

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

Millena Costa Lemes da Silva

Os contos clássicos e a formação leitora de crianças em fase de alfabetização

Juiz de Fora

2025

Millena Costa Lemes da Silva

Os contos clássicos e a formação leitora de crianças em fase de alfabetização

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito para conclusão do curso de graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora para obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Suzana Lima Vargas do Prado

Juiz de Fora

2025

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Silva, Millena Costa Lemes da.

Os contos clássicos e a formação leitora de crianças em fase de alfabetização / Millena Costa Lemes da Silva. -- 2025.

87 f. : il.

Orientadora: Suzana Lima Vargas do Prado
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, 2025.

1. Formação leitora. 2. Contos clássicos. 3. Alfabetização. I. Prado, Suzana Lima Vargas do, orient. II. Título.

Millena Costa Lemes da Silva

Os contos clássicos e a formação leitora de crianças em fase de alfabetização

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado na Faculdade de Educação
da Universidade Federal de Juiz de Fora
para obtenção do título de licenciada em
Pedagogia.

Aprovada em 12 de agosto de 2025

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Suzana Lima Vargas do Prado - orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.^a M.^a Silvania de Souza Andrade
Prefeitura de Juiz de Fora

Prof.^a M.^a Queila Adriana de Alcântara
Prefeitura de Juiz de Fora

Dedico este trabalho à menina que sonhava em ser professora. Aquela que brincava de dar aula sem saber que, um dia, escreveria essas páginas que concretizariam seu sonho. Dedico também às pessoas que amo e que me acompanharam com fé, força e ternura em todos os momentos desta jornada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus, fonte de vida e esperança, que me sustenta com sua presença silenciosa e me inspira a continuar mesmo quando os caminhos parecem incertos.

À minha família, pilar da minha vida, em especial ao meu pai, Luís e à minha mãe Solange, que com amor incondicional e exemplos de dedicação sempre acreditaram no poder transformador da educação e me ensinaram, com seu exemplo, que o empenho e a perseverança são as maiores forças para seguir em frente. À minha irmã, Sarah, companheira de histórias e risos, e às minhas avós, que, com orações e corações cheios de fé, sempre torcem pelo meu sucesso.

Ao meu namorado, João Guilherme que, nesse percurso, foi presença constante e afetuosa, obrigada por caminhar ao meu lado com paciência, amor e confiança nos meus sonhos.

Aos meus amigos de Petrópolis, com quem compartilho memórias que aquecem a alma, e aos amigos da faculdade, que estiveram ao meu lado nessa caminhada com companheirismo e incentivo constante, deixo minha gratidão por cada conversa, apoio e risada compartilhada.

À Universidade Federal de Juiz de Fora, instituição pública, gratuita e de qualidade que me acolheu com tanto afeto e conhecimento durante esses anos, agradeço profundamente pela oportunidade de concluir esta etapa tão importante da minha vida. Ter sido parte desta comunidade acadêmica foi um privilégio que levarei comigo para sempre.

Aos professores que, com dedicação e sabedoria, contribuíram para minha formação, deixo meu agradecimento particularmente à minha orientadora, Suzana. Obrigada por compartilhar seu conhecimento, despertar em mim a paixão pela mediação da leitura literária e abrir as portas para um universo inteiro a ser explorado e compartilhado com as crianças.

Às professoras Sylvania e Queila, deixo meu agradecimento por terem avaliado este trabalho de forma tão minuciosa, competente e cuidadosa. Recebi cada observação com carinho e respeito, reconhecendo o valor do olhar atencioso e do compromisso que dedicaram a ele.

Agradeço também à escola onde realizei minha pesquisa, pela oportunidade de vivenciar um ambiente inspirador. À professora que me recebeu com tanto

carinho e generosidade, meu reconhecimento pelo apoio e parceria. E, principalmente, às crianças que deram vida a este trabalho, cujos olhares curiosos e corações abertos tornaram possível cada descoberta e aprendizado.

O necessário é fazer da escola um âmbito onde leitura e escrita sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitem repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidades que é necessário assumir. (Lerner, 2022, p. 18)

RESUMO

Este estudo destacou a presença dos contos clássicos durante o processo de aprendizagem da leitura em turmas de alfabetização. O interesse pela pesquisa derivou das vivências e estudos realizados em disciplinas e estágios do curso de Pedagogia, com ênfase nas áreas de Literatura Infantil e Práticas de Ensino da Leitura. Durante o estudo, abordamos a herança cultural dos contos clássicos como instrumento potente para a formação leitora; fornecemos subsídios teóricos e práticos para a avaliação e seleção dos contos clássicos e, por fim, analisamos a sequência básica para o ensino dos contos clássicos desenvolvida em uma turma de alfabetização, conforme modelo didático descrito por Cosson (2022). Trata-se de uma pesquisa-ação, com foco na observação, registro, análise, classificação e interpretação dos dados e informações obtidas no curso do processo. O *corpus* de contos clássicos selecionado para a pesquisa - *O Patinho Feio*, *João e o Pé de Feijão* e *A Bela e a Fera* - é exemplar no sentido das experiências estéticas e literárias proporcionadas às crianças em fase de alfabetização. O trabalho foi estruturado em seis capítulos que buscam articular os fundamentos teóricos, o percurso metodológico e a análise das práticas pedagógicas desenvolvidas com os contos clássicos na alfabetização. Os resultados obtidos apontaram que a literatura precisa ocupar mais espaços nas práticas de ensino, não apenas voltadas para a formação do leitor, mas para a formação integral da criança como sujeito. As vivências com a leitura dos contos clássicos, nesta pesquisa, revelaram-se potentes, tanto por sua riqueza simbólica quanto por sua capacidade de provocar discussões e aprendizagens profundas. Além disso, ficou evidenciado que os contos clássicos, embora façam parte do imaginário coletivo, nem sempre estão presentes de forma sistematizada nas salas de aula, o que reforçou a urgência de continuidade dos estudos na área para se pensar em um currículo literário estruturado, que contemple, ao longo da escolarização básica, uma progressão no estudo das obras, de forma a superar a crença de que a leitura literária pode ser uma prática opcional no cotidiano da escola.

Palavras-chave: Formação leitora; Contos clássicos, Alfabetização.

ABSTRACT

This study highlights the presence of classic tales in the process of learning to read in early literacy classrooms. The interest in this research stemmed from studies and experiences during coursework and internships in the Pedagogy program, with an emphasis on Children's Literature and Reading Instruction Practices. The research aims to discuss the rich cultural heritage of classic tales as a powerful tool for reading development; to provide theoretical and practical support that contributes to the evaluation and selection of classic tales; and, finally, to analyze a didactic sequence for teaching classic tales implemented in a literacy classroom, following the didactic model described by Cosson (2022). This is an action research study focused on the observation, documentation, analysis, and interpretation of data collected throughout the process. The corpus of selected classic tales — The Ugly Duckling, Jack and the Beanstalk, and Beauty and the Beast — serves as an example of the aesthetic and literary experiences provided to children during the literacy phase. The work is structured into six chapters that aim to articulate the theoretical foundations, methodological approach, and analysis of pedagogical practices developed with classic tales in early literacy. Based on the analyzed data, it was found that the reading experiences with classic tales in the investigated literacy classroom contributed not only to the formation of readers but also to the integral development of the child as a subject, due to the symbolic richness of the tales and their ability to foster deep discussions and learning. The results also revealed that, although classic tales are part of the collective imagination, they are not always systematically included in reading instruction practices in literacy classrooms. This finding reinforces the urgency of continuing research in this field to support the development of a structured literary curriculum, which includes progressive study of literary works throughout basic education, thereby overcoming the belief that literary education can be a sporadic practice in schools.

Keywords: Reading development; Classic tales; Literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Cenário lúdico e mar de histórias.....	34
Figura 2 - Crianças analisando as capas dos livros	35
Figura 3 - Dever de casa realizado por uma criança sobre o livro emprestado na biblioteca (exemplo 1)	38
Figura 4 - Dever de casa realizado por um criança sobre o livro emprestado na biblioteca (exemplo 2)	39
Figura 5 - Slides apresentados sobre os autores de contos clássicos	40
Figura 6 - Cartazes sobre autores dos contos clássicos	41
Figura 7 - Capas do três contos clássicos usados na sequência básica.....	41
Figura 8 - Enquete antes da leitura dos três contos clássicos.....	44
Figura 9 - Capa e contracapa da obra <i>O Patinho feio</i>	47
Figura 10 - Disposição do texto verbal e não verbal da obra <i>O patinho feio</i>	47
Figura 11 - Composição e disposição das ilustrações da obra <i>O Patinho feio</i>	48
Figura 12 - Cena da obra <i>O patinho feio</i> (constituída por cores frias).....	48
Figura 13 - Cena da obra <i>O patinho feio</i> (constituída por cores quentes).....	49
Figura 14 - Sequência de imagens da capa e contracapa projetadas para levantamento de hipóteses.....	50
Figura 15 - Registro no quadro branco das hipóteses das crianças.....	51
Figura 16 - Ilustração nº 5 da sequência de imagens da capa e contracapa	52
Figura 17 - Cena do livro <i>O Patinho feio</i>	55
Figura 18 - Atividade Palavras-chave.....	56
Figura 19 - Capa e contracapa da obra <i>João e o pé de feijão</i>	59
Figura 20 - Cena da obra <i>João e o pé de feijão</i>	60
Figura 21 - Cena da obra <i>João e o pé de feijão</i> (vertical).....	60
Figura 22 - Cena do livro <i>João e o pé de feijão</i> referenciada pelas crianças	65
Figura 23 - Cena da obra <i>A Bela e a Fera</i> (família antes de perder as riquezas)	67
Figura 24 - Cena da obra <i>A Bela e a Fera</i> (família depois de perder as riquezas)....	68
Figura 25 - Capa e contracapa da obra <i>A Bela e a Fera</i>	70
Figura 26 - Cena da obra <i>A Bela e a Fera</i> (exemplificação do recurso visual utilizado)	71
Figura 27- Disposição do texto verbal da obra <i>A Bela e a Fera</i>	71
Figura 28 - Paratextos do livro <i>A Bela e a Fera</i>	72

Figura 29 - Cena do livro mencionada pelas crianças - Bela aceita casar com a Fera	75
Figura 30 - Enquete após a leitura dos contos clássicos.....	78

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Critérios de avaliação e seleção de obras literárias	26
Quadro 2 – Ações metodológicas	30
Quadro 3 – Planejamento das aulas de leitura conforme a sequência básica	32

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 POR QUE LER OS CONTOS CLÁSSICOS NA ALFABETIZAÇÃO?	16
3 O QUE CONSIDERAR NA ESCOLHA DOS CONTOS CLÁSSICOS NA ALFABETIZAÇÃO?	22
4 PERCURSO METODOLÓGICO	28
4.1 TIPO DE PESQUISA	28
4.2 O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO	29
4.3 AS AÇÕES METODOLÓGICAS	30
5 A SEQUÊNCIA BÁSICA DOS CONTOS CLÁSSICOS EM UMA TURMA DE ALFABETIZAÇÃO	33
5.1 A ETAPA DA MOTIVAÇÃO: ADENTRANDO AO MUNDO DOS CONTOS CLÁSSICOS	33
5.2 A ETAPA DA INTRODUÇÃO: OS PRINCIPAIS AUTORES E SEUS CONTOS CLÁSSICOS MAIS CONHECIDOS	39
5.3 LEITURA E REFLEXÃO SOBRE O CONTO <i>O PATINHO FEIO</i>	44
5.3.1 Aspectos históricos e análise da qualidade literária	44
5.3.2 A aula de leitura do livro <i>O patinho feio</i>	49
5.4 LEITURA E REFLEXÃO SOBRE O CONTO <i>JOÃO E O PÉ DE FEIJÃO</i>	57
5.4.1 Aspectos históricos e análise da qualidade literária	57
5.4.2 A aula de leitura do livro <i>João e o pé de feijão</i>	61
5.5 LEITURA E REFLEXÃO SOBRE O CONTO <i>A BELA E A FERA</i>	66
5.5.1 Aspectos históricos e análise da qualidade literária	66
5.5.2 A aula de leitura do livro <i>A Bela e a Fera</i>	73
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
7 REFERÊNCIAS	83

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho justifica-se pelo entendimento de que nenhuma pesquisa produz verdades absolutas, uma vez que toda resposta é provisória e está sempre sujeita a novas descobertas. Assim, a relevância desta investigação se sustentou tanto em uma perspectiva subjetiva, ligada ao envolvimento e interesse pessoal pelo tema, quanto em uma perspectiva objetiva, relacionada à contribuição ao campo educacional, especialmente no que se refere à alfabetização e às práticas de ensino da leitura literária.

Por um lado, a pesquisa se originou na compreensão da influência significativa que os educadores exercem na formação de leitores competentes, críticos e apaixonados pela literatura, desde os primeiros anos escolares. Por outro lado, na urgência de atualização de conhecimentos no que diz respeito aos estudos acerca da formação leitora de crianças. Logo, reconhecemos a importância da literatura na formação integral das crianças, não apenas no âmbito linguístico e cognitivo, mas também no desenvolvimento emocional, social e ético.

A formação de leitores, desde a mais tenra idade, é essencial para a construção de uma sociedade mais crítica, criativa e engajada culturalmente. Dado que a literatura é um “fenômeno indispensável ao ser humano por usar de criatividade para representar o mundo e tudo que nele há (Oliveira, 2015, p.33). Assim sendo, a partir do diálogo intrínseco entre a polifonia teórica, que alimenta este trabalho, e a prática vivenciada na pesquisa, enquanto discente e pesquisadora, o estudo se consolidou a partir da análise dos dados e uma base teórica sobre literatura para crianças. A pesquisa foi construída por meio de uma interação constante entre a pesquisadora, a professora da turma de alfabetização e a professora orientadora da Universidade. Ao longo desse percurso, vivenciamos de forma conjunta estratégias didáticas no contexto real da sala de aula, o que conferiu ao trabalho um caráter formativo e enriquecedor. Partimos do pressuposto de que as boas práticas de ensino da leitura reconhecem a necessidade do acesso à literatura na vida de todas as pessoas, conforme nos ensinou Candido (2011, p. 189), ao defender que uma “sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis como um direito inalienável”.

A concepção de literatura defendida por Candido (2011) é corroborada por estudiosos da área que acrescentam contribuições valiosíssimas, como Bajour (2012; 2023), Chambers (2023), Colomer (2007) e Cosson (2021; 2022), que são referências na área de ensino da leitura e literatura. A compreensão da experiência literária como algo indispensável ao ser humano foi abordada por Cosson (2022), quando reconhece a responsabilidade da escola em formar leitores competentes e críticos, sem transformar a literatura em um mero simulacro de si mesma. Sabemos que as crianças não ingressam nos anos iniciais já sabendo ler literatura, essa habilidade é aprendida na escola, podendo ser bem ou mal sucedida, o que inevitavelmente trará consequências para o leitor, seja destruindo a magia das obras ou proporcionando mecanismos de apreensão da potência e beleza da linguagem literária. Posto isso, reconhecemos que cabe ao professor criar as condições para que o “encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos” (Cosson, 2022, p. 29).

Ao discutirmos o papel do professor no ensino de literatura, não há como não recorrer a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) que, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), é definida como um documento de caráter formativo, devendo, assim, nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. O referido documento estabelece conhecimentos, competências e habilidades que perpassam a vida escolar dos estudantes, visando uma educação humana e integral. Nesse sentido, fica evidente que a BNCC aborda as habilidades relativas à formação literária, a partir dos objetos de conhecimento, assim como o faz para as outras áreas. Com relação a isso, o documento propõe a formação de um leitor fruidor, que encontra na leitura uma fonte de prazer. Entretanto, a BNCC não fornece direções que auxiliem o professor no desenvolvimento do trabalho com o texto literário. Face ao exposto, questionamos qual é o espaço que a leitura literária ocupa nos currículos escolares, haja vista que, se isto não está definido e explicitado, incorremos no risco de a literatura não ocupar o devido lugar na formação de leitores.

Nesse cenário, no presente estudo, buscamos compreender a rica herança cultural dos contos clássicos como instrumento potente para a formação leitora; fornecer subsídios teóricos e práticos que contribuam com a avaliação e seleção dos contos clássicos e, por fim, analisar a sequência básica para o ensino dos contos clássicos desenvolvida em uma turma de alfabetização, conforme modelo didático descrito por Cosson (2022). Tendo isso em vista, para orientar o leitor ao longo da leitura, este trabalho está estruturado em seis seções. A presente “Introdução” apresenta a justificativa, o tema e os objetivos da pesquisa. Em seguida, o segundo capítulo, intitulado “Por que ler os contos clássicos na alfabetização?”, discute os fundamentos teóricos que embasam a inserção dessas narrativas no processo de alfabetização. O terceiro capítulo, “O que considerar na escolha dos contos clássicos na alfabetização?”, aprofunda os critérios que devem nortear a avaliação e seleção de bons livros de literatura. No quarto capítulo, descrevemos o “Percurso metodológico”, com informações sobre o tipo de pesquisa, o contexto da investigação e as ações realizadas. No quinto capítulo, “A sequência básica dos contos clássicos em uma turma de alfabetização”, discutimos as atividades desenvolvidas em turma de alfabetização, distribuídas em cinco aulas, incluindo as avaliações da qualidade literária dos contos *O Patinho feio*, *João e o pé de feijão* e *A Bela e a Fera*. Por fim, as “Considerações finais” retomam os principais achados da pesquisa e apontam caminhos para futuras investigações e práticas pedagógicas no campo da formação leitora.

2 POR QUE LER OS CONTOS CLÁSSICOS NA ALFABETIZAÇÃO?

A leitura literária desempenha um papel importante na vida das crianças, desde a primeiríssima infância, porque, além de ampliar o repertório linguístico e cultural, contribui significativamente para o desenvolvimento do pensamento crítico, da imaginação e da empatia. A defesa da literatura como um direito é discutida por Candido (2011), ao afirmar que

[...] são bens incompressíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual. São incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura (Candido, 2011,p.176).

Segundo Candido, ao longo da história, a fabulação aparece como atividade universal, pois não há ser humano que possa viver sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação e “assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado” (Candido, 2011, p. 176). Por assim dizer, a literatura enquanto arte é o sonho acordado das civilizações e tem a ver com o aspecto da compensação, já que

[...] não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura, deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem em sua humanidade (Candido, 2011, p. 177).

Nesse sentido, a literatura desempenha um papel fundamental no processo de alfabetização das crianças, pois através das histórias, elas têm a oportunidade de explorar mundos imaginários, desenvolver habilidades linguísticas e cognitivas e, principalmente, adquirir um amor pela leitura que pode acompanhá-las ao longo de toda a vida, se bem incentivada. Por isso, em nossas sociedades, a literatura tem sido uma forma

[...] poderosa de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (Candido, 2011, p. 177).

Na fase de alfabetização, a leitura literária ajuda a criança a compreender o significado do aprendizado da leitura e da escrita, pois antes mesmo dela ler convencionalmente, poderá descobrir que a literatura possibilita a construção do conhecimento como ponte entre o autor, o texto e o leitor, assim como estabelece um pacto de suspensão da realidade, quando a criança se desloca para outro universo imaginário. Segundo Machado (2002),

[...] ler uma narrativa literária (...) é um fenômeno de outra espécie. Muito mais sutil e delicioso. Vai muito além de juntar letras, formar sílabas, compor palavras e frases, decifrar seu significado de acordo com o dicionário. É um transporte para outro universo, onde o leitor se transforma em parte da vida de outro, e passa a ser alguém que ele não é no mundo cotidiano (p. 77).

Dentre as diversas possibilidades de inserção da literatura na alfabetização, os contos clássicos ocupam um lugar de destaque por oportunizar o acesso a temas universais e estruturas narrativas repletas de símbolos que tocam aspectos profundos da experiência humana. Os contos clássicos, apesar das transformações históricas, culturais e sociais, permanecem no imaginário coletivo, atravessando gerações. Quanto maior for o acesso das crianças aos contos clássicos, maior será o repertório cultural e estético delas, assim como a relação sensível e reflexiva estabelecida com o mundo da linguagem.

Conforme destacado por Machado (2002), a presença dos contos clássicos na alfabetização oportuniza o acesso a uma forma particular de produção cultural que tem seu próprio sentido, "uma forma de literatura, uma manifestação artística por meio das palavras" (p.75). Isto posto, consideramos, nesta pesquisa, os contos clássicos como aqueles que possuem um elemento extraordinário, surpreendente, encantador, que remete à outra dimensão, a outro mundo, onde outras lógicas façam morada (Corso & Corso, 2006). A esse respeito, Calvino (2007) defende que os contos clássicos

[...] são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas de leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes) (p. 11).

A leitura dos contos clássicos na alfabetização permite que as crianças tomem consciência de um vasto repertório daquilo que as pessoas sonharam antes de nós, das dúvidas que elas tiveram, das histórias que viveram. Quanto a isso, Coelho (2000) destaca que os contos clássicos apresentam

[...] personagens que possuem poderes sobrenaturais; deslocam-se, contrariando as leis da gravidade; sofrem metamorfoses contínuas; defrontam-se com as forças do BEM e do MAL, personificadas, sofrem profecias que se cumprem; são beneficiadas com milagres; assistem a fenômenos que desafiam as leis da lógica (p. 172).

Os contos clássicos permitem que as crianças pensem sobre si mesmas, seus medos e aflições, é como um jogo a dois, quando leem um conto clássico, ele também as lê, revela às crianças uma relação entre elas, o livro e o mundo. Dessa forma, os contos clássicos são narrativas que se configuram como um grande catálogo de destinos, do que pode existir dentro da vida humana, daquilo que está condicionado por forças que não se entende, pelos mistérios e encantamentos da nossa existência. Assim como assegura Carter (2007), “precisamos saber quem fomos de maneira mais precisa, para poder conceber o que haveremos de ser” (Carter, 2007, p.1-2).

Diante disso, lançar luz sobre os contos que vieram antes de nós, é uma forma de manter vivas as histórias que funcionavam como válvulas de escape e divertimento para as pessoas que viveram em sociedades passadas. Por esse motivo, os contos clássicos recontados há séculos, de distintos modos, por diferentes pessoas, deixaram marcas significativas nas memórias da humanidade, vestígios que perduram ao longo das gerações, repletos de simbologias que produzem inúmeros ecos na vida das pessoas (Machado, 2002).

Nos contos clássicos, o ser humano se depara com temas que perpassam a sua existência e atingem às pessoas de diferentes formas, ainda que, na vida real, isso não se concretize da mesma maneira. Daí a importância da leitura dos contos clássicos desde cedo, pois as crianças podem construir alicerces para vivenciar experiências diversas e superá-las, se preciso for. Afinal, a leitura literária alcança cada criança em sua singularidade, já que não existem dois leitores iguais, tampouco duas infâncias idênticas. Uma das maiores potências da literatura é justamente oferecer um espaço único de encontro entre o texto e o sujeito, onde cada criança possa se reconhecer, se expressar e habitar com liberdade.

Por esse olhar, ler, reler e ouvir os contos clássicos na alfabetização tem um efeito de acender a luz nos lugares mais secretos da mente, de forma a alimentá-la com ferramentas que auxiliam a lidar com os seus dilemas. Sob esse viés, Bettelheim (2002) afirma que os contos clássicos não apenas divertem a criança,

mas a esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade como nenhum outro livro:

[...] o conto (clássico) deixa à fantasia da criança o modo de aplicar a ela mesma o que a estória revela sobre a vida e a natureza humana. O conto (...) procede de uma maneira consoante ao caminho pelo qual uma criança pensa e experimenta o mundo; por esta razão (...) são tão convincentes para ela. Ela pode obter um consolo muito maior de um conto (...) do que de um esforço para consolá-la baseado em raciocínio e pontos de vista adultos. Uma criança confia no que o conto (...) diz porque a vida de mundo aí apresentada está de acordo com a sua (Bettelheim, 2002, p. 47).

As crianças, ao lerem e relerem os contos clássicos, em diferentes momentos da sua história pessoal, farão dessa vivência uma nova descoberta, haja vista que, cada releitura oportuniza novas interpretações. Além disso, perante as diversas possibilidades de sentido, é importante termos claro que

[...] a criança é garimpeira, está sempre buscando pepitas no meio do cascalho numeroso que lhe é servido pela vida. A relação da infância com as histórias fantásticas é antiga e sólida, o que nos leva à convicção de que essa ficção é preciosa para as mentes jovens (Corso & Corso, 2006, p. 15).

No que tange a presença dos contos clássicos na alfabetização, Paiva, Passos e Paulino (2006) discordam da preocupação exagerada e das exigências em torno da aprendizagem da escrita, em detrimento da aprendizagem da leitura. Soma-se a isso o surgimento de novos gêneros literários promovidos pelo mercado editorial que embora representem inovações, muitas vezes reforçam a marginalização dos contos clássicos. Desse modo, existe um aparente ganho formal que, paradoxalmente, traz perdas no campo da formação leitora das crianças. Desse modo, tal como ocorre em outros extremos do cotidiano escolar, essa lógica dicotômica reduz as possibilidades de formação literária das crianças desde a alfabetização, pois se contos clássicos possuem a capacidade de silenciar o barulho do presente sem, no entanto, se desvincular dele, oferecendo sentidos que permanecem vivos, a escola não deveria substituir os contos clássicos pelos contemporâneos, mas oportunizar que ambos coexistam na formação de leitores.

Nessa perspectiva, Cosson (2022) pontua que a adoção de contos contemporâneos na alfabetização não pode levar à perda da historicidade da língua e da cultura. Assim como aceitar a “existência de uma herança cultural que precisa ser trabalhada não implica prender-se ao passado em uma atitude sacralizadora das obras literárias” (Cosson, 2022, p. 34). Sob essa ótica, o autor defende que uma

efetiva promoção da leitura desde a alfabetização valoriza o que é atual, sendo ele contemporâneo ou não, pois é essa atualidade que gera o interesse de leitura pelas crianças. Isso significa dizer que os contos clássicos não têm prazo de validade, nem perdem a garantia, ou como afirma Machado (2002, p.18), os contos clássicos “são um tesouro inestimável que nós herdamos e ao qual temos direito, seria uma estupidez e um absurdo não exigir nossa parte ou simplesmente abrir mão da parte que nos pertence e deixar que os outros se apoderem de tudo”.

Machado (2002) afirma que conhecer os contos clássicos é como uma brincadeira:

[...] não dá para brincar de “pequeno construtor” com quem nunca viu uma casa. Ou seja, nem que seja apenas para poder entender tanta coisa boa que vem sendo escrita hoje em dia a partir de uma reinvenção desse gênero, (esses) contos continuam sendo um manancial inesgotável e fundamental de clássicos literários para os jovens leitores. Não saíram de moda, não. Continuam a ter muito o que dizer a cada geração, porque falam de verdades profundas, inerentes ao ser humano (Machado, 2002, p. 81-82).

Face ao exposto, não há razão para deixar de ler os contos clássicos desde a alfabetização. Eles estão à nossa disposição com toda “a opulência de seu acervo e a generosidade de sua oferta” e dispensá-los por ignorância seria uma grande perda para as crianças (Machado, 2002, p. 24). Dessa maneira, deve-se ter em mente que os contos clássicos são atemporais, têm o poder de cativar gerações após gerações, possuindo imensa e inesgotável bagagem sociocultural.

Ao proporcionar o acesso a essas obras desde a alfabetização, como defendemos neste trabalho, estamos contribuindo com a formação literária das crianças, pois “são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual” (Calvino, 2002, p. 11).

Além do mais, sempre nos reencontramos com os contos clássicos, esbarramos com as experiências que tivemos e que sempre terão ressonâncias, pois como proposto por Calvino (2002) “um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer” (p.11). Por esse olhar, é encantador pensar que os contos clássicos

[...] não necessariamente nos ensinam algo que não sabíamos; às vezes descobrimos neles algo que sempre soubéramos (ou acreditávamos saber) mas desconhecíamos que eles o dissera primeiro (ou que de algum modo se liga a ele de maneira particular). E mesmo esta é uma surpresa que dá muita satisfação, como

sempre dá a descoberta de uma origem, de uma relação, de uma pertinência (Calvino, 2002, p. 10).

A magia desses contos faz morada nele próprio, ao lê-lo, a criança, mesmo não tendo ciência de forma imediata sobre tal fato, saberá reconhecer e apreciar essa riqueza a qual reside em cada um e se constitui como atemporal.

Por assim dizer, os contos clássicos estão mais próximos da criança, porque a envolve com magia e encantamento ao tratar das experiências cotidianas, de forma simples, mas não simplória; e operam sob uma lógica de valorização das capacidades das crianças. Ao interagir com o acervo simbólico dos contos clássicos, as crianças começam a transformar o universo codificado e criam novas formas de compreendê-lo e habitá-lo. Logo, parece que é mais fácil aprender a ler e se formar enquanto leitor, pois a leitura amplia-se para o mundo e dialoga com a vida. O ato de ler as palavras, então, deixa de ser apenas técnico e passa a ser uma experiência significativa e transformadora. Por tudo isso, ler os contos clássicos na alfabetização é um gesto de confiança na inteligência sensível das crianças, de valorização da literatura como arte e de compromisso com o desenvolvimento pleno de leitores.

3 O QUE CONSIDERAR NA ESCOLHA DOS CONTOS CLÁSSICOS NA ALFABETIZAÇÃO?

Escolher os contos clássicos com os quais as crianças terão contato na alfabetização é uma tarefa fundamental na atuação do mediador de leitura. Conforme assinala Bajour (2012), bons livros são aqueles que apresentam textos “vigorosos, abertos, desafiadores, que não caem na sedução simplista e demagógica, mas que provocam perguntas, silêncios, imagens, gestos, rejeições e atrações” (Bajour, 2012, p.21). Durante a escolha de contos clássicos é importante considerar um aspecto crucial: selecionar é diferente de avaliar.

Robledo (2019) esclarece que avaliar é uma atividade que busca garantir boas recomendações de leitura. Já o ato de selecionar, implica uma visão mais aguçada, mais ajustada aos propósitos das crianças. Com isso, quem assume o lugar de mediador de leitura deve ter em mente que apesar dessas ações serem distintas, elas estão imbricadas de maneira contínua e dinâmica, pois para selecionar, ele terá avaliado, ou o contrário, para avaliar, ele precisará ter alguma pretensão de selecionar, mesmo que futuramente. Dessa forma, avalia-se para então selecionar.

A escolha de contos clássicos para a alfabetização deve ser orientada por uma prática pedagógica alicerçada em um compromisso ético e estético com a formação leitora das crianças. Não se trata de um gesto aleatório ou intuitivo, mas de uma ação intencional que pressupõe análise crítica, isenta de uma falsa neutralidade. Em vista disso, o ato de selecionar bons livros, demanda uma avaliação criteriosa em torno de aspectos que não devem, em hipótese alguma, serem confundidos com receitas e, muito menos, devem ser fixos, pois o que vale para um livro, não necessariamente vale para outro (Bajour, 2012).

Portanto, não existe um critério universal, mas sim determinados parâmetros que guiarão a análise e seleção dos livros. Nesta seção, serão abordados cinco aspectos fundamentais que orientam esse processo: a concepção de infância que se adota, o perfil de leitor que se deseja formar, o contexto em que a comunidade leitora está inserida, o papel que assumimos enquanto mediadores de leitura e, por fim, os critérios utilizados para a avaliação da qualidade literária – temática, textual e gráfica – das obras.

O primeiro ponto a ser considerado, ao selecionar um conto clássico, versa sobre a concepção de infância que se adota. Durante muito tempo, a infância foi vista sob uma perspectiva negativa e de carência: a criança era sempre “aquela que ainda não é”, mas que ainda viria a ser. Nos dias de hoje, a criança é reconhecida legal e socialmente em suas múltiplas infâncias como sujeitos dotados de direitos, deveres, desejos, além de necessidades e interesses próprios. Nessa perspectiva, Larrosa (1998) defende a ideia de infâncias inacabadas, em potencial. O autor assegura um pensamento de que a criança é um ser diferente, à parte, que se constitui em uma conversa com o mundo que é aberto perante a ela, e não que, a criança ao nascer, irá simplesmente aderir ao mundo pré-existente e aos aspectos que foram destinados a ela. Apesar de a humanidade tentar mapear a infância, por meio de diversas ciências que se destinam a essa questão, esse mapeamento por completo não é possível, pois a criança não é um objeto estático a ser estudado. Assim, a criança não é objeto do saber, mas

[...] escapa a qualquer objetivação e que se desvia de qualquer objetivo: não é o ponto de fixação do poder, mas aquilo que marca sua linha de declínio, seu limite exterior, sua absoluta impotência: não é o que está presente em nossas instituições, mas aquilo que permanece ausente e não abrangível, brilhando sempre fora de seus limites (Larrosa, 1998, p. 184).

Em decorrência dessas considerações, ao mesmo tempo que a infância é continuidade, ela é descontinuidade. Ao nascer, a criança encontra um mundo configurado, de uma determinada forma, no entanto, com esse nascimento, há uma probabilidade de mudança, ou seja, uma possibilidade de haver descontinuidade. A criança é um ser distinto, não é possível determinar sua exata função no mundo, segundo a percepção do autor, esse ser sempre possui algo que foge à tentativa de captura. Entretanto, a criança ao ser compreendida dessa maneira, não se constitui como um ser externo à sociedade ou que permanecerá com essa característica. Por essa ótica, Sarmiento (2004) argumenta que

[...] a diferença radical da infância consiste precisamente em deslocar-se da norma axiológica e gnoseológica constituída pelos adultos, o que faz com que cada criança se insira na sociedade não como um ser estranho, mas como um ator social portador da novidade que é inerente à sua pertença à geração que dá continuidade e faz renascer o mundo (p. 10).

Assim, ao compreender a infância como uma construção social múltipla e em constante movimento, o mediador de leitura é implicado a reconhecer a criança

como sujeito de direitos, de linguagem e de cultura. Desse modo, quando ele considera essa perspectiva na seleção dos contos clássicos, abre espaço para que a literatura dialogue com as experiências, interesses e questionamentos das crianças, valorizando suas formas de pensamento e elaboração de sentidos.

Diante do exposto, o segundo aspecto a ser considerado na seleção dos contos clássicos diz respeito ao perfil de leitor que se deseja formar. As ideias de Larrosa (1998) se coadunam com a concepção de Bajour (2024) ao destacar o caráter inconcluso da leitura, definindo-a como uma ação sempre em movimento. A leitura, então, deve ser permeada por um caráter dialógico, onde o mediador de leitura apresenta um mundo às crianças, em um viés de continuidade, mas se revela disposto a surpreender-se com um mundo apresentado a ele pelas crianças leitoras, já que elas são compreendidas como atores sociais.

Bajour (2023, p.153) sustenta que “a detecção do inesperado surge quando abrimos nossos poros para o acontecimento”, buscando estabelecer encontros que sejam povoados por livros que não infantilizem aos leitores, mas sim os desafiem,

[...] que os convide a ser ativos pesquisadores de como os textos são produzidos, e não apenas reconstrutores de argumentos. Livros que dialogam com a sensibilidade estética das crianças, sobretudo numa etapa da vida em que tudo é iniciação, experimento, fertilidade, pergunta em aberto (Bajour, 2012, p. 31).

Partindo dessa premissa, ao possibilitar o contato das crianças com livros dotados dessas características, o mediador deve buscar formar leitores que sejam sensíveis às múltiplas camadas de sentido; capazes de interpretar, questionar e reconstruir significados; leitores abertos ao novo, ao imprevisto e ao estranhamento que a literatura pode provocar; curiosos diante da linguagem e atentos à sua dimensão estética; reflexivos diante dos dilemas humanos apresentados nas narrativas e, sobretudo, autônomos em suas escolhas e posicionamentos frente ao que leem. Trata-se de estimular, desde cedo, na formação das crianças uma postura investigativa, ética e sensível diante da leitura, entendendo-a não como uma prática mecânica de decodificação, mas como um espaço de encontro com o outro e com o mundo — um exercício contínuo de escuta, diálogo e imaginação.

Em decorrência disso, o terceiro aspecto a ser considerado refere-se ao conhecimento que se deve ter sobre o contexto em que a comunidade leitora está inserida e a relação de proximidade que se estabelece com ela. É imprescindível que o mediador de leitura saiba quem são as crianças que irão entrar em contato

com os contos clássicos selecionados; qual é o efeito que as obras produzem em quem as lê; a dimensão ficcional que integra o ser humano e complementa a vida. Esse conhecimento tem a ver com pôr em evidência algo que reverbera, que dura, que permanece,

algo sobre que não se percebe na hora de analisar textos literários, talvez pelo pouco mensurável, mas que tem muito sentido ao se considerar a literatura como uma série de experiências possíveis, e não só como um corpo de conhecimentos (Robledo, 2019, p. 39).

Quando um livro é capaz de transpor barreiras e mundos, ele se torna eterno na vida do leitor, suspendendo-o da vida cotidiana.

O quarto aspecto a ser considerado na escolha dos contos clássicos diz respeito ao leque de conhecimentos teóricos do mediador de leitura, não para tornar a mediação algo técnico com riscos a condicionar ou fechar sentidos, mas sim para ter clareza sobre os acontecimentos durante a mediação e qualificar as suas intervenções, auxiliando os leitores a desenvolverem suas preferências literárias. Por esse ângulo,

não é possível selecionar textos sem considerar os contextos. Tampouco é possível selecionar somente a partir de gostos pessoais e preferências. É necessário que o mediador se torne um conhecedor profundo dos materiais com que trabalha e se transforme em um leitor cada vez mais experiente, aguçando sua visão e sua capacidade de compreensão dos grupos com os quais se relaciona. (Robledo, 2019, 39)

Além dos pontos já abordados, o quinto aspecto fundamental a ser considerado no processo de seleção dos contos clássicos é a qualidade literária. Esse aspecto deve ser compreendido como uma premissa indispensável em qualquer escolha de livro destinado ao trabalho com a literatura. Avaliar a qualidade literária, através dos critérios de qualidade temática, qualidade textual e qualidade gráfica das obras, auxilia o mediador a compreender o que é um bom livro de contos clássicos e decidir os motivos da escolha por um livro e não outro.

A avaliação e a seleção dos contos clássicos para as crianças em fase de alfabetização podem ser feitas à luz de critérios de qualidade literária, apresentados, por exemplo, em dois documentos disponíveis de forma digital e gratuita. O primeiro documento, intitulado *Livros infantis: critérios de seleção* (Paiva, 2016), faz parte da coleção *Leitura e Escrita na Educação Infantil*, elaborada e distribuída pelo Ministério da Educação. O segundo documento, denominado *Matriz de critérios para análise e seleção de livros infantis*, refere-se ao material produzido por Brakling (2004), na

esfera do programa *Leia com uma criança*. Ambos os documentos têm questões a serem consideradas no momento de avaliação e seleção dos livros pelo mediador de leitura, conforme resumido no quadro comparativo abaixo:

Quadro 1 – Critérios de avaliação e seleção de obras literárias

QUALIDADE LITERÁRIA		
QUALIDADE TEMÁTICA	QUALIDADE TEXTUAL	QUALIDADE GRÁFICA
1. A obra dialoga com os interesses e expectativas do imaginário infantil?	1. A composição lexical amplia o repertório linguístico do leitor?	1. A capa e a contracapa possuem elementos motivadores?
2. O conteúdo da obra não é didatizante, incentivando a leitura literária?	2. Observa-se um cuidado estético com a linguagem possibilitando a fruição leitora?	2. Há uma distinção equilibrada entre texto e imagem de modo a interagirem?
3. A temática é transversal a diferentes contextos socioeconômicos, ambientais, históricos, culturais?	3. O registro linguístico apresenta linguagem literária?	3. A fonte oferece boa legibilidade, considerando tamanho, cor, diagramação, disposição espacial?
4. A abordagem é livre de preconceitos e estereótipos, e discriminação de qualquer natureza?	4. A narrativa possui coerência e consistência?	4. Há cuidado estético e gráfico na composição e disposição das ilustrações, e com o formato do livro?
5. A temática incentiva o leitor a refletir sobre si próprio e sobre o mundo que o cerca?	5. A organização textual da obra estimula a leitura em voz alta por parte de um mediador?	5. Há paratextos que auxiliem, sem interferir negativamente o leitor na construção de sentidos?

Fonte: Elaborado pela autora (2023) a partir de Brakling (2004) e Paiva (2016).

Com relação à qualidade temática, Paiva (2016, p. 34) esclarece que é necessário observar a diversidade e o tratamento dado ao tema, o atendimento aos interesses das crianças, aos diferentes contextos sociais e culturais em que vivem e ao nível dos conhecimentos prévios que possuem. Nesse caso, o mediador deve ter atenção à abordagem que se adota nos contos clássicos, buscando identificar se a temática é de cunho transversal, livre de estereótipos e não didatizante, e se estabelece um diálogo com o imaginário infantil e temas de interesse das crianças.

Já em relação à qualidade textual, Paiva (2016) sustenta a importância de observar os aspectos éticos, estéticos e literários presentes na estruturação da

narrativa, poética ou imagética, numa escolha vocabular que não só respeite, mas também amplie o repertório linguístico das crianças. Ao deter o olhar sobre os critérios que compõem a qualidade textual, o mediador de leitura irá centrar seus esforços em averiguar como a unidade textual de um determinado conto clássico foi construída e se ela faz uso de uma linguagem literária de modo a favorecer a fruição leitora.

Por fim, ao avaliar a qualidade gráfica de uma obra, o mediador deve analisar como aquele livro foi concebido para que o leitor vivencie uma experiência estética de modo singular. Segundo Paiva (2016), a qualidade gráfica se traduz na

excelência de um projeto gráfico capaz de motivar e enriquecer a interação do leitor com o livro. Chamamos de projeto gráfico a qualidade estética das ilustrações; a articulação entre as linguagens verbais e visuais; o uso de recursos gráficos adequados a crianças na etapa inicial de inserção no mundo da escrita (p. 36).

Dessa maneira, durante a avaliação e a seleção de contos clássicos para a alfabetização, o mediador irá focar seu olhar sobre a disposição da linguagem verbal e não verbal, assim como a interação entre elas e a forma que juntas estão postas no projeto gráfico.

Diante das reflexões realizadas, o capítulo a seguir apresentará o percurso metodológico da pesquisa e a organização da sequência básica dos contos clássicos.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo serão apresentados a metodologia adotada para a presente pesquisa, a caracterização do contexto escolar investigado, os instrumentos de coleta de dados e a abordagem didática desenvolvida nas aulas de leitura dos contos clássicos.

4.1 TIPO DE PESQUISA

A presente pesquisa possui natureza qualitativa e se configura como pesquisa-ação, pois tem como foco principal a observação, o registro e a interpretação dos dados obtidos ao longo do processo. De acordo com Dourado e Ribeiro (2023), a abordagem qualitativa se constitui por meio do exercício de escuta e observação, visando compreender “como os sujeitos produzem um mundo de sentidos, de instituições, valores e atitudes que podem nos informar sobre uma diversidade de formas de ser e estar no mundo” (Dourado e Ribeiro, 2023, p. 14).

A pesquisa-ação tem sido comumente adotada na área de educação como uma estratégia para o desenvolvimento profissional de educadores, de modo que eles possam analisar suas práticas de ensino e, conseqüentemente, o aprendizado dos estudantes. Segundo Thiollent (2018), a pesquisa-ação apresenta

[...] estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 2018, p. 20).

Por ser considerada como abordagem de investigação humanizadora do trabalho pedagógico, a pesquisa-ação reconhece o educador como sujeito ativo nos construtos da sua formação. A esse respeito, Gonçalves e Compiani (2023) apontam que durante a pesquisa-ação o educador passa a ser “(re)elaborador do seu conhecimento, adquirindo empoderamento, com ação conscientizadora sobre a sua existência enquanto sujeito da sua prática” (Gonçalves e Compiani, 2023, p. 77).

A adoção da pesquisa-ação como abordagem de investigação no espaço escolar, leva o pesquisador a considerar as razões e os interesses do que está sendo estudado, para que não observe apenas o fenômeno, de modo isolado, mas também o seu contexto, por meio do uso de lentes que perpassam o tempo, a cultura e as vivências. Sob esse viés, me situo como discente do curso de

Pedagogia, questionadora do próprio percurso acadêmico e, ao mesmo tempo, pesquisadora com o olhar voltado para a formação de crianças leitoras. Me interessa compreender como a formação oferecida no curso de Pedagogia produz reflexos nas práticas de leitura que desenvolvo com as crianças.

Face a importância da relação que se estabelece na tríade sujeitos-contexto-pesquisador, a seguir, serão descritas as informações relativas ao contexto escolar, os sujeitos e as ações metodológicas desenvolvidas no estudo.

4.2 O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

A pesquisa foi desenvolvida em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada no município de Juiz de Fora - MG. A turma era constituída por dezenove crianças com idade entre seis e sete anos. A maioria das crianças já se encontrava nos níveis da escrita silábico-alfabético e alfabético, e eram incentivadas a ler e a escrever, mesmo que ainda não o fizessem de maneira convencional.

A proposta metodológica desenvolvida pela professora regente privilegiava o contato com a literatura por meio de um conjunto de atividades, tais como: leitura de livre escolha no Cantinho da Leitura, visitas semanais à biblioteca, momento da leitura em voz alta feita pela professora e sessão de contação de história na biblioteca. Na sala de aula, havia um Cantinho de leitura bem organizado e com bons livros de literatura infantil, para as crianças lerem nos momentos de atividades livres ou após a conclusão de outras tarefas. Esse espaço era utilizado com frequência pela turma, que demonstrava familiaridade e interesse pelas obras disponíveis. Além disso, a professora realizava a leitura em voz alta de livros literários para a classe, momento em que as crianças se mostravam bastante envolvidas e participativas.

As visitas semanais à biblioteca escolar aconteciam sempre às terças-feiras e ampliavam ainda mais o acesso à leitura. Nessas visitas, havia uma prateleira preparada pela bibliotecária e destinada exclusivamente aos livros que as crianças poderiam emprestar para leitura durante a semana. A cada quinze dias, essas visitas eram acompanhadas por sessões de contação de histórias, organizadas pela equipe da biblioteca, o que tornava o momento ainda mais estimulante para as crianças. Esse conjunto de práticas revela que a metodologia adotada pela professora

valorizava o contato frequente e prazeroso com os livros, favorecendo o desenvolvimento do gosto pela leitura e o fortalecimento das habilidades de linguagem, desde a alfabetização.

4.3 AS AÇÕES METODOLÓGICAS

Durante o período de dois meses, de 22 de setembro a 23 de novembro de 2023, convivi com a turma de 1º ano por quatorze dias letivos, quando foram realizadas diferentes ações metodológicas para o desenvolvimento da pesquisa, conforme demonstrado a seguir:

Quadro 2 – Ações metodológicas

DATA	AÇÃO
22/09/2023	Encontro com a professora regente da turma para apresentação da temática da pesquisa e seleção das obras literárias adotadas nas práticas de leitura.
25/09/2023	Primeira visita à escola para ambientação e conhecimento dos espaços escolares usados na pesquisa: sala de aula e biblioteca escolar.
29/09/2023	Segunda visita à escola para consultar o acervo da biblioteca escolar relativo aos contos clássicos.
05/10/2023	Período de convivência com a turma.
17/10/2023	
19/10/2023	
24/10/2023	
26/10/2023	
31/10/2023	Aula 1: Adentrando ao mundo dos Contos Clássicos.
07/11/2023	Aula 2: Contextualização da sequência básica dos Contos Clássicos.
09/11/2023	Aula 3: Leitura e reflexão sobre o conto <i>O Patinho Feio</i> .
16/11/2023	Aula 4: Leitura e reflexão sobre o conto <i>João e o pé de feijão</i> .
21/11/2023	Aula 5: Leitura e reflexão sobre o conto <i>A Bela e a Fera</i> .
23/11/2023	Último dia de acompanhamento da turma.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Como pode ser observado no Quadro 2, o primeiro mês da pesquisa foi dedicado à boa convivência com a turma, antes mesmo do início da sistematização das práticas de leitura dos contos clássicos. Esse tempo foi de suma importância, pois aconteceu a ambientação em relação à escola, observamos os comportamentos leitores das crianças e conhecemos as rotinas de sala de aula voltadas para a leitura literária. Essa convivência prévia com a turma contribuiu significativamente para estabelecer uma relação de confiança e afeto com as

crianças e definir quais práticas de leitura de contos clássicos seriam pertinentes desenvolver nas aulas da sequência básica dos contos clássicos.

As cinco aulas de leitura realizadas no período de 31 de outubro a 21 de novembro foram organizadas tomando como princípio direcionador a sequência básica proposta por Cosson (2022), instituída em quatro etapas: (i) motivação; (ii) introdução; (iii) leitura e (iv) interpretação. A motivação é a preparação da turma para entrar no texto, ou seja, o educador conduz os alunos para o processo de leitura de modo favorável; a etapa da introdução visa apresentar aos leitores informações sobre a obra e o autor; durante a etapa da leitura, a turma terá acesso ao texto literário que poderá ser lido de diferentes formas; por fim, o momento da interpretação consiste no diálogo acerca da construção do sentido do texto. Essa última etapa versa tanto sobre a decifração da palavra, da frase, do texto, da página, o que Cosson (2022) denomina de *momento interior*, quanto pela concretização e a materialização da interpretação, que ele chama de *momento externo*, ressaltando que por meio do compartilhamento e de diferentes interpretações

os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. Trata-se, pois, da construção de uma comunidade de leitores que tem nessa última etapa seu ponto mais alto (Cosson, 2022, p. 66).

Considerando a proposta da sequência básica (Cosson, 2022), as aulas de leitura dos três contos clássicos - *O Patinho Feio*, *João e o pé de feijão* e *A Bela e a Fera* - foram organizadas em quatro etapas, conforme descrito no Quadro 3:

Quadro 3– Planejamento das aulas de leitura conforme a sequência básica
(Cosson, 2022)

AULAS	ETAPAS DA AULA DE LEITURA			
Aula 1 – 31/10/2023	Adentrando ao mundo dos contos clássicos			
Aula 2 – 07/11/2023	Contextualização da sequência básica			
	MOTIVAÇÃO	INTRODUÇÃO	LEITURA	INTERPRETAÇÃO
Aula 3 - 09/11/2023 <i>O Patinho Feio</i>	Palavra-chave	Contextualização da obra com dados da autora e do ilustrador	Leitura integral e exploração de ilustrações da capa e contracapa	Retomada da motivação e conversa literária
Aula 4 - 16/11/2023 <i>João e o Pé de feijão</i>	Selo Criança Criativa	Antecipações baseadas na capa do livro e no vídeo “Gian Calvi – eterna criança criativa”	Leitura integral e colaborativa – com exemplares para a turma	Retomada da motivação e conversa literária
Aula 5 - 21/11/2023 <i>A Bela e a Fera</i>	A flor do seu nome	Contextualização da obra com dados da autora e do ilustrador e análise da ilustração da Bela e da Fera na capa do livro	Leitura em voz alta pela mediadora e projeção do livro por meio do <i>datashow</i>	Retomada da motivação e conversa literária

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

As três aulas de leitura dos contos clássicos tiveram duração de uma hora e trinta minutos cada uma e foram gravadas em áudio, com auxílio de smartphone, totalizando cinco horas de registro. Posteriormente, as gravações em áudio foram retomadas e trechos das aulas foram transcritos¹ para a análise dos dados. Além dos registros em áudio, foram feitas fotografias durante o desenvolvimento das atividades e anotações em Diário de Bordo, após cada uma das três aulas. Os registros escritos das crianças e seus desenhos também compõem o *corpus* da pesquisa.

Face ao exposto, o próximo capítulo será destinado à análise da qualidade literária dos três contos clássicos e discussão das aulas de leitura.

¹ Os nomes das crianças foram preservados para garantir seu anonimato, sendo utilizadas apenas as suas iniciais nos diálogos transcritos ao longo do trabalho.

5 A SEQUÊNCIA BÁSICA DOS CONTOS CLÁSSICOS EM UMA TURMA DE ALFABETIZAÇÃO

No presente capítulo, serão abordadas as atividades desenvolvidas para o ensino da leitura de contos clássicos, por meio da adoção do modelo didático denominado *sequência básica*, proposto por Cosson (2022). As atividades foram distribuídas em cinco aulas, organizadas de acordo com as etapas interdependentes da sequência básica, são elas: (i) motivação - visa preparar as crianças para uma leitura mais significativa; (ii) introdução - apresentação de informações sobre a obra e o autor; (iii) leitura - acesso direto aos textos verbais e visuais da obra literária; (iv) interpretação - conversa voltada para a construção coletiva de sentidos. Ao longo do capítulo, serão explorados os contos clássicos *O Patinho Feio*, *João e o Pé de Feijão* e *A Bela e a Fera*, incluindo a análise da qualidade literária de cada um deles e suas contribuições para a formação de leitores em fase de alfabetização.

5.1 A ETAPA DA MOTIVAÇÃO: ADENTRANDO AO MUNDO DOS CONTOS CLÁSSICOS

A sequência básica dos contos clássicos teve duas aulas para a motivação e aproximação das crianças com os livros. A primeira aula ocorreu na biblioteca com a exposição dos livros de contos clássicos previamente selecionados, apresentação de um pôster com diversos cenários dos contos clássicos e vinte e quatro miniaturas dos personagens (Figura 1).

Figura 1 - Cenário lúdico e mar de histórias



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Ao chegarmos à biblioteca, conversamos a respeito das atividades da sequência básica dos contos clássicos e a turma demonstrou curiosidade e entusiasmo perante a exposição de livros e das miniaturas de personagens. Diante disso, solicitamos que cada criança escolhesse um livro para ler em casa e foi entregue um folheto de dever de casa para registrarem as impressões, após a leitura. A boa receptividade da turma funcionou como um termômetro em relação à proposta didática e foi possível observar alguns de seus comportamentos leitores quando selecionaram os livros a partir da leitura do título, da apreciação das ilustrações e de trocas de opiniões sobre as histórias e personagens já conhecidos, como pode ser observado na fala de uma criança ao exclamar: “*Tia, eu quero esse livro e esse boneco do Peter Pan pra mim*”, por exemplo.

Figura 2 - Crianças analisando as capas dos livros



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A segunda aula aconteceu na semana seguinte, com o propósito de socializar as impressões sobre os livros levados da biblioteca para ler em casa. As crianças fizeram comentários acerca da leitura que haviam feito em casa com os familiares, apresentaram o título do livro, apontaram as ilustrações, resumiram a parte mais interessante da história, nomearam os personagens e explicaram o porquê de sua escolha. Esse momento de compartilhar as impressões do que se leu contribuiu para observarmos os gestos de leitura das crianças perante os contos clássicos, afinal, não lemos um conto da mesma forma que lemos um poema, cada tipo de texto literário impõe outras tramas a serem consideradas pelos leitores.

Colomer (2007) ressalta que a conversa sobre os textos lidos pelas crianças é uma prática fundamental na formação leitora, porque as ensina a usar os conceitos e a metalinguagem literária que lhes foram dados para interpretar suas leituras:

usar palavras especializadas para falar sobre as obras e explicitar as regras que regem a literatura são fundamentais em um programa escolar. As crianças aprendem rapidamente o que é um título, um personagem, um conto ou um poema. Mais tarde saberão o que é uma comparação ou uma lenda e, logo, o que é uma metáfora, um personagem secundário ou um início *in media res*. E, no entanto, todas essas coisas já existem nos livros que leem antes de sabê-las explicitamente. A escola trata de torná-las visíveis, levá-los a entender como funcionam e por que estão ali.

Evidentemente é um esforço motivado pela convicção de que sabê-lo melhora a interpretação (p. 66).

Sob essa perspectiva, a autora esclarece ainda mais essa questão ao apontar que

é necessário partir da ideia do "saber como se faz". Ou seja, como se estrutura uma obra ou como se lê um texto, não é um objetivo prioritário em si mesmo, senão um meio para participar mais plenamente de experiência literária, um instrumento a serviço da construção do sentido e da interpretação pessoal das leituras (Colomer, 2007, p. 38).

Nesse sentido, Carvalho e Baroukh (2018) salientam que os comportamentos leitores também se referem às crianças que estão aprendendo a ler, pois

ler e ser leitor não significa somente ser alfabetizado, mas saber diferenciar os textos e suas funções. Ler implica atribuir sentidos, pensar sobre aquilo que lemos a partir de nossa própria experiência (...). Ler e ser leitor significa tomar um livro em mãos e saber reconhecer as informações que ele traz: localizar informações sobre o autor, o índice, os títulos do capítulo, o ilustrador. Ler e ser leitor significa saber o que dizer sobre uma leitura, conversar, trocar informações e impressões sobre o que lemos, ouvir sugestões e sugerir, saber encontrar um livro numa biblioteca ou livraria (p. 92).

Dessa forma, os comportamentos leitores não são intrínsecos à criança, eles devem ser ensinados, desde cedo, para que a experiência com a leitura seja vivenciada de forma fluida. Lerner (2002) acrescenta que explicitar os conteúdos que precisam ser ensinados é uma responsabilidade dos currículos de leitura, pois ao explicitá-los

será possível reduzir a incerteza que os professores experimentam diante da perspectiva de dedicar muito tempo escolar para exercer essas práticas, porque é essa elucidação que lhes pode permitir apreender quais são os conhecimentos que se mobilizam ao exercê-las, quais conteúdos seus alunos podem aprender enquanto atuam como leitores e escritores (Lerner, 2002, p. 62).

Posto isso, consideramos que “ensinar comportamentos leitores é parte inextricável do formar-se como leitor” (Carvalho; Baroukh, 2018, p. 93), isso significa dizer que o mediador precisa identificar os comportamentos leitores, assim como ele próprio precisa ser leitor para vivenciá-los na prática e não incorrer na possibilidade de transformar esses importantes comportamentos em um mito, em algo que só se fala na teoria, mas na prática se aplica de modo esporádico. As formas pelas quais os leitores se comportam diante de uma leitura perpassam os muros da mera

técnica, tem a ver com a faceta social da leitura e com as ações que ela demanda no dia a dia.

Lerner (2002) destaca que os comportamentos leitores não devem ser mecânicos, pois precisam ser aplicados com consciência e criticidade nas diferentes formas de ler e socializar a leitura, por exemplo:

comentar ou recomendar o que se leu, compartilhar a leitura, confrontar com outros leitores as interpretações geradas por um livro ou uma notícia, atrever-se a ler textos difíceis; fazer antecipações sobre o sentido do texto; reler um fragmento anterior para verificar a compreensão; quando se detecta uma incongruência, saltar o que não se entende ou não interessa e avançar para compreender melhor; identificar-se com o autor ou distanciar-se dele assumindo uma posição crítica e adequar a modalidade de leitura aos propósitos que se perseguem e ao texto que se está lendo (Lerner, 2002, p. 62).

Nessa perspectiva, Chambers (2023) salienta que os leitores se comportam de modo veemente tanto sobre aquilo que não gostaram, quanto sobre o que gostaram. Com base na análise do dever de casa que continha as impressões da turma sobre o conto clássico emprestado na biblioteca, foi possível perceber uma variedade de opiniões sobre aquilo que tinham lido, por exemplo: uma das crianças, ao compartilhar sobre o livro *Peter Pan* que havia levado para casa, mostrou em sua fala encantamento e afinidade com o protagonista, exclamando que o menino queria ir para a Terra do Nunca, pois ele não queria lavar louça e arrumar a casa. Quando questionada se ela também gostaria de ir para a Terra do Nunca, sem hesitar, respondeu rapidamente que sim, se identificando com os motivos do personagem. Outra criança, entregou o dever de casa (Figura 3) com a resposta “*Não gostei*” e com o espaço da ilustração em branco. Surpresa e curiosa com a situação perguntei para a criança qual era o motivo de sua insatisfação. Ela refletiu um pouco antes de me responder e disse que não havia gostado do livro da *Chapeuzinho Vermelho*, porque tinha sangue na hora de abrir a barriga do lobo.

Figura 3 - Dever de casa realizado por uma criança sobre o livro emprestado na biblioteca (exemplo 1)

DATA: 11, 11, 2020

1) ANOTE AS INFORMAÇÕES DO LIVRO QUE VOCÊ LEVOU PARA CASA:

A) TÍTULO: CHAPEUZINHO VERMELHO

B) AUTOR:

C) ILUSTRADOR: ELFRIEDE TOAR

D) EDITORA: LEITORA ETJA

2) DESENHE A PARTE DO LIVRO QUE VOCÊ MAIS GOSTOU;

3) ESCREVA O PORQUÊ VOCÊ GOSTOU DESSA PARTE:

NÃO GOSTEI

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Ao analisar os comentários da criança em relação ao conto da *Chapeuzinho Vermelho*, é importante refletir que o fato dela não gostar de uma obra literária não constitui um problema, afinal, as pessoas não gostam de tudo o que leem, assim como não devem ser obrigadas a tal, por isso, o mediador precisa auxiliar as crianças a desenvolverem suas preferências literárias. Quanto a isso, vale destacar as contribuições de Pennac (1993), em sua obra *Como um romance*, quando discute os dez direitos de todo leitor, que vão desde a escolha de não ler determinado livro até o direito de se calar, afirmando que, se quisermos que as crianças leiam, é urgente que concedemos a elas os direitos que dispensamos a nós mesmos.

Ao analisar o dever de casa de outra criança que também havia lido o conto da *Chapeuzinho Vermelho* (Figura 4), notamos que a mesma cena da abertura da barriga do lobo foi destacada como o motivo para ter gostado da história: “*Porque o caçador abriu a barriga do lobo e salvou a vovó e a chapeuzinho*”

Figura 4 - Dever de casa realizado por um criança sobre o livro emprestado na biblioteca (exemplo 2)

DATA: 06 / 11 / 2022

1) ANOTE AS INFORMAÇÕES DO LIVRO QUE VOCÊ LEVOU PARA CASA:

A) TÍTULO: *Chapeuzinho Vermelho*

B) AUTOR: *Mitja Caimm*

C) ILUSTRADOR: *Leif*

D) EDITORA: *Paulus*

2) DESENHE A PARTE DO LIVRO QUE VOCÊ MAIS GOSTOU:

3) ESCREVA O PORQUÊ VOCÊ GOSTOU DESSA PARTE:

*Porque o capote do lobo
a barriga do lobo e o lobo
e o lobo e o lobo.*

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

As duas crianças que opinaram sobre o conto *Chapeuzinho Vermelho* revelaram as múltiplas experiências e opiniões que se pode ter sobre uma mesma história, o que nos leva a retomar as ideias do psicanalista Bruno Bettelheim (2002) quando afirma que

a criança extrairá significados diferentes do mesmo conto (...) dependendo de seus interesses e necessidades do momento. Tendo oportunidade, voltará ao mesmo conto quando estiver pronta a ampliar os velhos significados ou substituí-los por novos (p. 21).

Com base na análise dos deveres de casa e os comentários apresentados pelas crianças, concluímos que a etapa da motivação cumpriu o objetivo de preparar a turma para o estudo de contos clássicos e criou a aproximação entre as crianças e os textos a serem lidos posteriormente.

5.2 A ETAPA DA INTRODUÇÃO: OS PRINCIPAIS AUTORES E SEUS CONTOS CLÁSSICOS MAIS CONHECIDOS

A etapa da introdução consistiu na apresentação de informações e curiosidades a respeito do conceito de contos clássicos, como eles surgiram, quem foram os autores mais conhecidos e a relevância de revisitarmos estas obras. Para promover essa contextualização objetivada, lemos um trecho do prefácio de um livro

que abarca alguns contos clássicos, intitulado *Meu primeiro livro de contos de fadas*, de Hoffman e Downing (2003), Editora Companhia das Letrinhas.

Em seguida, conversamos sobre autores de contos clássicos como Hans Christian Andersen, os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm, Charles Perrault, Joseph Jacobs e Jeanne-Marie Leprince de Beaumont, com auxílio de uma apresentação de slides, devido a maior facilidade de visualização conjunta por toda a turma.

Além disso, foram feitos questionamentos sobre os conhecimentos que as crianças possuíam sobre esses autores e seus contos, muitas vezes conhecidos em outras formas de expressão artística como, por exemplo, no cinema, teatro, música e dança.

Figura 5 - Slides apresentados sobre os autores de contos clássicos



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

As crianças demonstraram surpresa ao compreender que os contos clássicos advêm da tradição oral e foram escritos há muito tempo. Concluimos que os contos clássicos eram histórias com conteúdo valioso e por isso ainda permaneciam presentes nos dias de hoje. Os slides foram impressos em cartazes e ficaram disponíveis no varal da sala de aula, de modo a instigar a turma a se envolver com a sequência básica dos contos clássicos.

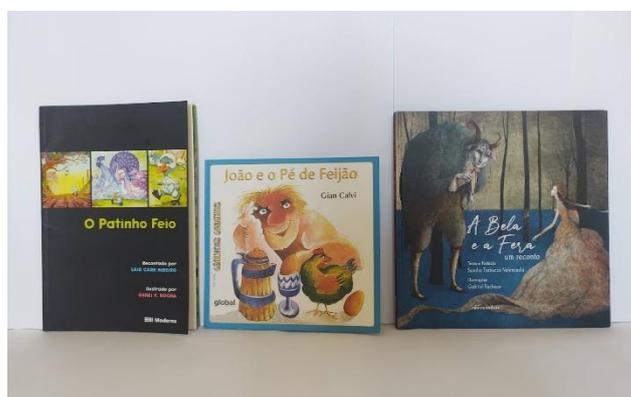
Figura 6 - Cartazes sobre autores dos contos clássicos



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Para o segundo momento da etapa da introdução, a mediadora fez a roda de leitura e apresentou os três contos clássicos e seus autores para que a turma tivesse a visibilidade do que seria feito ao longo das aulas seguintes, suscitando questões acerca das diferenças e semelhanças entre os três contos:

Figura 7 - Capas do três contos clássicos usados na sequência básica



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Além disso, a mediadora explicitou os motivos que nortearam a escolha dos três livros, pois como defendido por Chambers (2023) “escolher um livro é uma atividade de alto valor” e mais do que isso, “aqueles que escolhem estão exercendo poder” (p. 70). Como exercer esse poder que Chambers (2023) menciona, sem que o mediador incorra na demagogia e no autoritarismo? A esse respeito, Bajour (2012) nos alerta que uma das formas de a mediadora colaborar para essa democracia na hora da escolha é, tendo consciência do poder implícito que está imbricado em todo

ato de seleção, analisar e colocar em evidência, junto às crianças, os motivos que fizeram com que ela, enquanto mediadora, optasse por determinadas obras e não outras.

À vista disso, ao compartilhar os motivos da escolha dos três livros com a turma, ficou claro quais eram as diferenças e semelhanças entre os contos clássicos. Essa ação não só colaborou para a democracia apontada por Bajour (2012), mas também para o desenvolvimento de comportamentos leitores como, nesse caso, a identificação de critérios para a escolha dos livros, como revela o trecho a seguir:

Trecho 1

A mediadora expôs seus critérios para a seleção do reconto *A Bela e a Fera*:

Mediadora: *Esse livro aqui, a gente tem umas ilustrações bem diferentes dos outros que a gente viu agora. Eu escolhi este livro por um motivo estético.*

B: *Finalmente uma princesa!*

Br: *Tia, quem que é esse (aponta para a fera na capa do livro)*

Mediadora: *Quem é esse, pessoal?*

B: *Eu acho que é a Fera*

E: *É mesmo, é a Fera*

M: *Parece uma cabra!*

A partir do diálogo, observamos o interesse das crianças pelas ilustrações, principalmente pela representação da Fera semelhante a uma cabra. Nesse momento de explanação sobre a seleção, para além das justificativas, é essencial notar onde as crianças estão centrando suas curiosidades, pois isso se torna fundamental na interpretação da obra, quando a mediadora poderá enriquecer a conversa literária resgatando elementos narrativos mencionados anteriormente.

Após a conversa, foi apresentada a enquete com intuito de mapear os interesses da turma em relação aos três livros, conforme ilustra o diálogo a seguir:

Trecho 2

As crianças votaram na enquete e apresentaram justificativas para suas escolhas:

Mediadora: *Então eu vou entregar uma fichinha pra vocês votarem no livro que acham que vão gostar mais.*

E: *Ebaaa!*

B: *A gente vai escrever?*

Mediadora: *Não, a gente vai colar a fichinha de acordo com o livro que você escolher. A gente vai por fileira. Vamos lá Art, qual livro você acha que mais vai gostar?*

Art: *A bela e a fera.*

B: *Obrigada, Art, muito obrigada!*

Mediadora: *Por que você considera que A Bela e a Fera vai ser mais legal?*

Art: *Porque as imagens do livro são muito bonitas!*

Mediadora: *Sa, vem. Qual livro você acha que mais vai gostar?*

Sa: *A Bela e a Fera*

Mediadora: *Por quê?*

Sa: *Por causa da história.*

Mediadora: *Você já conhece a história?*

Sa: *Sim!*

Mediadora: *Será que essa vai ser igual?*

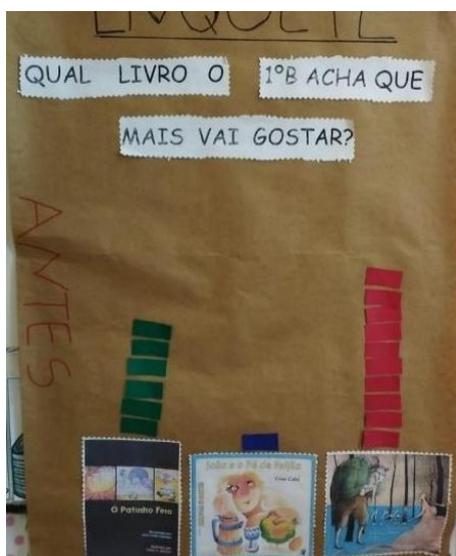
Sa: *Não sei...*

Durante a votação, as justificativas foram baseadas no conhecimento prévio da história: “*eu acho a história legal*”; “*porque o pé de feijão é grandão*”, e na análise prévia dos aspectos gráficos: “*porque as ilustrações são muito bonitas*”; “*porque gostei da capa que mostra a fera igual uma cabra*”.

As justificativas apresentadas se assemelham aos aspectos salientados anteriormente pela mediadora, o que faz sentido, já que as crianças não tiveram acesso à leitura integral, bem como ainda não possuíam um leque amplo de critérios de avaliação para que realizassem uma justificativa baseada neles.

Após a enquete, o conto clássico *A Bela e a Fera* foi escolhido com dez votos, seguido pelo livro *O Patinho feio*, com seis votos e, por fim, o livro *João e o pé de feijão*, com apenas um voto. As crianças ficaram bastante empolgadas e comemoraram o resultado que colocou o livro *A Bela e a Fera* na liderança e já queriam iniciar a leitura dos livros. O resultado da enquete pode ser conferido na Figura 8:

Figura 8 - Enquete antes da leitura dos três contos clássicos



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Sendo assim, as análises de cada um dos três contos clássicos e os planejamentos das aulas serão apresentados a seguir, conforme as etapas da sequência básica proposta por Cosson (2022).

5.3 LEITURA E REFLEXÃO SOBRE O CONTO O PATINHO FEIO

5.3.1 Aspectos históricos e análise da qualidade literária

O conto clássico *O Patinho Feio* foi uma das mais belas criações do autor Hans Christian Andersen (1805-1875). Filho de pai sapateiro e mãe lavadeira, Andersen nasceu em Odense - Dinamarca, e ficou órfão de pai com onze anos, precisando abandonar os estudos e procurar seu ofício, no entanto, não se encontrava em lugar algum. Quando sua mãe se casou novamente, sentiu-se abandonado e, já sabendo ler e escrever, começou a colocar seus sentimentos no papel, expressando-os, por meio das narrativas que criava. Andersen foi responsável pela escrita de mais de cento e cinquenta contos, os quais reivindicava sua autoria, apesar de admitir que algumas de suas obras tinham como base e inspiração os contos populares que ouvia, enquanto criança.

Durante a sequência básica dos contos clássicos, adotamos a versão do conto *O Patinho feio* escrito por Laís Carr Ribeiro e ilustrado por Osnei F. Rocha

(2006), publicado pela Editora Moderna. No que tange à qualidade temática, a obra aborda um tema central do movimento romântico, que é a ênfase à apreciação das qualidades intrínsecas de uma pessoa, em detrimento de atributos externos como sua aparência, classe social, origem familiar ou riqueza material. Ao longo do conto, o patinho experimenta diversos sentimentos e sensações como o isolamento, a solidão e o desespero. Ao final da trama, ele descobre a sua verdadeira identidade de cisne, sendo aceito e admirado por aqueles que o rodeiam, bem como encontrando o seu lugar no mundo. Dessa forma, o conflito que impulsiona a trama reside na rejeição daquilo que é considerado diferente, fenômeno comumente observado na sociedade. Essa análise pode ser observada no trecho a seguir:

O pavão disse pro pato:
 – Tem jeito é de peru!
 O marreco respondeu:
 – Pra mim, é mais urubu!
 – Filho meu sabe nadar! – disse o pato campeão.
 E jogou logo o feioso pra nadar no ribeirão.
 (Ribeiro; Rocha, 2006, p. 6-7)

A depender da pessoa e do momento em que este conto clássico for (re)visitado, podem ser destacadas as temáticas do sentimento de desamparo infantil, de rejeição na família, o valor da infância na modernidade, o vínculo mãe-bebê, a angústia de separação, o valor social da maternidade e do amor materno, assim como identidade e auto descoberta, aceitação e pertencimento, transformação e crescimento.

Por meio deste conto clássico, as crianças podem refletir sobre si próprio e sobre o mundo que as cerca, em um viés de alteridade, como consta no critério 5 da qualidade temática: (*A temática incentiva o leitor a refletir sobre si próprio e sobre o mundo que o cerca em viés de alteridade?*). Esse critério pode ser observado por meio do modo como o protagonista é tratado na narrativa, como ilustra o trecho abaixo:

– Mas que bicho feio e bobo! – escutava o dia inteiro.
 – Você não é nosso irmão, nem é pato verdadeiro!
 Derrubaram o coitado, sempre que ele ia passar. Quaquavam divertidos vendo o pobre escorregar.
 (Ribeiro; Rocha, 2006, p. 10-11)

Ao entrarem em contato com o conto *O Patinho feio*, as crianças podem se mostrar empáticas com o drama vivenciado pelo protagonista, refletindo sobre as

questões suscitadas no decorrer da narrativa. Nesse sentido, podemos dizer que o conto apresenta qualidade temática, pois não é didatizante e artificial, conforme destacado no critério 2: *(O conteúdo da obra não é didatizante, incentivando a leitura literária?)*.

Com relação à qualidade textual, observamos que o conto contém linguagem rica em recursos expressivos, cuidadosamente elaborada para provocar sentidos, emoções e interpretações por parte do leitor, proporcionando experiências significativas de leitura. Nesse sentido, o livro selecionado para a sequência básica apresenta trabalho estético com a linguagem literária, conforme apontado no critério 3 da qualidade textual: *(O registro linguístico apresenta linguagem literária?)*. A linguagem simples e direta utilizada por Andersen, típica dos contos clássicos, ecoa no reconto com profundos significados emocionais e sociais. A estrutura linear apresenta a jornada do patinho desde a rejeição até a aceitação, o que facilita a compreensão das lições morais e filosóficas. As rimas empregadas no decorrer do texto verbal chamam a atenção das crianças e remetem a ideia de oralidade que ronda os contos clássicos, conforme ilustrado nos parágrafos abaixo:

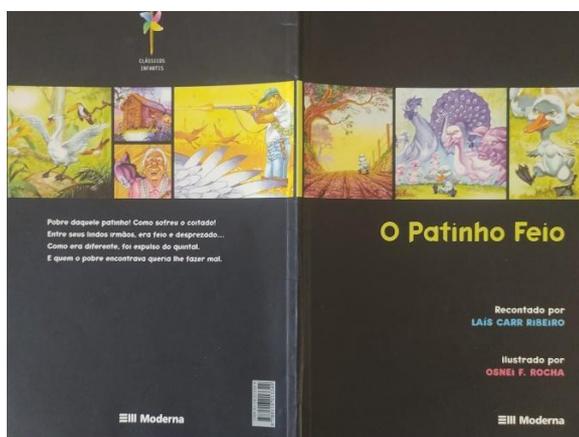
Numa sombra sossegada
de um pé de manjeriço,
Dona Pata espera a cria
num bom dia de verão.

Crec, crec vão rachando
os ovinhos da ninhada.
Menos um, o maiorzão.
Passou um tempão e nada!
(Ribeiro; Rocha, 2006, p. 3-4)

Desse modo, é possível notar que a organização textual da obra estimula a leitura em voz alta por parte da mediadora, conforme destacado no critério 5 da qualidade textual: *(A organização textual da obra estimula a leitura em voz alta por parte de um mediador?)*.

Quanto à qualidade gráfica, observamos que a capa e a contracapa abertas formam uma sequência de imagens dispostas em uma linha horizontal, semelhante ao que atualmente se conhece por *spoiler*, pois os fatos narrativos apresentam algo sobre a história, mas não revelam por completo o conteúdo da obra, despertando o desejo de descobrir o que realmente acontecerá. A capa com fundo preto dá destaque ao título e aos nomes da autora e do ilustrador, distinguindo-os por meio do uso de cores diferentes para cada uma das informações.

Figura 9 - Capa e contracapa da obra *O Patinho feio*



Fonte: Ribeiro e Rocha (2006).

Com base nas contribuições de Paiva (2016, p.39), outro aspecto importante a se considerar na análise de livros de literatura para crianças é a distinção equilibrada entre texto e imagem, por meio dos seguintes questionamentos: (*Há uma distinção equilibrada entre texto e imagem de modo a interagirem?*) – critério 2 da qualidade gráfica – e (*A fonte oferece boa legibilidade, considerando tamanho, cor, diagramação e disposição espacial?*) – critério 3 da qualidade gráfica. O livro *O Patinho feio* apresenta boa disposição do texto verbal, inserido em locais estratégicos da página, ora é alocado na parte superior, ora na parte inferior.

Figura 10 - Disposição do texto verbal e não verbal da obra *O patinho feio*



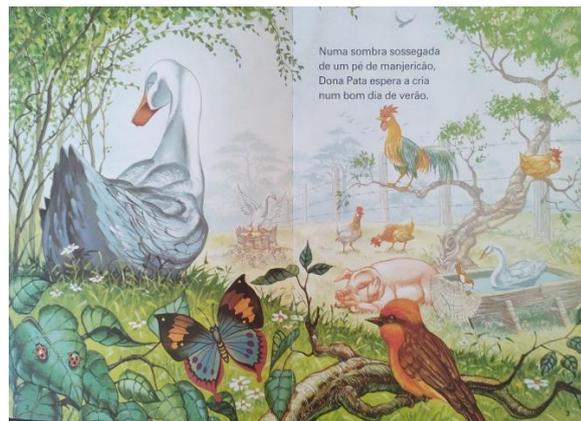
Fonte: Ribeiro e Rocha (2006).

O texto visual ocupa as páginas duplas por completo e adotam cores vibrantes que dialogam entre si e deixam o livro ainda mais interessante, se caracterizando como uma deliciosa forma de desfrutar dos contos clássicos desde

cedo. Outro elemento importante da qualidade gráfica diz respeito aos planos e à paleta de cores utilizados. Nos momentos da narrativa em que o patinho é rejeitado, o livro é composto por cores frias e os animais que caçoam dele são representados ao fundo em um tamanho maior, enquanto o protagonista é caracterizado em um tamanho menor. Esses recursos visuais contribuem para expressar a rejeição por parte dos demais animais. Já em relação às cores, nesses momentos, são empregadas cores frias como os tons de roxo e de azul, elucidando esse caráter de desprezo.

As ilustrações contam com traços realistas, em consonância com o critério 4 da qualidade gráfica: *(Há cuidado estético e gráfico na composição e disposição das ilustrações, bem como no formato do livro?)*.

Figura 11 - Composição e disposição das ilustrações da obra *O Patinho feio*



Fonte: Ribeiro e Rocha (2006).

Figura 12 - Cena da obra *O patinho feio* (constituída por cores frias)



Fonte: Ribeiro; Rocha (2006).

Em contrapartida, nos momentos alegres da narrativa, são utilizadas cores vivas e quentes como o amarelo e o laranja, por exemplo. Essa dicotomia de cores, se constitui como crucial para a leitura e compreensão do texto visual e para a construção de sentidos acerca da história.

Figura 13 - Cena da obra *O patinho feio* (constituída por cores quentes)



Fonte: Ribeiro; Rocha (2006).

Considerando a análise prévia da qualidade literária no conto *O Patinho feio* (Ribeiro; Rocha, 2006), a mediadora planejou as atividades de leitura e a conversa literária a ser estabelecida com a turma. As escolhas didáticas foram orientadas pelos elementos simbólicos e estéticos do conto, buscando promover momentos significativos de escuta, interpretação e construção de sentidos pelas crianças. A mediação proposta visou ampliar o contato com a literatura de forma sensível e reflexiva, respeitando o tempo e o olhar dos leitores em formação. Desse modo, a discussão sobre o planejamento dessas atividades será apresentada no próximo tópico, onde serão descritas as estratégias adotadas para a realização da leitura compartilhada e da roda de conversa, à luz dos pressupostos teóricos que sustentam esta pesquisa.

5.3.2 A aula de leitura do livro *O Patinho feio*

A aula de leitura do conto clássico *O Patinho Feio* (Ribeiro e Rocha, 2006) foi organizada a partir das etapas da sequência básica: motivação, introdução, leitura e interpretação (Cosson, 2022). A atividade de motivação consistiu na estratégia da

“palavra-chave”, na qual cada criança recebeu uma tira de papel com o nome de um colega e escreveu uma palavra legal que o representasse e que, apesar de não ser sobre o livro diretamente, possuía relação com o conteúdo temático do conto *O Patinho feio*. As tiras de papel foram recolhidas e guardadas para serem retomadas no momento posterior à leitura. Na etapa da introdução, foi feita a contextualização do reconto, bem como a apresentação da autora e do ilustrador. Além disso, foi estabelecida a conexão da obra em questão com o conto clássico de Hans Christian Andersen, utilizando o cartaz exposto no varal da sala, com dados biográficos do autor e capas de outros contos escritos por ele. As etapas da leitura e interpretação foram realizadas de forma interligada, iniciando com a exploração coletiva das imagens da capa e contracapa, projetadas no quadro com o auxílio do *datashow*.

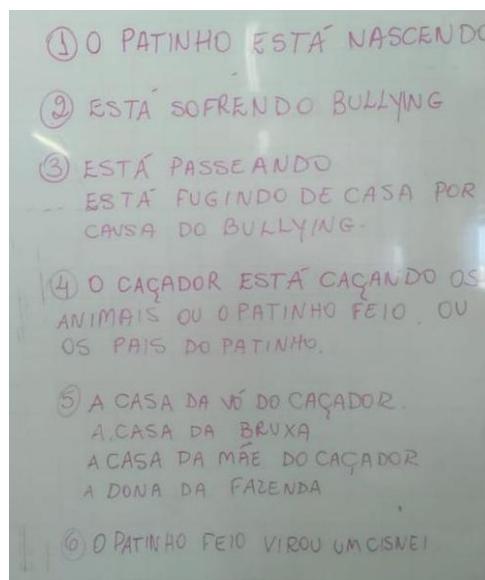
Figura 14 - Sequência de imagens da capa e contracapa projetadas para levantamento de hipóteses



Fonte: Ribeiro e Rocha (2006).

Durante a leitura da sequência de imagens da capa e contracapa (Figura 14), cada cena foi numerada para ser facilmente identificada ao longo do diálogo. As crianças formularam hipóteses sobre a história e criaram frases para cada uma das ilustrações da capa e contracapa, enquanto a mediadora escrevia as frases no quadro branco:

Figura 15 - Registro no quadro branco das hipóteses das crianças



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A etapa da introdução foi definida a partir da leitura das ilustrações da capa e contracapa por reconhecermos a importância da antecipação dos sentidos do conto como um dos comportamentos leitores. Foi muito interessante percebermos o que as crianças tinham a dizer, bem como no que elas se basearam para formular as hipóteses. Esse momento se constituiu como essencial para a mediadora, pois ela compreendeu a importância de fazer perguntas para promover a interpretação. Nessa perspectiva, Chambers (2023, p. 98), defende que as perguntas não devem “ser usadas indiscriminadamente quando há silêncio na conversa ou quando a professora se sentir compelida a abranger mais terrenos”, ao contrário, é necessário saber perguntar nos momentos certos. Chambers (2023, p. 103) acrescenta ainda que “com experiência, a professora desenvolve muito rapidamente uma compreensão de quais perguntas fazer e quando fazê-las. É uma habilidade que vem com a prática”. Além disso, a prática de formular perguntas, permite que a professora que realiza a mediação aprenda também a considerar os rumos distintos que a conversa pode tomar, a depender dos envolvidos, já que, por mais que nos dediquemos a analisar um livro e pensar sobre ele, essa ação se constitui como uma representação provisória da cena com os leitores. A esse respeito, Bajour (2012) nos diz que não existe mediador que tenha a chave da verdade, por mais que os leitores sejam conhecidos, “nunca se conhece de todo, que certamente surpreenderão

nossas previsões, já que ninguém pode antecipar com certeza o rumo da construção dos sentidos dos textos ” (Bajour, 2012, p. 60).

De acordo com Carvalho e Baroukh (2018), é preciso estabelecer o equilíbrio entre a preparação da aula e o momento da conversa de fato. Quando isso não acontece, os silêncios são invadidos e corre-se o risco de se esvaziar a conversa literária, seja ceifando as formulações que as crianças estão realizando em silêncio, seja transformando o momento da conversa em mero interrogatório. Diante disso, o mediador indaga e as crianças se sentem na obrigação de responder, mesmo que seja uma resposta sem significados para ela mesma, pois o que está em jogo nesse tipo de diálogo, aparentemente, é a resposta e não seus possíveis sentidos.

Desse modo, o calar das crianças não significa automaticamente que elas não estão se relacionando com a situação de leitura, ao contrário, é nesse momento que múltiplas significações estão sendo criadas por elas, e ao compartilhá-las com os demais participantes da comunidade leitora, poderão ser reformuladas. Nesse viés, o calar, então, “tem uma infinidade de possibilidades que se oferecem ao nosso acolhimento sensível se estivermos disponíveis” (Bajour, 2023, p. 86).

Uma das questões mais pontuadas pelas crianças foi o sofrimento do patinho na história, conforme se observa na ilustração nº 2 da figura 14, o que elas interpretaram como *bullying*, tecendo assim uma conexão com um fato testemunhado por elas, infelizmente. Outra ilustração que gerou discussão foi a ilustração nº 5:

Figura 16 - Ilustração nº 5 da sequência de imagens da capa e contracapa



Fonte: Ribeiro e Rocha (2006).

As crianças levantaram divertidas e fundamentadas hipóteses a respeito dessa ilustração, por meio da observação e do confronto de opiniões, como demonstrado no trecho transcrito abaixo:

Trecho 3

As crianças discutem a verdadeira identidade de uma personagem do livro:

Mediadora: *O que vocês estão vendo aqui?*

M: *Tem uma espingarda, então é o caçador.*

E: *É a bruxa. Ou a casa da avó do caçador.*

Mediadora: *A casa da avó do caçador?*

E: *Aquele era o caçador e essa é a casa da vó dele (discussão das crianças)*

Mediadora: *Ah, a casa é da vó do caçador?*

E: *É, ela mora com ele.*

Mediadora: *Oh, o E tá falando que a casa é da vó do caçador*

E: *Claro, porque ela tem uma arma*

Mediadora: *Hum, é uma arma?*

A curiosidade das crianças em descobrir quem era a personagem da ilustração se configura com o que Chambers (2023) denomina de “compartilhando enigmas – dificuldades”, isso acontece quando um elemento cuja identidade não é tida com clareza no livro, desperta um sentimento de estranheza e aguça a necessidade de descoberta. Desse modo, as crianças compartilharam as conexões a respeito da ilustração em foco, pois

seres humanos não podem suportar o caos, a falta de sentido, a confusão. Nós sempre procuramos conexões, padrões de relacionamento entre uma coisa e outra que construam um sentido que possamos entender. E, se não conseguirmos encontrar um padrão, tendemos construir um a partir das diferentes probabilidades e afins que a matéria-prima à nossa frente oferece. Fazemos isso com tudo em nossas vidas, e o fazemos quando lemos (Chambers, 2023, p. 26).

Por esse viés, observamos o confronto de opiniões, pois a criança M disse que a senhora era o caçador, com a justificativa de que tinha uma espingarda, enquanto a criança E afirmou que era a avó do caçador, dizendo que se tinha um caçador na história, havia uma espingarda, por isso o mistério já estava resolvido. As crianças imaginaram e interpretaram os significados das ilustrações, bem como apresentaram argumentos bem elaborados que surpreenderam a mediadora. No entanto, engana-se quem pensa que elas fazem isso de qualquer maneira, pois

quando elas compartilham suas impressões, o fazem dotadas de sentido ou então em busca dele. Dessa forma, as crianças colocam em prática, a todo momento, comportamentos leitores, reconhecendo os diferentes pontos de vista, como pode ser observado no diálogo que se segue:

Trecho 4

As crianças continuam a discussão sobre a identidade da senhora que aparece no encadeamento de imagens contido na capa e na contracapa (Figura 16):

B: *Mas é que o caçador já é adulto.*

Mediadora: *Ué, mas eu sou adulta e tenho avó. Por que o caçador não pode ter avó? (risos)*

Mediadora: *Oh, então o que a gente vai escrever aqui?*

Crianças: *A avó do caçador.*

Mediadora: *Se não for a casa do caçador, pode ser o que ali? Qual a sua opinião?*

B: *A casa de uma bruxa. Parece uma bruxa!*

Mediadora: *Por que parece uma bruxa?*

A: *Por causa do chapéu.*

Be: *Não, não. Uma bruxa com uma espingarda na mão? Desde quando existe isso? Era pra ser uma varinha.*

E: *É, era pra ser uma varinha*

Be: *Não, não é uma varinha, é uma espingarda, não é uma varinha.*

E: *É, é uma espingarda.*

No trecho acima, a criança B apresenta descontentamento com as opiniões dos colegas que lhe parecem incoerentes. Quanto a isso, Chambers (2023) defende que as crianças tecem relações entre os eventos narrativos e os elementos tanto da realidade em que vivem, quanto de outras histórias já lidas. As falas das crianças A e de Be confirmam e negam a interpretação de B, pautadas também pela memória de suas vivências e as relações com outras narrativas. O comentário final da criança E - “É, é uma espingarda”- , se parece com falar para si mesmo, é como se a motivação para esse comentário tivesse sido a necessidade de ouvir o que tem acontecido, até dado momento internamente, em pensamento, justificando um período de silêncio na conversa (Trechos 3 e 4).

Em seguida, com vistas a continuar a etapa da *Leitura*, a mediadora fez a leitura integral do conto clássico *O Patinho feio*. Alguns comentários esporádicos surgiram no decorrer da leitura e procuramos orientar para que esse compartilhamento de sentidos sobre o livro fosse feito somente quando a leitura se encerrasse. Durante a leitura do livro, na parte em que aparece a velha nariguda

com o objeto que na verdade era uma panela, as crianças se mostraram muito eufóricas, como pode ser apreciado no diálogo transcrito abaixo.

Trecho 5

As crianças confirmam e negam as hipóteses previamente levantadas:

B: *Ah não, era uma panela!*

Be: *E parecia uma espingarda!*

H: *Ô tia, deixa eu ver de novo!*

Nesse momento, todos queriam ver de perto a cena que revelava que não era uma espingarda, na verdade era uma panela:

Figura 17 - Cena do livro *O Patinho feio*



Fonte: Ribeiro; Rocha (2006).

Ao perceberem que, na verdade, o que todos acreditavam ser uma espingarda, era o cabo de uma panela, e a senhora não era uma bruxa, assim como não era a avó do caçador como acreditavam, mas sim, uma camponesa, as crianças se entusiasmaram, corroborando a importância de fazer antecipações. No entanto, mais do que isso, explicitaram a relevância de estarem frente a frente com os elementos reveladores de suas hipóteses.

Após a leitura, era hora de conversar sobre o que pensamos antes e depois de conhecer a história. Para isso, devolvemos as tiras de papel da atividade inicial (palavra-chave), para apreciar as palavras e frases:

Figura 18 - Atividade Palavras-chave



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Inicialmente o objetivo do diálogo era estabelecer o contraste entre as palavras legais que escreveram para os colegas e os adjetivos ruins atribuídos ao protagonista da narrativa. Em seguida, continuamos conversando a partir das perguntas instigadoras: *De que modo o patinho foi descrito ao longo da história? Quais palavras ele ouvia dos outros personagens? Qual era o problema que o patinho precisava enfrentar? O que o patinho precisou fazer para resolver o problema que ele tinha? E você, qual outra solução você acha que o patinho poderia encontrar?* Tais perguntas serviram como fio condutor para a conversa literária, articulando leitura, escuta, reflexão e construção de sentidos. A partir do conto clássico *O Patinho feio*, foi possível mobilizar diferentes saberes, desde a análise estética e textual até discussões mais amplas sobre identidade, aceitação e pertencimento. A turma demonstrou bastante envolvimento com a narrativa e participou ativamente da roda de conversa, compartilhando percepções e ampliando sua compreensão de mundo.

5.4 LEITURA E REFLEXÃO SOBRE O CONTO *JOÃO E O PÉ DE FEIJÃO*

5.4.1 Aspectos históricos e análise da qualidade literária

João e o pé de feijão é um conto clássico de origem inglesa, transmitido de forma oral, geração após geração. A primeira versão escrita e publicada desta história é atribuída a Benjamin Tabart, em 1807. Entretanto, a versão mais popularizada ficou a cargo de Joseph Jacobs. No presente trabalho, adota-se a versão de Joseph Jacobs (1854-1916), folclorista e historiador nascido na Austrália, editor da renomada revista *Folklore*. O referido autor, entre os anos de 1898 e 1900, lançou coletâneas de fábulas e contos clássicos do mundo todo. Da mesma forma que Charles Perrault fizera na França e os irmãos Grimm na Alemanha, Jacobs reuniu contos clássicos britânicos, com vistas a recuperar esse rico legado folclórico. Para isso, inclusive, contou com a ajuda dos próprios leitores, a quem pedia que lhe enviassem contos.

Para as aulas da sequência básica dos contos clássicos, a obra selecionada foi o reconto realizado por Gian Calvi, da coleção "Crianças Criativas", que se mantém fiel à estrutura narrativa presente na versão organizada por Joseph Jacobs. A escolha dessa obra se deu, sobretudo, pela forma como o reconto preserva a tensão narrativa e os elementos simbólicos da história original, ao mesmo tempo em que os apresenta de maneira acessível às crianças em processo de alfabetização.

Com relação à qualidade temática, foi observado que o conto utiliza elementos fantásticos para explorar temas universais e proporcionar reflexões acerca da perseverança e engenhosidade, incentivando o leitor a refletir sobre si próprio e sobre o mundo que o cerca, em um viés de alteridade, como elucidado pela critério 5 da qualidade temática: (*A temática incentiva o leitor a refletir sobre si próprio e sobre o mundo que o cerca em viés de alteridade?*) Joseph Jacobs era conhecido por seu estilo claro e acessível, que tornava os contos atraentes para crianças e adultos. Ele enfatizava a importância de manter os elementos folclóricos autênticos, respeitando a essência das histórias.

Ao ler e reler o conto clássico em questão, é possível identificar que se trata de uma história rica em simbolismos e significados, com destaque para a importância da coragem e esperteza do personagem em busca por melhores condições de vida. Corso & Corso (2006) apontam algumas temáticas que podem

emergir do conto: as várias faces do pai, a construção da identidade do menino, a morte simbólica do pai e o reconhecimento familiar do crescimento.

Por meio de uma análise mais atenta do conto *João e o pé de feijão*, podemos perceber a luta do protagonista para se tornar um adulto ou, em outras palavras,

a história retrata o conflito psicológico dos jovens, quando é tempo desses não mais dependerem financeiramente da família, bem como saírem de casa para constituírem as suas próprias famílias. O dito protagonista está enterrando a infância para encarar a vida como um adulto. A estória é um grande rito de passagem, na qual João aprende muitas lições, pois necessita delas para aprender a enxergar o mundo de forma mais racional e mais adulta. O herói está mudando, está crescendo fisicamente. Para não ser um adulto problemático, quando entrar em contato com a sociedade, ele necessita também crescer psicologicamente (Buckowski, 2011, p.3).

Para além da jornada interior de crescimento do protagonista, algumas interpretações do conto são formuladas tendo como foco principal a ascensão da condição de vida de João e sua mãe, como uma forma de transformação das adversidades em uma vida mais próspera. Com essa visão, a fantasia do conto

permite que a esperança e a coragem sejam as armas de João para conseguir uma vida melhor para ele e sua mãe. Ao término, os dois ficam ricos e não enfrentam mais as dificuldades que existiam quando a história se inicia, indo de um extremo a outro na escala social (Teixeira et.al, 2014, p. 3).

Independente da interpretação que se formule a respeito do conto clássico *João e o pé de feijão*, a narrativa continua cativando leitores de todas as idades, oferecendo uma mensagem atemporal que é significada e ressignificada a cada vez que é lida e relida, sendo um texto perene na literatura para crianças.

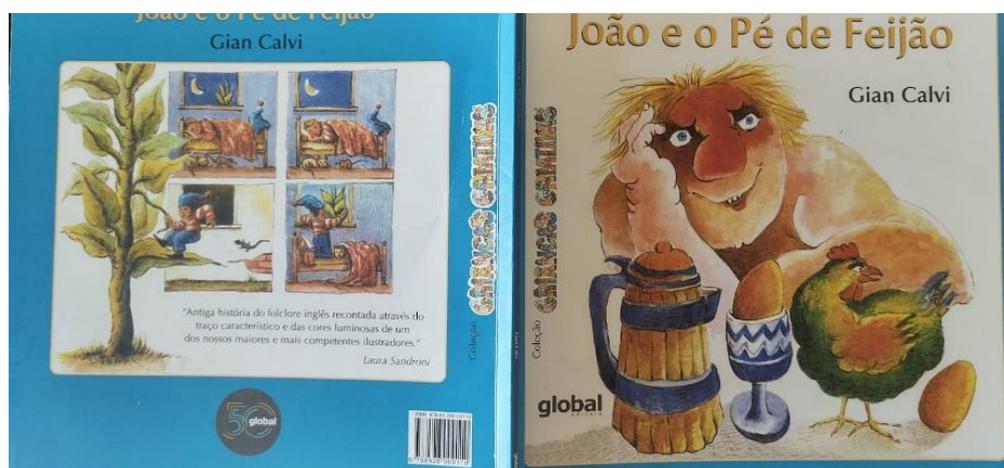
No que diz respeito à qualidade textual, é possível perceber que a narrativa de *João e o pé de feijão* apresenta estrutura bem definida, constituída por introdução do problema, aventura e resolução. Joseph Jacobs também valorizava a simplicidade e a clareza na narração, acreditando que os contos deveriam ser facilmente compreendidos e apreciados por todos. O arranjo lexical mais simples é mantido na versão de Calvi (2004) e faz com que a leitura da história seja mais fluida, como pode ser observado no fragmento a seguir :

Era uma vez um garoto que se chama João.
Ele vivia numa casa perto da beira do mar com sua mãe que era viúva.
Tudo o que eles tinham era uma vaca e vendiam o seu leite para comprar o pão.

Sob essa ótica, Gian Calvi (2004), por meio de palavras e ilustrações, traz uma perspectiva única e inovadora, em consonância com o critério 5 da qualidade textual: *(A organização textual da obra estimula a leitura em voz alta por parte de um mediador?)*. A forma como a narrativa se desenvolve encanta leitores de diversas idades, pois consegue manter a estética da linguagem literária, critério 3 da qualidade textual: *(O registro linguístico apresenta linguagem literária?)*, somada à fruição leitora descrita no critério 2 da qualidade textual: *(Observa-se um cuidado estético com a linguagem possibilitando a fruição leitora?)*.

No tocante à qualidade gráfica, o livro de Gian Calvi (2004) se destaca por seu cuidado estético. Já na capa, o leitor se depara com elementos da história que conecta a obra com o imaginário das crianças, ao passo que introduz a aventura que será desenrolada, como bem coloca o critério 1: *(A capa e a contracapa possuem elementos motivadores?)*.

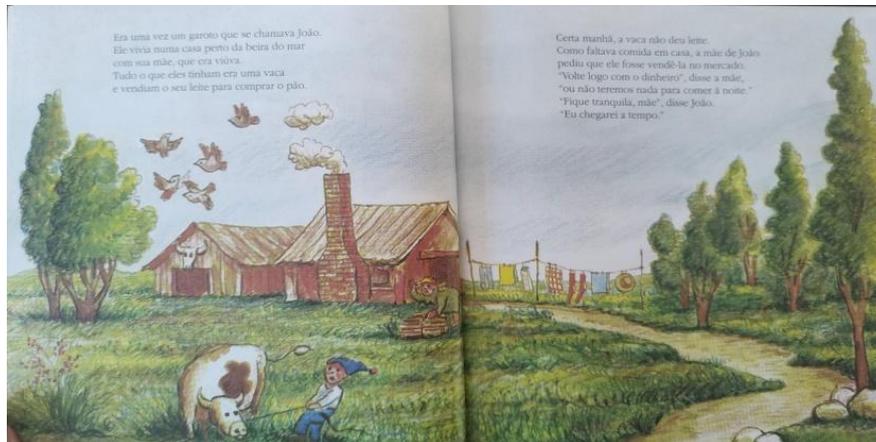
Figura 19 - Capa e contracapa da obra *João e o pé de feijão*



Fonte: Calvi (2004).

A partir das ilustrações, Calvi consegue transmitir várias sensações por meio da escolha meticulosa de cores, formas e disposição das ilustrações nas páginas, o que vai de encontro com critério 4 da qualidade gráfica: *(Há cuidado estético e gráfico na composição e disposição das ilustrações, bem como no formato do livro?)*. O zelo com a paisagem leva o leitor para uma divertida viagem para uma região interiorana, situada em uma época remota e distante.

Figura 20 - Cena da obra *João e o pé de feijão*



Fonte: Calvi (2004).

Um aspecto particular da obra, consiste no jogo proposto ao leitor sobre o modo de leitura, por exemplo, na Figura 20. A história é contada na horizontal, mas quando o protagonista está subindo e descendo do pé de feijão, o leitor é convidado a fazer a leitura com o livro na vertical, conforme ilustrado na Figura 21. Essa mudança contribui para a construção de sentidos da narrativa, assim como para o envolvimento das crianças durante a leitura, que ficaram encantadas com essa interação com o objeto livro.

Figura 21 - Cena da obra *João e o pé de feijão* (vertical).



Fonte: Calvi (2004).

Com base na análise da qualidade literária da obra *João e o Pé de Feijão* de Gian Calvi, foi possível planejar, de maneira criteriosa, as atividades da sequência básica dos contos clássicos e a roda de conversa com a turma. A escolha dessa narrativa, rica em simbolismos e estruturada com linguagem acessível e estética apurada, possibilitou a elaboração de propostas que valorizassem tanto a escuta quanto a participação ativa das crianças. A qualidade textual, gráfica e temática presentes na obra orientaram as decisões pedagógicas, com o objetivo de proporcionar uma experiência literária envolvente e significativa para a turma de alfabetização. Assim, a mediação foi pensada para estimular a interpretação, a imaginação e o diálogo, respeitando os ritmos e as percepções dos leitores em formação. No tópico seguinte, serão descritas as estratégias adotadas para a leitura compartilhada e para a realização da roda de conversa, fundamentadas nos pressupostos teóricos que sustentam esta pesquisa.

5.4.2 A aula de leitura do livro *João e o pé de feijão*

A aula do reconto *João e o pé de Feijão*, de Gian Calvi (2004), foi organizada tendo como base as quatro etapas da sequência básica (Cosson, 2022). A etapa da motivação foi organizada em dois momentos: o primeiro momento consistiu no recebimento de uma carta endereçada a cada criança por Gian Calvi, autor e ilustrador da obra. O segundo dizia respeito à exibição de um vídeo que daria sentido ao recebimento da carta, bem como das demais propostas a respeito do livro. Desse modo, as crianças receberam envelopes personalizados contendo um selo com a mensagem “Parabéns, você recebeu o selo de criança criativa”. Elas foram questionadas sobre o significado do envelope, cuja relação com a obra seria estabelecida no momento posterior. Ao entregar os envelopes, a mediadora solicitou que a turma esperasse todos receberem as cartas para que pudessem abri-las juntos. Além disso, durante a descoberta do conteúdo do envelope, explicou que o entendimento sobre ele, seria possibilitado no vídeo que seria apresentado em seguida.

A partir disso, foi exibido um trecho do vídeo “Gian Calvi - Eterna Criança Criativa”, disponível no Youtube, que apresentou aspectos da vida e obra do autor e ilustrador, conectando-se ao tema da motivação ao explicar o significado do selo recebido pelas crianças. Ao longo da transmissão do vídeo, as crianças

manifestaram expressões e interjeições de surpresa, ao verem a parte em que aparece um envelope no vídeo similar aos que elas receberam. Diante disso, ela questionou qual seria, então, o significado da carta, as crianças responderam que elas deveriam ser criativas, como pode ser observado no trecho transcrito abaixo.

Trecho 6

As crianças estabelecem a relação entre as cartas e o vídeo:

Mediadora: *Quem arrisca dizer o que essa carta tem a ver com o vídeo?*

E: *É porque sai passarinhos que a gente tem na nossa carta.*

I: *Eu percebi que tava saindo passarinhos que a gente ganhou no envelope*

Mediadora: *E por que será que a gente recebeu isso?*

B: *Pra gente ser criativo*

E: *Ebaaaa!*

Na etapa da Introdução, apresentamos a capa do livro e tivemos uma breve conversa baseada em perguntas instigadoras: *Por que será que a história se chama “João e o pé de feijão”? O que a gente consegue observar na capa? Por que vocês acham que esses elementos estão na capa? Quem será o personagem da capa? Por que será que ele está na capa? Como vocês acham que é a personalidade dele?*

A etapa da leitura foi realizada de forma colaborativa, com as crianças organizadas em duplas para acompanharem a leitura a partir de exemplares do mesmo livro em mãos. Nesse momento, foi feita a leitura integral da obra, conduzida de forma pausada e compartilhada, permitindo a observação atenta de recursos textuais e visuais. Esse momento também possibilitou a busca por elementos que confirmassem ou refutassem as hipóteses levantadas na etapa da introdução. As crianças se mostraram encantadas em poder acompanhar a leitura feita pela mediadora tendo os seus exemplares do livro em mãos. Nesse caso, observamos que o ato de manuseá-los fez grande diferença para que elas mesmas colocassem em ação um dos comportamentos leitores discutidos por Lerner (2002), o de recorrer ao próprio livro com vistas a encontrar pistas que ajudassem a confirmar ou negar hipóteses levantadas ou no intuito de descobrir algo da história que não estivesse tão evidente.

Nessa aula de leitura, as crianças já estavam mais concentradas na história, acredito que em parte pela experiência que foi sendo adquirida, ao longo dos

encontros e dos momentos previstos anteriormente na sequência básica dos contos clássicos, mas também por todos estarem com o livro em mãos. Em todo o caso, percebemos que as crianças compreenderam esse modo de leitura, ou seja, tem o momento de ouvir a leitura em voz alta e o momento de compartilhar as suas opiniões sobre a leitura.

A etapa de interpretação iniciou com uma conversa literária na qual as crianças retomaram as questões levantadas anteriormente, confirmando ou refutando suas hipóteses. Durante a roda de conversa, as crianças levantaram questionamentos que não foram sequer imaginados pela mediadora durante o planejamento da aula. Quanto a isso, recordamos dos ensinamentos de Bajour (2023), ao afirmar que cada texto escolhido tem sua "personalidade", sua chave de entrada diferente das demais, ou seja, "não há senhas únicas e irreversíveis para entrar em poemas, contos, romances, relatos orais, roteiros cinematográficos, livros de divulgação científica etc." (Bajour, 2023, p. 154). Dessa forma, diante dos comentários das crianças, foi preciso que a mediadora se nutrisse do encontro, de maneira a imaginar os modos pelos quais as crianças e a própria mediadora, enquanto leitora, poderiam acessar o texto.

A esse respeito, Bajour (2023) esclarece que

se imaginarmos uma leitura possível com outros como uma situação (ou seja, uma prática situada), isso significa que não estamos fora dela e que tudo o que fazemos previamente é uma guia aberta para agirmos e para que os outros ajam nessa situação, nunca uma cartilha ditadora de leituras e de sentidos possíveis (Bajour, 2023, p. 153).

No entanto, entre o planejado e o executado, existe um espaço permeado por diversas variáveis que podem implicar em uma prática, de certa forma, diferente do que foi inicialmente pensado por quem medeia a leitura. Afinal, "ninguém pode ter domínio absoluto sobre as ressonâncias imaginárias daquilo que é lido" (Bajour, 2023, p. 27). Por essa perspectiva, o mediador precisa refletir sobre

como fazer com que nosso plano (seja um encontro de leitura ou um projeto complexo que englobe várias etapas, táticas e protagonistas) não seja um produto abstrato, padronizado, despersonalizado, alheio à vida, aos protagonistas e às circunstâncias singulares, em que cada proposta tenha seu lugar? (Bajour, 2023, 151-152).

Em vista disso, é essencial que, durante as rodas de conversa literária, a mediadora esteja atenta aos comentários que as crianças tecem sobre as obras,

pois estes podem e devem ser validados e incorporados na discussão literária. Por esse caminho,

o mediador precisa se calar para que o livro fale; virar as páginas até que os alunos encontrem a confirmação ou não das suas hipóteses; deixar explícito seu "não saber", decidindo compartilhar a busca com as crianças, que podem, muitas vezes, eleger como foco algo que o adulto não havia considerado (Gouveia; Rea, 2021, p. 143).

Daí a importância de se conhecer a fundo os livros que são levados para o encontro com as crianças, pois “o que vamos fazer é inevitavelmente atravessado pelo que sabemos e podemos, e por nossa ideologia. Também pela disponibilidade, acessibilidade e qualidade dos textos que são colocados em jogo” (Bajour, 2023, p. 151). Logo, não se relaciona com o ato de simplesmente pegar um livro do acervo, na hora da aula, e socializa-lo, é preciso conhecer a obra, pois ao conhecê-la, detalhadamente, quem assume a responsabilidade de mediar, poderá conduzir o momento da leitura literária,

Durante a etapa da interpretação do conto *João e o pé de feijão*, mesmo diante de comentários que não haviam sido previstos no planejamento, a mediadora não demonstrou ter medo de que a interpretação e as crianças caminhassem por conta própria, afinal, esse era um dos objetivos, a autonomia leitora. O que a mediadora precisou fazer se relacionou ao âmbito da atenção e escuta qualificada, pois ela “precisava estar atenta aos comentários críticos dos alunos, pois nem sempre estão de acordo com as ideias planejadas para a conversa” (Gouveia; Rea, 2021, p. 143).

Com isso, apesar dos encaminhamentos distintos que os planejamentos possam ter, eles precisam ser feitos, para que não se caia no discurso de que basta a criança ter acesso a bons livros que sua formação enquanto leitora se dará. Por esse ângulo, o papel da mediadora está centrado na

visualização conjectural de uma imagem do território de chegada que aquele que prepara uma viagem tem e tenta obter mapas para ali poder marcar possíveis rotas. Rotas traçadas ciente de que não existe um caminho único para chegar ao destino e que, além disso, esse destino se constrói com os outros (Bajour, 2023, p. 154).

Durante nossas conversas sobre o conto clássico *João e o pé de feijão*, muitas questões foram levantadas, exigindo esse equilíbrio entre o planejado e o cenário que estava se formando na conversa literária. Um dos questionamentos foi a partir da discussão do lugar onde o gigante morava. A curiosidade das crianças

estava concentrada em saber se o castelo já existia ou se ele nasceu junto com o pé de feijão. Outra questão que surgiu foi se o “moço dos feijões” sabia que eram mágicos e não os quis mesmo assim, ou se o moço dos feijões estava tentando enganar o protagonista da narrativa. Até o destino da esposa do gigante foi questionado pelas crianças. Desejando encontrar as respostas, as crianças recorreram ao próprio livro, conforme exemplificado no trecho a seguir:

Trecho 7

As crianças põem em prática os comportamentos leitores:

B: *Eu tenho uma dúvida. Parecia que o gigante já tava lá faz tempo, mas só que foi na noite anterior que o pé de feijão tinha crescido.*

Mediadora: *A: Hmm! Mas como o João fazia pra chegar no castelo?*

B: *Pelo pé de feijão.*

Mediadora: *E será que antes do pé de feijão nascer o castelo já existia?*

H: *Não!*

Be: *Eu acho que o Castelo tava dentro do feijão.*

Crianças: *É...!*

E: *É, porque o feijão era mágico.*

A: *Eu acho que o João tava voltando no castelo pra poder comer, porque ele tava sem nada pra comer e eu acho que tinha uma cidade dentro do feijão.*

Mediadora: *Tinha uma cidade dentro do feijão? Oh, então por enquanto a gente tem duas ideias: ou o castelo já existia antes do pé de feijão ou o castelo surgiu com o feijão mágico.*

I: *Tia, eu acho que não, porque aqui na página o feijão tá longe do castelo do pé de feijão.*

Figura 22 - Cena do livro João e o pé de feijão referenciada pelas crianças



Fonte: Calvi (2004).

Ao lançar a dúvida, a criança B incentivou seus colegas a compartilharem suas opiniões, que em busca de sanar a questão posta, apresentaram novos

questionamentos. Esse comportamento leitor é apresentado por Chambers como a base do trabalho coletivo, pois

[...] ao falar para os outros, a motivação privada é a esperança de que eles interpretarão o que dissermos e nos ajudarão a entendê-lo melhor. O efeito público é que, ao expressarmos nossos pensamentos, estenderemos nossa capacidade individual de pensar (Chambers, 2023, p. 31).

Nessa perspectiva, ao tornar pública uma questão e suscitar outras, as crianças passaram a falar juntas, dado que

[...] cada membro sabe alguma parte (...), mas ninguém sabe de tudo. Os membros da “comunidade de leitores”, conscientemente, aplicam-se a uma atividade cooperativa de discussão que visa descobrir mais sobre o texto do que seria possível de outra forma (Chambers, 2023, p. 31).

Face ao exposto, a aula de leitura do reconto *João e o pé de feijão*, de Gian Calvi (2004), revelou-se uma experiência significativa de mediação literária, articulando as quatro etapas da sequência básica propostas por Cosson (2022). Desde a etapa da motivação até o momento de interpretação, foi possível observar o envolvimento das crianças, o desenvolvimento de comportamentos leitores e a construção de sentidos por meio do diálogo e da escuta ativa. A participação das crianças, seus questionamentos e hipóteses demonstraram não apenas o interesse pelo texto, mas também o amadurecimento no modo de se relacionarem com a leitura literária. Apesar de alguns desafios práticos, próprios da faixa etária e do contexto, a aula cumpriu seu papel de contribuir com a formação de leitores críticos, criativos e sensíveis, ressaltando a importância da escuta atenta às vozes das crianças no processo pedagógico.

5.5 LEITURA E REFLEXÃO SOBRE O CONTO *A BELA E A FERA*

5.5.1 Aspectos históricos e análise da qualidade literária

Um dos contos clássicos mais universalmente conhecidos e apreciados em todo o mundo, *A Bela e a Fera* já conquistou diversas versões e adaptações para o cinema, televisão, teatro e musicais. Todavia, a versão original deste conto clássico não era a mesma como é recontada atualmente. A narrativa tem sua origem no século XIII, em 1740, quando a francesa Gabrielle-Suzanne Barbot de Villeneuve,

conhecida somente como Madame de Villeneuve, publicou a primeira versão com 200 páginas carregadas de subtramas, para além da narrativa clássica.

Após dezesseis anos da publicação da primeira versão, a também francesa Jeanne-Marie Leprince de Beaumont, conhecida como Madame de Beaumont, publica uma nova versão que suprime as subtramas e foca o enredo nos personagens principais, isto é, na Bela e na Fera, tal como se conhece nos tempos de hoje. Jeanne-Marie Leprince de Beaumont (1711-1776), nascida em Rouen, na França, ex-governanta e mãe de seis filhos, foi uma importante escritora, sendo pioneira em contos dedicados às crianças. Dentre suas publicações está *Le Masagindes Enfants* (1757), onde está incluída a clássica versão de *A Bela e a Fera*.

A versão de *A Bela e a Fera* selecionada para a sequência básica dos contos clássicos foi escrita pela estudiosa brasileira Sandra Trabucco Valenzuela e foi ilustrada pelo artista plástico mexicano, Gabriel Pacheco, tendo sido publicada em 2021, pela Editora NVersinhos. O reconto contemporâneo respeita a essência do conto clássico, com base na leitura da versão original de Madame de Beaumont.

Com relação à qualidade temática, notamos que a narrativa aborda a conjectura socioeconômica dos personagens, expressa em suas moradias, vestimentas e expressões faciais, antes e depois de perderem suas riquezas.

Figura 23 - Cena da obra *A Bela e a Fera* (família antes de perder as riquezas)



Fonte: Valenzuela; Pacheco (2021).

Figura 24 - Cena da obra *A Bela e a Fera* (família depois de perder as riquezas)



Fonte: Valenzuela; Pacheco (2021).

A análise das ilustrações representadas nas figuras 23 e 24, nos permite dizer que o conto contempla a temática transversal, como destacado no critério 3: (*A temática é transversal a diferentes contextos socioeconômicos, ambientais, históricos, culturais?*). Carregado de simbolismos e múltiplos significados, este conto clássico escapa da didatização apontada pelo critério 2 da qualidade temática: (*O conteúdo da obra não é didatizante, incentivando a leitura literária?*). A estrutura narrativa segue uma progressão linear: a introdução do conflito marcada pela perda de fortuna do comerciante e a colheita da rosa, o desenvolvimento onde são apresentadas a vida de Bela no castelo e a relação com a Fera e, por fim, a resolução do conflito, momento em que ocorre a transformação da Fera e a união dos protagonistas.

O conto clássico *A Bela e a Fera* possui um enredo rico que combina elementos de fantasia com aspectos da realidade, como a importância de olhar além das aparências e a valorização das qualidades interiores de uma pessoa. A transformação final da Fera em príncipe não é apenas uma mudança física, mas se constitui como uma metáfora para a revelação do verdadeiro eu que estava escondido. Este conto atemporal continua a ressoar com leitores de todas as idades, promovendo valores como amor, lealdade e redenção. Tais elementos incentivam o leitor a uma reflexão sobre si próprio e sobre o mundo que o cerca, tal como consta

no critério 5 da qualidade temática: (*A temática incentiva ao leitor refletir sobre si próprio e sobre o mundo que o cerca em viés de alteridade?*).

A obra avaliada preserva elementos importantes da versão de Beaumont, como a flor vermelha e a fada que aparece nos sonhos de Bela, aspectos estes que permanecem misteriosos e não são totalmente explicados. Com isso, a leitura de *A Bela e a Fera* é uma aventura literária, tanto para crianças quanto para adultos, pois instiga o pensamento criativo.

Tanto na versão original quanto no reconto, as autoras destacam o protagonismo feminino. Bela é, nesse viés, uma personagem altruísta, forte e determinada. No reconto de Valenzuela (2021), essa força é ainda mais acentuada, refletindo os avanços contemporâneos na representação das mulheres na literatura e na sociedade. Bela não é apenas um símbolo de beleza e bondade, mas também de inteligência e resiliência. Desse modo, Valenzuela (2021) conseguiu transformar um conto clássico em uma obra moderna, sem perder seu charme e profundidade. A Fera é retratada como uma figura melancólica e desistente, enquanto Bela é uma mulher forte e independente. Essa dualidade é essencial para a mensagem do conto: o amor verdadeiro tem o poder de transformar e salvar. O conto termina com o casamento da Bela com o príncipe, celebra a ideia de que o verdadeiro amor transcende as aparências e se baseia na virtude e no caráter. Essa moral é uma das principais razões pelas quais a história continua a encantar gerações ao redor do mundo.

Assim sendo, o reconto escrito por Valenzuela (2021) é uma homenagem respeitosa e inovadora ao clássico de Madame de Beaumont, pois são preservados os elementos essenciais da história original, enquanto os temas remetem às sensibilidades contemporâneas, tornando a narrativa relevante e inspiradora para as novas gerações, bem como contribuindo para a manutenção dessa rica bagagem do conto clássico no imaginário individual e coletivo.

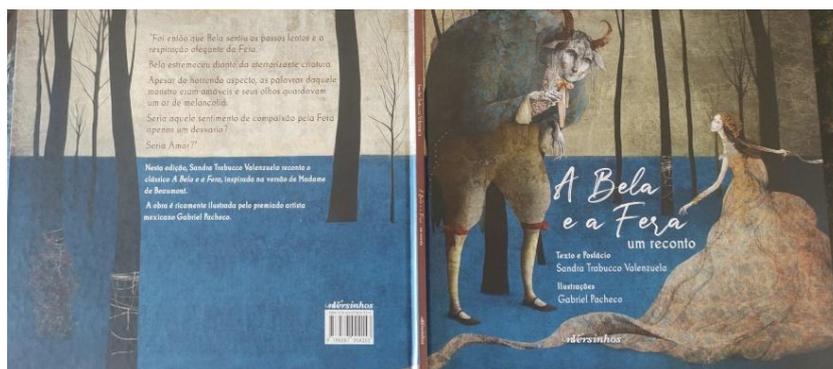
No que tange à qualidade textual, percebemos que cada página da obra é um verdadeiro encantamento, fruto da pesquisa da autora e do ilustrador que se dedicaram para a sua construção. Desse modo, ao lançar mão dos critérios acerca da qualidade literária, é possível constatar a presença do critério 5 da qualidade textual: (*A organização textual da obra estimula a leitura em voz alta por parte de um mediador?*), dado que cada palavra é cuidadosamente escolhida para manter o ritmo e a musicalidade da narrativa, por exemplo:

Finos flocos de neve recobriam o caminho. Cabisbaixo, o velho comerciante se embrenhou na escuridão da noite, perdendo-se no labirinto da floresta. Sua angústia somava-se ao infortúnio da fome e do frio. De repente, um facho de luz ao longe deu-lhe alento para acelerar seu passo. Pouco depois, estava diante de um imenso e soturno castelo. (Valenzuela; Pacheco, 2021, p. 11)

Essa sensibilidade na escolha lexical permite uma boa leitura em voz alta e torna a obra adequada para sessões de leitura compartilhada. Soma-se a esse aspecto a coerência e consistência presentes no texto tal como explicitado no critério 4: (*A narrativa possui coerência e consistência?*), o que garante uma experiência de leitura fluida e envolvente. Desse modo, a narrativa consegue manter a essência do conto original sem distorcê-lo, e revela um equilíbrio entre a tradição e a inovação .

No que se refere à qualidade gráfica, as impressionantes ilustrações de Gabriel Pacheco ofertam um tom estético muito interessante de ser apreciado e se constituem como fundamentais para a experiência que o livro oferece. Perante uma análise minuciosa, logo na capa e na contracapa, notamos a presença de ilustrações que combinam elementos clássicos e modernos, expressando a dualidade da Fera e a beleza de Bela, sugerindo o tema central do conto: a verdadeira natureza da beleza. Esses recursos visuais apontam que o livro atende ao critério 1: (*A capa e a contracapa possuem elementos motivadores?*).

Figura 25 - Capa e contracapa da obra *A Bela e a Fera*



Fonte: Valenzuela; Pacheco (2021).

A forma com que as ilustrações foram feitas, com personagens alongados e pálidos, associado à potência das cores cinza, ocre, azul profundo e vermelho sangue, traduzem em linguagem gráfica e cromática, a angústia e a privação, impactando sobremaneira na construção de sentidos pelo leitor, o que comprova que o livro atende ao critério 4 da qualidade gráfica: (*Há cuidado estético e gráfico*

na composição e disposição das ilustrações, bem como no formato do livro?). Esse ponto crucial também foi observado na ilustração da Bela cavalgando de volta ao castelo, na direção contrária da virada das páginas, da direita para a esquerda. O uso desse recurso visual é essencial para o entendimento da ação narrada.

Figura 26 - Cena da obra *A Bela e a Fera* (exemplificação do recurso visual utilizado)



Fonte: Valenzuela; Pacheco (2021).

No livro em questão, cada frase do texto verbal e a disposição deste nas páginas são pensadas a fim de favorecer a leitura do texto visual. Esse cuidado permite uma boa legibilidade, quando associado aos aspectos da cor, tamanho da fonte e diagramação, como consta no critério 3 da qualidade gráfica: (*A fonte oferece boa legibilidade, considerando tamanho, cor, diagramação, disposição espacial?*), oferecendo uma experiência de leitura singular.

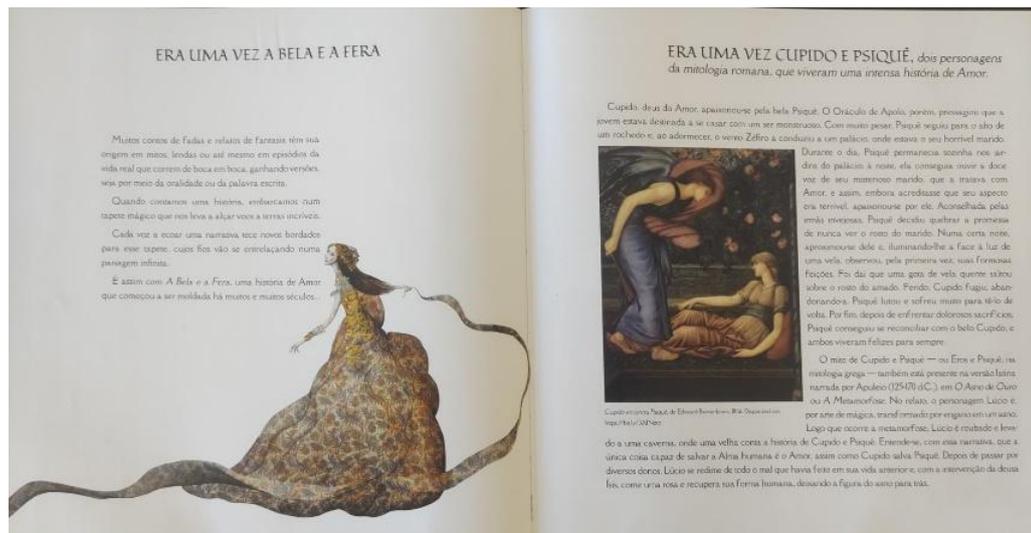
Figura 27- Disposição do texto verbal da obra *A Bela e a Fera*



Fonte: Valenzuela; Pacheco (2021).

O conto de Madame Beaumont foi criado durante uma época em que a moda e os salões literários eram extremamente influentes na França, pois eram espaços onde mulheres e homens se reuniam para discutir literatura, filosofia e moda, e trocavam ideias que influenciavam a sociedade. Valenzuela (2021) abordou essas informações em paratextos que contribuem sobremaneira para a obra.

Figura 28 - Paratextos do livro *A Bela e a Fera*



Fonte: Valenzuela; Pacheco (2021).

Os paratextos auxiliaram os leitores na construção de sentido, atendendo o critério 5 da qualidade gráfica: *(Há paratextos que auxiliem, sem interferir negativamente o leitor na construção de sentidos?)*.

A partir da análise da qualidade literária da obra *A Bela e a Fera*, na versão escrita por Valenzuela (2021), foi possível elaborar o planejamento das atividades da sequência básica dos contos clássicos, considerando a riqueza simbólica e estética presentes nos textos verbal e visual. A escolha por essa versão se justifica pela sua capacidade de preservar a essência do conto clássico, ao mesmo tempo em que dialoga com temáticas atuais, como a valorização da interioridade, a quebra de estereótipos e o protagonismo feminino.

Assim, a aula de leitura foi pensada para explorar os múltiplos sentidos da narrativa, incentivando a escuta sensível e a construção coletiva de interpretações. No próximo tópico, serão detalhadas as estratégias adotadas para a leitura do conto clássico, fundamentadas nos princípios teóricos que orientam esta pesquisa e que

visam ampliar o contato dos alunos com a literatura de forma crítica, reflexiva e sensível.

5.5.2 A aula de leitura do livro *A Bela e a Fera*

O planejamento da aula do reconto *A Bela e a Fera*, também considerou as etapas da sequência básica (Cosson, 2022). A etapa da motivação aconteceu por meio da apresentação de diversas representações da personagem Fera em diferentes culturas. Essa ação teve origem na curiosidade apresentada pela turma durante a exposição dos três contos que comporiam a sequência básica. Ao perceber que as crianças se mostraram muito impressionadas com os traços de Gabriel Pacheco, ilustrador do reconto *A Bela e a Fera*, levamos o livro intitulado *A Bela e a Fera ao redor do globo - Europa, Ásia e América do Sul*, de Betsy Hearne (2013), Editora Companhia das Letrinhas. A turma ficou surpresa com as representações da Fera, observando as imagens de perto e indagando sobre os países de origem dos ilustradores. Conversamos que a Fera não era ilustrada sempre da mesma maneira em função de ser um conto escrito há muitos anos, e sua representação variava conforme a cultura e as técnicas de ilustração de cada artista.

Já a etapa da introdução foi realizada de forma breve, buscando destacar a paixão da autora pela literatura, mitologia e contos clássicos, e os muitos estudos que foram feitos por ela para a produção do livro. Da mesma forma, valorizamos o formidável trabalho do artista mexicano e as particularidades de suas ilustrações que criaram novas representações para *A Bela e a Fera*, diferente da versão Disney que as crianças já conheciam. Ao destacar a nacionalidade do ilustrador, uma criança exclamou “*é por isso que as ilustrações são diferentes!*”.

Concomitante a isso, combinamos que as páginas do livro seriam projetadas com uso do telão e datashow, para que visualizassem melhor os detalhes das ilustrações. Uma criança complementou a explicação “*e também pra ver se ele vai ser o mais votado!*”. Durante a etapa da leitura em voz alta pela mediadora, as crianças permaneceram atentas, surpresas e emocionadas com a história. Os dizerem empolgantes que permearam as leituras dos contos lidos anteriormente, deram lugar ao silêncio e encantamento.

Percebemos que o momento de discutir o livro não deveria ser conduzido da mesma maneira como foi feito nos encontros anteriores, ou seja, “não existe uma

fórmula única para adentrar nos textos” (Bajour, 2012, p. 63), pois, se assim fosse, incorreria em uma mecanização. A estratégia de mediação que funcionou com um texto, nem sempre vai funcionar para todos. O formato pode até se repetir em todos os encontros, caso seja revestido de sentido, entretanto, é preciso que as ações sejam realizadas sabendo qual é seu propósito, para que não sejam vazias de significados. Nessa perspectiva, não só as crianças enquanto leitores em formação, desenvolvem as habilidades de falar e escutar, mas os mediadores também precisam aprender que, nos encontros com os livros é preciso ouvir, e mais do que ouvir os dizeres, é preciso estar sensível aos silêncios que habitam cada encontro com os textos literários.

Sendo assim, um silêncio pode ser ninho da escuta, “silêncios que podem se abrir para outra linguagem, diferente da nossa, e que precisam de nossa disposição para habitar um diálogo” (Bajour, 2023, p. 81). Os mediadores poderão construir pontes e confirmar que “as vozes, os gestos e os silêncios dos leitores merecem ser escutados. Se assim for, quando é assim, ler se parece com escutar” (Bajour, 2012, p. 45).

Ao final da leitura feita pela mediadora, o conto *A Bela e a Fera* recebeu uma salva de palmas. Foi muito interessante observarmos a concentração e envolvimento das crianças diante do texto verbal e visual - uma experiência inesquecível! Em alguns momentos, elas disseram que se sentiram em um cinema, devido à organização do espaço e modo de leitura adotado pela mediadora. Na etapa da interpretação, o foco esteve centrado na roda de conversa, a partir de perguntas norteadoras: *Por que a Bela e a Fera receberam esse nome? Vocês acham que tem relação com a personalidade deles? Por quê?* Quando convidadas a comentar sobre o livro, muitas crianças responderam que acertaram o voto na enquete, pois era o melhor livro entre aqueles lidos anteriormente.

Trecho 8 - As crianças compartilham suas interpretações:

B: *Eu achei muito legal e eu quase chorei!*

Mediadora: *Mas o que você viu de emocionante na história que quase te fez chorar?*

B: *Quase tudo! Quase tudo!*

Mediadora: *Então me conta. Você teve vontade de chorar de emoção ou de tristeza?*

B: *Os dois. Na hora que ela quase morreu e na hora das irmãs malvadas e na hora que o pai tava doente.*

Mediadora: *E de emoção?*

B: *Quando a Fera tava virando um príncipe.*

JM: *Eu também quase chorei.*

Mediadora: *Por quê?*

JM: *Porque a fera quase morreu, aí na hora que a Bela falou que queria se casar com a Fera eu achei muito emocionante!*

Figura 29 - Cena do livro mencionada pelas crianças - Bela aceita casar com a Fera



Fonte: Valenzuela; Pacheco (2021).

Por meio do diálogo transcrito no trecho 8, é possível observar que a mediadora soube valorizar as opiniões distintas a respeito de uma mesma obra, ouvindo nas entrelinhas e reconhecendo o valor da escuta no processo de mediação literária. No trecho 9, vemos outro exemplo das crianças compartilhando livremente as ressonâncias geradas pelo conto, demonstrando suas emoções e sentimentos.

Trecho 9

As crianças manifestam suas impressões acerca da obra:

I: *Tia, tia! Eu também acertei meu voto.*

Mediadora: *E porque você gostou mais dessa história?*

I: *Eu gostei da cabra.*

Mediadora: *E mais o que?*

I: *E do desenho do livro, ele é muito bonito!*

A partir dos trechos 8 e 9, ficam evidentes as preferências das crianças pela obra e o encantamento diante dos elementos estéticos presentes na composição da narrativa. Além disso, elas corroboram os comentários feitos pela mediadora e seus colegas.

Trecho 10

As crianças tecem relações entre dois contos clássicos:

Mediadora: *É verdade! E pessoal, como a Bela era? Como ela foi descrita ao longo da história?*

B: *Tia, nessa história, eu achei que tava parecendo com a Cinderela.*

Mediadora: *Como?*

B: *Tinha as irmãs malvadas e ela fazia tudo.*

Mediadora: *Olha que legal que a B tá falando gente.*

Crianças: *Concordo! Concordo!*

M: *E igual na cinderela, eles se casaram.*

No trecho 10, as crianças fazem aquilo que Chambers (2023) denomina de “compartilhar conexões – descobertas de padrões”. A criança B comenta que achou a Bela parecida com a Cinderela, baseado nos elementos e eventos comuns a ambas as narrativas, como a existência das irmãs malvadas, enquanto a criança M acrescenta o casamento entre Bela e Fera como outro ponto em comum com o conto da Cinderela, elucidando padrões narrativos dos contos clássicos.

Percebemos que não é um simples achismo da parte das crianças, pois elas apontam os elementos que os remetem à outras histórias. Nesse caso, ao comparar as duas histórias, identificando as semelhanças e diferenças, as crianças estão aprendendo a “olhar detalhes de designs construídos em padrões que nos dizem que tipo de construção, que tipo de história temos diante de nós” (Chambers, 2023, p. 26).

Após a mediadora ter proposto a pergunta “*Como a Bela foi descrita ao longo da história?*”, estabelecendo uma relação entre o nome e a personalidade do personagem, surgiu uma discussão extremamente importante para o desenvolvimento de comportamentos leitores, conforme demonstrado no Trecho 11.

Trecho 11

Uma criança demonstra suas preferências literárias:

B: *Ô tia, agora eu tenho dois livros que já li na escola e que eu mais gostei na vida!*

Mediadora: *Quais?*

B: *Esse, da Bela e a Fera, e o do Carteiro Chegou!*

Mediadora: *Muito bom, B! É legal você saber quais são os livros que mais gosta e contar isso pra gente. Eu também gosto bastante desses dois livros.*

A partir do comentário da criança B, percebemos que as crianças ampliaram o repertório literário, conseguiram desenvolver suas preferências leitoras e apresentá-las durante a conversa literária. Esse comportamento leitor merece destaque nas práticas de ensino da leitura, afinal, não são todos os livros que apresentamos às crianças que elas precisam gostar. No âmbito da sequência básica dos contos clássicos, a mediadora poderia ter feito outros questionamentos para refinar a reflexão em torno das preferências literárias das crianças, por exemplo: *por que você selecionou esse livro como seu preferido? O que essa obra traz de especial que outros livros não têm? No que se parecem? No que se diferem?*”. Esse diálogo acerca das preferências das crianças também é uma forma de promover o encontro das crianças com os livros, para que os sentidos sejam criados e recriados, pois ao ouvirem e falarem sobre o livro, elas podem ser surpreendidas com as próprias ideias e entenderem as ressonâncias que o livro provoca. É como se a conversa sobre a obra se constituísse enquanto uma nova leitura e para cada participação incorporada, surgisse um rearranjo das ideias sobre o livro. Quanto a isso, concordamos com Chambers (2023) quando afirma que não se sabe o que se pensa sobre um livro, até que se tenha falado sobre. Dessa maneira, em essência,

[...] falar sobre literatura é uma forma de contemplação compartilhada. A conversa literária é uma maneira de dar forma aos pensamentos e às emoções, estimulados pelo livro, e aos significados que construímos juntos a partir do texto - as mensagens imaginativamente controladas enviadas pelo autor que interpretamos da maneira que achamos útil ou agradável (Chambers, 2023, p. 28).

O trabalho realizado nessa aula de leitura com o reconto *A Bela e a Fera* foi uma experiência literária rica e significativa, tanto do ponto de vista da qualidade textual, literária e gráfica da obra, quanto das práticas de mediação de leitura desenvolvidas com a turma de alfabetização. A escolha da história, ancorada em uma tradição clássica e ressignificada sob uma perspectiva contemporânea, revelou-se acertada, por sua potência simbólica, estética e reflexiva, permitindo às crianças não apenas o acesso à literatura de qualidade, mas também a construção de sentidos próprios a partir dela.

As estratégias didáticas adotadas oportunizaram uma escuta sensível e dialógica, valorizando as múltiplas formas de expressão das crianças e o reconhecimento de seus comportamentos leitores em formação. Assim, a aula de leitura consolidou-se como um espaço de fruição literária, de construção coletiva de

sentidos e de desenvolvimento do letramento literário, demonstrando como o encontro entre livro, as crianças leitoras e a mediadora pode ser transformador, sobretudo quando este se dá em um ambiente que respeita a escuta, o silêncio e a singularidade das vozes que ali ressoam.

Desse modo, podemos dizer que as crianças da turma de alfabetização foram capazes de assumir posições e de respeitar as posições ocupadas por outros colegas, durante a socialização da obra na roda de conversa literária. Portanto, mesmo que cada criança tenha seguido por um caminho, uma interpretação complementava a outra e, por vezes, uma criança adotava a interpretação que o colega fez, secundarizando a sua.

Para encerrar a sequência básica dos contos clássicos, realizamos outra enquete para mapear se a turma mantinha a opinião inicial ou se as leituras teriam gerado alguma mudança em relação às suas preferências, conforme pode ser constatado na imagem a seguir:

Figura 30 - Enquete após a leitura dos contos clássicos



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O resultado da enquete não gerou surpresa (figura 30), pois as crianças realmente se encantaram com o livro *A Bela e a Fera*, que novamente ganhou em

disparada! No entanto, as escolhas mudaram no que se refere aos livros *João e o pé de feijão* e *O Patinho feio*. Diante disso, dois aspectos merecem ser destacados: o primeiro diz respeito à escolha certa da mediadora ao trabalhar com o livro *A Bela e a Fera*; o segundo aspecto concerne às mudanças de opiniões quando as crianças entram em contato com o livro de fato.

É comum ouvirmos professores e pais afirmarem que as crianças das turmas alfabetização devem ler narrativas simples, com pouco texto, vocabulário fácil e muitas ilustrações. Por não concordarmos com essa visão equivocada acerca do acesso da criança ao universo das narrativas, selecionamos a versão do conto *A Bela e a Fera*, de Valenzuela e Pacheco (2021). Nesse sentido, aprendemos com Lerner (2002) que devemos nos atrever a propor a leitura e a escuta de textos difíceis, pois a formação de um leitor literário crítico, também requer as vivências com os livros desafiadores, que não subestimem suas capacidades leitoras.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, investigamos as contribuições dos contos clássicos para a formação leitora de crianças em fase de alfabetização, compreendendo o letramento literário como prática social que envolve a apreciação estética, a interpretação textual e a formação de sujeitos críticos, sensíveis e atuantes. Para isso, apresentamos contribuições teóricas e práticas que colaboram com as ações metodológicas no campo da educação literária; e refletimos acerca das atividades da sequência básica dos contos clássicos desenvolvidas em uma turma de alfabetização.

Ao longo da pesquisa, observamos que a atuação da mediadora exerceu um papel decisivo na formação leitora das crianças, tendo em vista a seleção criteriosa das obras lidas, as atividades de leitura dirigida e compartilhada, as reflexões acerca dos recursos literários presentes nos livros estudados junto com as crianças. Como evidenciado na análise das atividades da sequência básica dos contos clássicos, não basta que o livro pertença ao gênero estudado, é necessário que a mediadora tenha clareza sobre os critérios de seleção dos livros e defina quais serão os elementos literários que pretende explorar com as crianças, a partir de cada obra estudada.

A experiência prática evidenciou também que os contos clássicos, embora façam parte do imaginário coletivo, nem sempre estão presentes de forma qualificada nas salas de aula. Durante as atividades, as crianças demonstraram conhecer essas histórias apenas por meio de outros formatos, como filmes, desenhos animados ou peças teatrais, o que indica a necessidade de mais investimentos nas práticas de ensino da leitura de contos clássicos. Esse dado reforçou a urgência de se pensar em um currículo literário estruturado, que contemple, ao longo da escolarização básica, uma progressão intencional de obras literárias, combinando objetivos, atividades, *corpus* de leituras, recursos didáticos e formas de avaliação, compondo um planejamento organizado que resulte em uma educação literária cada vez mais efetiva.

O currículo literário deve considerar o acesso de todos os alunos à literatura de qualidade, a complexidade crescente dos textos, os objetivos formativos de cada etapa escolar e a necessidade de um planejamento com práticas contínuas e progressivas, articulando leituras individuais e leituras compartilhadas. Entretanto, a

implementação de um currículo literário consistente não é tarefa simples que possa ser feita de modo individual, cada professor pensando apenas em sua turma. Trata-se de um trabalho construído coletivamente, no qual os mediadores de leitura precisam dominar conhecimentos teóricos que lhes permitam compreender a composição das obras literárias e a elaboração de práticas de ensino de leitura que estimulem a escuta, o diálogo e a reflexão crítica das crianças.

A sequência básica dos contos clássicos desenvolvida para esta pesquisa foi delineada a partir da análise literária dos textos verbais e visuais, e da reflexão fundamentada em torno das atividades que a constituíram. Esse percurso evidenciou que a educação literária exige preparação, intencionalidade e sensibilidade dos mediadores, aspectos essenciais para garantir o acesso das crianças às experiências de leitura significativas. Neste caso, a leitura dos contos clássicos, revelou-se potente, tanto por sua riqueza simbólica quanto por sua capacidade de despertar emoções, provocar discussões e desenvolver comportamentos leitores.

No que tange ao desenvolvimento acadêmico e profissional da pesquisadora e mediadora de leitura deste estudo, vale destacar que este trabalho foi desenvolvido por meio do diálogo entre esta, a professora da turma de alfabetização e a professora orientadora da Universidade, se constituindo como um percurso formativo valioso. No decorrer do processo, vivenciamos as estratégias didáticas no chão da sala de aula, ao lado da professora alfabetizadora e das crianças. No decorrer das atividades, percebemos que, mesmo sustentada por uma sólida base teórica, muitas situações de sala de aula não foram pensadas no planejamento, exigindo sensibilidade, escuta ativa, flexibilidade e abertura ao inesperado. Essas vivências fizeram com que compreendêssemos que o planejamento pedagógico, para ser significativo, precisa ser visto como um guia e não como um roteiro rígido, pois é justamente na imprevisibilidade da sala de aula que o fazer pedagógico se torna vivo, dinâmico e potente.

A pesquisa, portanto, não se encerra aqui, pois a compreendemos como o início de uma jornada de aprofundamento teórico e prático, que seguirá em direção a novas pesquisas sobre a constituição de um currículo literário para o ensino fundamental. Reafirmamos que o desejo de seguir pesquisando no âmbito da pós-graduação é uma consequência do envolvimento com o tema e da percepção das lacunas existentes na formação inicial e continuada de mediadores de leitura. Para além disso, o interesse pela temática da educação literária tem origem na convicção

de que é possível e necessário formar leitores desde a infância, com experiências literárias significativas a fim de assegurar-lhes um direito.

Por fim, acreditamos que os achados deste estudo podem contribuir para o fortalecimento das práticas de leitura na escola, para o debate sobre a presença dos contos clássicos na alfabetização e a construção de metodologias comprometidas com a formação de leitores autônomos, críticos e imaginativos. A literatura, sobretudo os contos clássicos, continuará a ser uma fonte inesgotável de conhecimento, prazer e transformação, desde que haja, por parte da escola e dos mediadores de leitura, o compromisso de fazer dela uma presença constante, viva e significativa no cotidiano das crianças.

7 REFERÊNCIAS

BAJOUR, C. **Cartografia dos encontros**: Literatura, silêncio e mediação. São Paulo: Solisluna, 2023.

BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BAROUKH, A. J.; CARVALHO, A. C. **Ler antes de saber ler**: Oito mitos escolares sobre a leitura literária. São Paulo: Panda Educação, 2018.

BETTELHEIM, B. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

BUCKOWSKI, M. A linguagem simbólica no conto João e o pé de feijão. *In*: SEMANA DE LETRAS, 11, 2011, Porto Alegre. **O cotidiano das letras**: anais. Porto Alegre: EDPUCRS, 2011. p. 1-9. Disponível em: <https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/XISemanaDeLetras/pdf/marcelobuck.pdf>. Acesso: 02 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso: 20 nov. 2024.

BRAKLING, K. L. **Sobre leitura e a formação de leitores**: qual é a chave que se espera? São Paulo: SEE: Fundação Vanzolini. 2004. Disponível em: https://conteudo.catolica.edu.br/conteudos/nbt_cursos/textos_praticas_digitais/tema_01/leituras/Tema%201%20-%20Saiba%20mais%20-%20Sobre%20leitura%20e%20a%20forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20leitores%20qual%20%C3%A9%20a%20chave%20que%20se%20espera.pdf. Acesso: 30 jun. 2023.

CALVI, G. **João e o pé de feijão**. 6. ed. São Paulo: Global, 2004.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia de Bolso. 2007.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

CARTER, A. **103 contos de fadas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CHAMBERS, A. **Diga-me**: as crianças, a leitura e a conversa. São Paulo: Cortez, 2023.

COELHO, N. N. **Literatura infantil**: Teoria, Análise, Didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

COMPIANI, M; GONÇALVES, E. N. C. Pesquisa-ação: Constructos formativos para o fazer docente. *In*: BATISTA; M. C; CARLOS JÚNIOR, A. O. M. (org). **Metodologia da Pesquisa em Educação e Ensino de Ciências**. 2.ed. Ponta Grossa: Atena, 2023, p. 74-84.

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

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

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

DOURADO, S; RIBEIRO, E. Metodologia qualitativa e quantitativa. *In*: BATISTA; M. C; CARLOS JÚNIOR, A. O. M. (org). **Metodologia da Pesquisa em Educação e Ensino de Ciências**. 2. ed. Ponta Grossa: Atena, 2023, p. 15-33.

FRANZ, M. L. V. **A interpretação dos contos de fada**. 3. ed. São Paulo: Paulus, 1990.

GIAN CALVI - ETERNA CRIANÇA CRIATIVA (*1938-2016*). [S. l.]: Crianças Criativas, 2016. 1 vídeo (7 min). Disponível em:< <https://youtu.be/kGHNefkJQwc>>. Acesso em: 5 jul. 2023.

GOUVEIA, B; REA, S. Q. S. Os livros-álbum de Anthony Browne: a mediação e a coautoria do leitor. *In*: TAVARES, C; WEISZ, T. (org.). **Literatura e Educação**. Porto Alegre: Zouk, 2021. p. 137-169.

HEARNE, B. **A Bela e a Fera ao redor do globo**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2013.

HOFFMAN, M.; DOWNING, J. **Meu Primeiro Livro de Contos de Fadas**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2005.

LARROSA, J. O enigma da infância: ou o que vai do impossível ao verdadeiro. *In*: LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Porto Alegre: Contrabando, 1998. p. 229-246.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACHADO, A. M. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

BRAKLING K. L. Matriz de critérios para análise e seleção de livros infantis do Programa Leia com uma criança. São Paulo: Fundação Itaú para a Educação e Cultura, 2021. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/wp->

content/uploads/2022/08/Matriz-de-criterios-para-analise-e-selecao-de-livros-infantis-do-Programa-Leia-com-uma-crianca-2022.pdf. Acesso em: 25 mar 2024.

OLIVEIRA, A. S. **Encantamento com a Literatura Infantil**: contribuições à prática pedagógica para formação de leitores. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação escolar) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2015.

PAIVA, A.; PASSOS, M.; PAULINO, G. **Leitura literária na formação escolar**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale, 2006. (Coleção Alfabetização e Letramento).

PAIVA, A. **Livros infantis**: critérios de seleção as contribuições do PNB. *In*: Livros infantis: acervos, espaços e mediações. Brasília: MEC/SEB, 2016. p. 13-50.

PENNAC, D. **Como um romance**. 1. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

RIBEIRO, L. C.; Osnei R. (il.). **O patinho feio**. São Paulo: Moderna, 2006.

ROBLEDO, B. H. Avaliação e seleção de livros para formação de leitores. **Caderno Emília**. n. 3, 2019, p. 27-41.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. *In*: SARMENTO, M.J.; CERISARA, A. B. (Coord.). **Crianças e miúdos**: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

TEIXEIRA, H. Carlos, et. al. Entre a Miséria e a Riqueza: Uma análise social de João e o pé de feijão. *In*: Fórum Ensino, Pesquisa, Extensão, Gestão, 2014. **Anais**. 2014.p. 1-3.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 2018.

VALENZUELA, S. T; PACHECO, G. (il.). **A Bela e a Fera**: um reconto. São Paulo: NVersinhos, 2021.