



## A LEITURA LITERÁRIA DO CONTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES PARA A FORMAÇÃO DO ALUNO-LEITOR COMPETENTE

Francisca dos Santos Teixeira\*

*Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC-Teresina/PI)*

*E-mail: [francissteixeira@hotmail.com](mailto:francissteixeira@hotmail.com)*

**RESUMO:** O presente artigo tem por objetivo refletir sobre a leitura literária do conto na educação infantil, considerando o aluno sujeito autônomo na construção desse processo. Nesse propósito, atenta-se para a interação leitor-texto e as estratégias criadas pela escola para a efetivação da leitura do conto em seus espaços educacionais. Assim, faz-se uma análise crítica das metodologias trabalhadas pelo professor no ensino desse gênero, focando, principalmente, narrativas ficcionais como “Chapeuzinho Vermelho” e “A Bela e a Fera”, obras significativas na exploração do assunto, no intuito de se encontrar alternativas pedagógicas propositivas para a formação do aluno-leitor competente. Este estudo embasa-se, metodologicamente, na pesquisa bibliográfica, através da qual se constrói um diálogo permanente com D’Onófrio (1995), Miguez (2000), Lajolo (2008), Santos & Souza (2004), Cosson (2007), entre outros autores que enfocam o tema, numa interrelação com as experiências que temos vivenciado como docente de Língua Portuguesa de escolas das redes pública e privada de ensino. Os resultados desta investigação singularizam a análise dos contos infantis, nas suas especificidades de construção e linguagem, o que não se revela por meio de atividades de leitura implementadas para a exploração de conteúdos gramaticais limitados, alheios às necessidades, desejos e especificidades da criança. Antes, constrói-se como descoberta prazerosa que reflete o encontro do leitor-aprendente com suas próprias capacidades de leitura ficcional, mediatizado pelas experiências da subjetividade humana. Portanto, denota-se a escola como instituição importante para as aprendizagens do aluno; e, como tal, deve estabelecer-se como espaço motivador de um processo de leitura literária dinâmico e competente.

**Palavras-chave:** Educação infantil, Leitura literária do conto, Alternativas pedagógicas, Sujeito autônomo.

---

\*Mestra em Educação e Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Piauí. Professora das redes públicas municipal e estadual de Teresina-PI.



## 1 Introdução

A sociedade hodierna tem vivenciado transformações que exigem dos sujeitos sociais o domínio dos múltiplos conhecimentos, competências e habilidades necessários ao funcionamento das relações nas diversas esferas da atividade humana.

Desse modo, a ampliação das dimensões comunicativas de uso da língua possibilita uma melhor interação entre os constructos coletivos e uma maior participação pessoal no exercício das cidadanias plenas. Assim, a leitura literária constitui-se importante atividade nesse processo, contribuindo para a formação de leitores competentes, reflexivos da estética do texto, nas suas dimensões de estilo, linguagem e representação social.

Nesse sentido, ressalta-se a leitura literária como prática de individuação crítica que transpõe os limites coercitivos das estratégias de leitura mecanicistas impostos pela escola. Sob essa ótica de análise, valorizam-se os eventos literários como movimentos simbólicos importantes para a maturidade interpretativa do leitor, frente aos fatos ficcionais, num confronto com as experiências contextuais.

Com esse entendimento, objetiva-se refletir sobre a leitura literária do conto na educação infantil, considerando o aluno sujeito-autônomo na construção desse processo. Nesse âmbito, analisam-se aspectos específicos como a interação leitor-texto e as estratégias criadas pela escola para a efetivação do conto em seus espaços educacionais. Por conseguinte, faz-se uma interação crítica das alternativas pedagógicas implementadas pelo professor da educação infantil, na exploração desse gênero, tomando-se por estamento epistemológico as narrativas ficcionais “Chapeuzinho Vermelho” e “A Bela e a Fera”, contos maravilhosos que encantam e refletem a complexidade e as aspirações da pessoa humana.

Nessas análises, constrói-se um diálogo permanente com D’Onófrio (1995), Miguez (2000), Lajolo (2008), Santos & Souza (2004), Cosson (2007), entre outros autores que enfocam o tema, ressaltando a importância de se criar estratégias propositivas para a formação do aluno-leitor competente.

O nosso interesse pelo tema nasce das experiências que temos vivenciado como docente de Língua Portuguesa de escolas das redes pública e privada de ensino, espaços em que problematizamos, numa dimensão crítico-constructiva, práticas passivas de leitura implementadas como mera exploração de conteúdos gramaticais alheios às especificidades da criança.

Este estudo está organizado em três partes complementares e encadeadas: introdução, desenvolvimento e conclusão, que revelam o conteúdo em foco. Inicialmente, introduz-se o tema,



justificando sua importância para o desenvolvimento da criança, além dos objetivos e suportes teórico-metodológicos da pesquisa.

No desenvolvimento, estabelece-se um diálogo com autores pesquisadores do tema, numa interrelação com as vivências da prática da profissão docente. Nas considerações conclusivas, sintetizam-se os fundamentos teóricos da investigação efetivada, frente às experiências da prática pedagógica com o ensino de literatura, nos espaços educacionais da escola.

## **2 A leitura literária na formação do aluno-leitor competente**

A leitura literária deve acontecer como encontro prazeroso entre o leitor e a obra, tornando-se um ato significativo de individuação que reflete as aspirações e perspectivas pessoais. A esse respeito, Santos & Souza (2004) consideram que a escola deve construir estratégias adequadas à efetivação da leitura do texto literário infantil, o que exige atenção com os métodos e conteúdos trabalhados, evitando-se, assim, a concepção pragmatista e conteudista de decifração de normas e arranjos gramaticais que afastam o leitor de uma autêntica relação de dialogicidade entre seus anseios e as especificidades da obra.

Ademais, nem sempre o que se revela ou se manifesta na construção da literatura infantil é fruto das aspirações da criança, haja vista que muitas narrativas e poemas ditos da literatura infantil estão permeados do pensamento e ideologia de adultos que os escrevem, dentro de uma visão restrita e moralizadora embasada em preconceitos e doutrinas que fogem aos interesses e peculiaridades do universo infantil.

Cabe, pois, à escola valorizar o gosto que a criança tem pela descoberta, sabendo que a criatividade, a fantasia e a emoção diante do novo são aspectos inerentes à vida na infância, o que corrobora com Carvalho (1989, p. 21) ao afirmar que “a criança é criativa e precisa de matéria-prima sadia, e com beleza, para organizar seu mundo mágico, seu universo possível, onde ela é dona absoluta: constrói e destrói.”

Por isso, diante dessa clara sensibilidade infantil, deve haver uma preocupação da escola em efetivar, nos seus espaços de ensino, estratégias de leituras significativas para fortalecer o encanto da criança pela beleza e arte literária, o que se traduz como um incentivo a que haja um autêntico diálogo entre a obra e o leitor, despertando-o para ampliar suas visões de interpretação textual num processo de reflexão de suas dúvidas e desejos de superação dos conflitos e indagações interferentes no crescimento leitor.



Desse modo, deve-se trabalhar com alternativas didáticas que permitam à criança desenvolver-se como leitor competente, vivenciando com liberdade os constituintes dos textos literários, nos quais se descobre, descobrindo os múltiplos mistérios que impregnam a história com seus espaços e personagens encantadores.

Todo esse processo de descobertas ficcionais adquire uma importância vital para o enriquecimento da consciência leitora da criança, que reflete as expressões linguístico-semânticas dentro de seu próprio entendimento de interpretação textual, deixando de lado as intromissões de adultos que procuram impedi-la de uma cultura autônoma e libertária de apreciação literária.

## 2.1 A leitura literária e a imaginação da criança

A literatura infantil como veículo expressivo da imaginação humana possibilita ao leitor compreender os múltiplos sentidos ficcionais, relacionando as dimensões da subjetividade reflexiva com as experiências construídas nos espaços vivenciais.

Assim, sendo o texto literário fruto da imaginação criadora com reflexos nas realidades sociais, transcende o universo ficcional e se manifesta na cultura cotidiana, refletindo os sonhos e as inquietações que alimentam a alma humana. Faz-se necessário, então, que a leitura literária ocorra como uma atividade de apreciação da estética textual, centrada na beleza e na construção libertária da linguagem metafórica em seus múltiplos sentidos e referencialidades interpretativas.

Ler constitui-se, pois, uma atividade essencial à vida e ao processo de construção das cidadanias. Por conseguinte, torna-se prática fundamental nesse processo, o que ratifica Lajolo (2008, p. 106), ao dizer que:

É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos, através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias.

Essas considerações se justificam, visto que a literatura, como arte da palavra, alcança a intimidade da criança, nas dimensões intersubjetivas de compreensão da realidade, constituindo-se, pois, um estamento inegável de problematização das indagações e fantasias humanas.

Nesse sentido, Lajolo (2008) adverte que o texto literário infantil não deve ser tomado como mero pretexto para o estudo de aspectos do currículo escolar voltados à análise de estruturas linguísticas, temas transversais ou outros propósitos adversos à essência do objeto da literatura. Isso porque a centralidade da literatura infantil: seu valor estético e capacidade de transfiguração do mundo e reflexão da realidade não podem ser vistos em segundo plano, pois, conforme Cândido



(1995, p. 245), não se pode deixar de observar que “ toda obra literária é, antes de mais nada, uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção”.

Por conseguinte, atividades literárias abrangentes de outras alternativas pedagógicas como música, pintura, danças ou encenações teatrais facilitam a interpretação prazerosa e criativa da obra literária, proporcionando ao leitor não apenas o usufruto da estética textual, mas a compreensão e a vivência de bens culturais construídos dentro de um processo de valorização das capacidades autônomas de ver e entender o mundo.

Miguez (2000), por exemplo, reconhece a literatura como estamento importante não para a simples exploração de elementos gramaticais, mas para a formação de um leitor participativo e crítico frente às múltiplas possibilidades de interpretação que o texto oferece.

Para isso, faz-se necessário que o professor tenha, no mínimo, uma familiaridade com o texto literário, sabendo explorar seus tempos e espaços numa relação com o maravilhoso e o surpreendente, o que se consolida como uma autêntica arte que desperta o pequeno leitor para viver o mundo mágico e atraente da linguagem literária, levando-o ao amadurecimento e segurança emocional para experienciar e superar os obstáculos da vida.

Percebe-se, então, que, na educação infantil, pouca atenção é dada ao imagismo da criança, tendo-se priorizado mais a percepção de professores que cultivam uma moralidade desmotivadora e alienante que inibe manifestações leitoras mais autênticas. A escola, assim, torna-se um espaço transmissor de conhecimentos alheios à vontade e necessidades da criança, a qual não se sente valorizada em suas formas e tempos de aprendizagem.

Nas próprias atividades pedagógicas com fábulas e contos de fadas, por exemplo, a escola costuma priorizar os ensinamentos e a moral expressos, em separado, após o texto, como formalidades de interpretação impositiva; quando o mais coerente e produtivo seria o aluno refletir, na sua individuação leitora, os valores e princípios embasantes dos textos literários, podendo questionar seus fundamentos, identificando-se ou não com os mesmos.

Como expressa Rosseau (2004), o espírito do leitor-aprendente não deve permanecer passivo diante da beleza e profundidade do texto literário. Antes, precisa libertar-se das amarras e alienação educacionais e construir experiências de leitura que se eternizam na vida, alimentando os sonhos e a imaginação que estimulam a fantasia e a curiosidade na realização das práticas cotidianas.

Com essas considerações corrobora Oliveira (2005, p. 125) ao dizer que: “A criança tem a capacidade de colocar seus próprios significados nos textos que lê, quando o adulto permite e não



impõe os seus próprios significados”. Isso ratifica que a criança tem suas formas de ver e interpretar o que se manifesta na tessitura textual, mediatizada por suas dimensões de interioridade reflexiva de análise das experiências vivenciais.

Apresenta-se, então, o texto literário como uma construção estética de múltiplos sentidos, cujo objeto se singulariza em si mesmo, centrado nas dinâmicas da fruição e do encontro pessoal com o encanto e a criatividade, permitindo a extrapolação dos horizontes rasos e imediatos das práticas limitadoras de análise textual.

Entende-se, por conseguinte, que o prazer em ler surge de leituras profícuas, as quais permitem desconstruir preconceitos e incompreensões, relacionando peculiaridades das tramas ficcionais com a própria vida, num campo imaginário de emoções e sonhos relevantes das subjetividades humanas e experiências de cada um, em seus espaços de atuação, o que foge às leituras restritas e predirecionadas de textos que objetivam dar informações ou mudar comportamentos dentro de uma cultura de valores contrários aos perfis identitários e anseios da criança.

Da mesma forma, é preciso pensar como Cosson (2007, p. 7) que “ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados”, o que revela a leitura como um espaço complexo de diversas visões, em que se cruzam uma multiplicidade de formas de ser e conviver, repensando as dinâmicas de atuação nos espaços coletivos.

Esse processo de leitura literária torna-se um ato politizante que expressa as potencialidades e atitudes da criança de singularizar-se na sua autoridade leitora, entre tantos pontos de vista de apreciação dos sentidos textuais possibilitados pelo uso da imaginação reflexiva. É conveniente lembrar que a leitura de obras literárias não anula a percepção de outros saberes, antes os redimensiona como descoberta prazerosa, resultante do interesse que estimula a curiosidade e a aprendizagem, de maneira humanizada, no âmbito de compreensão dos conhecimentos da vida, abrangendo as competências e habilidades linguística, cognitiva e emocional, aspectos tão significativos à formação leitora integral da criança.

A escola deveria se constituir para o leitor-aprendente em um espaço de discussão de ideias e conflitos, tomando o texto literário como um recurso importante nesse processo. Pinheiro (2002, p. 66), por exemplo, ressalta o valor de se “privilegiar o debate, sobretudo, por ser um instrumento democrático, por ser um momento de todos revelarem, se quiserem, seus pontos de vista”. A leitura literária, então, se evidencia como veículo para a formação de leitores competentes, conscientes dos



diversos aspectos constituintes do texto, o que deve ser buscado e priorizado pelo professor ao pensar suas estratégias de trabalho com a leitura de obras literárias.

Nesse sentido, a não-linearidade do texto literário aproxima-se das faculdades emocionais da criança, em suas especificidades de brincar, interagir e (re)criar a realidade, no mundo do “faz-de-conta”, de intensa fruição literária, em que dialoga com o texto, num processo de conhecimento de si e da realidade à sua volta.

Há de se considerar que, para se construir um processo de leitura literária proficiente, pode-se iniciar com a mobilização de conhecimentos prévios, os quais, na visão de Kleiman (2004), podem ser ativados antes de se iniciar propriamente a descrição dos signos linguísticos. As próprias ilustrações de capa, imagens de personagens e ambientes ficcionais ou formato da obra criam uma atmosfera de receptividade do texto pela criança, a qual dialoga com esses aspectos, na sua intimidade interpretativa, atribuindo-lhes sentidos, no espaço vivencial da sensibilidade humana.

Isso mostra que o nível de desenvolvimento leitor do aluno não acontece de maneira isolada de outros fatores sociais importantes como, por exemplo, a família, preponderante na determinação das primeiras experiências de vida da criança. É, nesse espaço, que se confirma que “a leitura do mundo, precede a leitura da palavra”, conforme Freire (1989, p. 9), ou seja, a influência do meio cultural, da família e dos grupos de interação social constituem-se fortes estamentos no desenvolvimento leitor do aluno.

Pode-se, nesse sentido, estabelecer um paralelo entre os contos Chapeuzinho Vermelho e A Bela e a Fera, percebendo que ambos apresentam posições antagônicas diante da vida, contrastes que levam a criança a pensar, sob a ótica existencial, sobre as diferenças e possibilidades de respeito e tolerância ao outro, problematizando os valores constituídos. As concepções de essência e aparência, confiança, amor e perigo corporificam o enredo de A Bela e a Fera, à semelhança do que se verifica em Chapeuzinho Vermelho, o que fascina o imaginário da criança, estimulando-a a problematizar essas questões com a autonomia e a liberdade que caracterizam seu próprio mundo.

Lajolo (2008) reforça que as atividades pedagógicas com obras literárias que envolvem os usos de elementos gramaticais devem estar a serviço do objeto literário e não o contrário. A própria expressão “Era uma vez...”, típica das iniciações de contos e fábulas apresenta um verbo no pretérito imperfeito do indicativo, o que ratifica indefinição e continuidade das ações ficcionais no universo psicológico de idas e voltas, que transcorre em contraposição à linearidade das cronologias narrativas.

No âmbito dessa liberdade de apropriação do objeto literário, a escola pode organizar



momentos lúdicos com jogos e brincadeiras que proporcionem leituras dinâmicas, autônomas e divertidas do texto literário, considerando, conforme Vygotsky (1996), que o brincar não se constitui mera fantasia para a criança, mas espaço concreto e simbólico de realização de sonhos, fundamento importante ao desenvolvimento cognitivo e afetivo, nos seus processos de compreensão de mundo.

Essas considerações encontram apoio em Frantz (2001, p.16), quando diz que “ a literatura infantil é também ludismo, é fantasia, é questionamento, e, dessa forma, consegue ajudar a encontrar respostas para as inúmeras indagações do mundo infantil, enriquecendo no leitor a capacidade de percepção das coisas”. Desse modo, a criança que tem experiências com a literatura adquire mais facilidade de conviver, de maneira mais ajustada na coletividade, demonstrando novas formas de percepção do mundo, numa relação com outros fatores da aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos sociais.

Por conseguinte, o contato pessoal e autônomo da criança com a obra literária, permite-lhe manusear o livro, realizar retomadas ao texto e fruir com alegria todo o encanto da linguagem e dramaticidade dos enredos apresentados. Isso possibilita a interação pessoal com as dimensões implícitas do texto, contribuindo para a maturidade e a segurança necessárias à construção identitária do leitor competente.

## 2.2 O encontro e o encanto da criança com os contos de fadas

As metáforas e demais recursos figurativos são importantes para a construção dos processos simbólicos de identificação da criança com o mundo da leitura, o que, conforme Klein apud Aberastury (1982 , p. 48) constitui-se “uma ponte entre a fantasia e a realidade”, contribuindo para o processo de individuação crítica de fortalecimento das capacidades subjetivas de interpretação textual.

Sob esse enfoque, o autêntico processo de leitura do conto evidencia o aluno como sujeito ativo que se encontra e se encanta com o fluxo narrativo da obra aberta à fruição estética de realização das aspirações humanas.

Assim, é preciso considerar o fato de que, muitas vezes, o adulto com suas interpretações textuais moralizantes busca impor ao aluno uma visão única e estereotipada dos enredos ficcionais, o que contribui para impedir a criança de descobrir, por si mesma os valores inerentes aos fatos narrados na interface de identificação com seus próprios conflitos vivenciais. A esse respeito, têm-





se as seguintes considerações de Bettelheim (1980, p. 27).

Nós crescemos, encontramos sentido na vida e segurança em nós mesmos por termos aprendido a resolver problemas pessoais por nossa própria conta, e não por eles terem sido explicados por outros.

Isso mostra que, quando a criança se apropria da essência literária, refletindo sobre a linguagem e os aspectos gráfico-imagísticos da obra, estabelece um processo de leitura autônoma dos fantásticos e múltiplos enredos, num diálogo permanente com as dimensões pessoais de leitura do mundo.

A realização desse processo torna-se possível no encontro da criança com os contos infantis, espaço em que as fadas, bruxas e princesas simbolizam a dualidade do homem como ser imperfeito que busca o equilíbrio e a segurança nos muitos espaços e tempos da vida. Tais especificidades dos contos de fadas devem ser, então, valorizadas pela escola, nas atividades de leitura, possibilitando à criança refletir sobre os conceitos do “bem” e do “mal”, sem as moralizantes formas de compreensão textual.

A leitura literária, então, permite à criança sentir-se sujeito dos enredos imaginários, podendo identificar-se ou não com os mesmos, o que confirma Bettelheim (2002, p. 17), ao dizer que “ a forma simbólica sob a qual são apresentadas as situações permite ao ouvinte, ou ao leitor, sentir-se implicado, não deixando por isso de manter as suas distâncias”.

Essa concepção literária considera a criança leitora partícipe na construção dos conflitos e episódios apresentados, a qual pode questionar os feitos heroicos, as causas e consequências das ações das personagens, bem como os constantes finais felizes, recorrentes nas fantásticas tramas.

Segundo D`Onófrío (1995), a escola se apresenta como um espaço de aprendizagem institucionalizada e, como tal, deve buscar a popularização das obras literárias e o acesso das crianças às mesmas, contribuindo para que conheçam obras de estilos diversos, desde os contos populares clássicos, até obras contemporâneas da literatura infantil, relevantes à aprendizagem leitora.

A esse respeito, o autor destaca Chapeuzinho Vermelho, clássico da literatura infantil, ressaltando que a mesma oferece múltiplas possibilidades de leitura as quais focalizam aspectos determinantes da vida, dentro de um processo simbólico-expressivo de questões como submissão e rupturas, verdade e mentira, segurança e perigo, ingenuidade e maturidade, entre outras dimensões do comportamento humano.

Essa obra possibilita visões interpretativas diversas, o que pode ser incentivado por meio de outras propostas de intertextualidades ou releituras das próprias versões originais. Nesse sentido,



a forte carga emocional do medo, das limitações e da transgressão evidenciada nas versões da obra apresentada por Perrault, assim como a ingenuidade tipificada no clássico dos Irmãos Grimm passam a ser superadas em versões mais modernas e atualizadas da obra.

Em “Chapeuzinho Amarelo” de Chico Buarque de Holanda, por exemplo, a personagem principal vence seus medos e temores assimilados com a escuta de Chapeuzinho Vermelho. O Lobo tão assustador agora não mais devora nem amedronta, antes se desvela em um bolo em forma de lobo, o que atenua o teor sombrio e as repressões moralizantes expressas nas primeiras versões.

Todo esse processo de intertextualidade resulta na interação dialógica que envolve texto e contexto, autor e leitor, fomentando a criação de novos textos, dentro de outras óticas de compreensão das intersubjetividades literárias, o que precisa ser tomado como estratégia de leitura nos espaços formativos; pois, conforme Gullén apud Nitrini (1997, p. 65), “[...] passam no texto, redistribuídos nele, pedaços de códigos, fórmulas, modelos, fragmentos de linguagem”, aspectos que podem ser redimensionados por um leitor dinâmico competente.

Atentando-se, também, para o conto “A Bela e a Fera”, percebe-se, no mesmo, múltiplas possibilidades de atividades leitoras, libertadoras e distantes dos tradicionais rótulos moralizantes tão valorizados nas análises da literatura infantil nas escolas brasileiras.

Bettelheim (1988) comenta que muitos aspectos comportamentais como tolerância e inveja, aceitação e rejeição, amor e ódio, são recorrentes na obra “A Bela e a Fera”, revelando as questões de aparência e essência, determinantes nos processos da vida.

Uma releitura mais espontânea e atenta dessa narrativa permite ao leitor problematizar a maturação e o dualismo do homem, o qual vive, constantemente, rupturas, encontros e decepções, no intuito de alcançar realização pessoal. Além disso, experiências de resgate da condição humana de solidão e abandono se concretizam na obra, pela mediação da personagem Bela, a qual se revela mulher bondosa, meiga e acolhedora, que supera o medo e as objeções na busca da harmonia a equilíbrio familiar.

Percebendo-se, então, “Chapeuzinho Vermelho” e “A Bela e a Fera” como obras estimulantes da aprendizagem leitora da criança, convém que as mesmas sejam trabalhadas pela escola como atividades libertadoras da imaginação, numa dinâmica de articulação com as capacidades artístico-representativas da criança, tais como a dramaturgia, o uso de material ilustrativo e outros recursos cênicos.

Por conseguinte, o contato com o livro, a escuta de histórias e os processos de produção textual fascinam e encantam a criança, enriquecendo suas experiências cognitivas de representação



simbólicas, que leva ao desenvolvimento do gosto literário, à ampliação vocabular e ao interesse em criar suas próprias histórias e interpretações.

### 3 Considerações finais

As análises realizadas nesse estudo ratificam a aprendizagem leitora como um processo contínuo que se desenvolve por toda a vida, nos múltiplos espaços e tempos da pessoa humana.

Os contos de fadas, por sua própria concepção simbólica e linguagem metafórica, constituem-se recurso imagístico para a percepção afetiva da criação literária, estimulando as dimensões cognitivas e sociorrelacional da criança. Desse modo, eles devem ser tomados como instrumentos polissêmicos de representação da realidade, nas suas diversas formas de construção e interpretação textual.

Nesse sentido, a criança com seus anseios e curiosidades diante do mundo precisa ser considerada no âmbito das atividades pedagógicas com o texto literário, cabendo à escola o papel de implementar um ensino literário efetivo, focando as dimensões de subjetividade e as perspectivas da criança, em suas formas de interpretação textual.

Isso mostra que não se pode mais tomar o texto literário infantil para fins alheios às suas especificidades. Faz-se necessária a sua valorização pedagógica, como meio de contribuir para a formação leitora do aluno, como ser que interpreta o mundo num processo de interação com as estruturas textuais.

**Abstract:** This article aims to reflect on the literary reading of the tale in early childhood education, considering the autonomous subject student in the construction of this process. In this way, attentive to the interaction reader-text and strategies created by the school for the realization of the tale reading in their educational activities. Thus, it is a critical analysis of methodologies worked by the teacher in this genre teaching, focusing mainly fictional narratives like "Red Riding Hood" and "Beauty and the Beast" significant works in the exploration of the subject, in order to meet propositional pedagogical alternatives for training appropriate student-reader. This study is grounded, methodologically, in literature, through which builds an ongoing dialogue with D'Onofrio (1995), Miguez (2000), Lajolo (2008), Santos & Souza (2004), Cosson (2007) among other authors that focus on the theme, in interrelation with the experiences we have experienced as a teacher of Portuguese language off teaching in the public and private school systems. The results of this research individualize the analysis of children's stories in their specific construction and language, which is not revealed through reading activities implemented for the operation of limited grammatical content, distant off child's, desires and characteristics. Before, it builds up as pleasurable discovery that reflects the meeting of the reader-learner with their own fictional reading skills, mediated by experiences of human subjectivity. Therefore, the school is denoted as an



important institution for the learning of the student; and, as such, should be established as a motivator space of a process of dynamic and competent literary reading.

**Keywords:** Early childhood education, Literary tale reading, Educational alternatives, Autonomous subject.

## REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A. *Psicanálise de criança: teoria e técnica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

BETTELHEIM, B. *A psicanálise dos contos de fadas*. 16ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 3ª edição, 2002.

\_\_\_\_\_. *A psicanálise dos contos de fadas*. Tradução por Arlene Caetano. 7. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 3ª edição, 1988.

\_\_\_\_\_. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 3ª edição, 1980.

CÂNDIDO, A. *Vários escritos*. São Paulo: Duas cidades, 1995.

CARVALHO, B. V. *A literatura Infantil – Visão Histórica e Crítica – 6ª Ed.* São Paulo: Global. 1989.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto. 2007.

D'ONÓFRIO, S. Conto popular ou maravilha. In: \_\_\_\_\_. *Teoria do texto*. São Paulo: Ática, 1995.

FRANTZ, M. H. Z. *O ensino da literatura nas séries iniciais*. -3ª Ed. Ijuí - RS, Ed. UNIJUI. 2001.

FREIRE, P. *A importância do ato de Ler*. São Paulo: Cortez, 1989.

KLEIMAN, A. *Oficina de Leitura: teoria & prática*. 7. Ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6ª ed. 13ª impressão. São Paulo: Editora Ática. 2008.

MIGUEZ, F. *Nas arte-manhas do imaginário infantil*. 14. ed. Rio de Janeiro: Zeus, 2000.

NITRINI, S. *Literatura comparada: história, teoria e crítica*. São Paulo: EDUSP, 1997.

PINHEIRO, H. *Poesia na sala de aula*. 2ª ed., João Pessoa: Idéia, 2002.

OLIVEIRA, A. A. *Leitura, literatura infantil e doutrinação da criança*. Cuiabá-MT: EUFMT, 2005.

ROSSEAU, J. *Ensino da Educação*. São Paulo: Martins Fontes, 2004



# VI ENLIJE

Literatura e outras artes: reflexões, interfaces e diálogos com o ensino.

SANTOS, C; SOUZA, R. J de. A leitura da literatura infantil na escola. In: SOUZA, Renata Junqueira de. *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

(83) 3322.3222

contato@enlije.com.br

[www.enlije.com.br](http://www.enlije.com.br)