

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**  
**Glaucia Cristina Scarpel Melli**

**LETRAMENTO LITERÁRIO: CAMINHOS E DESAFIOS PARA  
A FORMAÇÃO DE PAIS LEITORES**

**Taubaté – SP**  
**2012**

**Glaucia Cristina Scarpel Melli**

**LETRAMENTO LITERÁRIO: CAMINHOS E DESAFIOS PARA  
A FORMAÇÃO DE PAIS LEITORES**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua Materna

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda

**Taubaté – SP**

**2012**

**Glaucia Cristina Scarpel Melli**  
**LETRAMENTO LITERÁRIO: CAMINHOS E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE PAIS LEITORES**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua Materna

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda

Data: 20 / 04 / 2012

Resultado: \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

Professora Dr<sup>a</sup>. : Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda      Universidade de Taubaté

Assinatura: \_\_\_\_\_

Professora Dr<sup>a</sup>. : Eliana Vianna Brito      Universidade de Taubaté

Assinatura: \_\_\_\_\_

Professora Dr<sup>a</sup>. : Vera Maria Almeida R. da Costa      Universidade do Vale do Paraíba

Assinatura: \_\_\_\_\_

Aos meus pais com quem, desde criança, comecei a navegar no mundo fantástico da literatura.

E aos pais dos alunos que depositaram confiança em mim e mostraram tanta disponibilidade de falar, ouvir, explicar e contar suas histórias.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por simplesmente tudo!

À Profa. Dra. Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda, minha orientadora, com quem tive o privilégio de mais estreitamente conviver, pelas palavras de incentivo e intervenções enriquecedoras. Sempre atenta, sempre disponível e sempre amiga.

A todas as professoras do mestrado, em especial às professoras Doutoras Eliana Vianna Brito e Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi, que participaram da minha banca de qualificação, e me presentearam com valiosas contribuições, apontando caminhos.

Aos colegas do mestrado, pelo convívio e trocas de experiências.

À direção da escola onde trabalho, pela amizade e apoio constantes.

Às amigas da escola, pela presença, apoio e votos de confiança.

Ao Marcio, marido, amigo e conselheiro, pela contribuição na leitura, análise e oportunas intervenções. Pela inteligência dos comentários e, principalmente, pelo enorme incentivo.

Aos meus pais, por todo o seu amor, seu apoio e confiança em mim, e pelas preces!

Aos meus irmãos, cunhadas, sobrinhos, tios, sogros e enteado, pelo incentivo, estímulo e carinho de sempre. Pessoas queridas e sempre presentes.

Aos pais de alunos com quem convivi neste ano, pela confiança em meu trabalho, e sem os quais nada disso teria sido possível: essa história não teria vez.

*A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade.*

Antonio Candido. O direito à literatura (2011)

*Aponta o caminho – por vagamente que o façam, e perdido entre a multidão – como a estrela da tarde àqueles que caminham pela escuridão.*

Helena Blavatsky. A Voz do Silêncio (2002)

## RESUMO

Esta dissertação teve o objetivo geral de contribuir para o processo de letramento literário de pais de alunos da educação infantil, motivando-os a ler para seus filhos, sobretudo ensinando-os como fazê-lo. Diante disso, além de garantir aos pais o acesso a livros de literatura infantil de qualidade, a pesquisa teve o propósito de estabelecer uma comunidade de leitores, oportunizando aprendizagens e o desenvolvimento de capacidades interpretativas que lhes permitissem construir sentidos nas obras lidas. A escolha do letramento literário se deve à relevância que a literatura tem para a formação integral das pessoas. Além do mais, foi possível constatar muitos trabalhos que incentivam a leitura e poucos que ensinam como se deve ler e falar com as crianças sobre os livros lidos, e ainda com foco apenas na formação dos professores, desconsiderando que as práticas interacionais orais, vivenciadas na família, configuram o processo de letramento das crianças. Somam-se a isso as constantes queixas das professoras sobre a falta de acompanhamento da família ao projeto de leitura em casa, promovido pela escola. Autores como Vygotsky e Bakhtin constituíram as bases teóricas para o desenvolvimento desta pesquisa por darem um papel central à linguagem. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação e contou com uma sequência de atividades, realizadas com um grupo de vinte e cinco pais ou responsáveis de alunos de uma Escola Municipal de Educação Infantil de uma cidade do Vale do Paraíba. Com base em situações de interação, foi possível conhecer como se dão os eventos de letramento proporcionados pelos pais, como no caso da leitura em casa, a partir do questionamento da sua leitura em termos quantitativos e qualitativos, constatando sua pouca familiaridade com os livros e uma concepção utilitária da leitura, voltada muito mais para a decodificação e para o cumprimento de uma obrigação escolar. A partir de experiências vivenciadas nos doze encontros realizados, mediados pela pesquisadora, em contato com livros da literatura infantil, com a linguagem verbal e a não-verbal, e situações interacionais em que estavam presentes outras concepções de leitura, além da decodificação, os pais ampliaram seu olhar e ressignificaram suas ações. Assim, desenvolveram sua capacidade interpretativa, notaram que a leitura podia mobilizar sua atenção, abrir-lhes novos horizontes com o despertar de novos sentidos, e lhes dar prazer, passando a ler mais e melhor para os filhos. O estudo permitiu concluir também que as características das práticas de letramento dos pais dependem do contexto, na maioria das vezes, negado pela escola.

**PALAVRAS-CHAVE:** Linguagem; leitura; letramento literário; literatura Infantil; formação de pais.

## ABSTRACT

The main objective of this dissertation is to contribute to the literary literacy of parents of primary school students, motivating them to read to their children and especially to teach them how to do it. Besides providing the parents with access to good quality children's literature books, this research aimed at establishing a readers' community, promoting learning and the development of interpretative capacities that allowed them to build meanings. The choice for literary literacy is due to the relevance Literature has in people's whole formation. Furthermore, it was possible to notice that there are many researches which motivate reading, but just a few teach how to do it and to speak with children about the books they read and these few focus on teacher's education, not taking into account the ways in which family's oral participation can contribute to children's literacy process. We also noticed teachers' constant complaints about the lack of family's follow-up of reading projects promoted by the school. Authors such as Vygotsky and Bakhtin are the theoretical bases for this research due to the central role they both give to language. The methodology applied was action-research and it also included a sequence of activities performed with a group of twenty-five parents or legal tutors of students of a municipal Primary School in Vale do Paraíba. Based on the interaction situations, it was possible to know how the literacy events promoted by parents take place, as in the case of reading at home. By using a qualitative and quantitative questionnaire about reading, we could observe little familiarity with books and a utilitarian conception of reading, focusing on decodification and the fulfillment of a school task. Starting with the experiences we had in the twelve meetings organized and held by the researcher, the parents had their view of reading widened due to the contact with children's books, with the verbal and nonverbal language, and interactional situations which put them in contact with other reading conceptions, besides decodification. This gave them a new meaning to their actions. Thus, they could develop their interpretative capacity and realized that reading could mobilize their attention, open new horizons by awakening new meanings, giving them pleasure, making them read more and better to their children. This study also showed us that parental practical literacy practices depend on the context, most of the time denied by schools.

**Keywords:** Language, reading, literary literacy, children's literature, parents' education.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Características do livro em relação às categorias de leitor.....	46
Quadro 2 – Características da criança/jovem em relação às categorias de leitor....	47
Quadro 3 – Cronograma dos encontros.....	63
Quadro 4 – Os principais conteúdos, as etapas previstas e a temporização da sequência didática.....	64
Quadro 5 - Distribuição dos sujeitos por sexo.....	67
Quadro 6 - Distribuição dos sujeitos por faixa etária.....	67
Quadro 7 - Distribuição dos sujeitos por nível de escolaridade.....	67
Quadro 8 - Distribuição dos sujeitos por profissão.....	68
Quadro 9 - Distribuição dos sujeitos com relação ao exercício da profissão.....	68
Quadro 10 - Distribuição dos sujeitos com relação ao estado civil.....	69
Quadro 11 - Distribuição dos sujeitos com relação ao número de filhos.....	69
Quadro 12 - Distribuição dos sujeitos com relação à idade dos filhos.....	69
Quadro 13 - Presença de livros em casa.....	70
Quadro 14 - Livros considerados importantes pelos sujeitos de pesquisa.....	70
Quadro 15 - Frequência com que os sujeitos liam.....	71
Quadro 16 - Procedimentos para a leitura de histórias.....	94

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – <i>Mar de Histórias</i> .....	83
Figura 2 – Pessoas lendo.....	89
Figura 3 – Preparação para a leitura do conto: “Ali Babá e os quarenta ladrões” ...	106
Figura 4 – O tesouro.....	106
Figura 5 – Tirinha da Turma da Mônica.....	119
Figura 6 – Obras de arte e fotografias.....	120
Figura 7 – Guernica, quadro do pintor espanhol Pablo Picasso (1881-1973).....	121

## SUMÁRIO

RESUMO.....	06
ABSTRACT.....	07
INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1: O PAPEL CENTRAL DA LINGUAGEM NO DESENVOLVIMENTO E NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO.....	19
1.1. Uma proposta de letramento literário.....	19
1.2. A construção de uma concepção histórica e social da linguagem – a relação com o contexto.....	21
1.3. Enunciado e interação - dialogismo e polifonia.....	25
1.4. Mediação e interação - aprendizagem e desenvolvimento.....	28
1.5. A Orientação Educacional - interação, mediação e intervenção.....	30
CAPÍTULO 2: A LEITURA E A LITERATURA INFANTIL.....	33
2.1. A importância da leitura, do letramento e da literatura.....	33
2.2. A importância da literatura infantil.....	38
2.3. Contar e ler – a literatura infantil na escola e na família.....	41
2.3.1. Contos de fadas: um mergulho na memória e na tradição.....	50
2.3.2. As imagens que contam histórias.....	53
2.3.3. Poesia: palavras que brincam e encantam.....	56
CAPÍTULO 3: METODOLOGIA.....	60
3.1. Metodologia de pesquisa.....	60
3.2. Elementos da pesquisa.....	60
3.3. Questionário A: Perfil do grupo de pesquisa.....	66
3.4. Questionário B: Diagnóstico das condições e gostos de leitura dos sujeitos de pesquisa.....	69
3.5. Expectativas dos sujeitos de pesquisa em relação aos encontros.....	74
CAPÍTULO 4: LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA VIAGEM ENTRE OS LIVROS DE LITERATURA INFANTIL.....	78
4.1. Em meio aos desafios e encantos do oceano da linguagem.....	78
4.1.1. Levantamento de conhecimentos prévios de leitura dos sujeitos.....	80
4.1.2. <i>Mar de Histórias</i> .....	81
4.1.3. Roda de apreciação.....	85

4.1.4. Motivação.....	88
4.2. Navegando em um <i>Mar de Histórias</i> dos sujeitos: memórias da infância.....	90
4.3. Navegando em um <i>Mar de Histórias</i> da literatura infantil (lidas e contadas)...	91
4.3.1. Momentos de leitura.....	92
4.3.2. Momentos de contação.....	96
4.4. Traçando rotas para a leitura.....	100
4.5. Navegando em um <i>Mar</i> de contos de fadas.....	106
4.6. Navegando em um <i>Mar</i> de imagens e palavras.....	117
4.7. Navegando em um <i>Mar</i> de poemas.....	130
4.8. Mais resultados à vista! Chegando a um porto seguro.....	134
CONCLUSÃO.....	140
REFERÊNCIAS.....	145
APÊNDICES.....	156

## INTRODUÇÃO

Muito se tem dito sobre a importância da leitura. Muitas são as pesquisas, as reflexões e as publicações. Pode-se afirmar também que políticas públicas e programas de iniciativa privada têm promovido ações de incentivo e fomento à leitura. No Brasil, os índices de testes internacionais, nacionais e estaduais mostram que a proficiência leitora dos estudantes é precária e insatisfatória (Pisa<sup>1</sup>, 2009; Provinha Brasil<sup>2</sup>, 2010; Saesp<sup>3</sup>, 2010). Portanto, o tema não se esgota; mais do que isso, se faz necessário.

Tecendo um olhar para as práticas de leitura presentes na escola de educação infantil onde trabalho, constato que há um bom acervo de obras de qualidade, tais como as que foram utilizadas nesta pesquisa. Na rotina escolar são oferecidas às crianças oportunidades de contato com a literatura por meio de rodas de leitura, da observação e do manuseio de livros, e do empréstimo de livros para levarem para casa. Entretanto, frequentemente os pais não entendem a proposta da escola e a importância da leitura. Algumas queixas de professoras são recorrentes como: livros que não retornam à escola, ou voltam rasgados ou, então, rabiscados; crianças que não sabem recontar a história porque ninguém leu para elas em casa.

Ainda sobre os pais, costumam reclamar quando o livro traz uma narrativa só com imagens ou apresenta textos mais longos e com palavras que julgam ser inadequadas (difíceis) para os pequenos, além de se recusarem a realizar a atividade. Com isso, acabam minando o trabalho da escola com comentários negativos, contra a leitura.

A falta de um ambiente leitor em casa dificulta o trabalho e os esforços da escola em formar bons leitores. Os pais não sabem ler ou apresentam dificuldades para fazê-lo, não têm livros em casa, não dão valor à leitura porque consideram que ela deve estar presente apenas na escola e não em casa, faltando-lhes orientação.

---

<sup>1</sup> Programa Internacional de Avaliação de Alunos (com idade de 15 anos) que abrange as áreas do conhecimento: leitura, matemática e ciências e acontece de 3 em 3 anos, desde a sua primeira edição em 2000.

<sup>2</sup> Provinha Brasil avalia o nível de alfabetização das crianças matriculadas no 2º ano de escolarização das escolas públicas brasileiras e acontece anualmente, desde 2008, com a aplicação de duas provas: uma no início e outra ao término do ano letivo.

<sup>3</sup> Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo que abrange todas as áreas curriculares e envolve alunos do 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, acontece anualmente, desde 1997.

Quando leem, os pais o fazem de forma mecânica e sem atribuir significado ao texto. Melli (2011) constata em seu estudo acerca das representações de mães sobre o ato de ler que, embora elas enunciem que gostam de ler e que a leitura é importante, atendendo suas representações, tidas como ideais e que são histórico e ideologicamente construídas, a leitura, contraditoriamente, é vista como mais uma tarefa escolar a ser cumprida, uma obrigação, e não como um momento prazeroso.

Durante os dezenove anos de trabalho na Rede Municipal de Educação Infantil de uma cidade do Vale do Paraíba, pude participar de algumas ações com foco na formação dos professores. No entanto, não houve nenhum direcionamento ou investimento no trabalho com os pais.

Se o professor que lê histórias e tem boa e prazerosa relação com a leitura assume um papel de modelo para as crianças, conforme reza o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI; BRASIL, 1998), constata-se o avesso em relação aos pais. Aqui não cabe discutir a herança brasileira de não leitura, mas me é permitido, como orientadora educacional e pesquisadora, buscar intervir para o processo de letramento literário de pais de alunos da educação infantil – esse é o meu foco de pesquisa.

Parto do pressuposto de que, se os pais tiverem oportunidade de participar de eventos de letramento literário, poderão proporcionar aos filhos um ambiente familiar rico em eventos de letramento, como no caso da leitura de livros infantis. Em outras palavras, se aos pais forem proporcionadas vivências significativas em leitura, eles poderão desenvolver atividades de leitura com seus filhos em casa, além de compreender e acompanhar as propostas da escola e, ao mesmo tempo, se construirão leitores.

No entanto, o objetivo geral, perseguido ao longo da pesquisa, é contribuir para o processo de letramento literário de pais ou responsáveis, motivando-os a ler para os filhos, sobretudo ensinando-os como fazê-lo. Diante disso, os objetivos específicos se evidenciam:

1. Garantir o contato direto e constante dos pais com livros de literatura infantil, favorecendo-lhes a ampliação do repertório de leitura, o conhecimento de obras e de autores consagrados.
2. Estabelecer uma comunidade de leitores na qual seja possível compartilhar a leitura de livros da literatura infantil, trocar impressões sobre eles, descobrir que uma mesma obra suscita diferentes respostas leitoras, ampliando a relação dos

pais com a literatura com a promoção de relações intertextuais e a construção de novos sentidos.

3. Ensinar aos pais procedimentos para ler e para contar histórias, criando situações de análise de obras, com foco nos conteúdos como: adequação ou inadequação dos livros em relação às faixas etárias, fatores estruturantes da narrativa, características do gênero conto de fadas, diferentes versões de uma mesma história, leitura de imagens e estabelecimento de relações entre a linguagem verbal e a linguagem não-verbal.
4. Possibilitar aos pais perceber e reconhecer elementos da linguagem poética, que lhes permitam atribuir um significado mais amplo ao texto, por meio do estudo de características do gênero poesia.

A partir desses objetivos expostos, questões emergem e tornam-se relevantes, como as próprias perguntas de pesquisa, a saber:

1. Como se dão os eventos de letramento proporcionados pelos pais, como no caso da leitura em casa; como a escrita e os livros são valorizados nas interações, nas atividades do cotidiano familiar nas quais essas práticas orais são adquiridas?
2. Como oportunizar aos pais aprendizagens e o desenvolvimento de capacidades interpretativas que lhes permitam construir sentidos nas obras lidas e ainda experimentar o prazer literário?
3. Como estimular práticas de leitura compartilhada na família e criar espaços e rotinas nos procedimentos para uma leitura significativa?

Para buscar esses propósitos e desenvolvimento do tema, busquei contribuições importantes de autoras como Coelho (2000, 2010), Zilberman (2003, 2009), Lajolo (2006), Machado (2002), Colomer (2007), Góes (2005) por discutirem a literatura infantil e, também com o foco na sua relação com a escola, reconhecerem nela um agente formador por excelência.

Minha experiência como orientadora educacional me levou a perceber que as reuniões de pais têm assumido, historicamente, o papel burocrático de informar pais sobre o regulamento escolar, o calendário letivo etc. No entanto, a interação entre famílias e escola deve ser muito maior do que simplesmente transmitir recados. Considerando a necessidade de criar espaços reais de interação escola/família, que promovam aproximação, maior participação e diálogo constante entre as duas instituições, esta pesquisa se justifica porque vem ao encontro desse propósito oferecendo espaço aberto para que os pais e/ou responsáveis possam expor suas

representações a respeito da educação de crianças pequenas, e para que a escola, por sua vez, além de conhecer a realidade vivida pela criança em seu meio familiar e social, possa também informar e discutir sua proposta educacional. À medida que os pais tomam conhecimento da proposta da escola e refletem sobre suas ações diárias cotidianas, podem reavaliar suas concepções de criança, de educação infantil, de leitura e tomar consciência do por que desta ou daquela ação, e passam, conseqüentemente, a ter mais confiança, a conhecer, a respeitar e a valorizar o trabalho realizado na instituição escolar.

Kleiman (1998) observa a precariedade do letramento do professor evidenciando a sua limitada experiência como leitor, o que não lhe permite assumir um papel crítico em relação aos conteúdos escolares, como sabemos ser importante à escola cabe a tarefa de democratização dos saberes, com acesso, principalmente, à leitura. Essa dificuldade pode ser observada também nos pais, e não lhes permite assumir um papel de modelo para as crianças.

A escolha do letramento literário dos pais como a problemática-eixo do projeto se deve à minha percepção da relevância que a literatura tem para a formação integral das pessoas. Somem-se a isso as constantes queixas das professoras sobre a falta de acompanhamento da família ao projeto de leitura realizado pela escola.

Além do mais, aprofundando saberes sobre a linguagem verbal e a não-verbal, podemos favorecer aos sujeitos da pesquisa a apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos (COSSON, 2009; PAULINO, 2009).

Lajolo (2006, p.106) defende a literatura no currículo escolar e justifica que o cidadão, para exercer sua cidadania, “precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos”. Diferentes imaginários, sensibilidades, valores e comportamentos por meio dos quais uma sociedade discute e expressa, simbolicamente, seus impasses, seus desejos e utopias são confiados à literatura, como linguagem e como instituição.

O RCNEI, que passou a orientar a concepção de currículos e as propostas pedagógicas de Educação Infantil a partir de 1998, dá papel central à linguagem, como um dos eixos básicos na educação infantil. Segundo o documento (1998, p.117), é importante “para a formação do sujeito, para a interação com outras



peças, na orientação das ações de crianças, na construção de muitos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento”.

Nesse sentido, busquei em Vygotsky e em Bakhtin as bases teóricas para o desenvolvimento desta pesquisa por darem papel central à linguagem.

Para Vygotsky (2008), as relações entre o indivíduo e o meio acontecem de forma mediada, sendo o processo de desenvolvimento do ser humano socialmente construído, dada a importância da interação que ele estabelece com a sua cultura. É a linguagem o signo mais importante nesse processo de mediação, responsável pelo desenvolvimento das funções superiores.

Ainda segundo esse mesmo autor (2007), o aprendizado organizado de forma adequada resulta em desenvolvimento, e está diretamente ligado à sua relação com o ambiente sociocultural, sendo o papel social do outro fundamental, pois o sujeito aprende e se desenvolve a partir do convívio com os outros. Vygotsky vê o desenvolvimento retrospectivamente, no nível de desenvolvimento real, determinado pela “solução independente de problemas” e, prospectivamente, no nível de desenvolvimento potencial, determinado pela “solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais experientes” (2007, p. 97). A partir dessa divisão do desenvolvimento em níveis, formula o conceito de zona de desenvolvimento proximal como a distância entre o nível de desenvolvimento real e o potencial. Esse conceito define, segundo o autor, “aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário” (p. 98).

Além dos conceitos como mediação e interação, o conceito de dialogismo, desenvolvido pelo autor russo Bakhtin, foi fundamental para a realização da pesquisa.

Afirma Fiorin (2008), baseando-se em Bakhtin, que o dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem, princípio constitutivo do enunciado. Afirma esse mesmo autor que todos os enunciados constituem-se a partir de outros e todo discurso é atravessado pelo discurso alheio,

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa.

(BAKHTIN, 2010, p.88)

A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação e contou com plano de ação, baseado em objetivos, em um processo de acompanhamento e relato concomitante desse processo (ANDRÉ, 1995). A pesquisa-ação foi a linha seguida justamente por estar associada a diversas formas de ação coletiva, orientada em função da resolução de problemas, com objetivos de transformação. Assim, ao mesmo tempo em que se investiga e analisa uma determinada situação, sugere-se aos sujeitos envolvidos, grupo ao qual me incluo como pesquisadora, possibilidades de ação e aprimoramento das práticas observadas.

A pesquisa foi realizada com grupos de pais ou responsáveis de alunos de uma escola municipal de educação infantil de uma cidade do Vale do Paraíba. Os sujeitos de pesquisa responderam a três questionários e vivenciaram doze oficinas de uma hora e trinta minutos cada. Essas vivências focalizaram leitura, com análise de textos verbais e não-verbais, mediante interação da/com a pesquisadora.

O primeiro capítulo traz uma reflexão sobre a importância da linguagem, lançando mão de estudos sobre o letramento, numa perspectiva ideológica, cujas práticas são social e culturalmente determinadas; alguns conceitos das teorias de Vygotsky e Bakhtin por considerarem a dimensão social e histórica do homem, que se constitui e se desenvolve na relação com o outro, por meio da linguagem. Aborda também a orientação educacional e o contexto que envolve sua atuação com possibilidades de mediação das relações nos encontros de pais.

O segundo capítulo discute a concepção de leitura que permeia o trabalho e a importância da literatura infantil, não apenas como meio de prazer, mas também de formação e de sensibilização de pais e crianças.

O terceiro capítulo trata da metodologia, a pesquisa-ação, que orientou um projeto de intervenção a partir de uma realidade historicamente situada, de uma situação prática, com a promoção de atividades de leitura de texto literário voltadas para os pais, vivenciadas semanalmente por três meses, com o propósito de motivá-los e estimulá-los para se construírem leitores de literatura para si e para os seus filhos.

O quarto e último capítulo focaliza a utilização da literatura infantil por meio da análise de uma proposta de trabalho com pais de alunos, elaborada sob a forma de sequência de atividades, à luz de estudos da linguagem, considerando sua dimensão dialógica. Neste capítulo, comento as pautas dos encontros, incluindo

objetivo e proposta de encaminhamento das atividades, além da análise propriamente dita.

Finalizando, seguem a Conclusão, as Referências e os Apêndices.

Informo que este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, conforme protocolo CEP/UNITAU nº 616/10.

## CAPÍTULO 1

### O PAPEL CENTRAL DA LINGUAGEM NO DESENVOLVIMENTO E NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

#### 1.1 Uma proposta de letramento literário

Aqui me aproprio das palavras de Kleiman (2008, p.11) para considerar o letramento “um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder.”

Julgo conveniente abrir aqui um parêntese e acrescentar que até pouco tempo atrás a palavra letramento não constava dos dicionários. Somente em 2001 o Dicionário Houaiss dicionarizou tanto essa palavra quanto letrado, como adjetivo a ela correspondente, como nos lembra Soares (2010).

Consultei os dicionários Houaiss e Aurélio para verificação e comprovação. Fecho o parêntese constatando os seguintes significados para a palavra em questão:

No dicionário eletrônico Houaiss (2009), a palavra letramento é definida como “a incorporação funcional das capacidades a que conduz o aprender a ler e escrever”. E letrado quer dizer “aquele capaz de usar diferentes tipos de material escrito”.

Segundo o dicionário Aurélio (2008, p.513), letramento quer dizer “estado ou condição de indivíduo ou grupo capaz de utilizar-se da leitura e da escrita, ou de exercê-las como instrumentos de sua realização e de seu desenvolvimento social e cultural”. Significa também “capacitar ao uso social e cultural da leitura e da escrita”.

As definições encontradas nos dicionários não dão conta da complexidade do conceito e da grande variedade de estudos que se encaixam nessa vertente.

Optei por trabalhar com o conceito de letramento ideológico, introduzido por Brian Street em 1984, difundido e desenvolvido por pesquisadores como Kleiman (2008) e Soares (2010). Nesse modelo, as práticas letradas são determinadas pelo contexto social, podendo a escrita assumir significados específicos dependendo do grupo social. Inclusive a linguagem oral passa a ser valorizada e considerada nos estudos, como é o caso deste estudo que parte do princípio de que as crianças antes mesmo de estarem alfabetizadas podem desenvolver estratégias orais

letradas. São colocadas em questão as relações entre oralidade e escrita no letramento.

Isso implica em considerar uma concepção maior de uso da escrita, uma concepção que vai além das práticas escolares usuais, inclusive daquelas que seguem um modelo autônomo de letramento, em que a escrita seria “um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado” (KLEIMAN, 2008, p.21).

Sendo assim, torna-se necessário entender os microcontextos em que se desenvolvem as práticas de letramento. Aqui no caso, muito me interessa saber sobre como se dão os eventos de letramento proporcionados pelos pais — como no caso da leitura em casa —, como os livros e a escrita são valorizados nas interações, nas atividades do cotidiano nas quais essas práticas orais são adquiridas.

Para esclarecer o que significa evento de letramento, busco em Kleiman (2008, p.40) a seguinte explicação: “situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas”.

Nessa mesma direção de considerar as relações entre as formas orais e escritas da linguagem encontra-se Rojo (2010, p.54), que traz uma definição mais alargada de letramento, reportando-se a autoras como Garton e Pratt:

O letramento está diretamente envolvido com linguagem escrita: este é o senso comum que compartilhamos. Entretanto, também esperamos que pessoas letradas falem fluentemente e demonstrem domínio da linguagem falada. Conseqüentemente, uma definição de letramento deverá reconhecê-lo, especialmente quando se estuda o desenvolvimento das habilidades de linguagem.

Não é suficiente simplesmente saber o nível de letramento dos pais, mas também e, principalmente, agir tendo em vista o seu letramento literário, desenvolvendo uma sequência de atividades que será comentada no capítulo 4, resultando em práticas cujos processos de interação envolvidos serão valorizados e não ignorados. De qualquer modo, a princípio é preciso conhecer as práticas de letramento dos pais, investigar a sua familiaridade com os livros, questionando a sua leitura em termos quantitativos e também qualitativos, para numa perspectiva dentro do modelo ideológico do letramento enfatizar, segundo Kleiman (2008), o seu efeito potencializador ou conferidor de poder.

Cosson e Paulino (2009, p.67) definem letramento literário “como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. É claro que isso não se dá de uma hora para outra, é um processo contínuo e permanente, que não deve começar e nem terminar na escola. Como bem observam Cosson e Paulino (2009), trata-se de apropriação, o que significa tornar próprio, incorporar e, com isso, transformar o que se recebe. Isso implica reconhecer também que as leituras, portanto, não são iguais. Falarei sobre isso no capítulo seguinte.

Nesse processo, procuro evidenciar a interação verbal e o universo da linguagem, segundo Bakhtin (2003), de natureza polifônica, incorporando o diálogo com outras vozes, o que implica em reconhecer o outro enquanto voz e texto.

Sendo assim, a fala, o gesto, a escrita e a leitura, inclusive de imagens, encontram-se unidos na atividade da linguagem e tornam-se objetos de análise deste estudo sobre letramento.

## **1.2 A construção de uma concepção histórica e social da linguagem – a relação com o contexto**

Neste capítulo, para tratar sobre a importância da linguagem, proponho um diálogo entre concepções de dois autores: Mikhail Mikhailovitch Bakhtin<sup>4</sup> e Lev Semenovitch Vygotsky<sup>5</sup>, autores que viveram e produziram suas obras no início do século passado e que questionaram os rumos das ciências humanas, dando um papel central à linguagem, a base deste trabalho. Jobim e Souza (2009) considera que eles anteciparam em muitas décadas as críticas mais fundamentais à crise atual das ciências humanas, tendo como referenciais a linguagem e as bases teóricas do materialismo histórico e dialético.

É interessante salientar que viveram no mesmo país, na mesma época, e o contexto, tão valorizado em suas teorias, certamente deve ter imprimido neles a sua marca, a partir da qual é possível compreender semelhanças entre eles. Ainda que adotando caminhos diferentes, como poderemos ver mais adiante, procuraram entender a linguagem considerando suas relações com a estrutura social.

---

4 Mikhail Mikhailovitch Bakhtin nasceu em 16 de novembro de 1895 em Orel, pequena cidade ao sul de Moscou e morreu em 1975, na região de Moscou.

5 Lev Semenovitch Vygotsky nasceu a 5 de novembro de 1896, na cidade de Orsha, no nordeste de Minsk, na Bielorrússia e morreu de tuberculose em 11 de junho de 1934, em Moscou.

A consideração do sujeito como ser histórico, social e cultural é um elemento marcante do pensamento desses dois autores que viveram em uma época em que a Rússia passava por transformações sociais. Vale lembrar que suas produções aconteceram em um momento pós-revolução de 1917, muito embora tenham chegado aqui no Brasil, sem marcar muita presença, somente no início da segunda metade da década de 70, como observa Freitas (1994). Aliás, por razões políticas, suas obras não foram divulgadas durante um longo período, tanto internamente como também para o mundo ocidental.

Freitas (2003, p.41) aponta que as teorias desses dois pensadores consideram “o homem como um ser essencialmente social e histórico que, na relação com o outro, em uma atividade prática comum intermediada pela linguagem, se constitui e se desenvolve enquanto sujeito”.

Tanto Bakhtin como Vygotsky destacam o valor fundamental das palavras, levando-se em conta a interação em que se deram, com todas as suas implicações, e o contexto maior em que se inserem. Abre-se espaço para o verbal e o extraverbal, considerando os múltiplos sentidos que uma palavra pode ter. Sendo assim, a palavra assume um papel fundamental no processo de interação social e sua característica mais marcante é o fato de ser mutável, de evoluir e se transformar.

Uma das contribuições de Bakhtin para a linguística foi desenvolver “um pensamento absolutamente original sobre a linguagem” (FIORIN, 2008, p. 6), uma concepção de linguagem baseada na interação verbal, cuja característica fundamental é seu caráter dialógico. Nas suas palavras:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2009, p. 127)

Desta forma, Bakhtin (2009) faz uma crítica às teorias linguísticas da época, agrupadas por ele em duas grandes correntes: a) o objetivismo abstrato, representado principalmente pela obra de Saussure, e b) o subjetivismo idealista, que tem como representante o pensamento de Humboldt. Bakhtin questiona as duas correntes de não considerarem a linguagem como código ideológico, reduzindo-a ou a um sistema abstrato de formas, no caso da primeira corrente, ou à enunciação

monológica isolada, como ocorre na segunda. O objetivismo abstrato separa a língua (social) da fala (individual), prioriza e estuda apenas os elementos constituídos pelas formas normativas da língua, supondo ser esta um produto acabado, transmitido através das gerações. Nessa perspectiva, a fala não é objeto da linguística e o caráter mutável da língua não prevalece. Já o subjetivismo idealista considera o fenômeno linguístico um ato significativo de criação individual, dicotomiza vida interior e vida exterior, priorizando o aspecto interior, o lado subjetivo. As duas correntes da linguística formalista separam a linguagem do seu conteúdo ideológico ou vivencial, indo na contramão do que afirma Bakhtin (2009, p. 98-99):

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.

Dentro desse contexto, a linguística precisa trabalhar a língua na sua relação com a vida, tomada como fenômeno social. Sem desprezar as regras da língua, que naturalmente existem, faz-se necessário, como já foi mencionado, abrir espaço para o extralinguístico.

Assim, Bakhtin rompe com a linguística tradicional, que não considera a língua como fenômeno social. A linguagem passa a ser analisada, na sua complexidade, como “código ideológico” (JOBIM E SOUZA, 2009, p. 97), apreendida dialogicamente no fluxo da história, entendida como fato social.

É na interação verbal que a palavra se transforma e ganha diferentes significados, dependendo do contexto em que ela surge. Passa, então, a ser chamada de signo ideológico, pois conforme Bakhtin (2009), tudo que é ideológico é um signo, possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo, ou seja, reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior.

Em Vygotsky (2007), o uso da linguagem se constitui na condição mais importante do desenvolvimento das estruturas psicológicas superiores (consciência) da criança. Do mesmo modo que Bakhtin, busca um elo dinamizador das transformações sociais e situa a linguagem, na sua acepção dialógica, como catalisadora dessa mediação. Seus estudos direcionados à linguagem só poderiam trazer contribuições importantes para a linguística, sobretudo por considerar a história do desenvolvimento do pensamento e da linguagem. Todo fenômeno tem sua história e essa história é caracterizada por mudanças qualitativas e quantitativas



(VYGOTSKY, 2007). Sua abordagem psicogenética confere à linguagem uma dimensão dinâmica indispensável para a compreensão das transformações ao longo da história.

Essa preocupação em investigar que tipo de relação existe entre pensamento e linguagem e como essa relação vai se modificando coloca Vygotsky em desarmonia com a linguística de sua época. Questiona as principais correntes e tendências da psicologia contemporânea que, segundo ele, ao estudarem a relação pensamento e palavra não faziam referência alguma ao processo de desenvolvimento. É o caso da psicologia associacionista, abordagem que considerava pensamento e palavra unidos por laços externos e não explicavam a ocorrência das mudanças estruturais e psicológicas no desenvolvimento do significado das palavras. O mesmo aconteceu com a psicologia da Gestalt, que embora tivesse tentado libertar o pensamento e a fala do domínio da associação e submetê-los às leis da formação das estruturas, não conseguiu avanços significativos no domínio da teoria da fala e do pensamento. Outras teorias se agruparam ao redor de dois pólos: a visão behaviorista, definindo o pensamento como fala menos som, ou a visão idealista, que afirma ser o pensamento puro, no sentido de não estar relacionado com a linguagem e podendo até ser distorcido por ela.

Entretanto, Vygotsky (2008) investiga a gênese do pensamento e da palavra com foco no desenvolvimento da criança, dando um lugar importante para a linguagem na constituição das funções psicológicas superiores e na construção da subjetividade. Apesar de não ter explicitamente se dedicado às questões ideológicas da linguagem, como fez Bakhtin, sua abordagem sócio-histórica nos permite compreender como a interação e a mediação são fundamentais para o processo de aprendizagem e desenvolvimento. São esses conceitos que mais me importam aqui, principalmente porque se trata de uma pesquisa que envolve a interação entre pais e filhos e traz junto, nesse contexto, o tema da infância.

Embora tenham produzido há cerca de cem anos, as abordagens de Bakhtin e Vygotsky continuam atuais e fazem parte da pauta das pesquisas em Linguística Aplicada, que discutem as questões da linguagem no âmbito das ciências humanas, como é o caso desta pesquisa-ação.

A linguagem, vista numa dimensão bem mais ampla, permite um diálogo entre a Educação e a área da Linguagem, na tentativa de compreender o sujeito de forma mais global e contextualizada.

É nesse contexto dinâmico e de ampliação dos horizontes dos estudos linguísticos e educacionais que a Linguística Aplicada se modifica e se desenvolve, o que a faz ter vida, estar sempre em movimento, aberta para alargar pontos de vista. Como não há nem a primeira nem a última palavra, também não existe nem a primeira nem a última verdade, mas verdades que se constituem na e pela linguagem, continuamente ao longo da história.

### **1.3 Enunciado e interação - dialogismo e polifonia**

Brait e Melo (2005) discutem, com uma linguagem bastante acessível, conceitos como enunciado, enunciado concreto e enunciação, nas obras de Bakhtin e de seu círculo, destacando que o sentido desses termos só é possível na articulação com outros termos, categorias e noções do pensamento bakhtiniano, tais como: signo ideológico, palavra, comunicação, gêneros do discurso, interação, discurso, dialogismo, polifonia, tema e significação, esfera de produção e outros elementos constitutivos do processo enunciativo-discursivo. Nesta pesquisa, irei me ater às noções de interação, dialogismo e polifonia, desenvolvidas pelo autor russo. Seguindo as orientações das autoras citadas, na tensão entre considerar o contexto maior da obra de Bakhtin e também reconhecer a dificuldade de aprofundar tais conceitos e realizar esse intento, optei por desenvolver a noção de enunciado, um conceito chave para o trabalho, e deixei de fora vários outros conceitos, como é o caso, por exemplo, dos gêneros do discurso.

As autoras deixam claro que não é fácil definir enunciado e enunciação. Além de problemas decorrentes de tradução, não há consenso e tais conceitos apresentam uma polissemia de definições e empregos. Assumem dimensões diferentes dependendo da concepção que está por traz. Para mostrar essa diversidade, as autoras fazem referência, ainda que de forma rápida, a algumas teorias.

Em certas teorias, pode-se dizer que enunciado quer dizer frase ou sequências frasais, organizadas segundo a sintaxe e, portanto, passíveis de serem analisadas fora do contexto. Já outras, como é o caso das correntes da pragmática,

consideram o enunciado uma unidade de comunicação, necessariamente contextualizado. Nessa perspectiva, Brait e Melo (2005) recorrem ao estudioso da linguagem Oswald Ducrot, que estabelece a distinção entre frase e enunciado, entre enunciado e enunciação. Antes de abordar esses conceitos sob a óptica de Bakhtin, as autoras citam, ainda, outras correntes teóricas como os estudos transfrásticos, que consideram o enunciado uma espécie de texto; a Linguística Textual, que emprega o conceito em oposição a texto e também a Análise do Discurso de linha francesa, que utiliza o conceito de enunciado em oposição a discurso e definem, por vezes, o enunciado em oposição à enunciação.

Considerando a concepção de linguagem que rege o pensamento bakhtiniano, o enunciado deve ser considerado a partir do momento sócio-histórico e em sua manifestação concreta, desvinculando-se de uma visão exclusivamente sintática. Para tanto, é concebido como uma unidade de comunicação, como unidade de significação, necessariamente contextualizado e aponta para outros lugares, além do referente pretendido por seu autor. É possível conceber marcas enunciativas, verbalmente deixadas no enunciado, como também as marcas da enunciação de um sujeito, de um lugar histórico e social, de uma posição discursiva.

Entretanto, a concepção de enunciado e enunciação, na abordagem bakhtiniana, não se encontra pronta e acabada em uma única obra e vai se construindo ao longo do conjunto das obras. As primeiras contribuições apresentadas pelas autoras para definir esses conceitos referem-se à obra *Discurso na vida e discurso na arte – sobre poética sociológica* (1926), assinada por Voloshinov.

Essa obra requer um olhar para elementos que constituem o enunciado, o que significa considerar o contexto extraverbal, ir além dos fatores estritamente linguísticos: um enunciado só pode ser compreendido porque existe uma situação extraverbal implicada no verbal. Consideradas as dimensões comunicativa, interativa e avaliativa, o enunciado compreende três elementos: a) o horizonte espacial comum aos interlocutores, a unidade do visível; b) o conhecimento e a compreensão comum entre os interlocutores; e c) a avaliação comum acerca da situação. Esses elementos contextuais são indispensáveis ao entendimento de toda comunicação verbal e definem aquilo que os interlocutores veem, sabem e avaliam em conjunto. O enunciado depende desses elementos — são eles que lhe dão sustentação e constituem a enunciação, que se integra ao enunciado como uma parte constitutiva

essencial da estrutura de sua significação. Nessa obra de Voloshinov, interessa-me também a afirmação de que o que caracteriza os enunciados concretos “consiste precisamente no fato de que eles estabelecem uma miríade de conexões com o contexto extraverbal da vida, e, uma vez separados deste contexto, perdem quase toda a sua significação”.

Em Bakhtin (2009), encontramos o estudo da enunciação evidenciando a ideia de presença de sujeito e de história na existência de um enunciado concreto. Sendo assim, a enunciação tem uma natureza constitutivamente social e histórica, ligando-se a enunciações anteriores e a enunciações posteriores, produzindo e fazendo circular discursos. É um diálogo e faz parte de um processo de comunicação ininterrupto. Não há enunciado isolado, todo enunciado pressupõe aqueles que o antecederam e todos os que o sucederão.

Bakhtin (2003, p.296-297) esclarece que todo enunciado concreto:

é um elo na cadeia de comunicação discursiva de um determinado campo. Os próprios limites do enunciado são determinados pela alternância dos sujeitos do discurso. Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter. Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva.

Não é a extensão que determina o que é um enunciado; ele pode ser desde uma expressão monolexemática até um romance, desde uma réplica constituída de uma única palavra até uma obra em vários volumes. Como lembra Fiorin (2008, p. 21), o que o diferencia de uma unidade da língua é que ele “é a réplica de um diálogo, pois cada vez que se produz um enunciado o que se está fazendo é participar de um diálogo com outros discursos”. A unidade da língua não é dirigida a ninguém, já o enunciado tem um destinatário.

Como já foi abordado, a questão da interação verbal é a base da concepção de linguagem de Bakhtin e tem um caráter dialógico. Fiorin (2008, p.19) expressa essa concepção, por meio da seguinte afirmação:

[...] todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos. Neles, existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre e inevitavelmente também a palavra do outro. Isso quer dizer que o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo

discurso alheio. O dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados.

Reconhecer a condição social e dialógica do enunciado é considerar a profunda ligação que existe entre a linguagem e a vida. Para Bakhtin (2003, p.348), a vida é dialógica por natureza e viver “significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc.” Uma das características fundamentais do dialogismo é conceber a unidade do mundo nas múltiplas vozes que participam no diálogo da vida sendo, na concepção de Bakhtin, de natureza polifônica. Para esse teórico russo, todo discurso é derivado de outros discursos, em todo dizer encontram-se outros dizeres. Esse é o caráter polifônico do discurso, conceito fundamental que tem sua origem nos seus estudos da obra de Dostoievsky, considerado por ele um escritor polifônico.

É importante mencionar também, como lembra Fiorin (2008, p.24), que as relações dialógicas de que Bakhtin se ocupou não são o diálogo face a face, mas as relações sociais, que “podem ser contratuais ou polêmicas, de divergência ou de convergência, de aceitação ou recusa, de acordo ou desacordo, de entendimento ou de desinteligência, de avença ou de desavença, de conciliação ou de luta”. Isso tudo nos leva a crer que os enunciados são sempre o espaço de luta entre vozes sociais, sinalizando lugar de tensão e de contradição.

#### **1.4 Mediação e interação - aprendizagem e desenvolvimento**

Vygotsky (2007) retoma as concepções de Engels sobre o trabalho humano e o uso de instrumentos. O instrumento simboliza especificamente a atividade humana, a transformação da natureza pelo homem que, ao fazê-lo, transforma a si mesmo. Vygotsky estende esse conceito de mediação na interação homem-ambiente pelo uso de instrumentos ao uso de signos. Os sistemas de signos (a linguagem, a escrita, o sistema numérico), assim como o sistema de instrumentos, são criados pela sociedade ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural. Ambos os instrumentos que o homem emprega para modificar a situação a que responde são meios de intervenção na realidade.

Uma ideia central no pensamento de Vygotsky e também central no percurso desta pesquisa é o papel da aprendizagem para o desenvolvimento desde o

nascimento da criança. A aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando há interação entre as pessoas. Nesse processo, a mediação e a intervenção ganham destaque e são, de certa forma, em grande parte responsáveis pelo desenvolvimento.

Considerando este trabalho, que tem a pesquisa-ação como linha de pesquisa e que, como tal, valoriza a interação entre a pesquisadora e os pais de alunos e entre pais e filhos por meio da leitura de livros de literatura infantil, supõe uma forma de ação planejada, com vistas a perseguir objetivos, torna-se relevante a internalização de conceitos vygotkianos. Além do exposto, se o letramento quer dizer práticas sociais, mediadas pela oralidade, leitura e escrita — o propósito maior deste trabalho —, podemos destacar a dimensão dialógica da linguagem como condição de sua realização. Julgo pertinente observar que Vygotsky (2007) utiliza o termo internalização para explicar o desenvolvimento da criança, que se dá por meio da transformação de um processo interpessoal (nível social) em um processo intrapessoal (nível individual). A chave desse processo está, como enfatiza Rojo (2010, p.21), “nas formas coletivas e históricas determinantes da vida social” e não está no indivíduo porque depende da “conversão de meios de regulação externa e social em meios de controle interno (individual e subjetivo) ou de autorregulação”.

O sujeito não tem acesso direto aos objetos, mas sim um acesso mediado, realizado por meio dos recortes do real operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe. Nesse processo, é importante considerar o processo de representação mental e que tais sistemas simbólicos de representação da realidade têm origem social e são fornecidos pela cultura. A linguagem é um sistema simbólico fundamental e básico. O “pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala” (VYGOTSKY, 2008, p. 63).

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), desenvolvido por Vygotsky (2007, p. 97), torna-se fundamental neste momento por apontar a importância de um parceiro mais experiente no processo de aprendizagem. Nas suas palavras:

é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de

problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Para melhor esclarecer esse conceito, faz-se necessário abordar com mais detalhes os dois níveis de desenvolvimento. O primeiro, o nível de desenvolvimento real, refere-se ao “das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (VYGOTSKY, 2007, p. 95-96). É o que ela consegue fazer sozinha, por si mesma. Já o nível de desenvolvimento potencial refere-se àquilo que a criança consegue fazer com a ajuda de outros, e diz respeito aos ciclos e processos em estado de maturação. Assim, Vygotsky (2007, p. 98) define a zona de desenvolvimento proximal como “aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário”. A noção de ZDP está relacionada à ideia de que “o ‘bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (p.102).

Este trabalho só faz sentido porque acredito que é possível fazer intervenções que atuem na zona de desenvolvimento proximal dos pais, fazendo-os avançar em seus conhecimentos sobre a leitura. Para tanto, será preciso considerar seus conhecimentos prévios, e que estão no nível de desenvolvimento real, para dirigir minhas ações para a construção de novos conhecimentos.

### **1.5 A Orientação Educacional - interação, mediação e intervenção**

As atribuições do orientador educacional, conferidas por lei, tendem a ser tratadas pelos profissionais ligados à educação equivocadamente, de forma que percebo um direcionamento do trabalho mais para os ditos problemas, evidenciando-os e encarando-os como empecilhos para a consecução dos objetivos de ensino. Problemas comportamentais e dificuldades de aprendizagem são centrados nos alunos: a escola os responsabiliza e, na maioria das vezes, ignora as relações, nega o contexto, seja ele escolar ou familiar, desconsidera as questões culturais e históricas, bem como as diferenças individuais. Espera-se que esse profissional faça encaminhamentos dos alunos que não se encaixam nos padrões de normalização impostos para especialistas que deverão, por sua vez, confirmar os problemas para depois tratá-los. Ao orientador cabe também realizar

aconselhamento às famílias, vítimas dessas condições, correndo-se o risco de generalizar as situações e reduzir as singularidades.

Percebo que as expectativas com relação às funções do orientador educacional voltam-se mais para o ajustamento, a resolução dos supostos problemas de alunos, que supostamente poderiam atrapalhar o trabalho dos professores — o que mostra uma armadilha que poderá levá-lo a tentar atendê-las, endossando os rótulos criados e alimentando outro equívoco que Vasconcellos (2006) chama de jogo ou síndrome de encaminhamentos. Na verdade mesmo, cria-se a expectativa de que o orientador educacional sozinho possa resolver todos os problemas da escola.

Visando superar essa abordagem de medicalização do ensino, tenho procurado outros caminhos, sem, é claro, desprezar aqueles inerentes às funções regimentais que cabe a esse profissional, art. 51 do Regimento Comum das Escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino, aprovado em 23 de junho de 2010. Ressalto, ainda, no próprio corpo da lei, alguns fragmentos que me dão abertura para participar do projeto político-pedagógico da escola, elaborar um plano de ação, trabalhar em grupos, temas, após estudos das reais necessidades da escola e manter contato com a família.

Nessa perspectiva mais crítica e questionadora de minhas reais funções e atribuições, sinto-me desafiada a cada dia a mudar, assumindo um projeto e, pautada nele, ser capaz de despertar, de mobilizar as pessoas para assumir comigo esse processo de transformação. Procuro, com isso, superar o modelo do trabalho da orientação restrito aos atendimentos individuais de alunos, de professores, de pais, buscando uma prática mais coletiva.

É claro que isso não quer dizer que tenho que ignorar os problemas. Ao contrário, os conflitos existem e devem se constituir um elemento potencial de transformação da prática escolar, o que requer uma mudança de postura frente a eles, a começar por considerar o contexto e as interações, abarcando diferentes vozes sendo compartilhadas na linguagem e na dialogia.

Segundo Vasconcellos (2006, p.75), o “trabalho da orientação, comprometido com a mudança, deve partir de onde o sujeito (professor, aluno, pai, etc.) está e não de onde se considera que eventualmente deveria estar”. O autor esclarece:

O horizonte que vislumbramos para os serviços especializados é o do intelectual orgânico, qual seja, aquele que está atento à realidade,



que é competente para localizar os temas geradores (questões, contradições, necessidades) do grupo, organizá-los e devolver como um desafio para o coletivo, ajudando na tomada de consciência e na busca conjunta de formas de enfrentamento. (VASCONCELLOS, 2006, p.70)

O meu papel e minha responsabilidade como mediadora me fazem partir do contexto e do reconhecimento dos conhecimentos prévios para planejar intervenções que atuem nas zonas de desenvolvimento proximal, considerando o coletivo, porque sei da importância da interação e da linguagem na construção do conhecimento.

Assim, reconhecendo a urgência em proporcionar encontros constantes com pais ou responsáveis de alunos, para maior participação das famílias na escola e para promover momentos de reflexão sobre a complexa e difícil tarefa de educar crianças, há cinco anos desenvolvo um projeto de formação de grupos de pais em uma escola de educação infantil de um município do Vale do Paraíba, com a intenção de abrir e consolidar esse espaço de discussão a respeito do desenvolvimento infantil e do projeto político-pedagógico da escola.

O que me move nesse trabalho é a crença de que o conhecimento sobre os conteúdos que a escola privilegia e sobre a forma de desenvolvê-los ajuda os pais a acompanhar a vida escolar de seus filhos e/ou filhas e, assim, podem escola e família estabelecer um diálogo mais aberto sobre suas expectativas com relação ao ensino e à aprendizagem das crianças. Em contrapartida, a escola também pode entender melhor o que pensam os pais sobre a escola de educação infantil.

Até 2010, os encontros aconteciam quinzenalmente, tinham uma hora de duração e os assuntos colocados em debate partiam do interesse do grupo. Neste ano de realização da pesquisa, a leitura se transformou em um tema de estudo, que também partiu de uma necessidade, porém, desenvolvido por meio de uma sequência de atividades, incluindo motivação, práticas de imersão e análise de obras literárias, com acompanhamento desse processo e avaliação das aprendizagens.

## CAPÍTULO 2

### A LEITURA E A LITERATURA INFANTIL

#### 2.1 A importância da leitura, do letramento e da literatura

Neste capítulo, procuro fazer um balanço geral sobre conceitos de leitura, o papel da literatura infantil na formação das crianças e também o papel que ela pode assumir no processo de letramento dos pais, responsável, em grande parte, pela realização desta pesquisa.

Como afirma Coelho (2010), o domínio da leitura é um fenômeno que ultrapassa a mera alfabetização, sendo que esta deixou de ser vista como simples aquisição de habilidade mecânica para ser entendida como possibilidade de penetração no mundo da cultura atual, em acelerado processo de transformações estruturais. Esta mesma autora define o ato da leitura como:

[...] uma atividade mental que exige a interação de diferentes fatores; conhecimento da língua, percepção das relações existentes entre o mundo real em que vivemos e o mundo da linguagem (ou da arte) que o nomeia; dados culturais próprios do meio em que vive o leitor; condicionamentos psicológicos decorrentes de suas próprias experiências existenciais, etc. (COELHO, 2010, p.270)

Isso implica, segundo a autora, em compreender a leitura como um diálogo entre leitor e texto, atividade fundamental que estimula o ser em sua globalidade, o que significa considerar suas emoções, seu intelecto, seu imaginário etc., e pode levá-lo desde a informação imediata, por meio da história, da situação ou do conflito à formação interior, a curto, médio ou longo prazo, por meio da fruição de emoções e gradativa conscientização dos valores ou desvalores que se defrontam no convívio social.

Uma outra forma de reconhecer a amplitude do processo de leitura pode ser percebida nas concepções de alfabetização e letramento (SOARES, 2010). Nelas, a alfabetização seria a aquisição do código da língua escrita, as habilidades de leitura e escrita, sendo o letramento o processo mais amplo e permanente, que abrangeria a vida toda. Esse processo maior diz respeito ao uso dos sistemas alfabético e ortográfico em práticas sociais de escrita.

Desta forma, a autora procura separar o processo de aquisição da língua (oral e escrita) do processo de desenvolvimento dessa língua, pois acredita que atribuir

um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, o que não quer dizer que ler e escrever signifiquem unicamente o domínio da mecânica da língua escrita. Muito mais que isso, significam a “apreensão e compreensão de significados expressos em linguagem escrita”, no caso do ler, ou “expressão de significados por meio da linguagem escrita”, no caso do escrever (SOARES, 2010, p.16).

Importa-nos entender que, segundo a autora, o processo de alfabetização vai além da decodificação, implica compreensão e expressão de significados, considerando que os discursos oral e escrito são organizados de maneira diferente e também que o conceito de alfabetização depende de características culturais, econômicas e tecnológicas. O que seria estar alfabetizado aqui no Brasil, por exemplo? Qual seria a idade esperada para se alfabetizar? Essas questões, levantadas por Soares (2010), continuam nas pautas das discussões sobre educação. Na cidade onde se realizou a pesquisa, o debate sobre a alfabetização nos currículos, nos conteúdos e nas práticas pedagógicas foi intensificado, na ocasião em que se deu a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos de duração, com a inclusão das crianças de 6 anos de idade, em atendimento a uma determinação legal.

Embora os discursos oral e escrito sejam organizados de maneira diferente, conforme foi constatado em Soares (2010), sustento que eles se influenciam mutuamente. Autores que discutem concepções de letramento, aqui considerado um conjunto de práticas sociais, procuram estabelecer relações entre a oralidade e a escrita, trabalhando com a interface entre elas, buscando não as diferenças formais, mas as semelhanças que as constituem (KLEIMAN, 2008; ROJO, 2008; TERZI, 2008).

Nessa perspectiva, suas pesquisas apontam que crianças são letradas quando possuem estratégias orais letradas, mesmo antes de estarem alfabetizadas. E essa influência da experiência da oralidade estará presente durante todo o processo de construção da escrita. Isso se dá quando os pais proporcionam às crianças participarem de eventos de letramento, como no caso da leitura de livros infantis antes de dormir desde pequenas. Como constata Terzi (2008, p.96):

A estória noturna é o evento de letramento maior que ajuda a estabelecer padrões de comportamento que recorrem repetidamente durante a vida de crianças e adultos da comunidade, apesar de poucos pais terem consciência de o que a leitura de estórias significa

como preparação para os tipos de aprendizagem e de demonstração de conhecimento esperados pela escola.

Rojo (2008) defende que jogos de fazer de conta que lê e fazer de conta que escreve são práticas interacionais orais e assumem um papel fundamental no desenvolvimento do letramento.

Não é possível discorrer sobre a importância da leitura sem fazer referência a Freire (2009, p.20), e ao movimento dinâmico enfatizado por ele em que “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. Afirma o autor que a leitura da palavra não apenas é precedida pela leitura de mundo, mas por uma certa forma de escrevê-lo ou reescrevê-lo, o que quer dizer transformá-lo por meio da prática consciente. Sendo assim, o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita. A alfabetização não pode ser pensada sem considerar sua natureza política e ideológica.

Manguel (2010, p.19) afirma que a leitura é a “arte de decifrar e traduzir signos”, mas não está restrita às letras de uma página. O astrônomo lê um mapa de estrelas que não existem mais; o zoólogo lê os rastros de animais na floresta; os pais leem no rosto do bebê sinais de alegria ou dor; o agricultor lê o tempo no céu. Poderia continuar a listar outros exemplos dados pelo autor, mas esses são suficientes para mostrar que ler é essencial: “todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos” (p.19).

Góes (2005, p.20) propõe o conceito de leitura como “operação que faz surgir sentidos no texto, sendo o leitor co-produtor ou co-autor do texto, visto ser ele quem concretiza esses sentidos e deles se apossa”. O leitor é ativo, doador de sentidos, sujeito de sua própria história, capaz de relacionar cada texto lido aos demais anteriores, os lidos e os que a autora chama textos-vida. Esse processo dota o leitor da capacidade de admiração, porque ele passa a ser movido por seu sentir, seu olhar, e admira, porque tem os sentidos e a memória despertos.

Nesse sentido, é condição para uma leitura de qualidade ler a intertextualidade, reconhecendo o texto como organização de linguagens e sistema de intertextos. Como observa Góes (2005, p.24), “o leitor da intertextualidade pode admirar, pois tem os sentidos despertos, memória avivada e acionada”.

A explicitação de Fiorin (2008) esclarece o conceito de intertextualidade, introduzido por Júlia Kristeva, a partir do postulado dialógico de Bakhtin, como as

relações dialógicas materializadas em textos. No entanto, quando um texto não mostra, no seu fio, o discurso do outro não há intertextualidade, mas sim interdiscursividade, o que pressupõe que “toda intertextualidade implica a existência de uma interdiscursividade (relações entre enunciados), mas nem toda interdiscursividade implica uma intertextualidade” (p.52).

Por todas as razões apresentadas, gostaria de reafirmar que ler é mais do que decodificar o código escrito: é um ato revolucionário, como destaca Góes (2005) ou uma aventura espiritual, como defende Coelho (2010). Em todos os casos há que se considerar a relação que o texto oportuniza com o leitor e sua história, seu olhar, sua experiência de vida.

Considerando essa concepção maior de uso da leitura, que vai além das práticas escolares, optei por trabalhar com a literatura, que por estabelecer relações com o contexto nos ajuda a ampliar nossa concepção de mundo e de vida (LAJOLO, 2006).

Para Coelho (2010, p.15), “nenhuma outra forma de ler o mundo dos homens é tão eficaz e rica quanto a que a literatura permite”. Embora reconheça a dificuldade de se chegar a uma definição clara e unívoca do que seja literatura, a autora fundamenta suas pesquisas em duas ideias básicas: a) a literatura é um fenômeno de linguagem, resultante de uma experiência existencial, social e cultural, e b) a literatura é arte, aliás, a mais importante das artes, pois sua matéria é a palavra.

O poder formador da literatura e das artes é defendido por Coelho (2000, p.13), que afirma que de todas as manifestações de Arte, a literatura “é a que atua de maneira mais profunda e essencial para dar forma e divulgar os valores culturais que dinamizam uma sociedade ou uma civilização”.

Em Bakhtin e Vygotsky, nota-se a presença do interesse pelas artes e pela literatura o que também vem ao encontro dos interesses deste estudo; é possível perceber uma busca em desvendar as implicações da linguagem sobre a vida cotidiana e sobre o mundo, evidenciando uma preocupação com a dimensão ética e estética.

Em contato com a arte, com a literatura, aqui no caso, abre-se a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer a experiência de vida de todos, crianças e adultos. Isso se dá por meio da leitura, concebida tendo em vista a relação essencial entre o sujeito que lê e o objeto que é o livro lido.

Autores como Coelho (2000, 2010), Zilberman (2003, 2009), Machado (2002), Colomer (2007) e Cosson (2009) defendem a literatura na escola como um importante instrumento de formação do ser humano. Nas palavras de Coelho, os estudos literários

[...] estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da *língua*, da expressão verbal significativa e consciente – condição *sine qua non* para a plena realidade do ser. (COELHO, 2010, p.16)

Para Candido (2011, p.182), a literatura nos humaniza “na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”. É uma necessidade universal e um direito, segundo ele, inalienável.

Tomo como minhas as palavras de Cosson (2009, p.17), as quais transcrevo a seguir: “no exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos”.

A concepção de leitura adotada e abordada nesta pesquisa fundamenta o caminho a ser seguido para o letramento dos pais aqui proposto. Gostaria de ressaltar que a leitura implica troca de sentidos entre o escritor e o leitor, mas não podemos perder de vista a sociedade e o contexto em que estão inseridos. Nesse sentido, recorro a Colomer (2007, p.34), que nos alerta sobre a “função utilitária da leitura própria das sociedades alfabetizadas”, em que a leitura parece mais cumprir a expectativa de que se domine a língua escrita para ter sucesso na escola e na vida.

Melli (2011), em seu estudo sobre representações de mães sobre o ato de ler, a partir da perspectiva da análise do discurso de linha francesa, observa que, embora a leitura seja considerada muito importante pelas mães, contraditoriamente, ela não passa de uma obrigação da escola, uma tarefa que deve ser acompanhada por elas, porque histórica e ideologicamente é o que se espera de uma boa mãe (outras pessoas da família não participam desse momento, nem irmãos, nem pais). Apesar de as mães afirmarem que gostam de ler, até porque precisam atender à demanda da representação de que a leitura é muito importante, sobre o que deve ser dito, temos indícios de que essa atividade não lhes dá prazer, como podemos verificar em enunciados como “dá um sono” ou “falta tempo para ler”.

Mais do que nunca, é preciso dar oportunidade aos pais de participarem da fruição da literatura e da arte. Mais do que isso, esse é um direito humano, “uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito” (CANDIDO, 2011, p.177).

Dentro da perspectiva do letramento literário aqui proposta, considero fecundo o esclarecimento sobre a concepção de leitura que fundamenta o nosso caminho, ressaltando o papel da interação e da mediação nas inúmeras leituras realizadas, da palavra vivida e do mundo, sendo compartilhadas via linguagem.

Portanto, é importante salientar que toda compreensão de um texto, segundo Bakhtin, implica uma atitude responsiva ativa do ouvinte ou do leitor, na medida em que completa, re-significa, adapta (FIORIN, 2008). Vale notar que minhas observações, ou melhor, minhas respostas resultam de um diálogo com esses textos, o que implica uma compreensão responsiva ativa da minha parte, uma tentativa de reinterpretá-los.

Nessa abordagem dialógica de Bakhtin, o texto não preexiste ao leitor: ele se constitui no momento da interação com o leitor, da interlocução, o que possibilita diferentes leituras e entendimentos.

## **2.2 A importância da literatura infantil**

Zilberman (2003, p. 15) aponta que os primeiros livros para crianças foram produzidos ao final do século XVII e durante o século XVIII, quando a infância passou a existir, em meio à Idade Moderna e em decorrência da emergência de uma nova noção de família, “centrada não mais em amplas relações de parentesco, mas num núcleo unicelular, preocupado em manter sua privacidade [...] e estimular o afeto entre seus membros”.

Observa a autora que os primeiros textos foram escritos por pedagogos e professores com finalidade educativa, finalidade que perdura até hoje. Acresce, segundo Colomer (2007), que as escolas ensinavam a ler nas cartilhas e os livros infantis eram escritos para crianças que já sabiam ler, sendo as obras literárias para pequenos leitores de origem recente.

A literatura infantil é, antes de qualquer coisa, arte, “fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra”, nos alerta Coelho (2010, p.27). É claro que não podemos negar que ela ocupa um lugar específico no

âmbito do gênero ficção, uma vez que ela se destina a um leitor com características próprias, que está em processo de formação e de aprendizagem inicial da vida. Coelho (2010) admite o caráter pedagógico e conscientizador que, de maneira latente ou patente, é inerente à literatura infantil e, sobretudo, evidencia a necessidade de ênfase em seu caráter lúdico porque “aquilo que não divertir, emocionar ou interessar ao pequeno leitor, não poderá também transmitir-lhe nenhuma experiência duradoura ou fecunda” (p.164).

Zilberman (2003) afirma que a literatura infantil ainda não é aceita como arte; assume uma finalidade pragmática porque permanece colônia da pedagogia e a presença do objetivo didático faz dela uma atividade comprometida com a dominação da criança. Segundo essa autora, a escola nega o social para introduzir, em seu lugar, o normativo, e a literatura infantil tem servido para multiplicar a norma em vigor. Em contrapartida, ela considera que “a literatura atinge o estatuto de arte literária e se distancia de sua origem comprometida com a pedagogia quando apresenta textos de valor artístico a seus pequenos leitores” (p. 26).

Quanto à natureza da literatura, se didática ou lúdica, se cumpre a finalidade de instruir ou divertir, não há consenso e as opiniões são divergentes. É notável, na nossa sociedade, uma tendência em ser racional, em polarizar, como se não fosse possível uma convivência das duas intenções.

A esse respeito, dependendo da época, podemos notar opções de autores em relação a uma ou outra intenção. Coelho (2010) comenta que em momentos de transformação, quando um sistema de valores está sendo substituído por outro, o aspecto arte predomina na literatura, e com ele o ludismo, o descompromisso, capazes de desarticular estruturas estáticas, já cristalizadas. Uma vez que o sistema se impõe, a intencionalidade pedagógica passa a dominar, para que valores sejam transmitidos como verdades às novas gerações.

Coelho (2010) considera também que se a literatura resultar de um ato criador, as duas intenções estarão fundidas, desaparecendo essa dicotomia. Por outro lado, uma consideração da autora diz respeito à urgência em descobrir a literatura muito mais como “uma aventura espiritual que engaje o eu em uma experiência rica de vida, inteligência e emoções” (p.32) e menos como mero entretenimento, porque deste os meios de comunicação de massa se encarregam.

A autora esclarece que até bem pouco tempo, a literatura infantil foi minimizada como criação literária e tratada pela cultura oficial como um gênero



menor, vista como algo ou pueril ou útil, ou brinquedo ou meio para manter a criança entretida e quieta. É pertinente notar que os primeiros textos infantis foram resultados da adaptação de textos escritos para adultos, expurgando as dificuldades de linguagem, as digressões e reflexões que estariam acima da compreensão infantil, assim como as situações ou conflitos não-exemplares. Isso passa também por uma concepção de infância — neste caso, a criança era vista como um adulto em miniatura.

A literatura infantil aqui no Brasil começou a ser pensada mesmo em fins dos anos 70, na época denominada por Coelho como o *boom* da Literatura.

Coelho (2010, p.212) define a natureza do livro infantil contemporâneo como objeto novo, “uma nova linguagem, resultante da fusão verbal-visual, tão sedutora para os pequenos aprendizes (e para os grandes também!)”. Para a autora:

a alta categoria estética desse objeto novo (visual-verbal) resulta não apenas de sua alta qualidade formal (design, traços, pintura, cores, etc.), mas da coerência orgânica que existe entre a ideia-eixo (tema, núcleo temático, problemática, subtexto, mensagem-base, intencionalidade maior, etc.) e os recursos formais escolhidos pelos autores (escritor e ilustrador, designer, etc.).

Segundo a autora, o valor literário depende da coerência orgânica, que deve existir em toda obra literária, ou seja, entre a visão de mundo que o alimenta e as soluções estilísticas e estruturais escolhidas pelo autor, tendo em vista o momento em que escreve. Seria um equívoco escolher um motivo novo e desenvolvê-lo com um espírito e uma linguagem ultrapassados.

Assim como Coelho, Góes (2005, p.19) também denomina objeto novo “os livros que apresentam uma concentração de linguagens de natureza vária e variada”. Nas suas palavras, acrescenta:

O livro infantil sabe-se arte, literatura, e passa por modificações introduzidas por outras tecnologias, indo da linguagem dos quadrinhos à dos meios eletrônicos. O texto, objeto real, com linguagem verbal, visual e grafotipográfica, extrapola o invólucro físico tradicional. Temos brinquedos-livro, jogos-livro, livros de pano e outros materiais. Esse objeto novo toca nos sentidos do equipamento humano [...]. (GÓES, 2005, p.20)

Sendo assim, para essa mesma autora, o objeto novo é uma polissemia resultante da concentração de várias linguagens e sua proposta é produzir sentidos, a partir de signos, sem delimitações prévias, o que incorpora a utilização de recursos de artes e técnicas diversas, como cinema, televisão, quadrinhos, palavras-

cruzadas, tecnologia de ponta e muitas outras conhecidas ou a descobrir. Essa nova literatura deixa de partir de condicionamentos e passa ter uma característica plural. A partir dessa nova perspectiva de literatura, de objeto novo, nos é permitido uma polissemia resultante da utilização de recursos e linguagens variados.

Na observação de Coelho (2010), multiplicam-se os recursos de apelo à visualidade, tais como: desenhos, ilustrações, diagramação, composição, cores, técnicas de colagem e montagem, uso de novos materiais de impressão do livro. Isso tudo transforma a literatura em um espaço de convergência das multilinguagens.

Coelho (2010, p.48-49) tece elogios a nossa produção literária atual para crianças e jovens que, segundo ela, conseguiu “equacionar os dois termos do problema: literatura para divertir, dar prazer, emocionar... e que, ao mesmo tempo, ensina modos de ver o mundo, de viver, pensar, reagir, criar...” É com esse acervo de livros que os pais irão dialogar, para se constituírem mediadores de leitura.

Entretanto, lamentavelmente, a ideia que ainda e vulgarmente se tem da expressão literatura infantil é a de livros coloridos e belos destinados à distração e ao prazer das crianças pequenas, seja quando elas mesmas podem lê-los e folheá-los ou quando ouvem suas histórias contadas por alguém (COELHO, 2010).

Na mesma direção, Góes (2005) salienta o preconceito, ainda arraigado, de que o livro infantil só pode ser lido horizontalmente, ou seja, como algo raso.

### **2.3 Contar e ler – a literatura infantil na escola e na família**

Contar e ler são atividades importantes, que exigem formas de proceder diferentes e devem estar presentes na escola e também na família. Apesar de na maior parte dos estudos e pesquisas estarem comumente atreladas às situações escolares, a proposta de letramento literário deste trabalho se insere em uma concepção maior de uso da escrita, uma concepção que vai além das práticas escolares usuais, pois envolve contextos e práticas interacionais entre pais e filhos.

Como já se viu, é bem verdade que encontrei pouco material relacionado à formação de pais leitores, sendo que os estudos direcionam o olhar para o âmbito da escola, para professores e alunos. Sem menosprezar tais estudos, até porque foram eles que me indicaram os caminhos possíveis a trilhar, quero dizer que, além do trabalho realizado pela escola na formação de leitores, à família pode ser dada a

oportunidade de ler e saber sobre o valor da leitura. Não precisa esperar da escola, não precisa esperar que seus filhos já estejam alfabetizados, pois como já dizia Vygotsky (2007), a aprendizagem das crianças se inicia muito antes de sua entrada na escola.

Machado (2004) pesquisa os contos tradicionais, compreendendo-os como uma experiência artística e estética, define as narrativas tradicionais como “obras de arte de tempos imemoriais, transmitidas ao longo dos séculos e das diferentes culturas, oralmente, de geração para geração” (p.13). Embora direcione sua pesquisa para a preparação do educador na arte de contar histórias, assume que a escola deve alternar situações de ler e de contar, para ampliar as possibilidades de escuta e aprendizado dos alunos. No seu estudo, encontramos a defesa de que é importante ler para:

- a) Valorizar a ação da leitura, trazer o livro como objeto e veículo de aprendizagem.
- b) Apresentar a melodia e a construção das frases do texto popular, do texto de autor, que se manifestam na clareza sonora e encadeada de sua construção poética. Trata-se de focalizar a ideia da literatura como importante fenômeno cultural.
- c) Manusear o livro e mostrar as imagens que ilustram o texto, solicitando a apreciação das crianças, chamando sua atenção para o modo como as ilustrações contribuem para a história.

Quanto à importância de contar sem o livro, Machado (2004) apresenta as seguintes justificativas:

- a) Experimentar uma qualidade diferente de relação com a audiência, por meio da qual os olhos, mãos e gestos corporais do narrador encontram os olhos, as mãos e os gestos corporais da audiência, permitindo que essa receptividade contribua para o seu modo de relatar a história.
- b) Experimentar improvisar, sem texto decorado, deixando que as palavras se encadeiem ao sabor do momento, guiadas, é claro, pela sequência narrativa da história.
- c) Explorar recursos externos de narração.

Valendo-se de sua própria experiência, de seu próprio aprendizado, a autora faz uma reflexão sobre a importância da arte de contar histórias e traz significativas contribuições para o professor se preparar para essa atividade. A intenção é o ponto de partida nesse processo, o que move e dá sentido à experiência de contar

histórias e responde à pergunta sobre o que ele quer, o que ele pretende e o que o leva a acreditar na importância da ação de contar histórias. Outro fator fundamental é o ritmo, ou seja, a cadência, a respiração do contador de histórias, em consonância com a respiração da história. O ritmo envolve rapidez, lentidão, pausa, voz alta, voz baixa e a questão a ser respondida passa a ser: como o contador de histórias aprende a se tornar receptivo ao caminho rítmico, à pulsação do conto?

A técnica é outro fator necessário, mas que sozinho não faz da pessoa uma boa contadora de histórias. Como afirma Machado (2004, p.74), “a técnica é o domínio do instrumental que permite a atualização da intenção e do ritmo, combinando recursos internos e externos”.

Quanto aos recursos internos, a autora considera o exercício de habilidade de observação (de pessoas, tipos humanos, fatos, objetos e fenômenos da natureza) e de percepção, o que significa ver e conceber com a imaginação e intuição do que pode ser. Para tanto, são necessários: curiosidade; senso de humor; capacidade de brincar, de correr risco, de perguntar, de ter flexibilidade para ver as coisas de diferentes pontos de vista; contato com imagens internas, com o poder do silêncio e do mistério, com as possibilidades expressivas dos gestos corporais, do olhar e da voz.

Os recursos externos devem ser pesquisados para cada história em particular e estar a serviço da história. Se utilizados sem critério, podem desviar a atenção do fio da narrativa, oferecendo um show de estimulação sensorial que mais atrapalha do que ajuda. Eles abrangem objetos, panos, música, canto, luz, roupa, acessórios, como começar e como terminar a história. A preparação do espaço e dos recursos cênicos também faz parte desse movimento. Mesmo contando com todas essas possibilidades, é necessário experimentar a sensação da soberania da história, usando apenas a sua força expressiva, sem usar recurso algum além da voz, do gesto e do olhar, lembrando que os recursos precisam ser usados com muito critério.

Portanto, todos podem contar histórias. Para tanto, é preciso preparação, ensaio e conhecimento minucioso do texto, cuidando da adequação do tom de voz, do ritmo da leitura, da pronúncia das palavras. É por acreditar nisso que me propus a realizar esta pesquisa-ação e incluir os pais nesta história.

Uma forma de desenvolver também os recursos internos, muito válida para esta pesquisa, é realizar um estudo do conto, em sua estrutura narrativa, os climas, as personagens. Essa é a primeira aproximação do leitor ou contador com a

narrativa e implica em compreender a sequência narrativa, identificando suas partes, os espaços e lugares em que as personagens agem. Coelho (2010) abre o caminho para o estudo da literatura infantil ajudando-nos a ver o corpo verbal que constitui a obra de literatura, a analisar os fatores estruturantes que compõem a matéria narrativa. São eles:

- a) O narrador (a voz que fala).
- b) O foco narrativo (ângulo ou perspectiva de visão, escolhida pelo narrador para ver os fatos e relatá-los).
- c) A história (intriga, argumento, enredo, situação problemática, assunto). Em geral a história surge de uma situação problemática que desequilibra a vida normal das personagens.
- d) A efabulação (trama da ação ou dos acontecimentos, sequência dos fatos, peripécias, sucessos, situações). Para a literatura infantil, a estrutura mais adequada é a linear porque segue a sequência normal dos fatos, com princípio, meio e fim.
- e) O gênero narrativo (conto, novela e romance). O conto se estrutura em poucas páginas, exige concisão, pois se trata de fixar um fragmento de vida, de registrar um momento significativo na vida das personagens, com a intenção de revelar uma parte do todo, apresentando uma unidade dramática ou um motivo central, um conflito, uma situação, um acontecimento, desenvolvido através de situações breves, rigorosamente dependentes daquele motivo. Nele, a efabulação se desenvolve em torno de uma única ação, a caracterização das personagens e do espaço é breve, a duração temporal é curta.

A novela é uma longa narrativa estruturada por várias pequenas narrativas independentes entre si, vivenciadas por um herói, responsável pela sua unidade global. Não há conflito central à espera de ser resolvido, como no conto ou no romance, e interessa mais o que as personagens fazem do que o que são e os seus problemas interiores.

O romance exige extensão e se estrutura em torno de um único eixo dramático, um motivo, uma situação problemática ou nuclear. Muitos são os episódios, encadeados pela efabulação, mas todos estão diretamente ligados ao eixo central ou são por este justificados. Diferentemente das novelas, interessa mais o que as personagens são.

Apesar de a forma romanesca ser mais apropriada para adolescentes e adultos, alguns romances de Andersen conseguiram manter o interesse das crianças, tais como: Os Cisnes Selvagens, A Sereiazinha, O Rouxinol, O Patinho Feio, Os Sapatinhos Vermelhos. São conhecidos como contos de fadas. No entanto, todos eles apresentam duas características dos romances: inúmeras peripécias que desenvolvem a situação central e longa passagem de tempo. Vale mencionar que muitos contos de fadas nasceram sob a forma de romance e somente depois sofreram adaptações, transformando-se em versões condensadas.

- f) Personagens (vivem a ação). As personagens-tipos vivem nos contos de fadas (reis, rainhas, princesas, príncipes, amas, bruxas, fadas, gigantes, anões, caçadores, animais encantados) ou em narrativas realistas, representando funções de trabalho ou estados sociais (lavrador, pescador, mercador, soldado, alfaiate, grandes senhores, servos, pastores, ministros, mendigos, velhos, crianças).

Personagem-caráter – representa comportamentos, padrões morais.

Personagem-individualidade – revela-se ao leitor por meio das complexidades, impulsos e ambiguidades do seu mundo interior.

- g) Espaço (ambiente, cenário, paisagem, local). Pode ser natural, social ou trans-real. Pode ainda exercer uma função ou estética, quando os ambientes não atuam na ação, ou pragmática, quando servem de instrumento para o desenvolvimento da ação narrativa.
- h) Tempo (período de duração da situação narrada). Pode ser ou exterior (natural e cronológico) ou interior (vivido pelo eu das personagens, tal como o registro de emoções) ou ainda mítico (imutável, eterno), sendo este último o tempo ideal da literatura infantil.
- i) Linguagem ou discurso narrativo (elemento concretizador da invenção literária). Pode ser classificada como linguagem realista ou mimética, quando reproduz uma experiência vivida ou que pode ser vivida no mundo real cotidiano e natural, ou simbólica metafórica e figurada, que fala por imagens, como no caso das fábulas (utilização de animais que representam ideias ou intenções), dos apólogos (seres inanimados que adquirem vida e falam e agem como humanos), das parábolas (alusão ou analogia) ou das alegorias (transposição de sentido de um todo completo, do nível narrativo para o ideológico).

Quanto às técnicas ou processos narrativos, podem ser: descrição (atitude estática de quem observa, descreve uma realidade parada), narração (expressão de quem relata um processo, com o objetivo de transmitir a alguém o processo evolutivo de uma situação, natureza dinâmica, método panorâmico), diálogo (estilo direto, a comunicação oral entre duas ou mais pessoas). Podemos perceber as três técnicas presentes nos livros de literatura infantil, com o predomínio do diálogo, considerado pela autora como uma técnica adequada na literatura infantil porque a linguagem oral está mais perto do interesse da criança do que a linguagem escrita. Além disso, o monólogo (discurso pelo qual uma personagem se autorrevela ou conta algo da situação em curso) aparece na literatura infantil mais comumente em narrativas em primeira pessoa. Para finalizar, o comentário, a dissertação e a digressão são formas de interferência pessoal do narrador, expondo seu ponto de vista acerca dos fatos narrados, com pequenas diferenças entre elas, sendo a dissertação um comentário mais longo e de caráter ideológico e informativo e a digressão o desenvolvimento de um tema ou ideia paralelos ao assunto da narrativa. A partir dos anos 70, o comentário passou a ser explorado nas narrativas para crianças.

j) Leitor ou ouvinte (provável destinatário, visado pela comunicação).

Acredito que esse estudo da matéria literária seja imprescindível, tanto para contar quanto para ler histórias. No entanto, é preciso escolher quais histórias serão contadas e quais serão lidas. O livro, objeto novo, com imagens, ilustrações e outros elementos gráficos que narram ou colaboram na narração de histórias, exercendo um papel muito importante na construção dos sentidos, demanda uma leitura dessa linguagem não-verbal, que deve ser valorizada e aprendida. Muitas obras atuais não podem ser entendidas se apenas se ouve sua leitura.

Para a aventura espiritual que é a leitura, faz-se necessário levar em conta a adequação dos livros às diversas etapas do desenvolvimento infantil/juvenil. Coelho (2010) classifica os leitores em categorias, caracterizando os livros apropriados para cada uma delas, a partir de alguns princípios orientadores, conforme quadro abaixo:

<b>Categorias</b>	<b>Características do livro</b>
Pré-leitor primeira infância (dos 15/17 meses aos 3 anos)	Livros de imagem com gravuras, desenhos ou ilustrações de animais ou de objetos familiares à criança. Podem ser em folhas soltas ou em álbuns. Livros-objetos, feitos de material resistente e agradável ao tato (pano, plástico, borracha, papel grosso, madeira).

Pré-leitor segunda infância (a partir dos 2/3 anos)	Vivências radicadas no cotidiano familiar à criança. Predomínio absoluto da imagem, sem texto escrito ou com textos brevíssimos. Imagens de fácil comunicação visual (devem sugerir uma situação que seja significativa). Graça e humor. Clima de expectativa e mistério. Técnica da repetição ou reiteração de elementos para manter a atenção e interesse.
Leitor iniciante (a partir dos 6/7 anos)	Predomínio da imagem sobre o texto. Narrativa - situação simples, linear, com princípio, meio e fim. Humor, graça. Personagens podem ser reais (humanas) ou simbólicas (bichos, plantas, objetos), mas sempre com traços de caráter ou comportamento bem nítidos. Texto estruturado com palavras de sílabas simples, frases curtas nominais ou absolutas, enunciadas em ordem direta e jogando com elementos repetitivos. Argumentos devem estimular a imaginação, a inteligência, a afetividade, as emoções, o pensar, o querer, o sentir...
Leitor-em- processo (a partir dos 8/9 anos)	Presença das imagens em diálogo com o texto. Textos escritos em frases simples, em ordem direta e de comunicação imediata e objetiva. Narrativa deve girar em torno de uma situação central, um problema, um conflito, um fato bem definido a ser resolvido até o final. Efabulação: princípio, meio e fim. Humor, graça, situações inesperadas. Realismo e imaginário despertam interesse.
Leitor fluente (a partir dos 10/11 anos)	Imagens já não são indispensáveis. Personagens da linhagem dos “heróis” ou das “heroínas” essencialmente humanos. Linguagem mais elaborada. Gêneros narrativos que mais interessam: contos, crônicas ou novelas (de cunho aventureiro ou sentimental), mitos e lendas, novelas de ficção científica ou policiais. Ainda o maravilhoso, o mágico...
Leitor crítico (a partir dos 12/13 anos)	Convívio do leitor crítico com o texto literário deve extrapolar a mera fruição de prazer ou emoção e deve provocá-lo para penetrar no mecanismo da leitura. Conhecimento de rudimentos básicos de teoria literária (iniciação).

Quadro 1. Características do livro em relação às categorias de leitor

Para classificar os livros, Coelho (2010) busca contribuições da Psicologia, dados sobre o desenvolvimento infantil, como se pode perceber no quadro abaixo:

<b>Categorias</b>	<b>Características da criança/jovem</b>
Pré-leitor primeira infância (dos 15/17 meses aos 3 anos)	Reconhecimento da realidade que rodeia a criança (contatos afetivos e pelo tato). Fase da invenção da mão (impulso básico é pegar tudo que se acha ao seu alcance). Conquista da própria linguagem. Linguagem nomeadora.



Pré-leitor segunda infância (a partir dos 2/3 anos)	Predomínio de valores vitais (saúde) e sensoriais (prazer ou carências físicas e afetivas). Impulso crescente de adaptação ao meio físico. Percepção do próprio ser (início da fase egocêntrica). Interesse pela comunicação verbal. Aprofunda-se a descoberta do mundo concreto e do mundo da linguagem através das atividades lúdicas.
Leitor iniciante (a partir dos 6/7 anos)	Fase da aprendizagem da leitura. A criança já reconhece, com facilidade, os signos do alfabeto e reconhece a formação das sílabas simples e complexas.
Leitor-em- processo (a partir dos 8/9 anos)	Fase em que a criança já domina com facilidade o mecanismo da escrita. Interesse pelo conhecimento das coisas. Pensamento lógico organiza-se em formas concretas que permitem operações mentais. Atração pelos desafios e pelos questionamentos de toda natureza.
Leitor fluente (a partir dos 10/11 anos)	Consolidação do domínio do mecanismo da leitura e da compreensão do mundo expresso no livro. Leitura apoiada pela reflexão. Capacidade de concentração aumentada. Pensamento hipotético dedutivo – capacidade de abstração. Atração pelo confronto de ideias e ideais.
Leitor crítico (a partir dos 12/13 anos)	Fase de total domínio da leitura, da linguagem escrita. Capacidade de reflexão em maior profundidade. Pensamento reflexivo e crítico. Ânsia de viver funde-se com a ânsia de saber.

Quadro 2. Características da criança/jovem em relação às categorias de leitor

A própria Coelho (2010) observa o prazer que as crianças sentem ao ouvir várias vezes a mesma história, que não deixa de ser uma necessidade psicológica, pois “apreciam a repetição de situações conhecidas, porque isso dá o prazer de conhecer ou de saber, por antecipação, tudo o que vai acontecer” (p.106). Além do mais, o fato de saberem o que vai acontecer lhes dá segurança.

Sabemos que nas narrativas orais é indispensável a presença do adulto, ou melhor, da voz que narra a história. Nesse caso, o contador realiza a mediação, propiciando à criança a interação com os conflitos vivenciados pelas personagens. Mesmo sabendo que em situações de leitura de livros só-imagens ou com imagens e palavras a mediação é substituída em parte por aspectos visuais, a presença do adulto continua imprescindível.

Coelho (2010) evidencia que a presença e a atuação do adulto são fundamentais e devem começar na primeira infância, manipulando e nomeando os brinquedos ou desenhos nos livros objetos, passando pela leitura e dramatização

dos textos verbais (ajudando a criança a perceber o mundo contido nos livros e também o das palavras), depois estimulando-a na aquisição do código e, mesmo depois de alfabetizada, deve continuar motivando e estimulando a sua leitura.

Diferentemente de Coelho, Góes (2005) não classifica os livros de acordo com as faixas etárias dos leitores, mas apresenta as características que considera importantes nos livros infantis, por meio das análises que faz de obras de literatura infantil e contribuições da escritora e ilustradora Eva Furnari, tais como as que seguem:

- a) O livro deve ser um estímulo para a imaginação e a atividade da criança.
- b) As linguagens, visual e verbal, devem ser apropriadas ao universo da criança e à sua capacidade de compreensão.
- c) Devem existir alguns tipos específicos de livros para algumas faixas etárias; Góes reconhece que os livros devem ser adequados às faixas etárias, mas não entra nesse mérito da questão.
- d) Os desenhos devem ser expressivos e não estereotipados.
- e) Os desenhos devem ser simples. Evidencia-se a crítica à ideia de que o desenho bom e certo é somente aquele trabalhado, minucioso e de difícil execução.

Pela pertinência, transcrevo a seguir o que pensa Colomer (2007, p.55) a respeito da adequação dos livros às crianças, lá pelos seis anos:

Os livros que se destinam às crianças que se acham nesse processo deveriam limitar a complexidade de suas histórias, se esperam que estas possam ser entendidas. As histórias devem ser curtas para não ultrapassar os limites da capacidade de concentração e memória infantil e para não exigir demais de sua confusa atribuição nas relações de causa e consequência. As observações a respeito indicam que os livros são melhor compreendidos se têm poucos personagens, o argumento segue os modelos regulares de repetição e o texto não ultrapassa umas duas mil palavras.

A título de exemplificação, a obra “A casa sonolenta” foi analisada por Góes (2005, p.99) e considerada pela autora altamente adequada para a criança, por apresentar como eixo de construção a lenga-lenga, a enumeração cumulativa, uma “história de nunca-acabar, que reenvia sempre ao princípio, nascida das fórmulas mágicas dos ritos primordiais, portanto, tribais”.

Esse estudo será importante para fundamentar a proposta de trabalho e, inclusive, para desenvolver os meus recursos internos.

### 2.3.1 Contos de fadas: um mergulho na memória e na tradição

Como já foi abordado, o conto é um gênero narrativo que se caracteriza por apresentar um momento significativo na vida de uma personagem, com uma estrutura simples, que o transformou em uma forma privilegiada da literatura popular e da infantil. Já é sabido que tudo gira em torno de um motivo central a partir do qual se desenrolam situações breves, garantindo uma unidade dramática, em poucas páginas. Neste momento, deparo-me com a curiosidade de esclarecer quais seriam, então, as diferenças entre os contos de fadas e os contos maravilhosos, já que suas estruturas narrativas são idênticas e ambos apresentam fundo maravilhoso com elementos tais como: a onipresença da metamorfose, o uso de talismãs ou objetos mágicos, a força do destino, o desafio do mistério, a reiteração dos números, principalmente 3 e 7, magia e divindade. Coelho (2010) se encarrega de fazer essa diferenciação, que passo a comentar agora.

A problemática da personagem no conto de fadas é de natureza existencial e representa sua busca de realização pelo amor. Conforme consta em registro mítico-literário, os primeiros contos de fadas teriam surgido entre os celtas, povos bárbaros que, submetidos pelos romanos, nos séculos II a.C./ I da era cristã, se fixaram principalmente nas Gálias, Ilhas Britânicas e Irlanda. A título de exemplificação, Coelho (2010) cita as novelas de cavalaria do ciclo bretão, o ciclo do Rei Artur e seus Cavaleiros da Távola Redonda e sua Dama Ginevra, que já encantavam com aventuras de heróis e heroínas, ligadas ao sobrenatural, ao mistério, e visavam à realização interior do ser humano. Vem daí também a presença da fada, cujo nome é originário do termo latim “*fatum*”, que significa destino. A fada, pertencente à área dos mitos, continua mantendo seu poder de atração sobre homens e crianças, ocupando um lugar privilegiado, encarna a possível realização dos sonhos ou ideais inerentes à condição humana. Sua principal missão nas histórias infantis é prever e prover o futuro de algum ser. O reverso seria a face frustradora: a da bruxa, a mulher que corta o fio do destino, que frustra a realização do ser.

Já no conto maravilhoso, a problemática da personagem é social e a personagem busca sua realização pela fortuna material. Tem raízes em narrativas orientais, difundidas pelos árabes, e cujo modelo mais completo é a coletânea “*As Mil e Uma Noites*”. A literatura surgiu do maravilhoso e com ele as personagens que

possuem poderes sobrenaturais, sofrem metamorfose, profecias, defrontam-se com milagres, com forças do bem e do mal.

Outra observação de Coelho (2010), que remonta a origem das histórias infantis, diz respeito ao fato de que elas surgiram inicialmente para os adultos, com a intenção de passar certos valores ou padrões a serem respeitados ou incorporados pelo indivíduo. Com o passar do tempo, sofreram adaptações e se transformaram em literatura para os pequenos.

Os autores originais, geralmente gente do povo, de pouca instrução, muitas vezes camponeses, predominantemente mulheres, eram humildes contadores de histórias tradicionais, transmitidas oralmente, de geração para geração. (MACHADO, 2002). Foram vários séculos assim, até que escritores passaram a coletar narrativas orais e registrá-las no papel.

Vou me ater a quatro deles que considero representativos: Charles Perrault, em 1697, recontou e publicou alguns contos na França, especialmente para crianças da corte real, narrando-os em finos versos e prosa burilada, sempre com uma moral no final. Seguindo o exemplo de Perrault, mais de um século depois, em 1802, os irmãos Wilhelm e Jacob Grimm, na Alemanha, coletaram contos de fadas tradicionais e lançaram uma coletânea dessas histórias populares, com características diferentes da obra do francês Perrault: muito mais extensas, dirigidas a todo o povo e com uma linguagem próxima da oralidade. E, algumas décadas depois, Hans Christian Andersen, em 1835, na Dinamarca, além de compilar contos populares e recontá-los, também criou histórias novas, como por exemplo, o nosso conhecido conto “O patinho feio”.

Os contos são tão antigos e tão atuais e continuam encantando as crianças. Tratam de valores humanos e universais. Coelho (2010) busca contribuições na psicanálise para referendar sua importância:

a criança é levada a se identificar com o herói bom e belo, não devido à sua bondade ou beleza, mas por sentir nele a própria personificação de seus problemas infantis: seu inconsciente desejo de bondade e de beleza e, principalmente, sua necessidade de segurança e proteção. (COELHO, 2010, p.55)

Assim, essa identificação com os heróis e as heroínas do mundo do maravilhoso ajuda a criança, inconscientemente, a enfrentar seus medos, os perigos e as ameaças que sente à sua volta.

A presença do mal nas histórias mostra à criança que, na vida real, temos que enfrentar dificuldades, suportar a dor ou correr riscos. O final feliz conforta e dá a esperança de que no final o bem vence o mal, com exemplos de coragem e otimismo. Por meio de uma linguagem simbólica, a literatura ajuda a criança a enfrentar as crises de crescimento e amadurecer.

No entanto, o mal marca presença nos contos de fadas e tem valor psicanalítico:

Ao contrário do que acontece em muitas estórias infantis modernas, nos contos de fadas o mal é tão onipresente quanto a virtude. Em praticamente todo conto de fadas o bem e o mal recebem corpo na forma de algumas figuras e de suas ações, já que bem e mal são onipresentes na vida e as propensões para ambos estão presentes em todo homem. É esta dualidade que coloca o problema moral e requisita a luta para resolvê-lo. (BETTELHEIM, 1979, p.15)

Segundo Bettelheim (1979, p.17), a polarização domina a mente da criança, assim como domina os contos de fadas, “uma pessoa é ou boa ou má, sem meio-termo”. Isso ajuda a criança a compreender certos valores básicos da conduta humana ou do convívio social.

Hoje contamos com muitas versões e adaptações dos contos de fadas: escritas originalmente em português ou traduzidas de edições estrangeiras, mas nos é possível saber quais delas são mais adequadas, considerando sim as características da faixa etária dos leitores, abordadas neste capítulo, mas, sobretudo, analisando-as com cuidado, a partir dos conhecimentos sobre seu conteúdo e sua forma.

Machado (2002) nos alerta sobre versões expurgadas dos contos de fadas que, segundo ela, só atestam a arrogância e a ignorância de adaptadores. Arrogantes porque se consideram melhores que os autores originais e ignorantes porque não conhecem o papel que os contos desempenham na formação das crianças, tampouco sabem que não se lê literalmente. Em nome da moralidade, do didatismo, do realismo ou do politicamente correto, modificam as histórias, resultando em versões em que o lobo não engole a avó e a Cinderela fica amiga das irmãs. Machado cita uma versão de João e Maria na qual as crianças se perdem por serem desobedientes, transformando-as em as únicas culpadas de todos os males que lhes acontecem. E ainda evita que as crianças empurrem a bruxa no fogo, “impedindo o efeito catártico de um castigo bem dado ao vilão cruel e entervando o

sentido profundo da história” (p.77), ou seja, um dia as crianças crescem, não se deixam explorar e passam a prover o sustento dos próprios pais.

Ainda sobre o assunto, Colomer (2007) observa também outros erros de simplificação. Com o propósito de facilitar a leitura das crianças, adaptadores acabam caindo na desvalorização do literário dos textos como com ausências de elementos narrativos essenciais, como por exemplo, um conflito, ou com o vocabulário extremamente pobre, o que impedem o progresso das crianças. Por outro lado, encontramos livros realmente para adultos e impossíveis para os pequenos leitores.

A título de complementação, vale mencionar que muitos livros da literatura infantil contemporânea não fazem versões, mas sim paródias dos contos de fadas, brincando com esse repertório e investindo-os de novos sentidos. Isso é permitido porque os clássicos infantis são bastante difundidos e conhecidos e a “imensa carga de significados trazida pelos elementos do conto popular tradicional permite ao mesmo tempo uma grande economia narrativa e uma boa densidade semântica” (MACHADO, 2002, p.81). Encontramos livros que se encaixam nessa vertente como “Chapeuzinho Amarelo”, “A verdadeira história dos três porquinhos!”, “Os três lobinhos e o porco mau”, entre outros.

### **2.3.2 As imagens que contam histórias**

A nova literatura infantil, a chamada objeto novo, que surge pós-anos 70, traz um conceito de texto que ultrapassa os limites do código verbal. Há espaço para a linguagem visual, que está carregada de sentido — são as imagens que falam, que contam histórias, sozinhas ou em interação com as palavras. Passamos, então, a diferenciar texto verbal do texto não-verbal, ou ainda, a considerar que ambas as linguagens são constituidoras de um único texto, até porque não podemos estudá-las de forma dissociada.

Coelho (2010) destaca uma linha de narrativa por imagens (desenhos, pinturas, fotos, modelagem ou colagem fotografadas etc.) sem o apoio do texto narrativo ou com brevíssimas falas. Segundo a autora, esse tipo de livro de histórias sem palavras apresenta excelentes estratégias para as crianças reconhecerem seres e coisas que se misturam no mundo que as rodeia e aprenderem a nomeá-las

oralmente, num processo lúdico de leitura que une os dois mundos em que ela precisa aprender a viver: o mundo real-concreto à sua volta e o mundo da linguagem. De acordo com o que já foi exposto neste capítulo, as imagens são essenciais na literatura infantil, pois atendem mais facilmente a uma predisposição psicológica da criança. Elas “atingem direta e plenamente o pensamento intuitivo/sincrético/globalizador que é característico da infância” (COELHO, 2010, p.217).

Góes (2005) chama tais livros de só-imagens e, como o próprio nome já diz, são livros sem texto verbal e neles as imagens contam a história, sem a presença da palavra escrita. A autora, mesmo não classificando os livros segundo a faixa etária das crianças, como faz Coelho, reconhece que a imagem é um meio fundamental e básico para os pequenos, muitas vezes mais desenvolvido e aprimorado que a linguagem verbal.

O primeiro livro só-imagem brasileiro nessa linha foi “Ida e volta”, de Juarez Machado, publicado inicialmente na Europa em 1976 e incluído na coleção de livros para o público infantil “Père Castor”, na França. Aqui no Brasil, foi editado em 1979.

Há também os livros chamados de álbuns, nos quais as ilustrações e os elementos gráficos colaboram na narração das histórias e devem ser considerados em diálogo com o verbal. Vale notar que o projeto gráfico, como afirma Camargo (1998), consiste no formato, número de páginas, tipo de papel, tamanho das letras, mancha, diagramação, encadernação, tipo de impressão, número de cores da impressão etc.

As histórias em quadrinhos também são lembradas por Coelho (2010) como um tipo de literatura que atende às necessidades da criança devido aos mesmos motivos já apresentados anteriormente, sobre o processo de comunicação que se dá via imagens. Entretanto, é necessária sempre muita atenção ao conteúdo que é veiculado pela grande massa dessa literatura, merecendo uma cuidadosa seleção por parte dos professores. Eu diria aqui também dos pais, envolvidos em um processo de letramento que se inicia em casa. Colomer (2007) acrescenta que recursos utilizados nas histórias em quadrinhos são incorporados nos livros álbuns, como, por exemplo, o uso de balões para os diálogos.

Aqui precisamos trabalhar com um conceito de ilustração no livro infantil, até porque antes do *boom* da literatura infantil as ilustrações acompanhavam os textos verbais com a finalidade apenas de enfeitar. Hoje não podem ser tidas unicamente

como um complemento para a leitura da obra e “mesmo o desenho-ornamento, referencial ou reiterativo, encerra arte, detalhes e percepções que também precisam ser lidos” (Góes, 2005, p.11).

Nos álbuns, tanto as palavras como as imagens podem exercer uma função, ou melhor, funções que, se ignoradas, comprometem a qualidade da leitura, a compreensão e a produção de sentidos por parte do leitor. É essa a concepção adotada nesta pesquisa.

Camargo (1998), lançando mão das funções da linguagem propostas por Roman Jakobson, faz um estudo da ilustração relacionando as várias funções que ela pode assumir na estrutura do texto ao representar, descrever, narrar, simbolizar, expressar, brincar, persuadir, normatizar, pontuar. Como parte dos objetivos específicos deste trabalho é compreender o universo das imagens e estabelecer relações entre o verbal e o visual, faz-se necessário, para analisar o livro, identificar essas funções, inclusive, aquela predominante, ainda que seja para o meu conhecimento, como parceira mais experiente — aquela que pode fazer intervenções e ajudar os pais a irem além do prazer da admiração, para compreenderem o sentido de que se reveste o texto e, principalmente, o sentido que eles próprios podem atribuir ao texto.

Coelho (2010) chama a nossa atenção para o fato de que a ilustração depende de um texto. Já a imagem é autônoma e portadora de uma mensagem, tendo, portanto, uma significação completa em si mesma. Essa afirmação da autora nos leva a concluir que a ilustração não tem função isoladamente, mas apenas em relação a um texto. Camargo (1998) chama essa relação entre ilustração e texto de coerência intersemiótica, porque articula dois sistemas semióticos: as linguagens verbal e visual. Nessa relação, a ilustração não está para traduzir ou enfeitar as palavras; ela também narra a história, colaborando para a construção de sentidos.

O modo de ilustrar, desde a técnica, o material, o suporte, aliado a um texto verbal, constrói determinado sentido — é claro, com a participação ativa do leitor. Sendo assim, o ilustrador tem tanta importância quanto o autor, é também responsável pela criação da história. Encontramos, na literatura infantil, autores que também ilustram seus textos, como é o caso de Eva Furnari, Roger Mello, Ziraldo, entre outros.

Nos livros álbuns, as ilustrações oferecem informações sobre as personagens, os cenários e as situações, deixando o texto verbal mais leve. Assim,



há mais espaço para a exploração de recursos verbais como a repetição de palavras e a rima. (COLOMER, 2007).

Apesar de os livros com predomínio de imagens serem recomendados para crianças pequenas, concordo com Góes (2005) quando afirma que servem também para alfabetizar jovens e adultos na linguagem visual.

É importante reafirmar que os adultos podem aprender com essa nova literatura. Vejamos na seguinte citação:

[...] a nova literatura infantil (a chamada objeto novo, que surge pós-anos 70) oferece também ao adulto excelentes meios de leitura crítica do mundo, a partir das ilustrações, desenhos e imagens que dinamizam os referidos livros infantis. Os adultos têm muito que aprender com eles, a fim de verem as coisas por diferentes perspectivas e poderem se situar, conscientemente, em face do mundo de imagens caóticas e de automação que é o nosso; e conseqüentemente se assumirem como individualidades que são (em lugar de serem engolidos passivamente pela “geleia geral”). (COELHO, 2010, p.197)

Colomer (2007) nos lembra que o uso da imagem pode trazer complicações quando usada para criar dúvida, ambigüidade, ou seja, a ilustração oferece pistas para pôr em dúvida a realidade do que se afirma no texto. Essa afirmação nos faz pensar que não é porque é um livro álbum que, de antemão, já deve ser destinado aos pequenos leitores.

Vale lembrar também que, assim como podemos encontrar versões empobrecidas dos contos de fadas, podemos encontrar livros álbuns de baixa qualidade em que textos verbais e ilustrações não combinam de forma alguma. Ou ainda, ilustrações que mostram exatamente o que as palavras já disseram, ou o contrário, palavras que repetem o que as ilustrações já contaram. Mais uma vez, nos deparamos com a necessidade de estabelecer critérios de seleção de livros.

### **2.3.3 Poesia: palavras que brincam e encantam**

A poesia destinada às crianças ou aos imaturos em geral, segundo Coelho (2010, p. 223) “deve ser breve, versos curtos, ritmos e rimas que toquem de imediato a sensibilidade, a curiosidade ou as sensações do fruidor”, tendo preferencialmente um conteúdo narrativo, que expresse uma situação interessante.

Coelho (2010, p.222) explica:

Mas não é só palavra... Poesia é também imagem e som. As palavras são signos que expressam emoções, sensações, ideias... através de imagens (símbolos, metáfora, alegorias...) e de sonoridade (rimas, ritmos... ). É esse jogo de palavras, o principal fator da atração que as crianças têm pela poesia, transformada em canto (as cantigas de ninar, cantigas de roda, lenga-lengas...). Ou pela poesia ouvida ou lida em voz alta, que lhes provoque emoções, sensações, impressões, numa interação lúdica e gratificante.

Esse jogo poético que encanta as crianças atua sobre todos os seus sentidos, despertando inúmeras sensações. O apelo sensorial é uma das características da poesia dirigida ao público infantil, também levantada por Góes (2005) e confirmada por Renda (2002, p.219), “o texto poético chega até a criança através do plano sensorial, imerso em símbolos”; e sendo captado pelos sentidos, se constrói em ritmo, musicalidade e sonoridade.

Colomer (2007) destaca como características adequadas para a poesia destinada às crianças a brevidade, interesse pelos temas como animais, natureza ou brinquedos, linguagem simples, referências bem próximas à experiência infantil, humor, versificação menor, uso de recursos expressivos como metáforas e deliberada proximidade com formas folclóricas, “um traço que leva a usar o jogo intertextual com canções ou outras produções tradicionais que se supõem sejam conhecidas das crianças” (p.174).

O estudo de poemas do nosso tempo revela essas características e detalhes estilísticos, que nos fazem entender o grande interesse que despertam nos pequenos leitores quando escutados ou recitados. Não se trata aqui de classificar os poemas, mas sim de saber como funcionam e por que se transformaram em um gênero essencial para a educação literária da infância.

Renda (2002) estuda a poesia infantil brasileira contemporânea, suas características, seu processo de produção, sem perder de vista a recepção infantil. Desse modo, dá destaque ao jogo e à brincadeira como atividades fundamentais para a criança, estabelecendo relações com o aspecto lúdico da poesia. Segundo a autora, a criança entra com facilidade no jogo verbal, e ainda cria novos jogos sonoros, porque nas suas palavras (p.221)

[...] através do jogo contido no texto poético, ela, simbolicamente, apreendeu o texto, imaginou, intuiu e deu vida aos objetos; atribuindo características humanas aos animais, a criança mergulha no faz-de-conta e envolve o real em fantasias – numa primeira fase em que não tem claros os limites entre real e ficção.

A autora espanhola Colomer (2007) tece elogios sobre os livros brasileiros de poesia escritos para o público infantil, ressaltando suas belas ilustrações e capricho editorial.

Não foi sempre assim. A poesia nasceu em fins do século XIX e início do século XX, comprometida com a tarefa educativa da escola de transmitir às crianças boas maneiras e bons sentimentos, “era predominantemente de natureza culta e de influência romântica ou realista” (COELHO, 2010, p.225). Isso significa que os poemas eram sentimentais ou de racionalização das emoções, o que vai de encontro às características da poesia contemporânea e às características das crianças.

Na escola não havia espaço para o lúdico, para o jogo, até porque a concepção de criança era outra: ela era vista como um adulto em miniatura. Fora dela, a literatura popular, que reunia as cantigas folclóricas, de roda, de ninar, parlendas, lenga-lengas, marcava presença e atraía crianças e adultos. Coelho (2010, p.232) compara essa poesia, de natureza coletiva, às primeiras manifestações dos povos primitivos: aos “cantos, com as fórmulas proféticas e de encantação mágica, que eram proferidas pelos celebrantes dos rituais sagrados ou mágicos”.

Coelho (2010) observa que até os anos 30/40, os alunos deviam memorizar os poemas para depois recitá-los nas aulas de leitura ou datas festivas, como uma imposição e obrigação.

Somente na segunda metade do século XX, a partir dos anos 60, a nova poesia deixa de ser uma obrigação e passa a ser encarada como algo subjetivo e pessoal; quando lida em voz alta, ouvida, vista, deve ser de forma espontânea, com entusiasmo e alegria. Ela “descobre a palavra como um jogo, uma brincadeira com a fala, com a pura sonoridade”, que inclui ritmo, cadência, onomatopeias, aliterações, refrões, paralelismos, trava-línguas, etc (COELHO, 2010, p.243). Além dos avanços inovadores percebidos na criação poética contemporânea, ela resgata as antigas cantigas de ninar, de roda, parlendas, lenga-lengas, presentes no folclore do mundo todo, uma riqueza que deve ser valorizada.

Vale pontuar que tais mudanças na área da poesia abriram caminho para o *boom* da literatura infantil nos anos 70; o livro de poesia se constitui em objeto novo e pode trazer recursos e linguagens variados, como elementos grafotipográficos (movimento, desenho, disposição do volume, espaço gráfico). Tais transformações

não ocorreram isoladamente, da noite para o dia, é preciso considerar o contexto maior em que estavam inseridas. Entretanto, não me cabe aqui discorrer sobre as mudanças de perspectivas (de visão de mundo) provocadas pelo Modernismo, inclusive nos sistemas de ensino.

## **CAPÍTULO 3**

### **METODOLOGIA**

#### **3.1 Metodologia de pesquisa**

A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação e contou com plano de ação, baseado em objetivos, em um processo de acompanhamento e relato concomitante desse processo (ANDRÉ, 1995). A pesquisa-ação foi a linha seguida justamente por estar associada a diversas formas de ação coletiva, orientada em função da resolução de problemas, com objetivos de transformação. Thiollent (1996, p. 14) define a pesquisa-ação como:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em 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.

Partindo do objetivo maior de contribuir para o processo de letramento literário de pais ou responsáveis, motivando-os e ensinando-os a ler para os filhos, seria imprescindível fazer com que práticas de leitura saíssem de dentro dos muros da escola, aproximar os pais da literatura infantil e, conseqüentemente, promover e/ou fortalecer uma parceria entre escola e família.

Foi elaborada uma sequência didática que o tempo todo os convidava a desfrutarem momentos de encantamento que a leitura do texto literário produz, que compartilhava com eles a leitura de livros da literatura infantil, auxiliando-os a fazer uma leitura significativa, a falar sobre as obras lidas e a criar situações de aprendizagens a partir delas. As ações que acompanharam todo o processo concentraram-se em experimentar a análise das obras, facilitando o entendimento sobre a dualidade forma e conteúdo, bem como a geração de sentido, e, simultaneamente, mostrar que essa análise literária é importante para o estudo das narrativas, pois aponta caminhos diversos para a sua compreensão e a da própria língua.

#### **3.2 Elementos da pesquisa**

A pesquisa foi realizada com grupos de pais ou responsáveis de alunos de uma escola municipal de educação infantil de uma cidade do Vale do Paraíba.

A escola está localizada em um bairro de classe média, atende a uma clientela de vários bairros, adjacentes e alguns distantes, abrangendo uma grande área da cidade. Conta com uma biblioteca com bom acervo e um programa de incentivo à leitura, por meio de empréstimos de livros. Entretanto, os alunos, em sua maioria, convivem com pais não leitores e o manuseio de livros não é uma realidade antes da sua entrada na escola. Esse fato me leva a pensar que as famílias mais carentes, sem poder aquisitivo, não leem porque, dentre outros motivos, não têm acesso a livros, mas as famílias com melhores condições financeiras não leem porque não dão valor para a leitura. Portanto, não basta apenas oferecer livros às famílias como se estas estivessem ansiosas por leitura. Foi o que me motivou a elaborar uma sequência de letramento literário, a realizar esta pesquisa-ação.

No início do ano letivo de 2011, após período de ampla divulgação em fevereiro e inscrição nos meses março e começo de abril, foram formadas três turmas, sendo uma em cada período: manhã (das 7h45min às 9h15min), tarde (das 13h15min às 14h45min) e noite (das 18h às 19h30min), totalizando 39 participantes. Dessas 39 pessoas inscritas para participarem das oficinas, 6 não compareceram em nenhum encontro e 8 desistiram ao longo dos primeiros encontros. As 25 restantes participaram dos encontros com assiduidade e os poucos casos de faltas não ultrapassaram 25% e foram justificadas, não comprometendo, assim, o andamento do trabalho. As frequências e ausências dos pais foram registradas em folha própria, cujo modelo encontra-se no APÊNDICE D.

Contudo, a não participação foi um fator que, no início, gerou frustração para mim, a começar pelo pequeno número de inscrições em uma escola que contava, até então, com 365 alunos matriculados. Outro dado significativo foi o número de pais inscritos que não compareceram ou desistiram. Ao serem consultados, ou pessoalmente ou por meio de telefone, sobre o motivo da não participação, uns alegaram que tinham começado a trabalhar, outros não poderiam participar com a regularidade exigida, dois deles tiveram que cancelar a vaga do(a) filho(a) devido à mudança de endereço e conseqüente transferência escolar, uma professora da escola e também mãe de aluno teve que deixar o grupo devido a afastamento médico por seis meses.

Alguns fatores podem ter contribuído para a pouca participação dos pais nos grupos, tais como a falta de interesse pelo tema da leitura ou o aumento da frequência e/ou da duração dos encontros. Nos quatro anos anteriores de realização de grupos de pais, citados no capítulo 1 deste trabalho, a frequência era quinzenal, a duração era de uma hora e os assuntos eram discutidos e priorizados pelos participantes, o que fazia de cada encontro independente, podendo receber novas participações a qualquer momento, sem atrapalhar o desenvolvimento das atividades. Havia aqueles que participavam apenas quando o assunto lhes interessava.

Outro fator que deve ser considerado foi o meu período de férias, no mês de março: mesmo deixando os cartazes para serem afixados na escola e bilhetes prontos (APÊNDICES A e B) para serem entregues aos pais em meados do mês de março e começo de abril, mesmo tendo falado sobre o projeto na reunião de pais de fevereiro, não estava presente para a propaganda boca a boca, para convites feitos pessoalmente, esclarecimento de dúvidas quanto ao desenvolvimento do trabalho. Quando retornei às atividades, dia 11/04, já era hora de dar início aos encontros e contava com apenas 20 inscrições (incluindo os 14 que desistiram antes ou no começo do trabalho). Foi necessário adiar o início do projeto em uma semana, para que eu tivesse mais um tempo para divulgação e realização de contatos com os pais.

Considerados esses pequenos ajustes, o trabalho foi organizado por mim tendo em vista um planejamento de ações de intervenção, que contou com as seguintes etapas:

1. Questionário aplicado às professoras no ano de 2010 para levantamento das dificuldades e facilidades do projeto de leitura em casa, principalmente com relação à participação da família. Esse diagnóstico trouxe subsídios para o desenvolvimento do projeto, com a confirmação das queixas apresentadas na introdução.
2. Organização e relação do acervo de livros de literatura infantil da escola. Essa lista foi feita no mês de janeiro de 2011.
3. Inclusão na pauta da primeira reunião pedagógica do ano de 2011 da apresentação do projeto de pesquisa às professoras e aos demais funcionários da escola.

4. Ampla divulgação do projeto aos pais, no início do ano letivo de 2011 (fevereiro e março), por meio de conversas informais, cartazes afixados em local de fácil acesso, reuniões e convites encaminhados para a casa.
5. Período de inscrição dos pais (meados de março e abril) para formação dos grupos de trabalho. Foram oferecidos encontros semanais, com duração de uma hora e trinta minutos, nos períodos: manhã (das 7h45min às 9h15min), tarde (das 13h15min às 14h45min) e noite (das 18h às 19h30min). Os pais interessados puderam fazer a opção do período que melhor atendia a suas necessidades. As inscrições foram realizadas na secretaria da escola, em folha própria (APÊNDICE C).
6. Os encontros aconteceriam nos meses de abril, maio e junho, conforme previsão de cronograma abaixo:

<b>Nº Encontros</b>	<b>NOITE</b>	<b>MANHÃ E TARDE</b>
1º	12-abr	13-abr
2º	19-abr	20-abr
3º	26-abr	27-abr
4º	3-mai	4-mai
5º	10-mai	11-mai
6º	17-mai	18-mai
7º	24-mai	25-mai
8º	31-mai	1-jun
9º	7-jun	8-jun
10º	14-jun	15-jun
11º	21-jun	22-jun
12º	28-jun	29-jun

Quadro 3. Cronograma dos encontros

Esse cronograma foi alterado e o primeiro encontro foi realizado no dia 19/04 e o último no dia 05/07. Todos os encontros aconteceram às terças-feiras a pedido de algumas mães que tinham impedimento às quartas-feiras e após consulta feita a todos aqueles inscritos para os grupos da manhã e da tarde, inicialmente com encontros marcados às quartas-feiras.

7. Foram aplicados três questionários: um no início do desenvolvimento do projeto para caracterização e perfil do grupo de pais, um no terceiro encontro para diagnóstico e mapeamento das condições de leitura do grupo e um no fim do projeto para coleta de dados que apontassem para resultados obtidos com o trabalho.



8. O desenvolvimento das atividades ocorreu ao longo dos três meses e as intervenções foram organizadas em 12 oficinas de leitura, com mediação da pesquisadora, compreendendo:

- a) Leitura e exploração das obras literárias.
- b) Construção conjunta dos sentidos do texto.
- c) Extrapolação dos sentidos.
- d) Preparo do material de leitura pelos pais, focalizando os seus filhos.
- e) Sobre os conteúdos desenvolvidos, foram priorizados: a contação e a leitura de histórias; os contos de fadas e a comparação de diversas adaptações de uma mesma obra; a importância da imagem, do não-verbal; os diferentes gêneros nos livros infantis, com foco na poesia. O quadro abaixo permite a visualização da distribuição dos conteúdos nos 12 encontros:

CONTEÚDOS	ETAPAS PREVISTAS	Nº DE ENCONTROS
Contação e leitura de histórias	A diferença entre contar e ler, possibilidades para ajudar a contar e a ler histórias (incluindo situações de análise de obras literárias), empréstimo de livros para levar para casa (escolhidos pelos pais), ampliação do repertório de leitura, ida à biblioteca pública e aos sebos da cidade, participação em boas situações de leitura e preparação de leituras ou contações de histórias para realizá-las nos encontros de formação e apresentação para as crianças, após escolha cuidadosa das narrativas.	4
Contos de fadas e comparação de diversas adaptações de uma mesma obra	Leitura de contos de fadas, incluindo diferentes versões, originais e simplificadas. Roda de apreciação em que os pais sejam convidados a falar sobre as diferenças que observaram, qual gostaram mais, o que aconteceu de maneira diferente e levantamento de características do gênero.	2
A importância da imagem, da linguagem não-verbal	Exploração dos livros que trazem imagens, dos tipos de ilustrações, seleção de livros com linguagem verbal e não-verbal para o estabelecimento de relações entre essas duas linguagens.	2
Os diferentes gêneros nos livros infantis, com foco na poesia	Seleção do repertório, garantindo variedade de temas, autores e estilos. Leitura de poemas e estudo das características do gênero poesia.	4

Quadro 4. Os principais conteúdos, as etapas previstas e a temporização da sequência didática

Essa distribuição dos conteúdos nos encontros foi alterada devido à necessidade apontada no desenrolar do trabalho. Por mais que se tenha um planejamento com objetivos claros e um tempo pré-determinado para desenvolvê-lo, há que se abrir espaço para o inusitado, os interesses que surgem, as respostas dos pais frente às propostas apresentadas e encaminhadas. Para a primeira e terceira etapas foi necessário aumentar mais um encontro, ficando para a quarta e última etapa apenas dois encontros.

A análise dos dados produzidos ao final das etapas do projeto com os pais foi realizada em interface com os outros documentos de registro, tais como: entrevistas individuais e coletivas, devidamente gravadas e cujas transcrições serão guardadas durante cinco anos após a conclusão do trabalho; gravação dos encontros e transcrição de segmentos de falas dos participantes e outros registros escritos por mim, os quais forneceram dados importantes para a análise. Foram feitas filmagens de alguns encontros, fotografias, além das gravações e/ou registros em diário de pesquisa dos encontros, para possíveis intervenções e para futuros projetos. Três questionários foram respondidos pelos pais, sendo dois deles no início e um no fim do projeto, para dar melhor visibilidade do processo.

O artigo de Melli (2011) a respeito das representações de mães sobre o ato de ler, a partir do projeto de leitura em casa desenvolvido pela escola e que consiste em emprestar semanalmente livros de literatura infantil às crianças para que a família possa participar de momentos de leitura, apontou resultados importantes para a análise, principalmente porque se trata de mães integrantes do grupo de pais e, portanto, sujeitos desta pesquisa-ação.

Como se vê, diferentes tipos de dados compuseram esta pesquisa. Somando-se a esse percurso, os questionários revelaram dados interessantes, principalmente se confrontados com a análise das falas produzidas pelos sujeitos e, posteriormente, transcritas. Essa articulação foi facilitada porque os pais se identificaram apesar de o nome ter sido proposto como opcional.

A primeira etapa da sequência didática, da qual fizeram parte os dois primeiros questionários, teve também o objetivo de fazer um diagnóstico dos saberes dos pais em relação à leitura para que eu pudesse planejar minhas intervenções e atuar no nível de desenvolvimento proximal. Embora esse momento tivesse sido fundamental para o conhecimento inicial do grupo, é importante notar que, durante todo o processo, procurei dar voz aos pais, permitindo que suas

representações viessem à tona e, principalmente, abrindo espaço para uma polifonia de vozes, possível devido ao caráter dialógico da linguagem.

Algumas vezes foram tomadas as anotações feitas em diário de pesquisa, outras vezes foram recuperadas falas dos sujeitos, gravadas e transcritas<sup>6</sup>, e ainda as respostas<sup>7</sup> dadas nos questionários. Houve um espaço garantido para retomadas dos encontros passados e trocas de experiências, conversas sobre impressões a respeito dos livros levados para casa e lidos, o que foi significativo e curioso.

Os dados coletados pelos dois primeiros questionários foram apresentados a seguir porque dizem respeito ao levantamento do perfil do grupo e a conhecimentos prévios sobre a leitura. Já os dados obtidos pelo terceiro e último questionário foram apresentados durante a análise feita no próximo capítulo, confrontados com as falas dos sujeitos de pesquisa.

Optei por chamar os sujeitos de pesquisa de S-01/m<sup>8</sup>, S-02/m, e assim por diante. Percebi, nas análises, a prevalência de alguns sujeitos. Considerado o fator de participação, preponderante neste caso, vale lembrar aqui que os dizeres foram selecionados por mim com o propósito de favorecer a interpretação e viabilizar a análise, uma vez que este trabalho gerou muitos dados. Prevaecem os dizeres dos sujeitos dos grupos da manhã e da tarde, nos quais houve maior interação e foi possível manter momentos de discussão em pequenos grupos e no coletivo. O grupo da noite contou com apenas cinco sujeitos, que na maioria das vezes levaram seus filhos para os encontros e, apesar do pouco número de participantes e da necessidade de fazer ajustes nas pautas quanto aos encaminhamentos das atividades, mostraram-se bastante interessados e permaneceram até o encerramento do projeto.

### **3.3 Questionário A: Perfil do grupo de pesquisa**

---

6 Imprecisões de linguagem foram conservadas nas transcrições na tentativa de menos interferir nas falas. Utilizei os seguintes símbolos nas transcrições: / (pausa curta); // (pausa longa).

7 Vale registrar que na reprodução dos relatos escritos dos sujeitos de pesquisa, obtidos por meio dos questionários, foram mantidos os erros ortográficos e as inadequações de linguagem.

8 Vale elucidar que: s significa sujeito; o número corresponde ao sujeito do grupo; m significa que o sujeito pertence ao grupo da manhã; t significa que o sujeito pertence ao grupo da tarde; n significa que o sujeito pertence ao grupo da noite.

Quanto ao questionário A, referente ao perfil dos sujeitos<sup>9</sup> de pesquisa, as questões eram objetivas e os sujeitos quiseram responder na mesma hora, apenas dois deles levaram para casa para trazerem depois (S-04/m e S-05/t). Esse levantamento inclui as 8 pessoas que desistiram nos primeiros encontros, totalizando 33 respostas.

Comento aqui a pouca participação de pais, sujeitos do sexo masculino, nos grupos, e a proeminência das mães na formação dos filhos, pelo menos no que diz respeito ao acompanhamento das tarefas escolares, já que a leitura carrega a representação de que é uma tarefa escolar e, como tal, cabe à mãe desempenhá-la (MELLI, 2011). Dos 3 sujeitos do sexo masculino que responderam ao questionário, como se observa no quadro abaixo, apenas 2 permaneceram no grupo: um pai e um avô.

Sexo	Nº de sujeitos	%
Masculino	3	9,09
Feminino	30	90,91
Total	33	100,00

Quadro 5. Distribuição dos sujeitos por sexo

A faixa etária variou de 20 a 30 anos, dos mais jovens até aqueles com mais de 51 anos. A faixa com maior concentração foi a terceira, sujeitos com idade variando entre 31 a 40 anos, seguida de 10 sujeitos com idade entre 20 a 30 anos. Vejamos o quadro com os dados:

Faixa etária	Nº de sujeitos	%
Menos de 20 anos	0	0
20 a 30 anos	10	30,30
31 a 40 anos	14	42,43
41 a 50 anos	4	12,12
51 ou mais	5	15,15
Total	33	100,00

Quadro 6. Distribuição dos sujeitos por faixa etária

Com relação ao nível de escolaridade, foi constatado que 16 sujeitos, que representam quase a metade do número total, tinham o ensino médio completo. Os outros 17 sujeitos foram distribuídos, sendo que 6 deles concluíram o ensino fundamental de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série, 4 tinham o ensino médio incompleto, 4 tinham o ensino superior incompleto e apenas 3 concluíram o ensino superior.

Nível de escolaridade	Nº de sujeitos	%
-----------------------	----------------	---

<sup>9</sup> Os pais serão indicados, de agora em diante, por sujeitos, salvo quando me referir especificamente a um deles poderei chamar: a mãe, a avô, o pai ou o avô.

Ens. Fund. 1ª a 4ª série	0	0
Ens. Fund. 5ª a 8ª série	6	18,18
Ens. Médio incompleto	4	12,12
Ens. Médio completo	16	48,49
Ens. Superior incompleto	4	12,12
Ens. Superior completo	3	9,09
Total	33	100,00

Quadro 7. Distribuição dos sujeitos por nível de escolaridade

Esse levantamento me permitiu considerar que todos os sujeitos eram alfabetizados e sabiam decifrar a escrita. Restava-me saber se eram letrados.

Como se pode observar no Quadro 4, a maior parte dos sujeitos era “do lar”; verifiquei 3 aposentados, 2 estudantes e 2 autônomos. As profissões variaram, como se vê, desde arquiteto, assistente administrativo, técnico de enfermagem e professor até industriário, atendente, auxiliar de serviços gerais, auxiliar de cozinha e diarista.

Profissão	Nº de sujeitos	%
Aposentado	3	9,09
Arquiteto	1	3,03
Assistente administrativo	1	3,03
Atendente	1	3,03
Autônomo	2	6,06
Auxiliar de cozinha	1	3,03
Auxiliar de logística	1	3,03
Auxiliar de produção	1	3,03
Auxiliar de serviços gerais	1	3,03
Diarista	1	3,03
Do lar	14	42,43
Estudante	2	6,06
Industriário	1	3,03
Professor	2	6,06
Técnico de enfermagem	1	3,03
Total	33	100,00

Quadro 8. Distribuição dos sujeitos por profissão

Com relação ao exercício da profissão, foi verificado um grande número de respostas afirmativas, porque a maioria dos sujeitos considerou a ocupação atual como profissão. Os 6 que responderam que não exercem a profissão eram os 3 aposentados e 3 donas de casa. Das 11 donas de casa restantes, 10 responderam que exercem a profissão e 1 não respondeu a este item. É interessante observar também que os 2 estudantes também responderam afirmativamente.

Exerce a profissão	Nº de sujeitos	%
Sim	26	78,79
Não	6	18,18

Não respondeu	1	3,03
Total	33	100,00

Quadro 9. Distribuição dos sujeitos com relação ao exercício da profissão

Quanto ao estado civil, tivemos a seguinte distribuição:

Estado civil	Nº de sujeitos	%
Solteiro	3	9,09
Casado	25	75,76
Separado ou divorciado	1	3,03
Vive junto (união conjugal consensual)	4	12,12
Viúvo	0	0
Total	33	100,00

Quadro 10. Distribuição dos sujeitos com relação ao estado civil

Outro dado colhido durante a pesquisa foi o número de filhos dos sujeitos. Como se pode observar, a maior parte dos sujeitos tinha 2 filhos (13 sujeitos) ou 1 (12 sujeitos), constituindo um percentual de 75,76%. A minoria tinha 3 filhos (4 sujeitos) ou 4 filhos ou mais (4 sujeitos também), num total de 8 sujeitos em 33.

Nº de filhos	Nº de sujeitos	%
1	12	36,37
2	13	39,39
3	4	12,12
4 ou mais	4	12,12
Total	33	100,00

Quadro 11. Distribuição dos sujeitos com relação ao número de filhos

O Quadro a seguir mostra a distribuição das frequências segundo a idade dos filhos mais velhos. A idade ficou concentrada na faixa de 3 a 6 anos (14 sujeitos) ou na faixa de 13 anos ou mais (13 sujeitos). Apenas 1 sujeito tinha filho mais velho na faixa de 0 a 2 anos e 5 na faixa de 7 a 12 anos. Esse fato foi interessante porque sinalizou uma característica do grupo: uma grande parte dos sujeitos tinha filho adolescente, além do filho e aluno da escola, que se encontra na idade da educação infantil.

Idade do filho mais velho	Nº de sujeitos	%
0 a 2 anos	1	3,03
3 a 6 anos	14	42,43
7 a 12 anos	5	15,15
13 ou mais	13	39,39
Total	33	100,00

Quadro 12. Distribuição dos sujeitos com relação à idade dos filhos

### 3.4 Questionário B: Diagnóstico das condições e gostos de leitura dos sujeitos de pesquisa

O questionário A, já analisado, mostrou o perfil do grupo. Passo agora a comentar o questionário 2, que teve o objetivo de mapear as condições e gostos de leitura do grupo. Contou com 9 questões: da questão 1 até 6, investiguei o hábito de leitura dos sujeitos; na questão 7 procurei avaliar a presença ou não presença da leitura na história de cada um, tendo em vista que essa experiência tem ligação com suas representações de leitura; e nas questões 8 e 9 procurei saber o que os sujeitos dizem sobre o projeto de leitura da escola e como se dá o seu envolvimento.

Dos 25 sujeitos de pesquisa, um não devolveu o questionário. Os resultados da análise apresento a seguir:

<b>Presença de livros em casa</b>	<b>Nº de sujeitos</b>
Sim	20
Não	4
Total	24

Quadro 13. Presença de livros em casa

Foi possível perceber que a maioria dos sujeitos respondeu de acordo com sua representação de que a leitura é importante. Seis sujeitos que responderam afirmativamente quiseram relativizar ou modalizar sua resposta dizendo:

*“...mas a maioria para adultos” (S-04/m).*

*“Só infantis e a bíblia” (S-06/m).*

*“Sim, se eu pudesse teria uma biblioteca pessoal. Adoro livros...” (S-02/t).*

*“Livros didáticos” (S-03/t).*

*“Tenho, dos meninos. Mas não ligo muito para leitura” (S-11/t).*

*“Mais livros de histórias e Paulo Coelho” (S-04/n).*

Uma mãe quis justificar sua resposta negativa, como se vê no seguinte excerto: *“Não, gosto de pegar em bibliotecas ou muitas vezes emprestado”*. É como se quisesse dizer que o fato de não ter livros em casa não significa que não realiza leituras.

Quanto aos livros considerados importantes, os livros didáticos ou os educativos foram os mais indicados, seguidos da Bíblia, conforme podemos notar no quadro abaixo:

<b>Livros importantes</b>	<b>Nº de citações</b>
Didáticos ou educativos	8
Bíblia	5
Todos	3
Livros para crianças	3
Contos, romance	1
Todos do Monteiro Lobato	1
Auto-ajuda	1

Não conhece	1
Não respondeu	1
Total	24

Quadro 14. Livros considerados importantes pelos sujeitos de pesquisa

Os resultados apontam para uma concepção utilitária da leitura, própria das sociedades alfabetizadas, como alerta Colomer (2007). Na mesma linha de raciocínio, Zilberman (2009, p.35) acrescenta que “o livro didático exclui a interpretação e, com isso, exila o leitor”, indo na contramão da concepção de leitura defendida neste estudo, que valoriza as obras literárias reconhecendo o diálogo que estabelecem com o leitor.

A próxima questão indagava a frequência com que os sujeitos liam. Foram verificadas as seguintes respostas:

<b>Frequência de leitura</b>	<b>Nº de sujeitos</b>	<b>Comentários</b>
Diariamente	2	“ <i>Diariamente</i> ” (S-04/m). “ <i>Quase todos os dias, sempre que termino de ler um livro, logo começo outro</i> ” (S-04/n).
Frequentemente	7	“ <i>Eu leio pelo menos 10 min por dia</i> ” (S-05/m). “ <i>Eu leio duas vezes por semana</i> ” (S-06/m). “ <i>Um ou dois livros por ano</i> ” (S-01/t). “ <i>Leio regularmente, adoro ler! sou compulsiva quando posso comprar, na última vez comprei 3 livros, estou lendo um deles sempre que tenho tempo</i> ” (S-02/t). “ <i>Semanalmente</i> ” (S-04/t). “ <i>Mais ou menos um por mês</i> ” (S-09/t).
Pouco/raramente	10	“ <i>Mediana, mas leio algumas coisas interessantes</i> ” (S-01/m). “ <i>Atualmente pouco</i> ” (S-02/m). “ <i>Diria que pouco, pois gostaria de conseguir ler muito mais</i> ” (S-06/t). “ <i>Muito pouco livros. Gosto mais de revistas e jornais de [nome da cidade]</i> ” (S-11/t). “ <i>Sempre que algum livro desperta interesse, vamos dizer algumas vezes</i> ” (S-02/n).
Nenhuma	3	“ <i>Nenhuma</i> ” (S-03/m). “ <i>Não costumo ler. Não tive oportunidade</i> ” (S-09/m). “ <i>Não tenho o hábito de ler</i> ” (S-03/n).
Respostas evasivas	2	“ <i>Todas as vezes que tenho um tempo</i> ” (S-05/t). “ <i>Sempre que tenho oportunidade</i> ” (S-08/t).
Total	24	

Quadro 15. Frequência com que os sujeitos liam



A questão 4 solicitava aos pais que citassem o nome do último livro lido e o autor. Foi possível observar que 3 sujeitos disseram que não se lembram (S-09/m; S-05/t; S-02/n), a maioria citou o nome de um livro de auto-ajuda (S-06/m; S-07/m; S-08/m; S-03/t; S-09/t; S-10/t; S-02/n; S-03/n; S-04/n), na maioria dos casos sem fazer referência ao autor, três indicaram livros para crianças (S-03/m; S-04/t; S-11/t), dois mencionaram um livro de Zíbia Gasparetto (S-01/t; S-05/n). Houve também uma referência a um livro de Chico Xavier (S-05/m) e outra a um livro do Padre José Augusto (S-01/n). Escritores como Euclides da Cunha, Jorge Amado, Sidney Sheldon e Paulo Coelho foram mencionados uma única vez, pelos respectivos sujeitos S-01/m, S-04/m, S-02/t e S-06/t. Vale destacar que S-08/t respondeu que foi o livro “Couro de Piolho”, de Luís da Câmara Cascudo, conhecido por meio desta pesquisa-ação, o que já evidenciou possibilidades de letramento literário, promovidas pelos encontros.

Com relação às leituras inesquecíveis, dois não responderam (S-11/t e S-05/n), três falaram que não sabiam ou não se lembravam (S-07/m; S-09/m e S-03/n), três mencionaram contos de fadas, sem citar os títulos das obras (S-08/m; S-01/n e S-02/n), outros dois também não deram o nome do livro, dizendo apenas “*auto-ajuda*” (S-08/t) e “*Paulo Coelho*” (S-04/n), mais três não apresentaram nenhum título de livro e disseram que gostaram de todos, como podemos constatar nas seguintes respostas:

*“Foram várias. Não tenho a mais querida, pois gostei da maioria, cada qual com seus encinamentos”* (S-01/t).

*“Quase todas, mas não me lembro”* (S-05/t).

*“Não me identifiquei com uma apenas. Pois gosto muito de textos curtos, para reflexão e para pensar”* (S-06/t).

Os poucos livros citados foram: “*Viagem ao céu*” (S-02/m), “*Menino de Azar*” (S-03/m), “*As Brumas de Avalon*” (S-04/m), “*A cabana*” (S-05/m), “*Se houver amanhã*” (S-02/t), “*Violetas na Janela*” (S-03/t), “*As pupilas do Senhor Reitor*” (S-04/t), “*O Pequeno Príncipe*” (S-09/t), “*A escrava Isaura*” (S-10/t), sendo que minha pesquisa na internet não encontrou resultados para o livro citado por S-03/m.

Os dois sujeitos restantes foram S-01/m, que considerou sua leitura inesquecível um livro, segundo ele intitulado “*Poetas Caçapavenses*” e S-06/m, que

mencionou um livro de Israel, onde viveu até pouco tempo, conforme sequência a seguir: *“Romans. ‘Uri’ – sobre jove qe creseu na epca qe a paris Israel naceu”*<sup>10</sup>.

Com relação às leituras que deixaram um gosto amargo ou foram incompreensíveis, verifiquei que dois não responderam (S-02/m e S-11/t), oito disseram que não se lembravam (S-01/m; S-07/m; S-09/m; S-03/t; S-05/t; S-06/t; S-10/t; S-03/n), seis afirmaram que não houve casos de livros que não tivessem gostado (S-04/m; S-02/t; S-08/t; S-01/n; S-02/n; S-04/n), alguns preferiram responder simplesmente *“saiens-fixen”*<sup>11</sup> (S-06/m) ou *“auto-ajuda”* (S-05/n) ou ainda indicar o portador *“Jornais”* (S-08/m). Os únicos livros citados pelos sujeitos foram: *“O Escaravelho do Diabo”* (S-03/m), *“transplante, mulheres que amam demais, o advogado do diabo”* (S-05/m), *“se eu não me engano... o triste fim de Policarpo Quaresma”* (S-01/t), *“Terra seca”* (S-04/t), *“A vida de Cazuzza”* (S-09/t). Será que S-04/t não se referiu ao livro *“Vidas Secas”*, de Graciliano Ramos? O nome correto do livro que conta a vida de Cazuzza é: *“Só as mães são felizes”*, de Lucinha Araújo.

Com raríssimas exceções, as leituras dos sujeitos de pesquisa mostram-se parciais e casuais, concentrando-se em autores e obras dos quais nem sequer se lembram dos nomes e títulos. Os clássicos, dos quais incluo os contos de fadas, e os *best sellers* são os livros mais lembrados pelos sujeitos justamente porque foi seu conhecimento prévio que os levaram a reconhecê-los e a indicá-los.

A questão seguinte procurava saber se alguém lia para os sujeitos quando eles eram pequenos. A maioria, ou seja, 19 sujeitos não ouviam histórias lidas quando pequenos. Apenas 5 responderam afirmativamente. Dentro deste grupo encontramos a resposta de S-05/m, *“sim, meu pai lia a Bíblia”* e S-01/n, que afirmou que a mãe lia para ela, *“mas não era com frequência”*. Interessante observar que três respostas lembram as narrativas orais, mais comuns no seu tempo de criança. São elas:

*“Pouquíssimas vezes que eu me lembro, mas eu gostava de ouvir meu pai, minha mãe e minha tia contar casos e histórias de assombração como mula sem cabeça, boi tatá, saci, corpo seco, curupira”* (S-01/m).

*“Não. Meu pai contava causos”* (S-04/t).

*“Não, mas uma vizinha contava muitas histórias da época”* (S-09/t).

10 A dificuldade com a língua portuguesa transformou-se em um fator limitante da produção escrita da mãe israelense e, ao mesmo tempo, desafiador.

11 A mãe israelense não escreveu nem em português “ficção científica”, nem em inglês, “science fiction”, fazendo uma mistura das duas línguas.

Dos 24 sujeitos que responderam ao questionário, 21 afirmaram que conheciam o projeto da escola: Leitura em casa. Apenas 3 alegaram que estão conhecendo ou gostariam de conhecer agora, apresentando as seguintes respostas:

*“Estou conhecendo agora, estou adorando o projeto...”* (S-05/m).

*“Não sei muito bem, mas gostaria muito de me interar do assunto”* (S-08/t).

*“Estou conhecendo agora. Acho interessante”* (S-05/n).

Nas respostas dos sujeitos sobre o que achavam do projeto de leitura desenvolvido pela escola, observei a reincidência de enunciados como: importante, ótimo, excelente, muito bom, além de comentários como: grande incentivo e maravilhoso.

A última questão indagava sobre quem lia para a criança os livros que levava emprestados da escola. Dos 24 sujeitos, 22 responderam que é a mãe que lê e dois afirmaram que é a avó. As únicas respostas que incluíram o pai ou avô pertencem aos dois sujeitos do sexo masculino, membros do grupo, mais duas mães que mesmo assim consideraram pequena a participação do pai. Transcrevo a seguir as respostas dadas:

*“Quando não sou eu (pai) é a minha mulher”* (S-01/m).

*“Eu e minha esposa”* (S-02/m).

*“Quem lê os livros em casa é sempre a mãe (eu), às vezes o pai”* (S-11/t).

*“Sou eu, mas às vezes ele pede para o pai, que por sinal não gosta de ler”* (S-01/n).

Apesar de os sujeitos elogiarem o projeto de leitura da escola, contraditoriamente, a leitura é vista como o cumprimento de uma tarefa escolar, que deve ser acompanhada ou realizada pela mãe, e não inclui a participação de outras pessoas da família, como já foi anunciado por Melli (2011). Isso me leva a constatar que, infelizmente, não existem eventos de letramento, como a leitura de livros infantis, antes da entrada da criança na escola.

Aqui é possível destacar, mais uma vez, nas respostas a essa última questão, evidências do declínio da figura paterna, dando indícios da perda de autoridade do pai e da proeminência da mãe na educação dos filhos, uma característica da família contemporânea, haja vista a pouca participação dos pais nos encontros. Transcrevo abaixo dois depoimentos que julgo serem significativos, a título de exemplificação:

*“Eu mesma, pois meu marido (o pai dela) não tem muito interesse por leitura”* (S-06/t).

*“Eu, meu marido quase não tem tempo”* (S-03/n).

### **3.5 Expectativas dos sujeitos de pesquisa em relação aos encontros**

Antes mesmo de expor, em linhas gerais, os objetivos dos encontros, procurei conhecer os interesses dos meus sujeitos de pesquisa, suas expectativas para as reuniões, os motivos que os trouxeram para o grupo. Solicitei que os participantes conversassem em dupla, cada um falasse o seu nome, o nome do(a) filho(a) e da professora, uma expectativa, e depois um apresentasse o outro. As expectativas foram registradas por mim em papel sulfiteado (*flip chart*) para serem recuperadas no final do trabalho, no momento da avaliação final. Cabe lembrar que durante o desenvolvimento dos encontros foram proporcionadas retomadas de discussões/reflexões, principalmente durante as rodas de apreciação de histórias, que não deixaram de ser importantes oportunidades para o redirecionamento do trabalho.

É interessante salientar que dez mães (S-07/m; S-08/m; S-09/m; S-01/t; S-02/t; S-04/t; S-06/t; S-11/t; S-01/n e S-03/n), um pai (S-01/m), uma avó (S-09/t) e um avô (S-02/m) já participaram de encontros de pais no ano passado e apresentaram como expectativas continuar a aprender, trocar experiências. Não fizeram referências à leitura; antes de mais nada, queriam estar juntos, queriam interagir, pois gostavam de estar ali. Seguem algumas expectativas apresentadas e que vão nessa direção:

*“Quero continuar participando do grupo”.*

*“É o segundo ano que estou participando, eu gosto, quero aprender mais, fazer amizades, às vezes achamos que somente nós temos problemas”.*

*“Aprender mais com as outras mães, mais experiências”.*

*“Não quero parar de participar, quero aprender com todos, com os erros e os acertos”.*

*“Dar continuidade ao ano passado, foi interessante e ajudou muito a lidar com minha filha”.*

Essa constatação é importante, principalmente, porque dois sujeitos (S-03/m e S-11/t) confessaram que não gostavam de ler e que não sabiam como fazê-lo. Poderiam se negar a participar, uma vez que o tema foi divulgado aos pais desde o início do ano. Considerado o número total de participantes, a maioria dos sujeitos não falou a respeito da leitura, mas o não-dito pode dar indícios de que a leitura também seja um problema. Isso torna o trabalho ainda mais desafiante e, por que não dizer, gratificante. Dos 26 presentes no primeiro encontro, participantes desta atividade, apenas quatro falaram de expectativas relacionadas à leitura, como as que seguem:

*“Ajudar minha filha com os livros”.*

*“Aprender aqui, ensinar valores de forma lúdica”.*

*“Aprender a contar/ler histórias”.*

*“Conhecer livros da literatura infantil brasileira, a língua portuguesa e as pessoas”.*

Vale mencionar que essa última expectativa foi exposta por uma mãe israelense que vive no Brasil há oito meses e fala português com bastante dificuldade. As demais expectativas, transcritas abaixo, foram bem generalistas, o que ao mesmo tempo em que mostram uma abertura grande por parte dos sujeitos, podem ser limitadoras do trabalho, que pretende focar em um assunto tão específico como a leitura, mas que ao mesmo tempo navega em um universo enorme, como o que a literatura proporciona.

Dividi as demais expectativas em três grupos. Aquelas que se relacionam ao tema da educação, em geral:

*“Participar da vida escolar”.*

*“Ter oportunidade de discutir a educação”.*

Aquelas expectativas que dizem respeito à ampliação dos conhecimentos como forma de crescimento pessoal:

*“Trocar experiências, adquirir mais informações”.*

*“Participar mais, trocar experiências”.*

*“Trocar experiências, ter sabedoria”.*

*“Aprender cada vez mais porque me faz bem”.*

*“Aprender mais, ter mais conhecimento, trocar experiências”.*

E o terceiro grupo, no qual destaco o papel da linguagem e da interação na construção do conhecimento:

*“Aprender aqui na escola para ajudar a educar, ajudar na relação”.*

*“Assimilar, ajudar a lidar com as situações em casa”.*

*“Poder desenvolver, trocar, aplicar em casa”.*

*“Aprender novas experiências para aplicar com o meu filho”.*

*“Aprender a lidar com o meu filho, com suas dificuldades”.*

*“Aprender a lidar com a minha filha”.*

*“Receber uma orientação para acompanhar o desenvolvimento do meu filho”.*

*“Ser melhor mãe”.*

Feita novamente uma leitura das expectativas dos pais, registradas no papel sulfiteado, outros objetivos, agora referentes à leitura, foram apresentados por mim, desta vez sim para possibilitar um confronto entre os objetivos dos encontros (do projeto) e as expectativas dos sujeitos. Foi exatamente neste momento que os dois sujeitos, S-03/m e S-11/t, enunciaram que não gostavam de ler, mas queriam enfrentar esta dificuldade.

De todo modo, *“ajudar na relação”* ou *“aprender a lidar com o meu filho”* são expectativas que visam à boa interação entre pais e filhos e, no entanto, também

estão, de certa forma, relacionadas à leitura, com o modo que se deve ler e falar com os filhos sobre os livros lidos.

## CAPÍTULO 4

### LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA VIAGEM ENTRE OS LIVROS DE LITERATURA INFANTIL

#### 4.1 Em meio aos desafios e encantos do oceano da linguagem

Neste capítulo foram comentadas as atividades das pautas desenvolvidas nos doze encontros realizados com os sujeitos de pesquisa, incluindo encaminhamentos e intervenções, bem como a análise feita a partir dos dados colhidos e avaliações feitas por mim.

A atividade “Mar de Histórias”<sup>12</sup>, iniciada a partir do segundo encontro, e a roda de apreciação, iniciada a partir do terceiro, são permanentes, pois estão ligadas ao objetivo maior de aproximar os pais da literatura, ampliando seu repertório e horizonte cultural. São atividades de letramento literário, que deverão seguir mesmo com o encerramento do projeto. Além de permitirem o contato direto e constante dos sujeitos com as obras literárias, elas também contribuíram para estabelecer uma comunidade de leitores, que podiam escolher livros para levar para casa, compartilhavam suas impressões sobre as obras, faziam indicações de leitura. As respostas dadas pelos sujeitos às leituras feitas eram muitas vezes reformuladas ou ampliadas, mas sempre respeitadas. Essas atividades serviram como uma espécie de termômetro para que eu pudesse observar se os conteúdos trabalhados estavam ou não sendo aplicados.

Como nos lembra Machado (2002), *Mar de Histórias* é o título de uma antologia de contos clássicos universais de Paulo Rónai e Aurélio Buarque de Holanda. A autora defende que o *Mar* “é uma excelente metáfora para a literatura, para os prazeres e desafios que ela nos traz, sua imensidão, sua variedade, sua profundidade, sua beleza sempre nova e mutante, sua capacidade de nos alimentar de forma infinita” (p.83). Essa expressão também foi usada por Salman Rushdie para dar título a seu livro “Haroun e o mar de histórias”, escrito para adultos e crianças.

---

<sup>12</sup> Mar de histórias é um nome escolhido pelo Projeto “Letras de Luz” para a atividade que consiste em colocar no chão um grande tecido sobre o qual são dispostos livros (segundo algum critério) e em torno do qual o grupo fica reunido. É uma forma de conhecer livros, comentar sobre eles e indicá-los para leitura. Este projeto de incentivo à leitura foi realizado em parceria pelo grupo Energias do Brasil e Fundação Victor Civita em 2008.

Em todos os encontros, logo para começar, era feita uma atividade de preparação, de introdução dos sujeitos nos assuntos a serem tratados no dia.

A motivação era feita mediante a leitura de fragmentos cujo foco era sensibilizar os sujeitos para a importância das histórias, servindo como disparador de conversas sobre o assunto. E, assim, criar um contexto favorável para a aprendizagem de todos. Ou disparar uma conversa sobre a necessidade de ler para as crianças ou de refletir sobre a importância da arte de contar histórias.

Todas as três atividades: *Mar de Histórias*, roda de apreciação e motivação serão apresentadas na sequência. Separadamente, no entanto, farei referência a elas durante todo o capítulo, porque ajudaram a ampliar o conhecimento dos sujeitos sobre a forma de ver, ler e contar histórias, além de se constituírem um ótimo sinalizador se realmente os conceitos e as palavras que lhes foram dados para interpretar suas leituras estavam sendo usados. E contribuíram ainda para responder às minhas perguntas de pesquisa, as quais julgo importante retomar agora:

1. Como se dão os eventos de letramento proporcionados pelos pais, como no caso da leitura em casa e como a escrita e os livros são valorizados nas interações, nas atividades do cotidiano familiar nas quais essas práticas orais são adquiridas?
2. Como oportunizar aos pais aprendizagens e o desenvolvimento de capacidades interpretativas que lhes permitam construir sentidos nas obras lidas e ainda experimentar o prazer literário?
3. Como estimular práticas de leitura compartilhada na família e criar espaços e rotinas nos procedimentos para uma leitura significativa?

Todas as pautas foram fornecidas aos sujeitos com o objetivo de valorizar a escrita e facilitar o acompanhamento das reuniões. De todas elas constavam a sequência de atividades, além de fragmentos, citações de autores, poemas, textos não-verbais, escolhidos de acordo com os conteúdos em pauta. Além das pautas, a cópia de todos os contos analisados foi entregue aos sujeitos, para que pudessem visitar as histórias quantas vezes quisessem e também para facilitar o estudo.

Uma pasta branca com elástico, com uma cópia colorida da obra “Menina lendo”, de Pierre Auguste Renoir<sup>13</sup>, foi oferecida aos participantes logo no primeiro

---

13 Pintor francês, parte do movimento impressionista. Nasceu em Limoges, em 25 de fevereiro de 1841 e morreu em Cagnes-sur-Mer (cidade do sudoeste da França), em 3 de dezembro de 1919, aos 78 anos.



encontro, para que pudessem organizar todo o material recebido ao longo dos três meses.

Em todos os encontros foi oferecido café com variedades de bolos, bolachas, biscoitos e *cookies*.

Na análise foram considerados tanto segmentos de falas quanto relatos escritos dos sujeitos, retirados do último questionário<sup>14</sup>, sendo essas duas modalidades importantes para mostrar a construção e a ampliação de sentidos das obras lidas por meio da linguagem, no diálogo com o universo literário.

#### **4.1.1 Levantamento de conhecimentos prévios de leitura dos sujeitos**

Realizei uma dinâmica com o objetivo de levantar os conhecimentos prévios sobre quais livros de literatura infantil os sujeitos consideravam bons. Cada um deles deveria escolher um livro e depois dizer se o compraria ou não, justificando sua escolha. Para tanto, selecionei previamente alguns livros, cuidando para incluir livros com texto não-verbal (só imagens), livros só com texto verbal (sem imagens), livros de contos de fadas, coletâneas de contos de fadas (com muitas páginas), gibis, livros de poemas, livros com histórias simplificadas (sem nome de autor e ilustrador), livros antigos, livros álbuns, fábulas, lendas.

A partir da dinâmica, notei que:

- 1) S-01/m escolheu “A lenda da mandioca”, de Mônica Rodrigues Costa e Paula Medeiros de Oliveira, com ilustrações de Gisela Moreau.
- 2) S-02/m escolheu uma lenda “O nascimento das estrelas”, de Paula Medeiros de Oliveira e ilustrações de Gisela Moreau.
- 3) S-06/m escolheu “O patinho feio”, de Hans Christian Andersen e adaptação de Tatiana Belinky, porque já conhece a história. Essa mesma história também foi escolhida por S-09/t, que justificou sua escolha dizendo que todo mundo já se sentiu um patinho feio alguma vez na vida.
- 4) S-07/m pegou um livro de poemas “Cada bicho seu capricho”, de Marina Colasanti. A princípio gostou porque se referia a animais, mas não sabia que se tratava de poemas, achou diferente a forma, demonstrando certa decepção.

---

<sup>14</sup> Dos 25 sujeitos, 22 devolveram o questionário respondido.

- 5) S-08/m escolheu o livro “Noite de cão”, de Graça Lima, e logo se sentou. Quando abriu o livro, folheou e percebeu que só tinha imagens pediu para trocá-lo, e confessou que não dava pra ler e por isso não o queria mais.
- 6) S-09/m escolheu um conto de fada “A Bela Adormecida”, recontado por Elza Fiúza e ilustrado por Cecília Iwashita, porque, segundo ela, valoriza a família e valores que hoje estão perdidos, e também porque sua filha gosta de histórias de princesa.
- 7) S-01/t escolheu um livro de princesas, pois ela e a filha gostam.
- 8) As fábulas foram escolhidas pelos sujeitos porque são histórias já conhecidas, com a justificativa de que queriam se lembrar do tempo de crianças ou porque têm uma moral, “*tem sempre algo para ensinar*”, como dizia S-04/t.
- 9) S-05/t ficou bem quieta.
- 10) Para a mãe S-06/t, o único problema é que a filha quer que ela leia mais de uma vez, e isso a deixa irritada.
- 11) S-10/t não sabia o que pegar, teve dificuldades para escolher, falou que não lê.
- 12) S-11/t falou que não gosta de ler, acha muito chato.
- 13) S-03/n falou que não gosta de ler, tem trauma, a tia batia na sua mão quando errava.
- 14) S-05/n falou que tem dificuldades com desenhos porque não presta atenção.

Observei que, no final, todos quiseram escolher o livro que comprariam, apresentaram resistência aos livros só-imagens, aos de poesia, aos que não continham ilustrações, às coletâneas, aos gibis, aos mais antigos. Deram preferência aos já conhecidos: alguns contos de fadas como “A Bela Adormecida”, “O patinho feio” e fábulas como “A raposa e as uvas” e “A cigarra e a formiga”. Acredito que se apresentaram resistentes, de certa forma, à leitura. Curioso notar que os dois homens escolheram lendas, buscando nesses livros um motivo menos infantil, o que se percebe por seus comentários sobre o interesse despertado pelos títulos, referindo-se aos adultos.

#### **4.1.2 Mar de Histórias**

A partir do segundo encontro, os sujeitos passaram a retirar um livro para levá-lo para casa e devolvê-lo na semana seguinte. Essa atividade, que passou a fazer parte de todos os encontros subsequentes, fez toda a diferença na pesquisa-

ação cujo objetivo geral era promover o letramento literário dos pais. A atividade cumpriu o objetivo maior de ampliar o repertório de livros dos pais e promover a exploração, a leitura em casa, com aplicação dos conteúdos discutidos nos encontros. Houve registros específicos dos empréstimos (APÊNDICE E), registro esse que não causou nenhum constrangimento; muito pelo contrário, os sujeitos não me deixavam esquecer de circular o impresso e eles mesmos anotavam, como se fosse um ritual. Essa prática, além de facilitar o meu trabalho, contribuiu para que tão logo se familiarizassem com os nomes dos livros e seus respectivos autores. Eu já tinha antecipado que caso a mãe israelense tivesse alguma dificuldade para copiar o nome do livro e do autor eu mesma poderia fazê-lo ou, então, alguém do grupo, mas não foi preciso porque ela aceitou o desafio e conseguiu realizar essa tarefa.

A partir do terceiro encontro, foi feito um convite aos participantes para que trouxessem livros de casa para compor o *Mar de Histórias*. Solicitar que tragam livros de casa para compor o *Mar de Histórias* dos próximos encontros me permitiria pesquisar sobre o acervo pessoal dos pais e, de quebra, criar uma necessidade de leitura para adultos, em paralelo ao trabalho com os livros infantis. Apenas S-05/m trouxe um livro de auto-ajuda para adulto, a saber: “Mulheres que amam demais”, de Robin Norwood. O livro foi emprestado uma única vez, não despertando interesse. Foi possível confirmar o que já tinha sido apontado na análise do questionário B, apresentada no capítulo 3, ou seja, a pouca familiaridade dos sujeitos com a leitura, ou melhor, a falta de letramento literário.

O *Mar de Histórias* constituiu-se em um momento importante para minha observação das preferências, facilidades e dificuldades encontradas, o que seria mais um indicador de intervenções pontuais na zona de desenvolvimento proximal.

No chão, sobre tecidos coloridos, eram colocados alguns livros do acervo da escola, cuidadosamente selecionados, para garantir uma variedade de gêneros e temas. No primeiro dia do *Mar de Histórias*, coloquei chocolates junto com os livros. Nos outros encontros, tive que usar a criatividade, que, confesso, foi despertada também pela literatura. Já que este trabalho valoriza a linguagem visual, deixo que as imagens falem por mim:



Figura 1. *Mar de Histórias*

O retorno dos sujeitos foi bastante positivo: com frequência falavam em coro que achavam bonito o nosso *Mar*. S-06/t fez o seguinte comentário “*hoje está bem caprichado o nosso Mar*”.

Os títulos colocados no *Mar* obedeciam a algum critério: ou apresentar um leque de possibilidades de acesso à literatura infantil, garantindo gêneros variados, linguagens e conteúdos diferentes ou, para intervenções mais pontuais, a seleção era feita baseada em um gênero como somente livros de poesia, de contos de fadas, para tornar evidentes as características do gênero. Ou livros “só-imagens” ou livros álbuns, aqueles que trazem textos escritos em diálogo com as imagens, visando o estabelecimento de vínculos entre as linguagens verbal e não-verbal. Ou ainda um *Mar* com livros de Eva Furnari, possibilitando focar mais no estilo da autora e também ilustradora.

Todos os livros lidos, mencionados ou utilizados nas dinâmicas, nas atividades de motivação e outras eram disponibilizados para empréstimo na semana seguinte.

Em cada encontro o *Mar* estava diferente, pois não dá para navegar nas mesmas águas. Como diz Heráclito:<sup>15</sup> “ninguém desce duas vezes o mesmo rio, pois suas águas mudam constantemente”. E assim os sujeitos eram convidados a navegar em mares nunca dantes navegados.

A oferta era grande, mas eles preferiam retirar livros com histórias conhecidas, pois o conhecimento prévio os levava a reconhecê-los no momento de sua escolha. S-09/t reconheceu o livro “Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias”, de Ruth Rocha, do seu tempo de infância. O dialogismo está presente nos enunciados dos sujeitos, aliás, ele lhes é constitutivo. Como observa Bakhtin (2003, p.297): “cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva”. Qualquer relação dialógica entre enunciados, enquanto relação de sentido, é chamada por Fiorin (2008) de interdiscursiva.

No começo do projeto, o momento do *Mar de Histórias* não era demorado, aliás, durava apenas 5 minutos, o que me levava a pensar nos critérios de escolha, por sinal, bastante restritos: capa e nome da história. Eram colocados no *Mar* livros sem texto verbal, apenas com imagens, e ninguém os escolhia. Resistência? Ninguém escolhia um livro de poesia. S-07/m até comentou que não gosta de poesia ao folhear um deles. Aliás, S-06/t pegou o livro “Noite de cão”, tendo como critério a capa, pois sua filha gosta de animais; ao folhear o livro e perceber que se tratava de um livro só com imagens, quis trocá-lo na mesma hora pelo conto de fadas já conhecido “Branca de Neve e os Sete Anões”.

E a atividade continuava durando pouco tempo. Ou pegavam livros com histórias já conhecidas ou escolhiam algum tendo como principal critério a capa.

Alguns escolhiam o livro seguindo as indicações dadas na roda de apreciação. O livro “Assim assado”, de Eva Furnari, era sempre escolhido, o livro “Lá vem a história: contos do folclore mundial”, de Heloisa Prieto, era também disputado, conforme esperado, por conter a história das “Mil e uma noites”, mencionada em um fragmento usado como motivação. Com o desenvolvimento da sequência didática,

---

<sup>15</sup> Filósofo grego, nascido em Éfeso, cidade da Jônia, (540-470 A.C.).

esse momento passou a durar mais tempo porque eles folheavam o livro, buscavam outros referenciais para escolha, já procuravam por autor, por ilustrador, já notavam coleções também. A capa passou a ser mais explorada e informações na quarta capa eram consideradas.

Os sujeitos se comportavam de maneira bem diferente daquela apresentada no início do projeto. Pediam para levar para casa dois livros, procuravam no *Mar* um determinado livro, dando suas referências como título, nome do autor e do ilustrador. S-05/n compartilhou com o grupo que estava fazendo uma lista dos livros lidos. Também foi possível apreciar o valor das interações entre os próprios sujeitos, que estavam mais descontraídos, brincavam uns com os outros. S-03/t pegou um livro de adivinhas e começou a ler no encontro e desafiar os colegas do grupo.

#### **4.1.3 Roda de apreciação**

A roda de apreciação teve o objetivo de auxiliar na promoção do letramento literário dos sujeitos, favorecendo a troca de impressões entre eles, despertando-lhes o interesse pela leitura e ampliando-lhes o repertório e, desta forma, os seus horizontes, sobretudo estabelecendo uma comunidade leitora. Ao falar e ouvir, assim como as crianças, os adultos ampliam a sua compreensão da história. Serviu para que eu avaliasse a aplicação dos conteúdos desenvolvidos e o desempenho dos sujeitos em relação à leitura, facilitando possíveis ajustes, referentes aos encaminhamentos e às intervenções.

Assim, os sujeitos, além de serem convidados a falar sobre as suas impressões sobre os livros levados para casa, também eram motivados a verificar os conteúdos trabalhados nos encontros. Após as apreciações feitas, os livros eram retornados ao *Mar*, sendo que, algumas vezes, quando não se encaixavam naquele *Mar* específico, preparado com algum critério, como por exemplo, somente os livros só com imagens, eram devolvidos e deixados sobre um tapete ao lado.

No começo, os sujeitos limitavam-se a indicar se gostaram ou não do livro, ou no máximo, a identificar o assunto ou tema focado. Não se preocupavam em dar informações sobre o livro, nem mesmo informar o nome do autor e do ilustrador. A título de exemplificação, registro a seguir:

S-01/m fez sua apreciação do livro “A história do morcego”, de Jackie Robb e Berny Stringle, traduzido por Luciano V. Machado, dizendo apenas tratar do assunto moda.

S-03/m disse simplesmente que compraria o livro “Bom dia, Marcos”, de Marie-Louise Gay e tradução de Gilda de Aquino.

S-08/m enunciou que gostou muito do “A casa que andava”, de Maria Helena Hees Alves. Esse mesmo livro foi escolhido por S-09/t, que confessou achá-lo “*meio chatinho*” no começo, mas depois que leu gostou bastante da história e até arriscou contá-la para o grupo, mas ao se atrapalhar logo no início, desistiu e não continuou. No dia seguinte, fez questão de me entregar um caderno de capa dura com a reescrita da história e com suas impressões pessoais no final.

S-11/t escolheu o livro “Monteiro Lobato: Crianças Famosas”, de Nereide S. Santa Rosa, da coleção Crianças Famosas, e se surpreendeu ao saber um pouco sobre a vida do escritor taubateano quando criança.

S-10/t levou dois livros: “Um tigre, dois tigres, três tigres”, ilustrado por Eva Furnari, com parlendas e trava-línguas selecionados por Neusa Pinsard Caccese, do qual gostou porque pôde brincar com os filhos e “Salão Jaqueline”, de Mariana Massarani, sobre o qual fez a seguinte observação:

*“As pessoas chegam tristes e saem alegres do salão / Jaqueline transforma as pessoas”.*

Logo, com a participação nos encontros, passaram a se preocupar com o ato de contar a história com riqueza de detalhes, a mostrar a capa e a quarta capa, a falar o nome do autor e do ilustrador. S-08/m comentou que estava fazendo isso em casa com os filhos e agora eles já cobravam que ela lesse o título, o nome do autor e do ilustrador. Dois sujeitos (S-04/m e S-03/n) traziam os nomes anotados em folha de papel solta ou no caderno, preparando-se para esse momento.

S-07/m comentou sobre o livro “Assim Assado”, de Eva Furnari: “*não achei quem ilustrou / meus filhos acharam engraçado / você falou da importância do ilustrador / mas não achei*”. Expliquei que Eva Furnari é autora e ilustradora e mostrei como os sujeitos poderiam ler essas informações no livro, buscando na ficha catalográfica.

S-07/t notou que Audrey Wood, autora do livro “A bruxa Salomé”, é a mesma do livro “A casa sonolenta”. Essa mesma mãe leu as informações sobre a autora e o ilustrador na contra capa e ficou encantada ao saber que são marido e mulher.

Lembramo-nos do casal Mary França e Eliardo França, que também trabalham juntos, autores do livro “Sapato novo”, apresentado no segundo encontro.

Em pouco tempo, os sujeitos passaram a comentar a história indo além do “gostei” ou do “não gostei”, fundamentando suas falas com elementos discutidos nos encontros.

E cada vez ficava mais estimulante analisar o momento da roda de apreciação porque contavam a história com começo, meio e fim, com desenvoltura, faziam a leitura de trechos que queriam destacar no livro, como por exemplo, rimas, partes engraçadas, mostravam as ilustrações e imagens, fazendo comentários sobre suas percepções, e ainda valorizavam as informações da capa, percebiam o estilo de autores e ilustradores, duas pessoas comentavam o mesmo livro, fazendo uma apreciação em conjunto. O dinamismo parecia contagiar o grupo e já não era preciso fazer muitas intervenções.

Essa atividade passou, portanto, a durar mais tempo porque os sujeitos recontavam as histórias, evidenciavam a presença do narrador e as falas das personagens, recomendavam a leitura fazendo propaganda do livro, havia maior participação.

S-02/t, ao ouvir S-01/t falar sobre o livro “Minha avó é um problema”, de Babette Cole, sentiu-se motivada a contar a história do livro que já tinha levado há dois encontros: “Meu avô é um problema”, da mesma coleção, sendo que na semana anterior não quis falar na roda de apreciação. Aliás, foi a primeira vez em que falou na roda. Na sequência, recomendou o livro da semana “Não vou dormir”, de Christiane Gribel, mostrando as ilustrações. A partir de então, passou a falar em todas as rodas de apreciação. São os resultados mostrando como a interação pode estimular processos internos de aprendizagem.

Na roda de apreciação, S-08/m contou com entusiasmo e detalhes a história do livro “O monstruoso segredo de Lili”, de Angelika Glitz e Dieter Heidemann, com tradução de Maria de Lourdes Porto.

S-06/t, ao comentar sobre o livro “Do medo à coragem”, coleção De Bem com o Mundo, confessou tirar um ensinamento:

*“Todo mundo tem um medo / tem que brincar com o medo / tem medo de escuro / então vamos brincar com o escuro / pegar uma lanterna / o adulto também tem medo”.*

Aproveitei para falar que o tema medo é bastante explorado nos livros de literatura infantil e relacionamos alguns títulos que se encaixam nesta vertente:



“Quem tem medo de quê?”, de Ruth Rocha (ilustrações de Mariana Massarani) e todos os outros títulos da coleção, “Um monstro debaixo da cama”, de Angelika Glitz (ilustrações de Imke Sönnichsen), “Chapeuzinho Amarelo”, de Chico Buarque (ilustrações de Zivaldo) e “Medo de quê”, de Flávia Cortês (ilustrações de Ivan Zigg).

S-06/m pediu logo a palavra e começou a falar sobre o livro “Bruxinha e as maldades da sorumbática”, de Eva Furnari, achou que é mais para crianças maiores porque a criança tem que saber ler:

*“Bem dentro da palavra / grande / palavras difíceis / os nomes das bruxas”.*

O desafio de reconhecer e decifrar o código da língua escrita foi grande demais para ela.

#### **4.1.4 Motivação**

Durante os encontros, foram realizadas atividades de motivação. Em todas elas procurei estabelecer um objetivo, aquilo que desejava trazer para os sujeitos como aproximação dos assuntos a serem tratados, com o cuidado para não induzir a interpretação gerando uma limitação em lugar da ampliação dos sentidos do texto. Trazer a minha interpretação poderia não permitir o diálogo entre as vozes, poderia intimidá-los. Portanto, limitei-me a fazer as leituras, nos casos de textos verbais, e incentivar o grupo a participar fazendo a mediação do tempo, para não dispersar em lugar de centralizar sua atenção em um ponto específico. Sempre que pertinente, voltávamos ao fragmento para estabelecer relações com o assunto em pauta.

Entretanto, temos que considerar que a escolha dos fragmentos já estava carregada de intenções e muitas vezes já direcionava o olhar dos sujeitos, como por exemplo, quando apresentei um texto de Eva Furnari e, na sequência, passamos a explorar os livros da escritora e ilustradora e também livros escritos por outros escritores e ilustrados por ela.

Vale notar aqui que, segundo Bakhtin (2009), não há dizer que não pressuponha a presença do outro, ainda que no monólogo. Por outro lado, é preciso levar em conta o relevante papel dos outros, para quem o enunciado se constrói, que, segundo o próprio Bakhtin (2003, p. 301), “não são ouvintes passivos mas participantes ativos da comunicação discursiva”. Nessa perspectiva, a compreensão da língua e dos enunciados geram atitudes responsivas.

Uma atividade de motivação realizada logo no segundo encontro foi a apresentação em telão de pessoas lendo, usando para isso o projetor de multimídia:

- 1) Um pai lendo para três filhos ao seu redor.
- 2) Um avô lendo para/com o neto.
- 3) Uma mãe com a filha lendo.
- 4) Um menino lendo sozinho.
- 5) Três meninos lendo o mesmo livro.
- 6) Uma mulher lendo sozinha em um campo florido.

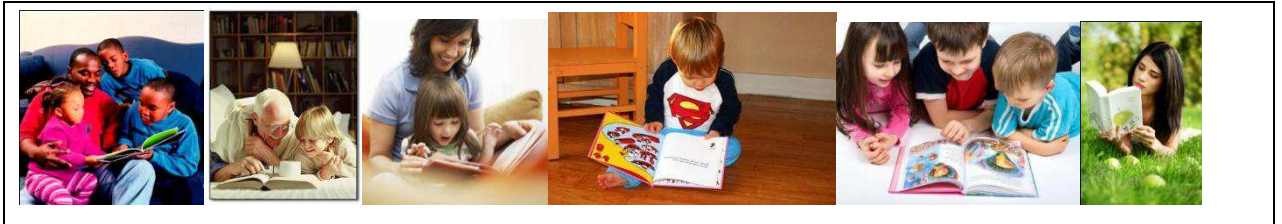


Figura 2. Pessoas lendo

Solicitei aos sujeitos que escolhessem apenas uma imagem e conversassem em pequenos grupos os motivos da escolha. O critério de divisão dos grupos se deu a partir da imagem escolhida e número correspondente.

Houve depois a socialização das considerações, cujas observações registro a seguir:

- 1) Os sujeitos que escolheram a imagem 1 comentaram que é difícil isso acontecer, ou seja, a leitura envolver a família e, sobretudo, o pai participar.
- 2) Quem escolheu a imagem 2 alegou que o avô está mais disponível, mãe e pai não têm tempo; um avô (S-02/m) escolheu esta imagem e disse que tem que fazer o papel de pai porque é ele quem cria, que precisa encontrar esse tempo.
- 3) S-04/t escolheu a imagem 3 e comentou que foi uma questão de identificação porque é ela que lê para a filha.
- 4) Apenas duas pessoas escolheram a imagem 4, sendo que uma disse que o menino não precisa de ajuda, pode ler sozinho, o que é bom porque ela, a mãe, não gosta de ler (S-11/t) e a outra comentou que podemos aprender muito observando uma criança lendo. Disse também que é muito difícil uma criança se concentrar e ficar como mostra a foto.
- 5) Quem escolheu a imagem 5 comentou que foi interessante observar como um livro pôde despertar a atenção de três crianças ao mesmo tempo (S-01/m).
- 6) Uma única mãe (S-05/n) escolheu a imagem 6 e comentou que precisa ler, aprender a gostar de ler, para mostrar para os filhos o valor da leitura.

Outras motivações foram feitas a partir de músicas, tirinhas, poemas, e foram muito bem recebidas pelos sujeitos. Acredito que o elemento lúdico nelas contido ajudou a aprofundar as discussões.

Para sensibilizar o grupo para o estudo de imagens, solicitei que cada um pensasse em uma imagem inesquecível e a socializasse depois. Poderia ser uma foto, um quadro, um cartaz ou uma ilustração presente em um livro.

Lembrar-se de uma imagem inesquecível foi uma tarefa difícil, S-05/m, que lembrou-se da imagem da lagarta virando uma borboleta encontrada no livro “O caso da borboleta Atíria”, comentou:

*“Até hoje ficou gravada na minha memória”.*

A imagem que marcou a S-07/t foi o pôr do sol na praia, no mar, quando morou na cidade de Ilhabela, na casa da sua mãe. Lembrou-se inclusive que um dia teve um barco de pesca de camarão, que não saiu mais da sua memória. Para S-04/t também foi o pôr do sol. Surgiu também uma conversa sobre filmes que marcam. Como a maioria não falou porque não sabia, combinamos que no encontro seguinte retomáramos essa atividade e eles teriam uma semana para pensar.

Passada a semana, mesmo depois, durante a retomada da atividade, apenas três quiseram falar:

S-09/m (torres gêmeas).

S-06/m (um quadro de um menino chorando, dentro do quarto da sua avó).

S-04/m (menina pelada correndo perto do tanque de guerra no Vietnã).

Imagem tem relação com afetividade, suscita um turbilhão de emoções. A leitura de imagens não pode ser pensada fora dessa experiência, mas esta já é uma outra história.

#### **4.2 Navegando em um *Mar de Histórias* dos sujeitos: memórias da infância**

Considerando fundamental recuperar experiências pessoais dos sujeitos em relação à leitura, que assumem um papel preponderante nas suas representações sobre o ato de ler, propus uma conversa sobre as memórias do tempo de infância de cada um, solicitando que procurassem se lembrar da presença ou da ausência de leitura em seu tempo de crianças.

O questionário B já tinha apontado para dados quantitativos com relação a essa questão, ou seja, apenas cinco sujeitos tinham admitido que alguém lia para

eles quando pequenos, no entanto, com reservas, como “... *lia a Bíblia*” ou “*mas não era com frequência*”. Minha intenção era de que pudessem falar sobre o assunto e perceber que esta era uma característica do grupo. Como já era previsível, a maioria dos sujeitos afirmou que ninguém lia para eles quando criança, que não tinha acesso a livros, só na escola, com a cartilha. S-09/t comentou sobre o livro “O Pequeno Príncipe”, o qual leu com 9 anos e tem até hoje.

S-11/t enunciou:

*“Com 9 anos também / eu tinha que levar um livro na biblioteca / ler / e contar na frente / pra todo mundo / eu quase morria de vergonha / mas foi bom...”*.

Foi possível notar a falta da leitura no seguinte dizer de S-07/t:

*“Não tinha esse negócio de pré / infantil igual tem agora / a gente ia direto pro 1º ano / e no 1º ano a gente já ia direto pra alfabetização / que era o caminho suave que a gente usava / então quer dizer... // mas leitura mesmo eu fui ter a partir da 5ª série / aí eles obrigavam ler”*.

Observei o mesmo no dizer de S-01/n:

*“Em casa não tinha / só na escola / é diferente do meu irmão / que tem 5 anos de diferença / meu pai e minha mãe contavam história pra ele / hoje ele gosta muito de ler / nossa ele adora / pega livro grosso / sempre tá lendo alguma coisa / eu acho bonito / porque homem é difícil / meu marido não gosta de ler / e escreve tudo errado... / não tenho paciência com livro grosso / não...”*.

Sempre que possível, procurei resgatar memórias individuais dos participantes e favorecer um espaço de falar de si. Como na ocasião, que comentarei mais adiante, em que falamos sobre a importância da arte de contar histórias e nos dispusemos em volta do *Mar*, como contadoras de histórias, já lidas e apreciadas na infância, histórias vividas. Ou ainda quando procurei sensibilizar o grupo para o estudo de imagens, pedindo que se lembrasse de uma imagem inesquecível, situação já abordada na seção referente à motivação.

#### **4.3 Navegando em um *Mar de Histórias* da literatura infantil (lidas e contadas)**

O meu papel como parceira mais experiente me levava a todo instante a pensar em intervenções que pudessem atuar em uma zona de desenvolvimento proximal dos sujeitos, que promovessem novas aprendizagens. Para tanto, era preciso saber o que já podiam fazer sozinhos (nível de desenvolvimento real) e o que podiam fazer com a minha ajuda ou dos colegas (nível de desenvolvimento potencial). Assim, busquei em Vygotsky (2007, 2008) contribuições para fazer desse

processo de interação e de mediação por meio da linguagem um espaço de significações.

Parodiando Colomer (2007), o princípio não é que os sujeitos estejam imersos em um mar muito profundo, mas em um mar suficientemente profundo para lhes permitir nadar.

Uma das intervenções era assumir o papel de modelo de leitora e contadora de histórias. Em resposta a essa intervenção, trago depoimentos escritos de sujeitos de pesquisa, extraídos do último questionário:

*“Foi quando a Glaucia contou a primeira história porque eu senti medo daquele leão, senti o aroma das flores, o calor do deserto e tudo mais”* (S-05/m).

*“Eu acho, o primeiro dia. Você (a ticher) estava lendo para nós uma história. Eu gosto de ouvir mais”* (S-06/m).

*“Foi a maneira como você ensina, daí mi despertou a curiosidade e comesei a frequentar e gostei”* (S-03/n).

É importante lembrar que S-06/m respondeu o questionário diagnóstico em português e a sua pouca familiaridade com a linguagem escrita foi bastante limitadora das suas respostas. Mediante esse grande desafio, combinamos que poderia responder o último questionário em inglês<sup>16</sup>. Mesmo assim, ela insistiu em usar palavras em português, tais como: *“fadas, imagens, poemas, leitura, ingraçado, tiatro”*, e no espaço deixado para quaisquer comentários, escreveu: *“We can bring people that we know para conta estoria delis, qe eles sempre contan se tem”*. Mesmo sua escrita em inglês já sofreu influências da língua portuguesa: escreveu *“a ticher”* e não *the teacher*, para dizer “a professora”.

Considerando que todos os sujeitos de pesquisa participaram do processo de interação e aprenderam uns com os outros, desde o início ofereci espaço aberto para a sua participação também em momentos de leitura ou contação de histórias, com a única condição de me avisar com antecedência para que eu pudesse incluir na pauta. Caso combinado, colocava-me à disposição para ajudá-los na preparação durante a semana que antecederesse o evento.

### **4.3.1 Momentos de leitura**

Convidei os sujeitos para ouvirem a história “Príncipe Adil e os leões”, recontada por Regina Machado a partir de “O camponês, o rei e o sheik”, de Amina

---

16 Fiz a tradução das respostas de S-06/m da língua inglesa para a língua portuguesa.

Shah, lida por mim, sem o apoio do texto verbal, ou melhor, sem entregar-lhes o texto escrito. Explicitei para eles sobre as razões pelas quais o texto foi escolhido, ou seja, ler/ouvir um conto para se divertir, para ter prazer. Queria também mostrar que ler ou ouvir a leitura de bons textos não tem hora nem idade. Comentei seu conteúdo antes da leitura, falei sobre a experiência de Regina Machado em garimpar contos de tradição oral. Após a leitura, indaguei o grupo sobre suas impressões a respeito da narrativa, lembrando que a construção dos sentidos é de cada um e depende da sua interação com o texto.

É pertinente notar que a seleção do conto lido foi feita por mim após busca incansável, e também passou pelas minhas impressões, sendo o critério principal a escolha de uma narrativa envolvente que conseguisse manter a atenção do grupo pela riqueza da linguagem, sem a utilização de recursos externos, pois essa possibilidade seria tratada no encontro cujo foco seria a contação de histórias. Com relação aos sujeitos, posso afirmar que ficaram atentos ao desenrolar da narrativa, conseguiram recuperá-la com detalhes, S-07/m e S-06/t solicitaram cópia do conto para revisitarem a história, S-06/t até comentou: *“eu gostaria da escrita porque o conto tem a ver com uma situação que estou vivendo”*, o que permitiu uma discussão sobre como os contos trazem questões sempre atuais, por tratarem de valores, apesar de muitos terem origem antiga e desconhecida. Coelho (2010) observa sobre categorias de valor presentes nos contos e que são perenes. Atribui à literatura um papel fundamental, considerando-a como “fenômeno significativo e de amplo alcance na formação das mentes infantis e juvenis” (p.30). Houve também o depoimento de S-10/t, que recontou essa mesma história em casa para sua filha de 10 anos, que já foi aluna da escola. Percebeu a importância do texto escrito para recuperar os detalhes do conto e a necessidade de repetir a leitura, uma necessidade também sentida pelas crianças. A cópia do conto foi providenciada e entregue no encontro seguinte.

Alguns sujeitos (S-03/m, S-08/m, S-06/t) enunciaram que gostaram de saber que eu precisei treinar a leitura, ler várias vezes o conto antes de lê-lo para eles.

Foi importante discutir com o grupo que muito do que acontece no momento de ler ou de contar passa a fazer parte integrante da situação narrativa e pode ser encarado e incorporado a serviço da história. Vale observar que, em situações de leitura, principalmente para crianças pequenas, elas podem não demonstrar interesse pela leitura naquele momento, podem apresentar dificuldades para ouvir

ou ainda podem dialogar com a narrativa. S-06/t comentou que essas interferências eram encaradas de forma muito negativa e resultavam quase sempre em abandono da atividade de leitura. Saber que isso pode acontecer e não deve se transformar em um motivo que impeça os pais de ler para os filhos pode mudar sua relação com a leitura.

O primeiro livro álbum lido por mim foi “A galinha xadrez”, com texto e desenho de Rogério S. Trezza. Nesse caso, já foi preciso fazer, além da leitura do texto verbal, uma leitura das imagens, consideradas não em planos paralelos, mas na relação que estabelecem entre si. Integrada à narrativa, tornava-se necessária a exploração dos elementos não-verbais do livro, já começando pela capa e quarta capa. Utilizei o quadro abaixo como referência:

**Antes da leitura do texto:** chamar a atenção para o título e qual será o assunto, o que sugere a ilustração da capa e da quarta capa: são ilustrações que se completam ou parecem ser dois momentos diferentes, qual o nome do autor e do ilustrador (aqui no caso é a mesma pessoa), questionar se conhecem outros livros do mesmo autor e eleger alguns elementos para ativar o conhecimento prévio dos sujeitos, perguntar do que trata o livro, articular o que já sabem com a informação nova fornecida pelo livro, antecipar alguma informação e construir expectativas, observar se há algo escrito na quarta capa.

**Durante a leitura do texto:** fazer perguntas, confrontando as respostas com as expectativas levantadas, colocar em discussão as respostas do grupo, pedir que argumentem, chamar a atenção para as ilustrações e quais informações trazem e não estão explícitas no texto escrito, associando escrita e imagem.

**Depois da leitura:** observar como a ilustração é feita (cores, técnica utilizada).

Quadro 16. Procedimentos para a leitura de histórias

Esse quadro passou a orientar as outras leituras feitas por mim, pois se trata de procedimentos que ajudam na construção do sentido, tornando possíveis interpretações mais complexas das obras.

Livros álbuns, segundo Colomer (2007), não têm a estrutura de um relato oral, mas são textos criados diretamente como literatura escrita, combinada com a imagem, como um elemento que também traz informação. Sendo assim, se apenas se ouve sua leitura, não podem ser entendidos. É preciso ler as imagens.

No início do projeto, os sujeitos participavam limitando-se a responder às perguntas feitas. Ainda que se mostrassem um pouco quietos, demonstravam bastante interesse, mantendo-se atentos e com olhares observadores. O comportamento era bem parecido com o das crianças quando ouvem e veem uma boa história: paralisados, mais pelo encantamento e pela surpresa.

Associados aos procedimentos acima mencionados, outros conteúdos trabalhados foram destacados nos livros. Por exemplo: na leitura do livro: “A casa sonolenta”, escrito por Audrey Wood e ilustrado por Don Wood, foi permitida a exploração da repetição, da lenga-lenga, além das ilustrações, características importantes apontadas por Coelho (2010).

E assim foi feito com vários livros: de contos de fadas, de poesia, álbuns, só-imagens, respeitadas as peculiaridades de cada um.

Os sujeitos aprenderam procedimentos de leitura. Alguns excertos retirados do questionário C mostram isso:

*“Na verdade é que eu não sabia que para ler tinha uma certa forma” (S-09/m).*

*“Desde o começo me interessei por muitos detalhes, sobre capa, ilustrações, autor e ilustrador” (S-05/n).*

S-06/m fez a leitura de um livro em hebraico, chamado “História de cinco bexigas”, de Miriam Roth e ilustrações de Ora Ayal. Ela fez a tradução e teve a minha ajuda, em reuniões individuais, em dias e horários marcados previamente. Na maioria das vezes, reuníamos-nos logo após os encontros, às 9h15min, e ficávamos até às 11h20min, horário de saída de sua filha da escola. Ensaíamos a leitura e combinamos quando e como seria a apresentação. Mais que isso, esses encontros cumpriram também o propósito de ajudá-la com a língua portuguesa, que se transformou em um desafio, mas que a estimulou a avançar.

No dia marcado, enquanto ela lia a história, eu me encarregava de apresentar as imagens do livro em telão, com a ajuda do projetor de multimídia. Providenciei bexigas nas cores azul, verde, roxa, amarela e vermelha, que foram entregues a cinco pessoas do grupo, que participaram da história estourando a bexiga na hora certa, como no trecho que dizia: “O que aconteceu? A bexiga explodiu... a bexiga estourou. Por favor - Roni Ron – não fique triste! Este é o fim de todas as bexigas!”. A bexiga de Roni Ron era amarela e o mesmo se repetia com outras personagens (crianças) e outras cores.

Na sequência, mostramos o livro, a direção da escrita na língua hebraica (da direita para a esquerda), analisamos as imagens e promovemos um bate-papo sobre Israel, favorecendo a troca de informações e ampliando o universo cultural dos sujeitos. S-06/m, que faz parte do pequeno grupo de três pessoas com nível superior, pôde ensinar muita coisa da sua cultura aos sujeitos de pesquisa e, em contrapartida, pôde ser ajudada por eles a aprender a língua portuguesa.



### 4.3.2 Momentos de contação

Não poderia deixar de resgatar memórias individuais dos participantes e mostrar que todos têm histórias para contar. Após convite feito ao grupo para contar histórias de sua vida, de sua infância, ou histórias já lidas e apreciadas, e após uns minutos de silêncio, quem disparou a conversa foi S-06/m, com o comentário de que aqui no Brasil, sim, todos têm histórias para contar, *“Em Israel não é assim”* e já despertou curiosidade no grupo sobre como acontece lá. Depois disso, muitos quiseram falar. Expuseram que não havia livros infantis como agora, que ouviam histórias de assombração, inventadas ou passadas de geração para geração, com a finalidade de dar medo. Na maioria das vezes, era alguém da família quem assumia esse papel de contador de histórias.

S-04/t comentou:

*“Na fazenda / no sítio / né / reunia os filhos e empregados / era noite / contava causos à noite / meu pai contava do Pedro Malazartes / fazia os personagens / mudava a voz nas falas”.*

S-06/t falou:

*“Minha mãe contava história da vida / ela podia contar mais de dez vezes / era sempre como se fosse a primeira vez” (S-06/t).*

S-09/t disse que, no seu caso, era uma vizinha quem contava histórias:

*“Perto de um fogão a lenha / era uma pessoa bem simples / e só contava histórias de assombração / apesar de ir embora com medo / até do meu próprio rastro / ela fazia o gesto / barulho / era muito legal / às vezes eu ia e pedia pra ela contar / parecia que era verdadeiro aquilo”.*

S-10/t comentou que a mãe contava e não sabia ler nem escrever.

S-11/t confessou:

*“Sobre assombração / eu já cheguei a ver / eu vi lobisomem / não sai da minha cabeça”.* Continuou *“se vou contar histórias para o [nome do filho] antes dele dormir / não vou contar uma para assustar / deixar a criança agitada...”.*

Eles ainda queriam falar do seu tempo de infância e das suas experiências. S-02/n disse que a avó contava, S-05/n falou do tio: *“fica horas e horas / e parece até um personagem porque usa chapéu”*, S-03/n falou que a prima gostava de contar histórias de dar medo. Os sujeitos estavam muito interessados em rememorar suas próprias histórias.

Para discutir sobre a importância e a arte de contar histórias, comecei contando o conto: *“Couro de Piolho”*, de Luís da Câmara Cascudo. Entretanto, essa

atividade exigiu uma preparação: que eu desenvolvesse tanto os recursos internos como os externos. Para tanto, inicialmente estudei o conto porque minha intenção era encantar a audiência e mostrar que todos podem contar uma história. Preocupeime com o ritmo, também com o ambiente para a contação: coloquei um pano preto no fundo da sala, criando um espaço neutro para que as imagens dos sujeitos pudessem se projetar sem a interferência de elementos alheios à história, além de um colchonete, uma gaita, três fios, uma caixa de fósforo e uma vela. Acendi a vela segundos antes de iniciar a atividade.

A partir desse conto, focamos na preparação para contar histórias, buscando embasamento em Machado (2004). Duas questões foram lançadas para o grupo:

- a) O que o contador de histórias quer, o que ele pretende, o que o leva a acreditar na importância da ação de contar histórias?
- b) Como o contador de histórias aprende a se tornar receptivo ao caminho rítmico, à pulsação do conto?

A primeira questão diz respeito à intenção, o que move e dá sentido à experiência de contar histórias e a segunda abrange o ritmo, a cadência e a respiração do contador de histórias, em consonância com a “respiração” da história; envolve rapidez, lentidão, pausa, voz alta, voz baixa.

Segundo Machado (2004), faz-se necessário exercitar recursos internos de observação e de percepção, ou seja, ver e conceber com a imaginação e intuição do que pode ser. Para tanto, como já mencionei no capítulo 2 da presente pesquisa, são necessários: curiosidade; senso de humor; capacidade de brincar, de correr risco, de perguntar, de ter flexibilidade para ver as coisas de diferentes pontos de vista; contato com imagens internas, com o poder do silêncio e do mistério, com as possibilidades expressivas dos gestos corporais, do olhar e da voz.

Outra possibilidade é incorporar recursos externos (objetos, panos, música, canto, luz, roupa, acessórios, como começar e como terminar). Esses recursos devem ser pesquisados para cada história em particular e estar a serviço da história.

Os sujeitos gostaram de saber que estudei o conto: “Couro de Piolho”. S-06/m alertou que o começo “Era uma vez” foi narrado muito rápido. Aproveitamos para discutir como seriam o tom de voz, o ritmo, a respiração e o olhar.

Passamos a falar sobre os recursos que podemos usar para contar uma história: “Como que pode ser o João, do livro “Couro de Piolho”? E o rei? Quando estou contando não sou eu, é a narradora ou o narrador, quem o ouvinte imaginar. Posso contar com fantoches, usar algum adereço como um xale ou um chapéu, e

ainda mexer no ambiente, contar debaixo de uma árvore, de uma mesa, dentro de uma tenda ou caverna, em volta de uma fogueira ou vela acesa”.

Mostrei alguns fantoches e um avental com dedoches, inclusive da turma do Sítio do Pica-Pau Amarelo. Os sujeitos sugeriram um passeio para o Sítio do Pica-Pau Amarelo. S-06/m não conhece as personagens do sítio, tampouco Monteiro Lobato. O grupo ficou muito empolgado com a possibilidade de conhecer o sítio.

Tendo como respaldo Machado (2004) e a partir do conto “Couro de Piolho”, outras questões foram feitas ao grupo, tais como:

- Qual a diferença entre contar e ler?
- Qualquer pessoa pode contar histórias?
- Quem são as personagens e o narrador?
- Qual é a situação problema e como se desenrola a sequência narrativa?
- Tem um jeito certo para contar?

Ressaltamos o quanto é importante ler bastante para ampliar o vocabulário e valorizar a linguagem que se escreve porque ela deve estar presente no momento em que contamos uma história. Devemos evitar usar traços da oralidade como “daí”, “né”. Destacamos alguns fragmentos do conto para discutirmos a riqueza da forma de narrar, como por exemplo: “[...] os coelhos vieram correndo **como uns loucos**<sup>17</sup> [...] e o coelhinho debateu-se com tanta força que arranhou a moça e voltou **como um raio** para junto dos outros [...] voltava **como uma flecha**”. A linguagem é responsável pelo encantamento que temos ao ouvirmos uma história e não nos damos conta disso.

A esse respeito, tomo emprestadas as palavras de Candido (2011, p.179): “o poeta ou o narrador nos propõem um modelo de coerência, gerado pela força da palavra organizada”. Segundo o autor, esse caráter de coisa organizada da obra literária nos torna mais capazes de organizar a nossa mente e sentimentos e, conseqüentemente, a nossa visão de mundo, ainda que não percebamos claramente.

É fundamental fazer referência à obra na qual o texto está escrito, apresentá-la aos ouvintes após a contação, explicando que é ali que a história está registrada por escrito e que, gostando do que ouviram, poderão lê-la quantas vezes quiserem. O livro “Couro de Piolho”, de Luís da Câmara Cascudo, traz ilustrações belíssimas

---

17 Grifo meu

de Cláudia Scatamacchia. O livro pôde ser apreciado pelos sujeitos, tendo, inclusive, ajudado, durante algumas semanas, a compor o nosso *Mar de Histórias*.

Falamos sobre a diferença entre contar e ler histórias. Qualquer um pode contar histórias. Os sujeitos confessaram que nunca tinham pensado em fazer o estudo do conto e construir um jeito para contá-lo.

Vale observar que alguns sujeitos fizeram, no último questionário, referência aos procedimentos para contar histórias:

*“O momento de como contar as histórias utilizando objetos como: bexigas, músicas etc.” (S-02/n).*

*“A forma correta de se contar uma história, enfatizando cada fala dos personagens, para prender a atenção da criança” (S-01/m).*

Foi necessário estudar a história para garantir a sequência dos acontecimentos; caso contrário, o seu entendimento ficaria comprometido. Alguns contadores decoram mesmo a história. O principal objetivo era salientar que para contar uma história não precisa ser profissional; vai além da técnica, há espaços para improvisos, há a possibilidade de incluir alguns recursos. Mais interessantes são aqueles objetos que fazem a gente imaginar, como por exemplo, os instrumentos utilizados na contação do “Couro de Piolho”. A criança faz muito isso e temos que aprender com ela, usa nas brincadeiras de faz de conta muitos recursos que podem ser aproveitados na hora da contação de histórias.

Se a intenção é, como afirma Machado (2004), o que move e dá sentido à experiência de contar histórias, basta observar como uma criança pode ficar atenta e encantada com uma história cheia de palavras difíceis, mesmo sem entender tais palavras, quando a intenção está clara.

S-06/t comentou:

*“Contar com detalhes não é fácil / quando vou ler não devo mudar a palavra / a palavra ganha sentido na história / amplia o vocabulário / a [nome da filha] usa em outras situações / mesmo de maneira inadequada / acha a palavra bonita / por isso é importante ler também”.*

Os sujeitos se encantaram com as histórias contadas por profissionais e pelos colegas do grupo, como passo a comentar a seguir:

Ouvimos e vimos em telão um vídeo com a história “Dante, o elegante”, contada por Jacqueline e Celso Pan, da Companhia Cultural Grupo Bola de Meia, gravado na escola onde se realizou esta pesquisa, no mês de dezembro de 2010, como parte das atividades de encerramento do ano promovidas pela APM (Associação de Pais e Mestres).

Ouvimos também a história com intervenção sonora “O nome da fruta”, narrada por Beto Quadros. Os sujeitos ficaram encantados com a história e quiseram cópia do CD para levarem para os filhos. Fizemos um resgate de momentos da infância, com a lembrança dos discos de vinil coloridos de histórias infantis.

S-09/t escolheu uma história para compartilhar com o grupo, que gostava de contar para o seu neto, a qual chamou “A estrelinha”, com apoio de um saco chamado Saconildo de onde saiam os animais, personagens da história, que eram objetos que apresentavam alguma característica que poderia ser atribuída ao animal. Antes de começar, falou:

*“Vou contar... / se tiver alguma coisa / vocês me desculpem / porque é a primeira vez que eu falo em público”.*

Curioso, porque S-09/t sempre participava das rodas de apreciação contando histórias com bastante desenvoltura. Como a história ela sabia de memória e não estava registrada em lugar nenhum, pelo menos que ela soubesse, solicitei que a escrevesse para que eu pudesse digitá-la e copiá-la aos integrantes do grupo. Essa mesma avó já tinha feito anteriormente, por iniciativa própria, uma reescrita da história “A casa que andava” no seu caderno, a qual deixou comigo para que eu a lesse. Portanto, não seria um desafio impossível para ela. Na semana seguinte, lá estava ela com a história escrita em folhas soltas para me entregar.

#### **4.4 Traçando rotas para a leitura**

Apresentei aos sujeitos as categorias de leitor, uma classificação de Coelho (2010), bem como alguns princípios orientadores usados pela autora e que podem ser úteis para a escolha de livros adequados a cada uma delas. Entretanto, antes da apresentação dos slides em telão, usando o projetor de multimídia, entreguei para cada dupla um livro indicado e adequado para as categorias pré-leitor ou leitor iniciante, segundo Nelly Novaes Coelho. Essa informação foi dada, o desafio seria dizer por que tais livros eram adequados, tarefa da atividade seguinte.

Chamei a atenção para as necessidades das crianças e para os livros que atendem a essas necessidades, lembrando que essa é uma forma possível de classificação, que outros autores apresentam outros aspectos. Inclusive acho

inadequado o termo “pré-leitor” usado por Coelho (2010, p. 33), porque podemos dizer que uma criança já lê, mesmo sem saber ler, quando manuseia um livro, ainda que de cabeça para baixo. Comentei também que os critérios não têm limites rígidos e podem variar; o importante é estar atento aos interesses das crianças e também às características dos livros.

Os livros analisados estão relacionados abaixo:

- 1) Sapato novo, de Mary França e Eliardo França.
- 2) Macaquinho, de Ronaldo Simões e ilustrações de Eva Furnari.
- 3) Gato que pulava em sapato, de Fernanda Lopes de Almeida e ilustrações de Cecília.
- 4) Lúcia já-vou-indo, história e ilustrações de Maria Heloísa Penteado.
- 5) Assim assado, escrito e ilustrado por Eva Furnari.

Apresentei todas as categorias que incluem desde a primeira infância até a adolescência, até porque já foi constatado, por meio do primeiro questionário, que muitos sujeitos têm filhos com idade acima de 13 anos. Porém, focamos na análise de livros adequados aos pequenos leitores, cujas características apontadas por Coelho (2010) são as seguintes:

- a) Predomínio da imagem (sem texto escrito ou com textos breves).
- b) Imagem sugerindo uma situação (vivências radicadas no cotidiano familiar à criança).
- c) A narrativa desenvolvendo uma situação (com princípio, meio e fim).
- d) Presença de humor, graça, clima de expectativa.
- e) Personagens reais (humanas) ou simbólicos (bichos, plantas, objetos).
- f) Limites precisos entre bons e maus, fortes e fracos, belos e feios.
- g) Texto estruturado com palavras simples, frases curtas, ordem direta e usando a técnica da repetição ou reiteração de elementos.

Ao fim do encontro, dois sujeitos pediram para trocar o livro:

- 1) S-06/m tinha escolhido “O patinho feio”, uma adaptação de Mary França, com ilustrações de Eliardo França. Quis trocá-lo porque o livro tem muito texto escrito e teria dificuldade para lê-lo para a filha, tornando a *“leitura chata”*, nas palavras dela. Escolheu, então, um livro com pouco texto escrito e muitas imagens: “Não vou dormir”, de Christiane Gribel e ilustrações de Orlando. Embora pudesse escolher um livro só com imagens, escolheu um com bastante imagens e com pouco texto verbal, a palavra escrita na língua portuguesa que tanto quer aprender.
- 2) O outro sujeito (S-04/m) tinha escolhido o livro “O menino que chovia”, de Cláudio Thebas e ilustrações de Ivan Zigg, um livro com metáforas, mas quis trocá-lo por um mais adequado para seu filho de 3 anos. Escolheu “Macaquinho”, de Ronaldo Simões Coelho e ilustrações de Eva Furnari, seguindo a indicação de Nelly Novaes Coelho.

Vale observar que a solicitação de troca feita pelos dois sujeitos aconteceu após a discussão sobre a adequação dos livros às necessidades das crianças, o que me faz acreditar que passaram a olhar diferentemente o livro, ampliando os critérios de escolha. Isso me leva a entender que a literatura, ou a arte, como quiser, pode atuar na zona proximal.

Outro aspecto evidenciado foi a rima, presente em vários livros de literatura infantil. Como exemplo, utilizei o livro “Assim assado”, de Eva Furnari. Da mesma coleção, apresentando as mesmas características como humor, ritmo, sons, trocadilhos dos sentidos e produzindo confusões, analogias, piadas sonoras e visuais encontram-se as obras da mesma autora “Você troca?” e “Não confunda”.

O tempo todo procurava recuperar as características apontadas por Nelly Novaes Coelho e perguntar se foi possível notá-las nos livros levados para casa. E pude perceber também que foi bastante útil para outras escolhas de livros adequados aos pequenos leitores.

Vejamos alguns enunciados obtidos nas rodas de apreciação e que mostram isso:

S-04/m fez a seguinte observação:

*“Sempre escolho o livro errado / desta vez peguei “Macaquinho” / o [nome do filho] começou a decorar / todos os dias eu lia / começou a decorar”.*

S-05/m disse somente que gostou do “Ninguém gosta de mim!”, de Raoul Krischanitz e tradução de Gilda de Aquino. Mas acrescentou: *“no livro precisa haver imagens, humor, repetição”*, usando conteúdo desenvolvido nos encontros.

Sobre o livro “História avacalhada”, de Sylvia Orthof:

*“É uma história engraçada / bem apropriada para as crianças / eu indico para os pais que querem se divertir com os filhos” (S-01/m).*

Sobre o livro “Adivinha quanto eu te amo”, de Sam Mcbratney:

*“Fiquei bastante tocada com a história / eu gostei mais que as crianças / acho que faltou humor / graça / aquilo que as crianças gostam” (S-07/m).*

S-09/t, que fez sua apreciação do livro “Ninguém gosta de mim!”, de Raoul Krischanitz e tradução de Gilda de Aquino, contou a história, ressaltando o começo, o meio e o fim, com ênfase para o final feliz, enunciou:

*“Tem uma situação problema / ele não conseguia amigos / problema que foi resolvido no final”.*

Sobre o livro “Assim Assado”, de Eva Furnari:

*“Gostei muito do livro... / achei engraçado / do tipo que encanta a crianças” (S-04/m).*

Os livros “O calcanhar do Aquiles”, de Ziraldo e “Que bicho será que fez a coisa”, de Angelo Machado, foram indicados para os pequenos porque apresentam as características mencionadas por Nelly Novaes Coelho, tais como: pouco texto escrito, muitas imagens, humor; o primeiro fala sobre animais e o segundo fala sobre partes do corpo humano, temas que agradam às crianças. Mais que isso, notaram que fazem parte de coleções, que mantêm essas mesmas características.

Os sujeitos conseguiram observar as características estudadas nos livros lidos. Transcrevo a seguir outros excertos de enunciados, como exemplos:

Sobre o livro “O trenzinho do Nicolau”, de Ruth Rocha:

*“Tem poesia / tem ritmo / tem rima / chama a atenção da criança” (S-01/m).*

Sobre o livro “Cadê o rato?”:

*“Este livro foi ilustrado pelo filho do Eliardo França e da Mary França / o problema aparece na capa / tem repetições... / lembra aquele... / cadê o toucinho que tava aqui... [referindo-se a parlenda] / bem adequado para crianças / tem rima / tem humor”.*

A apreciação acima aponta para a possibilidade de perceber que um livro pode dialogar com outros, aponta para a intertextualidade.

Machado (2002, p.126) esclarece que toda literatura “sempre se fez em cima de um diálogo com as obras anteriores, de um contágio daquela escrita com os livros lidos pelo autor. Sem esse permanente intercâmbio, não se escreve”. Hoje se fala em intertextualidade, como foi abordado no capítulo 2 deste trabalho. No entanto, ela sempre existiu.

Os relatos a seguir, retirados do último questionário respondido pelos sujeitos de pesquisa, são elucidativos do quanto eles aprenderam com esse estudo:

*“É que nem sempre a criança não gosta de tal livro e sim talvez aquele livro no momento não se enquadra a sua faixa etária, pois existem livros para cada idade” (S-07/m).*

*“Que para cada idade tem que ser um livro adequado” (S-09/m).*

*“Aprendi que dependendo da idade e do desenvolvimento delas elas tem mais interesse por certos tipos de livros” (S-01/t).*

*“Que podemos enriquecer a base de experiências da criança se oferecermos livros indicado a sua idade e levar a criança ao mundo encantado da literatura” (S-04/t).*

*“Muito interessante e acho que consegui compreender que para cada idade tem um livro adequado para que a criança se interesse também” (S-06/t).*

*“Os livros certos para cada idade, faz com que eles entendam melhor as histórias” (S-01/n).*

*“Não pensava muito a respeito achava que história era história, agora aprendi que certas versões tem sua faixa etária e foi bom pois tenho filhos em faixa etária diferentes” (S-02/n).*

*“Aprendi qual é o interesse da criança em cada idade” (S-05/n).*



Para ajudar os sujeitos na preparação da leitura ou da contação de histórias, propus o estudo dos fatores estruturantes da narrativa (o narrador, o foco narrativo, a história, a efabulação, as personagens, o espaço, o tempo, o leitor ou o ouvinte) a partir do conto popular brasileiro: “A galinha que criava um ratinho”, recontado por Ana Maria Machado, do livro “Histórias à brasileira - A moura torta e outras”.

Entreguei uma cópia do texto para cada um, fiz uma leitura compartilhada, dividi o grupo em três grupos menores, sendo que cada um deles teve a tarefa de procurar no texto escrito alguns fatores estruturantes (espaço e tempo, história e efabulação, narrador e personagens).

As observações feitas foram:

- 1) O tempo é o do “era uma vez”, não tem determinação, é um tempo mágico.
- 2) O espaço é meio rural, com casinha no alto do morro, perto de um rio e de uma estrada.
- 3) A efabulação tem começo, meio e fim. S-04/m lembrou-se de que Nelly Novaes Coelho destaca essa característica como importante nos livros infantis. Quando indaguei o grupo sobre a situação problema da história, S-09/m disse que essa história é muito parecida com a da Chapeuzinho Vermelho:

*“Não vai pela floresta / vai pela estrada do rio / e a Chapeuzinho desobedece... / aqui no caso / a mãe [a galinha] fala para não abrir a porta para ninguém / e o pai [o galo] / e o filho [o ratinho] desobedecem / e por isso a raposa come o galo pai”.*

S-09/m comentou:

*“Toda vez que fala / um dia / de repente / a curiosidade vem à tona / pode ser a situação problema da história”.*

- 4) Ao serem indagados sobre as personagens, responderam em coro: o galo, a galinha, o ratinho e a raposa. Os pais foram incentivados a perceber a presença do sinal de dois pontos para indicar as falas e do travessão para explicitá-las. Passamos, então, a encontrar no texto essas falas, identificando-as. Outra observação feita foi a de que as personagens são simbólicas e não humanas. “*Eu imaginei um galo bem gordo*”, disse S-09/t.
- 5) Sobre o narrador, quem conta a história, neste caso, está em 3ª pessoa. Ele descreve como são as personagens e o lugar. Marcamos no texto a presença do narrador. A matéria narrativa, neste caso, é construída, segundo Coelho (2010), por um narrador primordial ou contador de histórias, aquele que se assume como testemunho ou mediador; não inventa, mas sim conta o que já ouviu e já conhece.

Foi lido também um trecho do livro “Gato que pulava em sapato”, de Fernanda Lopes de Almeida, para chamar a atenção sobre o discurso direto e indireto, a presença do narrador, a voz que fala e a diferença que isso faz na narrativa. Nos diálogos, quando emprestamos nossa voz às personagens, podemos mudá-la, levando em conta as características das personagens e da situação narrada. S-01/n fez uma observação importante: *“então é bom eu ler antes de ler para meu filho”*.

Realizamos alguns exercícios de análise de obras buscando nelas os fatores estruturantes estudados, com os livros escolhidos para levar para casa ou com livros lidos por mim.

S-03/n, que tinha se preparado para a roda da apreciação trazendo por escrito o nome da autora e do ilustrador do livro “Do medo à coragem”, falou:

*“Essa história não tem diálogo / só o narrador contando”*.

Outro fator estruturante da narrativa bastante observado pelos sujeitos nos livros apreciados foi “as personagens”, se são animais ou humanas. S-01/t disse que tirou um ensinamento do livro “A raposa e as uvas”. Comentamos sobre a moral no final da história, sobre o gênero fábula, suas características, pois ninguém sabia o que era. Gostaria de abrir parênteses para trazer a definição dada por Coelho (2010, p.165) para a fábula: “a narrativa (de natureza simbólica) de uma situação vivida por animais que alude a uma situação humana e tem por objetivo transmitir certa moralidade.” A maioria dos sujeitos conhecia a história “A cigarra e a formiga”. No entanto, como mencionou S-06/t:

*“Nunca tinha pensado que existe uma intenção por traz dessa história”*.

Ainda, S-06/t perguntou:

*“As crianças conseguem entender a moral da fábula?”*

Essa pergunta foi providencial para comentarmos sobre a opção da escola em não trabalhar com fábulas na educação infantil, justamente para não valorizarmos perguntas do tipo: O que o livro quer dizer? O que eu tenho que pensar?

Os depoimentos a seguir foram bastante significativos para revelar como o trabalho com a literatura infantil e como a arte podem contribuir para a formação dos pais, atuando na zona de desenvolvimento proximal:

*“Eu tinha o costume de pegar o livro e ler / jamais pensei na minha cabeça de prestar a atenção bem como é lido / era uma monotonia de ler / desta vez / quando o lobo grita / eu gritei / [estava referindo-se ao livro “Chapeuzinho Amarelo”, de Chico Buarque] / o meu filho gostava de repetir a repetição / medo / do medo / do medo / do medo... / antes eu até pulava as repetições / eu passava por cima” (S-02/n).*

“Passei a ler primeiro pra mim / pra eu me encantar” (S-05/n).

#### 4.5 Navegando em um *Mar* de contos de fadas

Como atividade motivadora e com a intenção de compartilhar o prazer da leitura de um conto e desfrutar momentos de encantamento que ela produz, fiz a leitura do livro “Ali Babá e os quarenta ladrões”, com adaptação de Tatiana Belinky e ilustrações de Francesc Rovira. Como parte da preparação para a leitura da história, organizei o espaço com uma tenda colorida, almofadas e tapete, coloquei música árabe de fundo, decorei o ambiente com objetos como narguilé, incenso, o Corão. Caracterizei-me com um Ghutra (pano) na cabeça:



Figura 3. Preparação para a leitura do conto “Ali Babá e os quarenta ladrões”

No final, dividi o tesouro com os sujeitos de pesquisa:



Figura 4. O tesouro

Os recursos externos somados a minha presença, como veículo do maravilhoso, foram suficientes para surpreender a audiência.

Não fiz a separação entre contos maravilhosos e contos de fadas, no entanto, vale notar que “Ali Babá e os quarenta ladrões”, segundo Coelho (2010), é um conto maravilhoso, por apresentar uma temática social, voltando-se para o lado material: as personagens buscam realização pessoal por meio da conquista de riquezas e de poder. Já o conto de fadas registra um momento significativo na vida das personagens, voltando-se para o lado existencial, ético e espiritual.

Durante o *Mar de Histórias*, os sujeitos escolhiam, com bastante frequência, contos de fadas conhecidos, porém tão logo percebiam que não eram tão conhecidos assim. Na verdade, tinham tido acesso a uma única versão, ou a da

Disney ou a uma outra ainda mais simplificada. O comentário, no exemplo abaixo, retirado do último questionário, atesta essa característica:

*“Quando foram dados partes de histórias iguais, mas de autores e épocas diferentes, onde uma não é igual a outra, sinceramente eu nunca tinha esse interesse, pois não lia dois livros com a mesma história” (S-01/n).*

S-05/m fez sua apreciação do livro “Branca de Neve e os sete anões”, dos irmãos Grimm, recontada por Tatiana Belinky:

*“O meu filho falou / não era assim que você contava a história”.*

A mãe percebeu que contava de forma bem simplificada, não se lembrava ou não sabia dos detalhes, inclusive que nessa história lida não é o príncipe que acorda a Branca de Neve com um beijo no final, mas sim o anão, que tropeça ao levar o caixão a pedido do príncipe, fazendo a maçã envenenada sair da garganta da princesa.

Para atender ao objetivo de perceber as características do gênero conto de fadas, foi preparado um *Mar de Histórias* somente com livros desse gênero. Assim, poderia começar por oportunizar o contato com o objeto de estudo, e ainda ampliar o repertório que se limitava às histórias mais conhecidas, tais como: “A Bela Adormecida”, “Branca de Neve e os sete anões”, “Chapeuzinho Vermelho”, entre outras.

Foi fácil perceber que o *Mar de Histórias* estava diferente, mas num primeiro momento, os sujeitos não tinham reparado a peculiaridade do *Mar*. Passaram a explorar os livros, atitude bastante valorizada e já apreciada pelos sujeitos. Logo perceberam que se tratava de contos de fadas, porém muitos não sabiam dizer qual era o gênero. S-05/n observou que havia vários livros de Perrault, de Grimm e de Andersen, alguns livros grossos, com pouca ilustração e muita escrita. Repararam também em nomes de autores que não conheciam. Apenas três sujeitos escolheram livros até então desconhecidos porque ficaram curiosos, a saber: S-01/m optou pelo livro “O flautista de Hamelin”, S-01/t quis “O gato de botas” e S-03/n pegou “Sete de um golpe só”, mas a maioria preferiu histórias conhecidas, ou conhecidas em parte. Seguem as primeiras dúvidas:

*“Será que A Gata Borralheira não é A Cinderela? / o que quer dizer contos de Grimm / o que é isso?” (S-06/t).*

Essas primeiras questões não foram respondidas prontamente; aliás, considerei que serviriam como motivadoras da leitura que seria feita em casa.

Segurei-me para não respondê-las naquele momento. Cabe notar que, para Bakhtin (2009), só há compreensão quando há perguntas, pois elas levam ao dialogismo.

Mais uma vez, ficou bastante clara a preferência pelos livros, pelo menos, um pouco conhecidos. Nesse processo de escolha, constituído pela interdiscursividade e pela história de cada sujeito, ficam evidentes as relações dialógicas entre enunciados. Ao final da pesquisa, S-10/t relatou, por escrito, sua preferência pelas histórias clássicas e justificou afirmando:

*“Pois fez eu relembrar a minha infância”.*

Como tarefa para casa, os sujeitos teriam que observar como começa e como termina a história escolhida.

Iniciei a roda de apreciação, na semana seguinte, perguntando sobre os começos e finais dos contos lidos. Destacamos, inicialmente, os começos das histórias, e alguns sujeitos buscaram no livro e leram. Os começos foram:

“Era uma vez...” (que apareceu na maior parte das histórias)

“Contam que, há muito, muito tempo...”

“Há muito, muito tempo, num certo reino distante...”

“Nos tempos de antigamente...”

“Num tempo tão fora do tempo, tão antigo que nem se sabe se existiu...”

E os finais foram:

“... e viveram felizes para sempre.” (que apareceu na maior parte das histórias)

“Pelo que eu sei, ainda estão morando lá.”

“A história é esta, a última pessoa que a contou está até agora com a boca quentinha.”

“E assim acaba esta história.”

Pretendia suscitar a observação sobre os elementos comuns nos contos, e ainda comparar versões diferentes de uma mesma história. Conversamos que o tempo é indeterminado, o mesmo da letra da música “João e Maria”, de Chico Buarque, usada como motivação no começo do encontro; o final é feliz porque o problema é resolvido. O que saltou aos olhos foi a surpresa ou o espanto dos sujeitos ao se depararem com histórias diferentes e bem mais trágicas das por eles conhecidas. Vejamos a seguir enunciados que evidenciam isso:

*“A sogra queria comer os filhos da Bela Adormecida... / fiquei assustada”* (S-08/m), referindo-se à versão de Perrault.

*“A mãe é má / e morre no fim”* (S-05/m), ao comentar sobre “João e Maria”.

*“As irmãs cortam o calcanhar / e acabam sendo expulsas da casa”* (S-02/n), contando o final do livro “A gata borralheira”.

S-08/t fez apreciação do livro “O lobo e os sete cabritinhos” e no seu dizer destacou o seguinte trecho:

*“Trata de valores que não morrem... / não é moda que muda...”.*

Esse comentário foi bastante oportuno para a nossa discussão sobre a importância dos contos de fadas, realizada mais adiante.

Pude constatar também que aqueles sujeitos que levaram uma coletânea de vários contos ficaram mais preocupados em ler o livro todo, transformando a atividade, que deveria ser prazerosa, em uma atividade desastrosa. Registro o dizer de S-07/m, que me levou a ter esse entendimento:

*“Meus filhos não gostaram nada / não acaba logo / tem uns que acaba / três / quatro folhinhas / rapidinho”.*

Nessa mesma direção, S-06/t confessou ser muito ansiosa e achou que isso a atrapalhou porque poderia ter escolhido apenas um conto para ler para o filho. Comentamos sobre a possibilidade de realizar leituras de histórias longas em capítulos, uma parte por dia, isso se a criança aguentar esperar para saber a continuidade ou o fim da história, o que é difícil para uma criança pequena. Porém, com crianças maiores, do ensino fundamental, é uma opção interessante. E no caso de coletânea, não temos que ler todas as histórias na sequência, linearmente; temos autonomia para escolher aquelas que mais despertaram curiosidade ou interesse.

Mais uma vez, vem à tona a concepção utilitarista da escrita (COLOMER, 2007) e a representação da leitura como uma tarefa escolar (MELLI, 2011).

S-06/m, a mãe israelense, levou para casa duas versões da mesma história: “O Gato de Botas”, sendo uma dos irmãos Grimm e uma de Perrault. Gostou mais da primeira porque teve dificuldades para entender muitas palavras da segunda versão, mesmo assim conseguiu perceber semelhanças e diferenças entre elas, comparando-as, com foco na linguagem escrita.

Já que estou falando de surpresas por parte dos sujeitos, a minha surpresa foi ouvir S-03/n recontar a história “Sete de um golpe só”, dos irmãos Grimm, com riqueza de detalhes, mantendo características da linguagem escrita, até mesmo recorrendo ao livro, às ilustrações, para recobrar a memória e dar conta da sequência narrativa. Alguns sujeitos começaram a recorrer a trechos dos livros para fazer seus comentários no momento da roda de apreciação.

Como os sujeitos perceberam que a mesma história foi recontada por vários autores, brasileiros e estrangeiros, de todo o mundo, aproveitamos para falar sobre a história dos contos de fadas e sobre escritores como Perrault, os irmãos Grimm e Andersen. Lemos no livro “Volta ao mundo em 52 histórias”, de Neil Philip e tradução de Hildegard Feist, informações sobre esses escritores.

Com a intenção de ressaltar o valor dos contos de fadas, lancei algumas questões, formuladas por Machado (2002, p.73), para os sujeitos discutirem inicialmente em pequenos grupos e depois no coletivo. São elas:

Basta assistir ao desenho animado?

É suficiente ler uma versão ou episódio simplificado, ilustrado pela Disney?

Essas histórias não são violentas demais para se apresentar às crianças?

Será que essas narrativas não são muito bobinhas e antigas para as crianças de hoje, muito mais sofisticadas intelectualmente e mais informadas, em plena era dos computadores?

S-09/m defendeu que deveriam mudar as histórias porque nem sempre na vida o final é feliz:

*“Felizes para sempre... / nem sempre isso é verdade / não é iludir as crianças? / o bem sempre vence o mal?”.*

Discutimos que no mundo imaginário tem que haver um final feliz, é a esperança que deve permanecer porque já bastam na vida as coisas nem sempre terminarem bem. Os contos cumprem um papel fundamental, pois a criança pode se identificar com as personagens, com os conflitos, com as situações de violência, mas o final é sempre confortante. O “era uma vez” inaugura um momento mágico que a transporta e, quando termina, ela volta à realidade. Em contrapartida, comentamos que há aqueles que querem mudar a história, não no sentido de tirar o final feliz e colocar um triste no lugar, mas de limpar as coisas ruins, deixando-a toda alegre. Isso também seria um erro. É importante mostrar para a criança que nem todo mundo é bonzinho, que existe o bem e o mal. Segundo Colomer (2007, p.59), as crianças precisam de “uma literatura mais dura, que se faça eco de sua parte menos socializada e agressiva”. Nesse sentido, a psicanálise traz contribuições valiosas, que justificam a transcrição a seguir:

Existe uma recusa difundida em deixar as crianças saberem que a fonte de tantos insucessos na vida está na nossa própria natureza – na propensão de todos os homens para agir de forma agressiva, não social e egoísta, por raiva e ansiedade. Em vez disso, queremos que nossos filhos acreditem que, inerentemente, todos os homens são bons. Mas as crianças sabem que elas não são sempre boas: e com frequência, mesmo quando são, preferiram não sê-lo. Isto contradiz o que lhes é dito pelos pais, e portanto faz a criança sentir-se um monstro a seus próprios olhos. (BETTELHEIM, 1979, p.17)

Falamos um pouco sobre a história dos contos de fadas, que apesar de muito antigos, não envelhecem, atravessam gerações, são sempre atuais, podendo o leitor se identificar com a história porque trata de valores imortais, universais, de

sentimentos humanos. Todos conhecem, mas ler a obra parece sempre algo novo. S-04/n comentou que as versões da Disney são mais simplificadas e só agora está tendo acesso às histórias que, segundo ela, são “*as verdadeiras*”.

A proposta agora era fazer a leitura e analisar três versões diferentes da história “A Bela Adormecida”, comparando-as em sua estrutura, temática e linguagem usada. Deveria encaminhar a atividade da seguinte forma:

- 1) Ler primeiro o conto “A Bela Adormecida”, do livro “Volta ao mundo em 52 histórias”, de Neil Philip e tradução de Hildegard Feist.
- 2) Ler, na sequência, o mesmo conto narrado por Elza Fiúza. Certamente perceberiam que a segunda versão lida foi escrita em forma de poema (narrativa em versos). Cuidar para não segmentar a leitura ao final de cada verso e observar que os dois primeiros versos formam uma frase, terminada em ponto final e que, embora dividida em duas linhas, deve ser lida em continuidade, sem parada ou segmentação ao final da linha. O mesmo acontece nos versos subsequentes.
- 3) Por fim, ler a terceira versão e observar as diferenças entre esta e as anteriores; esta última versão não tem nome de autor e ilustrador, é simplificada e traz uma linguagem empobrecida.

Os três textos foram digitados antecipadamente e copiados para todos os participantes dos grupos porque as narrativas deveriam falar por si e as ilustrações não poderiam influenciar a análise, pelo menos naquela hora. Somente após a discussão poderia mostrar e deixar circular os livros de onde foram retiradas as histórias e só então focar na matéria imagística.

Como a atividade foi prevista para o encontro e não contávamos com o tempo para desenvolvê-la, tivemos que deixá-la para a semana seguinte, o que foi bastante positivo porque os sujeitos puderam levar as três versões da “A Bela Adormecida” para estudar em casa, tendo como critério observar em que se assemelhavam e em que diferiam.

Como havia sido planejado por mim, todas as versões da história “A Bela Adormecida” foram lidas no encontro, mas tenho que confessar que o fato de todos eles terem feito a leitura em casa (fato que não tinha sido planejado) ajudou bastante a enriquecer a atividade. As primeiras observações referiram-se às diferenças quanto ao conteúdo dos contos. Foi mencionado que em duas versões, o rei, a rainha e a Bela Adormecida dormem durante o mesmo período de tempo, na outra os pais não dormem; 04/m reparou que no livro recontado por Elza Fiúza está



implícito que a velha fiandeira é a própria bruxa, já nas outras a velhinha parecia ignorar as ordens do rei. Uma preocupação dos sujeitos era saber qual era a versão verdadeira, ou seja, fadas ou mulheres sábias? Eram sete ou doze? Comentamos que como são contos da tradição oral, recontados por vários escritores, há diferenças e “quem conta um conto, aumenta um ponto”. Precisamos ser críticos para analisarmos as versões mais adequadas para a faixa etária da criança, sem perdermos de vista a qualidade, e, para tanto, a linguagem é o elemento essencial a ser avaliado.

Gostaram de saber que na versão de Perrault a história não termina no casamento e a sogra era uma ogra que queria comer a Bela Adormecida e seus filhos. Aliás, alguns já sabiam porque o livro já tinha sido comentado em roda de apreciação. Destacamos elementos comuns nos contos como: princesa, rei, rainha, fadas, castelo, objetos mágicos.

Ao serem questionados sobre qual versão gostaram mais e por que, apenas S-07/m indicou a terceira versão:

*“É bem curtinha / e por isso achei ótima / bem resumido”.*

Ao que S-04/m discordou:

*“Não tem o encanto que tem nos contos de fadas / que faz a gente imaginar / corta muita coisa”.*

Passamos a olhar a linguagem dos textos. Sobre a primeira versão lida, foi notada a presença das aspas para marcar as falas das personagens e analisada a presença do narrador. Quanto à segunda versão lida, S-07/m logo falou:

*“Parece um poema / tem rima”.*

S-04/m disse:

*“Dá mais musicalidade”.*

S-08/t enunciou:

*“A história é cantada”.*

Foi feita a leitura de um pequeno trecho dessa narrativa poética, desta vez sem dar continuidade de um verso para o outro, para que percebessem que, se lido de forma errada, desapareceria a musicalidade, pareceria um texto cartilhesco. Faz-se necessária a entonação da voz, o ritmo. S-10/t perguntou se essa história em versos é adequada para as crianças. Comentamos que sim porque brinca com a linguagem, com as palavras, e isso as atrai. Renda (2002, p.18) acrescenta: “o texto poético para a criança é uma linguagem bela, humorada, filosófica, refletora de

conhecimentos do mundo e de práticas milenares”. Lembramos algumas narrativas poéticas já lidas, tais como: Sapato novo, A galinha xadrez, Assim assado.

Quanto à terceira versão lida, pontuamos que não tem nome nem de autor, nem de ilustrador, não tem detalhes.

*“É como se fosse um resumo”, disse S-04/m.*

*“Às vezes quando fazemos a leitura das outras versões não percebemos / porque estamos com as outras na cabeça”, comentou S-04/m.*

*“Quando a gente lê as três versões a gente mistura”, disse S-09/m.*

Essa atividade ajudou a responder à questão: Como saber se é uma boa adaptação? Foi importante ao menos para desconstruir a ideia de que textos mais elaborados não são adequados para crianças e de que os livros apropriados são os simplificados, com pouco texto e linguagem empobrecida. Destacamos algumas frases para uma discussão sobre a riqueza da forma de narrar.

Para enriquecer a atividade, foi apresentado no projetor de multimídia o livro “A Bela Adormecida” na língua hebraica, trazido por S-06/m. Com a ajuda da mãe israelense, o grupo pôde ampliar seu universo cultural e aprender sobre características da escrita (como sua direção, da direita para a esquerda), como se deve manusear o livro (de trás para frente) e também comparar a história com as versões lidas.

Quanto às ilustrações dos livros, os sujeitos puderam apreciá-las, inclusive as belas ilustrações de Cecília Iwashita, do livro de Elza Fiúza. Pudemos perceber, no entanto, que, mesmo sem as ilustrações, é perfeitamente possível compreendermos a história.

Além do contato com várias adaptações de contos de fadas, não podemos esquecer as fontes; mais que isso, temos que reconhecer as fontes. Sendo assim, os sujeitos puderam olhar de perto uma obra original de Perrault, primeira edição publicada em Paris em 1883, traduzida para a língua portuguesa em 1985 por Regina Regis Junqueira. Chamei a atenção dos sujeitos para a linguagem e para as poucas ilustrações em bico de pena, que tinham mais a finalidade de enfeitar.

Sem dúvida, os sujeitos puderam ampliar seu repertório de leitura, explorar e comparar versões, perceber e opinar sobre a maneira como cada escritor se utilizou da narrativa original para recontá-las.

No final da pesquisa, os sujeitos alegaram que não sabiam a respeito de diferentes versões de uma mesma história, mostrando o quanto aprenderam com

esse estudo, como podemos verificar também em suas respostas escritas, dadas no último questionário:

*“Eu não sabia que existiam outras versões da mesma história e foram muito interessantes”* (S-02/m).

*“Algumas vezes podemos encontrar a mesma história em diferentes versões. Mais longas, menores, poema, diferente final”* (S-06/m).

*“Nunca havia visto isso, foi muito importante. Esse conhecimento, de ver o que eu tinha lido antes com outro final, ou outro desfecho”* (S-07/m).

*“Não sabia que existia varias forma de contar história com autores diferentes e escrita também diferente e que era muito antiga”* (S-09/m).

*“Que mesmo que as versões sejam diferentes o conteúdo, a moral da história é a mesma”* (S-01/t).

*“Que depende da época em que foi escrito e que cada autor tem uma versão, às vezes bem diferente, mas sempre com o mesmo sentido”* (S-01/t).

*“Nunca tinha pensado que existiam diferentes versões. Gosto das versões que aprendi. Todas com final feliz”* (S-05/n).

Os sujeitos se encantaram com a leitura dos contos de fadas, com a descoberta de novos contos ou de detalhes de histórias já conhecidas. Eles puderam perceber com os encontros que, mesmo sem nunca terem lido alguns contos, sabiam algo sobre eles, alguém já tinha lhes contado, mas não sabiam precisar quem nem quando. Afinal, quantas vezes usamos elementos dos contos de fadas? Está no nosso inconsciente coletivo. Foi possível comparar versões diferentes de uma mesma história, como no caso do livro “Branca de Neve e os sete anões”. Na versão lida por S-07/m (recontada por Maria Heloisa Penteado), era para o caçador arrancar pulmões e fígado da Branca de Neve; na outra (recontada por Tatiana Belinky), lida por S-05/m, era o coração. Ambos os sujeitos não sabiam que só metade da maçã estava envenenada, e também desconheciam a existência de outros objetos envenenados, além da maçã. A comparação com as versões que conheciam de memória ou dos livrinhos de R\$ 1,00 que tinham em casa foi grande:

S-04/t falou sobre “O patinho feio”:

*“Completamente diferente do que estava acostumada a ouvir / é mais elaborado / mais profundo”.*

Ainda sobre esse livro, S-02/n enunciou:

*“O patinho feio / o que eu tenho em casa / bem simplificado / e jamais imaginei que ele sofreu tanto / levou beliscão / sofreu no frio / até a mãe ficou de saco cheio... / no fim não ficou revoltado”.*

Quantas crianças se identificam com o patinho, com histórias de rejeição? Todos querem ser aceitos. Foi também possível fazer a comparação entre histórias diferentes, ou nem tanto diferentes, como veremos a seguir:

S-01/m, em sua apreciação do livro “O Pequeno Polegar”, comentou:

*“A família abandona o filho por causa de fome / do mesmo jeito que “João e Maria” / meio chocante”.*

S-09/t contou a história “O ganso de ouro”, dos irmãos Grimm, e percebeu algumas semelhanças com o conto “Couro do Piolho”, o que foi providencial para a constatação de que os contos mudam de acordo com a época e com a cultura.

Observamos livros recontados por autores estrangeiros e traduzidos para nossa língua e livros recontados por autores brasileiros; cada um com seu estilo adapta as histórias, conservando certos elementos e alterando outros. Alguns adaptadores simplificam demais, tentam limpar, ou seja, tirar o sofrimento dos contos.

O grupo sempre antecipava assuntos que seriam tratados em encontros posteriores, o que dava um retorno muito positivo sobre o trabalho, mais precisamente sobre a sequência didática.

S-04/m falou:

*“No filme Shrek / tem ogro / tem gato de botas”.*

Passamos a falar, então, de elementos dos contos de fadas presentes nos filmes “Uma linda mulher” e “Shrek”.

A todo o momento, retomamos os nomes dos autores Perrault, irmãos Grimm e Andersen nos livros apreciados; vale lembrar que a versão da Disney, sempre disponibilizada no *Mar de Histórias*, não despertou interesse dos sujeitos. As mais elaboradas, as “verdadeiras”, como chamavam, foram as preferidas.

Calvino (2006), assim como Perrault, os irmãos Grimm e Andersen, compilou histórias da tradição oral e as escreveu, com a diferença de que isso aconteceu em 1956, ano da primeira edição de seu livro, bem mais recente que os outros autores, e a seleção foi feita por ele a partir de histórias que já tinham sido coletadas regionalmente por folcloristas. Dele escolhi o conto “O príncipe-caranguejo” para compartilhar com os sujeitos de pesquisa.

Apresentei o autor italiano, seu trabalho de escolher e transcrever histórias da tradição oral das regiões da Itália. Para tanto, li um trecho na introdução do livro, o qual transcrevo a seguir:

[...] trabalhei em material já reunido, publicado em livros e revistas especializadas ou disponível em manuscritos inéditos de museus e bibliotecas. Não fui recolher pessoalmente as histórias no regaço das velhotas; e não porque não existam mais na Itália “lugares de conservação”, mas porque, com todas aquelas coletas dos

folcloristas, sobretudo do século XIX, já dispunha de uma grande massa de material no qual trabalhar, e tentativas de coleta original talvez não trouxessem resultados apreciáveis para os objetivos de meu livro. (CALVINO, 2006, p. 18)

Uma cópia do conto foi entregue para cada um realizar a leitura em casa. À medida que crescia a participação, ficava cada vez mais difícil de cumprir a pauta, o que em minha opinião foi um ótimo sinalizador de interação e diálogo entre os envolvidos na pesquisa-ação.

Destacamos os elementos dos contos de fadas presentes na narrativa e, a título de curiosidade, divulguei que nos contos italianos usa-se palácio e não castelo, que quase nunca se diz príncipe e princesa, mas sim filho do rei e filha do rei.

Comentamos sobre os contos modernos que fazem paródias aos contos de fadas. Disponibilizei alguns e propus que os explorassem em duplas.

- 1) “Os três lobinhos e o porco mau”, de Eugene Trivizas, ilustrações de Helen Oxenbury e tradução de Gilda de Aquino.
- 2) “A verdadeira história dos três porquinhos!”, de Jon Scieszka, com tradução de Pedro Maia e ilustrações de Lane Smith.
- 3) “Chapeuzinho Amarelo”, de Chico Buarque, ilustrações de Ziraldo.
- 4) “O problema de Clóvis”, texto e ilustrações de Eva Furnari.
- 5) “Bruxa, bruxa, venha a minha festa”, de Arden Druce, com tradução de Gilda de Aquino e ilustrações de Pat Ludlow.
- 6) “Eu sou o mais forte”, de Mario Ramos, ilustrações do autor.

S-05/m já tinha levado “Os três lobinhos e o porco mau” e observou que, para seu filho de 3 anos, essa história estava errada porque é o lobo é que é mau, apesar de gostar muito da repetição “nem por todo o chá da China”. As crianças pequenas não aguentam essas versões. Esses livros não são lidos para pequeninos, justamente porque podem desestabilizá-los. Não encontrei, em nenhuma autora estudada, referência a essa característica, mas acrescentaria porque a minha experiência me permite chegar a essa conclusão.

Com relação aos contos de fadas, vale observar que os sujeitos, em sua maioria, pontuaram no último questionário características do gênero, mostrando como foi válido aprender a reconhecê-lo. Vejamos algumas respostas que caminham nessa direção:

*“Os contos de fadas antigos foram passados de geração para geração e depois se tornaram um livro. Há muitas histórias de fadas, a maioria delas começa e termina igual”* (S-06/m).

*“Foi uma experiência única rever esses contos de fadas, principalmente analisar em algumas histórias que sempre há fadas, bruxas etc”* (S-07/m).

*“Gostei pois não sabia que esses tipos de contos foi criado primeiramente para adultos e depois de um tempo foi adaptado para crianças” (S-06/t).*

*“Vemos que as crianças vivem o conto de fadas e também à aquele lado onde a personagem é má é boa e no final tudo acaba bem, mas nem sempre é assim” (S-08/t).*

Mas, afinal “pra que servem essas histórias que nem sequer são verdades?” (RUSHDIE, 1998, p. 20). Essa foi uma pergunta que Haroun fez ao pai no livro “Haroun e o mar de histórias”. Os resultados da pesquisa revelaram que as histórias serviram para ajudar os pais a compreenderem como estão construídos os contos, a usarem a metalinguagem quando falavam sobre as obras lidas, a fazerem um livro dialogar com outros, estabelecendo relações entre eles. Enfim, a perceberem a escrita como expressão de sentidos, somente construídos com sua participação ativa.

#### **4.6 Navegando em um *Mar* de imagens e palavras**

Desde o início do projeto, os sujeitos se depararam com a necessidade de fazer uma leitura de imagens. A oferta de livros já os colocava em contato com este objeto novo que é a literatura infantil, e o estudo sobre as características dos livros apropriados para as crianças pequenas a partir de Coelho (2010) já anunciava a presença de imagens e a linguagem não-verbal como adequada às necessidades das crianças.

No entanto, as imagens não eram consideradas pelos sujeitos, que conseguiam ler apenas a linguagem verbal.

A mãe S-01/n comentou que, quando lê histórias para o filho, ele busca informações nos desenhos que ela nem tinha percebido e que, na maioria das vezes, ela não sabe o que fazer. A mãe fala como se fosse uma particularidade do seu filho e não como uma percepção da importância das ilustrações na narrativa.

Interessante que S-05/m comentou que o filho levou o livro “Sapato novo”, de Mary França e Eliardo França para casa (Projeto: Leitura em Casa) e perguntou sobre o cachorro que aparece em quase todas as páginas, e até na capa, e ao qual o texto escrito não faz nenhuma referência. Ela não sabia o que fazer.

Assim como S-05/m e S-01/n, os sujeitos não olhavam os recursos não-verbais como elementos integrados à narrativa. Entretanto, eram constantemente incitados a perceber que as ilustrações trazem informações além do texto verbal e motivados a olhar de forma diferente, com olhos arregalados (GÓES, 2005).

Em pouco tempo, foi possível notar um olhar mais atento dos sujeitos para as ilustrações e as imagens, embora ainda bastante embaçado. Vejamos alguns dizeres que apontam para essa intenção:

Sobre o livro “A história do tatu”, de Jackie Robb e Berny Stringle, com tradução de Luciano V. Machado:

*“Da primeira vez não gostou muito / depois passei a explorar os desenhos / fazer o som com a boca / com durex / e foi outra história” (S-04/m).*

O livro sozinho não faz nada, é preciso levar em conta a interação entre leitor e texto.

Ao comentar sobre o livro “Pedro e Tina”, de Stephen Michael King e tradução de Gilda de Aquino, S-06/m disse:

*“Minha filha gostou dos desenhos”.*

Sobre o livro “Meu avô é um problema”, de Babette Cole, S-01/m falou:

*“Meu filho ficou interessado nos desenhos / achou engraçado”.*

S-11/t, referindo-se ao livro “O livro da família”, de Todd Parr, tradução de Kiki Pizante Millan, enunciou:

*“Adorei / muito colorido / meu filho adorou / minha sobrinha também”.*

Chamava a atenção dos sujeitos para as ilustrações e imagens de livros dispostos no *Mar de Histórias*, se ocupavam duas páginas ou não, para as cores, se havia moldura, para os tipos de letras... Posso citar, como modelo, o livro “Que bicho será que a cobra comeu?” de Angelo Machado, considerado pelo grupo adequado para as crianças pequenas porque já traz o problema na capa, é engraçado, apresenta pouco texto escrito, possui rimas. As ilustrações trazem informações sobre a narrativa, ajudando a contar a história, e ocupam as duas páginas, o que facilita para a criança ler, pois as personagens não aparecem mais de uma vez, podendo confundi-la.

Em todas as minhas leituras, explorava a capa e alertava sobre as informações nela constantes. Aliás, essa foi uma das primeiras aprendizagens dos sujeitos, além de buscar no livro o nome do autor e do ilustrador. Isso pode ser percebido no depoimento de S-09/t, que chamou a atenção do grupo para o livro “A galinha xadrez”, e considerou:

*“Uma coisa interessante foi que eu abro o livro / a quarta capa / abrindo faz muita diferença / a galinha está levando os amigos nas costas / meu neto perguntou / como que ela aguenta com eles? / com o porco?... / a história já começa na capa”.*

Eu fiz o questionamento: o que é levar os amigos nas costas? Foi então que S-09/t atribuiu outro sentido à leitura: a galinha fez um bolo de milho e teve todo o trabalho sozinha, os seus amigos deram mil desculpas para não ajudá-la, mas depois do bolo pronto foram eles quem comeram. Logo, “*ela os levou nas costas!*”, enunciou com ar de descoberta.

Precisava ajudar os sujeitos a compreenderem o universo das imagens, a olharem criteriosamente e dialogarem com o objeto visual, atribuindo-lhe significados. Para tanto, inicialmente tinha que permitir que compartilhassem com o grupo suas descobertas e suas dúvidas com relação à obra sem texto verbal. As rodas de apreciação se constituíram em um momento muito favorável para aprender com os outros, construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros.

O problema era que eles se negavam a escolher livros só-imagens.

Como atividade motivadora e ampliadora do olhar dos sujeitos, utilizei a seguinte tirinha da turma da Mônica:

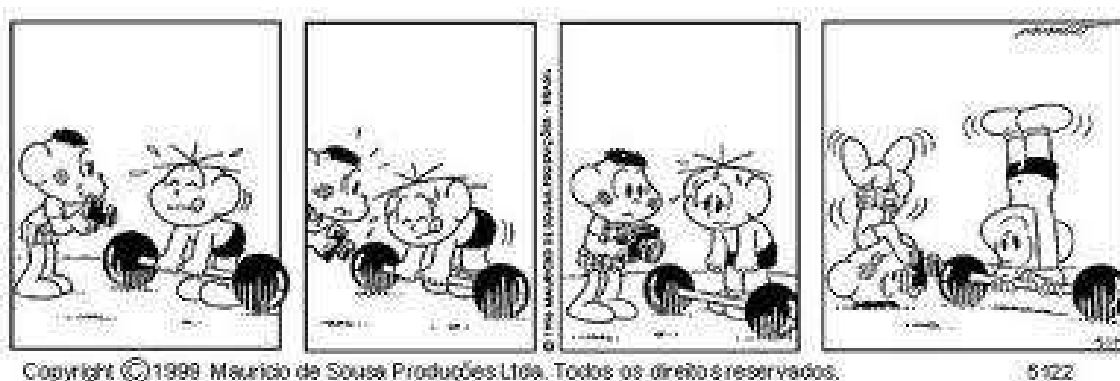


Figura 5. Tirinha da Turma da Mônica

De acordo com Coelho (2010, p.217), as histórias em quadrinhos agradam às crianças e jovens porque “essa literatura corresponde a um processo de comunicação que atende mais facilmente à sua própria predisposição psicológica”. A autora alerta também quanto ao conteúdo veiculado, que precisa ser avaliado pelos adultos, porque nessa literatura encontramos muitas mensagens que podem atuar de forma negativa sobre as mentes infantis.

Solicitei que os sujeitos se lembrassem de uma imagem inesquecível, que poderia ser uma foto, um quadro, um cartaz ou uma ilustração presente em um livro



para socializar depois. Essa atividade foi comentada na seção referente à motivação.

Obras de arte e fotografias que contam histórias também foram apresentadas pelo projetor de multimídia, tais como as que seguem:

- a) “A cuca” e “Abaporu”, de Tarsila do Amaral.
- b) “Ponte Japonesa”, de Claude Monet.
- c) “Guernica”, de Pablo Picasso.
- d) “Monalisa”, de Leonardo da Vinci.
- e) “Os retirantes”, “Pipas” e “Criança Morta”, de Cândido Portinari.
- f) “Rosa e Azul”, de Pierre Auguste Renoir.
- g) “A Persistência da Memória”, de Salvador Dali.
- h) “A noite estrelada”, de Vincent Van Gogh.
- i) Uma escultura de Vik Muniz feita de lixo.
- j) Fotografias, tais como: Movimento cara pintada, Che Guevara e Menina afegã.



Figura 6. Obras de arte e fotografias

Quanto às obras de arte e fotografias apresentadas, os sujeitos reconheceram as obras Monalisa e a de Vik Muniz (porque esta última foi apresentada na abertura de uma novela recente da rede Globo); já tinham visto a imagem de Che Guevara e sabiam que era de uma pessoa importante. Sabiam comentar o movimento cara pintada porque muitos deles fizeram parte dessa

história. Não quiseram falar sobre suas impressões sobre as outras imagens, mas pediram para ver várias vezes os slides e ficaram interessados em saber sobre suas histórias e seus artistas.

Outra atividade de motivação foi a apreciação da obra *Guernica*, de Pablo Picasso, que já havia sido apresentada anteriormente:



Figura 7. *Guernica*, quadro do pintor espanhol Pablo Picasso (1881-1973)

Há coisas que vemos e outras coisas que não vemos, há luz e escuridão. Foi assim que os sujeitos reagiram diante da obra de Picasso. Outras observações foram feitas, como: terror, massacre, violência, pessoas desesperadas, cores em preto e branco, iluminação (parte mais clara), mas o que prevalece é o lado sombrio.

Informei que a obra tem a ver com uma Guerra Civil espanhola, que está situada em uma época, em um momento histórico. Com a minha intervenção, foi possível perceber que as figuras são disformes, a presença de formas geométricas, o momento do cubismo. Vale o comentário de S-06/t: “*se olhar mais / com mais atenção / acha mais coisa*”. Gostaria de acrescentar que cada obra de arte é um universo a ser navegado, a ser descoberto, assim como cada livro de literatura.

Outra motivação foi feita a partir do seguinte fragmento, com o objetivo de apresentar e explorar os livros da escritora e ilustradora Eva Furnari e também livros escritos por outros escritores e ilustrados por ela.

*A ilustração, para a criança, tem enorme importância: como apoio ao aprendizado da leitura verbal, como linguagem autônoma, em diálogo com outras linguagens, e assim por diante. O elemento visual dos livros infantis tem caráter fundamental e é por meio dele que se veicula grande parte da informação.*

Eva Furnari<sup>18</sup>

<sup>18</sup> Referenciada por Lúcia Pimentel Góes no livro: “Olhar de descoberta”.

Fiz a leitura do livro “A flor do lado de lá”, de Roger Mello, cuidando para explorar bastante a capa: os elementos que compõem a imagem, o que sugere o título, mostrando a quarta capa, lendo o que está escrito nela. Não me esqueci também de falar sobre o Roger Mello, autor e também ilustrador. Ao ler o livro, procurei mostrar as imagens, página por página, fazendo perguntas sobre a narrativa.

Os sujeitos só souberam que era uma anta desenhada na capa depois da leitura da quarta capa. Participaram ativamente, fazendo observações: perceberam que, se não fosse lida a quarta capa, não saberiam que a personagem era uma anta; perceberam o jogo de cores e a alternância, pois ora as imagens estavam coloridas ora cinza, e relacionaram essa modificação ao estado de humor da anta, ora alegre e otimista, ora triste e desanimada. Houve quem notasse, ainda, que a suposta pedra (na verdade, a baleia) estava se aproximando da anta (S-02/t), e a mudança do tempo com o sol e depois a lua com a imagem da anta dormindo. Surpreenderam-se com o desfecho do livro.

Foi feito um exercício de comunicação visual, pela expressão de mensagens por meio do rosto, do corpo, de gestos ou de desenhos (sem palavras). A turma foi dividida em dois grupos. Um integrante de cada grupo sorteava uma mensagem para depois expressá-la por meio de gestos para que alguém de seu grupo pudesse adivinhá-la. Essa atividade é uma variação da proposta apresentada por Góes (2005) e as mensagens usadas foram:

- a) Ei! Psiu! Vem cá.
- b) Estou preocupada em resolver um problema.
- c) Estou tentando lembrar alguma coisa.
- d) Ai, que dor de barriga!
- e) Ai, que frio!
- f) Hum, que nojo!
- g) Ai! Que susto!
- h) Estou com vergonha.

S-01/m falou que vai fazer com as crianças em casa:

*“As crianças adoram brincar com isso / é uma delícia”.*

S-04/m comentou que não teve infância, que agora é que está tendo infância, porque antes *“não podia nada”*.

Preparei o *Mar de Histórias* com livros variados, mas, propositalmente, ofereci uma maior quantidade de livros só-imagens. Fiz um convite aos sujeitos para que navegassem em mares nunca dantes navegados.

Mergulhando no *Mar de Histórias*, ao pegar um livro só-imagens, S-08/m comentou:

“Este aqui tem que inventar a história / só tem desenhos”.

S-03/t falou que tem dificuldade para ler imagens. Pude perceber que essa era uma dificuldade do grupo porque livros desse tipo não eram escolhidos. Aliás, esse momento de escolher um livro para levar para casa também demorava bem mais tempo do que no início do projeto porque, por exemplo, queriam folheá-lo, procuravam as informações da quarta capa, buscavam por livros de uma mesma coleção ou de autores já conhecidos, mas ainda evitavam os livros sem texto verbal. Poucos acabavam escolhendo um livro só de imagens.

Durante a roda de apreciação registrei as seguintes impressões:

S-08/m levou “Sai da lama jacaré”, de Graça Lima, falou que se confundiu em uma parte porque não entendeu direito. S-04/m quis comentar o livro que o filho escolheu, parte do projeto “Leitura em casa”, a saber, “Filipe contra o vento e o tempo”, de Hanne Türk e Mônica Stahel, que considerou bem adequado para as crianças pequenas. S-04/t apreciou o livro só-imagem “O ratinho e os números”, de Monique Félix, e o que lhe chamou mais a atenção foi a possibilidade de aprender os números.

Percebi que as imagens não foram exploradas, os sujeitos se limitaram a fazer algumas observações e não quiseram contar a história para o grupo, como faziam com as outras obras com texto verbal. Dois livros apreciados foram importantes para chamar a atenção dos sujeitos para as ilustrações e imagens: “O trenzinho do Nicolau”, de Ruth Rocha, comentado por S-01/m, que mencionou que as imagens trazem detalhes, informações importantes para a história, o cachorro e o gato aparecem nas páginas e não no texto escrito; “Maria-vai-com-as-outras”, de Sylvia Orthof, apreciado por S-01/t, que fez a leitura das imagens das expressões da ovelhinha Maria, procurando-a em meio a um monte de ovelhinhas.

Para ajudar os sujeitos a notarem a importância das ilustrações, dos sinais gráficos, preparei um *Mar de Histórias* com livros apenas com imagens. Assim, teriam que analisar o que dizem as imagens, as cores, as expressões das personagens. E também as técnicas usadas pelos ilustradores, as convergências com a arte.

S-08/m pegou “A flor do lado de lá”, justificando sua escolha dizendo que já sabia a história porque ela foi contada por mim na semana anterior. S-04/m quis

levar o “Filipe contra o vento e o tempo”, de Hanne Türk e Mônica Stahel, porque seu filho já o tinha levado emprestado, por meio do projeto da escola, e ela não soube fazer a leitura naquele momento. Sentiu-se desafiada a fazer diferente, lançando mão dos novos conhecimentos adquiridos.

Como já foi dito, desta vez, no *Mar de Histórias*, os sujeitos tiveram que escolher um livro só-imagens. Visando dar-lhes subsídios e não deixá-los sozinhos nessa viagem, propus a análise, em duplas, de um ou mais livros do *Mar de Histórias*, transbordando de livros só-imagens. O foco deveria ser, logicamente, a leitura das imagens, das técnicas, dos ilustradores. Assim, eu poderia apoiá-los, fazendo intervenções que os ajudassem a progredir.

Essa mesma atividade se repetiu na semana seguinte, com a diferença de que agora deveriam analisar, em pequenos grupos, atentando para as imagens, no caso dos livros sem texto verbal, ou para a relação que se estabelece entre elas e o texto verbal, no caso dos demais livros. Deveriam analisar se as imagens ajudam a compreender a história, se dão informações a mais ou estão mais para ilustrar, a começar pelas informações constantes da capa. A partir daí, poderiam questionar o que as ilustrações dizem, pesquisar os ilustradores, as técnicas, as cores, as expressões das personagens, a tipografia.

Seguem os comentários realizados pelos sujeitos sobre livros só-imagens, levados para a leitura em casa:

*“Meus três filhos ficaram debatendo sobre o livro “Onda” / foi maravilhoso / procurando argumentos nos detalhes / nos índices / vou comprar mais livros só de imagens”* (S-07/m, ao comentar o livro “Onda”, de Suzy Lee).

*“Parece história em quadrinhos / igual gibí”* (S-07/m, ao comentar o outro livro emprestado “O amigo da bruxinha”, de Eva Furnari).

*“Não precisa traduzir o livro só imagens / linguagem de todos / universal...”* (S-04/m).

*“S-08/m já tinha falado / e foi mais fácil pra mim / rico em detalhes / cada vez que você olha vê uma coisa diferente / o que significa esse ZZZZZZZZ”* (S-02/m, ao comentar o livro “Sai da lama jacaré”, de Graça Lima).

S-11/t confessou ter tido dificuldade com o livro “Sai da lama jacaré”:

*“Eu não soube contar”.*

S-01/m fez a seguinte observação:

*“Levei um da Eva Furnari também / as ilustrações / bonecos / como teatro / e fotografados / Truks / o que quer dizer?... / feitos pela autora / tem humor / a Eva gosta de bruxinha? / Ela faz um desenho dela mesma [mostrando o desenho no fim do livro] / não tem sua fotografia / ilustrou livros de outros autores / as bruxinhas são iguais / coloca a bruxinha no meio da outra história”* (S-01/m, ao comentar sobre o livro “Truks”, de Eva Furnari).

S-06/m ficou intrigada com os pés que o autor e ilustrador André Neves, do livro “Brinquedos”, coloca na outra página, e notou o foco narrativo:

*“O olhar das crianças porque só dá para enxergar a altura da criança”.*

S-08/t observou que, assim como Eva Furnari, Ziraldo também ilustra seus livros.

S-09/t fez a apreciação do livro “Gato de papel”, de Regina Coeli Rennó. O tempo todo, ela falou que não sabia se estava certa, que não tinha certeza; no entanto, além de dar conta de contar a história com detalhes, observou:

*“O livro tem moldura / algumas vezes a imagem sai da moldura / ilustração feita de lápis de cor / foco no chão / não chega no joelho”.*

S-10/t quis mostrar e contar a história do livro “A menina das borboletas”, de Roberto Caldas:

*“A borboleta sai da moldura / o passarinho fica fora da moldura”.*

S-01/t comentou sobre “Feito bicho!”, de Gabriela Brioschi, confessando que, se não olhasse com olhar arregalado, não teria percebido que no começo do livro a menina aparece de cabeça para baixo, estabelecendo uma relação com o final, no qual aparece o morcego.

S-08/t falou sobre o livro “Construindo um sonho”, de Marcelo Xavier, com esculturas feitas de massinha, o que lhe chamou bastante a atenção. Afinal, ela nunca tinha imaginado que o artista modela e depois tem sua arte fotografada para compor as imagens do livro.

S-05/t, que levou “Ritinha bonitinha”, de Eva Furnari, não quis comentar.

Falamos sobre o livro com a intenção de motivá-la a fazer algum comentário, mas foi em vão. Essa mãe nunca fala nos encontros, mas me procura na escola para conversar em outros horários.

S-05/n compartilhou com o grupo que, em uma das várias leituras do livro “Gato de papel”, ela pulou duas páginas, sem querer, e o seu filho chamou sua atenção.

Vou me ater a três apreciações feitas: a primeira, sobre o livro “Passarinhando”, de Nathalia Sá Cavalcante:

*“Por que a história do passarinho está com a moldura? / ideia de estar preso? / está na gaiola / a nuvem está saindo da moldura / o sol fora da moldura / quando o passarinho foi pra fora da moldura / a moldura se transformou / depois fica aberta / o coração apareceu no começo sem cor / sem vida / depois fica colorido”.*

Informei aos sujeitos que a moldura aberta recebe os nomes técnicos de sangramento ou vazamento.

S-07/t explorou a capa do livro antecipando informações sobre “As aventuras de Bambolina: uma história sem palavras”, de Michele Iacocca:

*“Apesar de não ter nada escrito / é só imagens / o autor conseguiu passar com facilidade... / a capa já mostra ela atrás do pano / dá certa curiosidade / conta as aventuras dela”.*

A mãe prosseguiu narrando a história através da leitura das imagens, comentando sobre os valores que são tratados no livro, como são feitas as ilustrações, ou seja, com retalhos de panos e botões, a presença de onomatopeias (barulhos), elementos encontrados nas histórias em quadrinhos, comparou com a autora Eva Furnari, sempre usada como referência, aqui no caso por contar com vários livros de texto não-verbal com riqueza de elementos gráficos para análise, tais como: moldura, onomatopeia, linguagem em balão, além de muito humor. Houve também referência ao tipo de letra, se em caixa alta ou bastão minúscula e a disposição das letras nas páginas.

S-05 comentou que seu filho procura a letra maiúscula do seu nome. Comentamos que a ilustração é uma linguagem de acesso mais imediato e ajuda a criança a interagir com a palavra escrita. Diga-se de passagem, ajudou também a mãe israelense a interagir com a palavra escrita na língua portuguesa.

Para problematizar a importância da ilustração e favorecer que os sujeitos pudessem estabelecer relações entre o texto verbal e não-verbal (diálogo palavra e imagem), li o livro: “Dia de chuva”, de Ana Maria Machado e ilustrações de Nelson Cruz. No entanto, inicialmente, li a história sem mostrar as ilustrações e propus que fizessem a sua apreciação. Li novamente, desta vez mostrando as ilustrações e propus nova apreciação. O que dizem as palavras? E o que dizem as ilustrações ou imagens?

Na primeira leitura do livro “Dia de chuva”, sem mostrar as imagens, os sujeitos acharam muito chato e sem graça. A segunda vez foi completamente diferente, ficaram bem mais interessados e apreciaram a história. A atividade foi reveladora do quanto o texto verbal e as ilustrações fazem parte da história, formando uma unidade. Exploramos as ilustrações em diálogo com o texto verbal. Ressaltamos a importância do ilustrador, da leitura dos dados da autora e daquele, inclusive com suas fotografias mostradas. Assim, foi possível reconhecer que as duas linguagens constituíam um único texto.

Para ampliar o repertório dos sujeitos, oferecendo uma outra história contada apenas com imagens, sem texto verbal, e mostrar como as imagens podem narrar uma história, escolhi o livro “Ida e volta”, de Juarez Machado, justamente porque as imagens têm uma função narrativa, que, segundo Luís Camargo (1998), é orientada ao seu referente, mostra as transformações sofridas e ações realizadas pela personagem, contando uma história.

Mostrei as imagens e solicitei aos sujeitos que descrevessem e falassem tudo o que viam. Foram feitas perguntas provocadoras, motivando-os a buscar as respostas nos índices. Segundo Góes (2005), os índices nos ajudam a exercitar o nosso poder de captação, de observação dos pormenores, bem como o conjunto, o todo. Como, por exemplo, se há fumaça, há fogo, ou se este acaba de ser apagado.

Pés molhados, quem será que está deixando as marcas no livro “Ida e volta”, de Juarez Machado? Os sujeitos iam buscando as pistas: o foco está no chão, não conseguimos ver a pessoa, a história termina na contracapa, na volta. Informei que esse foi o primeiro livro de imagem do Brasil, lançado primeiramente fora do país.

Em se tratando de imagens, quis trazer para o grupo a linguagem do cinema. Para dar conta dessa proposta, optei por compartilhar com os sujeitos a leitura de trechos da obra “Alice no País das Maravilhas” (Capítulo 1- Na Toca do Coelho e Capítulo 5 – Conselhos de uma Lagarta), de Lewis Carroll, auxiliando-os a fazer uma boa leitura, falar sobre ela e criar situações de outras aprendizagens por meio e a partir dela. Então, propus a comparação da linguagem do livro com a do cinema, por meio da análise dos trechos correspondentes dos seguintes filmes de mesmo nome:

- a) Longa metragem de animação dos estúdios Disney, lançado nos cinemas em 1951, dirigido por Clyde Geronimi, Wilfred Jackson e Hamilton Luske, produzido por Walt Disney.
- b) Filme lançado nos cinemas em 2010, dirigido por Tim Burton, produzido pela Disney.

As cópias dos capítulos selecionados foram providenciadas e entregues aos sujeitos com antecedência para que pudessem realizar a leitura em casa.

No encontro, coletivamente, após a leitura do capítulo 1 do livro, marcamos as falas das personagens Alice e Coelho e analisamos a fala de quem conta a história, isto é, do narrador da história, evidenciando como se escreve de forma elaborada. Na sequência, assistimos no telão, com a ajuda do projetor de multimídia, ao trecho correspondente nos dois filmes citados e discutimos como a história foi narrada nos filmes. O mesmo foi feito com o capítulo 5.



S-08/m assistiu ao filme durante a semana e quis, logo no início do encontro, falar que a história de Tim Burton é diferente. Expliquei que se trata da volta da Alice ao país das maravilhas, depois de 13 anos. S-08/m sabia detalhes porque tinha assistido ao filme em casa, além da tarefa de fazer a leitura dos trechos do livro.

O que chamou a atenção dos sujeitos a respeito do livro foram os detalhes:

*“Já na queda na toca / quanta coisa dá para imaginar / muito mais”* (S-08/m).

*“Ela viu morcego”* (S-09/m).

*“No filme / a queda da Alice de Tim Burton é rápida”* (S-05/m).

*“A linguagem do cinema é bem mais objetiva / não precisa perder tempo pensando / mostra direto / e no livro a gente tem que se esforçar”* (S-04/m).

Observamos que, quando lemos um livro e depois assistimos ao filme homônimo, muitas vezes ficamos decepcionados porque o livro nos faz fazer uma imagem mental. Já o filme direciona o nosso olhar, é o olhar do diretor e, portanto, da câmera; ele nos leva, não nos permite ir para outro caminho. Economiza. No livro, a presença do narrador é fundamental para descrever os espaços e as personagens. Marcamos as falas do narrador e também das personagens como as da Alice, do coelho, da lagarta, enfatizando a presença das aspas. Em algumas partes, o narrador fala diretamente com o leitor. S-04/m tinha observado e quis ler um fragmento que mostra essa característica, a seguir:

“E logo recomeçou. ‘Queria saber se vou passar direto, através da Terra! Seria engraçado se eu sáísse no meio das pessoas que andam de cabeça para baixo! Os Antipáticos, eu acho...’ **(estava<sup>19</sup> muito feliz que dessa vez não havia ninguém escutando, porque aquela não lhe pareceu a palavra correta)** ‘...mas eu vou ter de perguntar qual o nome do país, é claro. Por favor, minha senhora, aqui é a Nova Zelândia ou é a Austrália?’ **(e tentou fazer uma mesura enquanto falava – imaginem, fazer uma mesura enquanto se está caindo! Vocês conseguiriam?)** ‘E que menina ignorante ela vai pensar que eu sou, por perguntar isso! Não, melhor não perguntar nada: quem sabe eu veja escrito em algum lugar’” (CARROLL, 2000, p.21).

No livro de Lewis Carroll, o narrador dialoga com o leitor no meio da fala da Alice e faz uso de parênteses. Segundo Coelho (2010), Lewis Carroll imprime uma extraordinária logicidade à sua narrativa usando parênteses, o sinal gráfico que mostra a intenção explicativa por parte do narrador. Mais adiante, na página 23, no 3º parágrafo, após uma fala da Alice, novamente notamos o narrador se dirigir diretamente ao leitor:

“Tantas coisas extraordinárias tinham acontecido ultimamente, **vocês sabem**, que Alice começava a pensar que quase nada seria realmente impossível de acontecer.”

---

19 O negrito foi usado para facilitar a análise.

S-04/m falou que a criança não deve gostar muito devido à simbologia. Continuando com as comparações:

*“No filme não tem a pessoa narrando / as imagens vão narrar... / no livro as imagens não acrescentam / são poucas... / no livro tem o narrador contando”* (S-04/m).

*“O filme te dá mastigado”* (S-09/m).

*“No livro... / cada um imagina de um jeito”* (S-01/m), e completou: *“no filme eles passam as imagens deles”*.

Não queremos dizer que a linguagem do cinema é inferior, ela é diferente. Vale perceber as peculiaridades e as diferenças da linguagem do livro e da linguagem do cinema. O que não podemos é substituir o livro pelo filme. Tanto um quanto o outro tem sua especificidade. O que acontece é que muita gente substitui, como observa S-03/m:

*“Eh / quem não gosta de ler / vê o filme”*.

S-03/m confessou que achou chato o livro de Lewis Carroll. Consideramos que há outras versões, talvez mais atraentes, mais modernas, como a adaptação de Monteiro Lobato, por exemplo. Outro ponto que deve ser considerado é que foram lidos apenas trechos, fragmentos. Outros comentários sobre os trechos lidos:

*“Achei o começo confuso”* (S-10/t).

*“O buraco era tão fundo / demora demais / eu sou muito ansiosa / e ela pensa muito antes de fazer as coisas / quero ver logo o final / o cinema não tem a presença do narrador / quem narra são as imagens / em movimento / o livro que você leva um tempo grande para ler / o filme você leva duas horas... / do capítulo 1 pula para o capítulo 5 / a fala dos personagens no meio da narração”* (S-06/t).

S-07/t disse que o autor faz com que o leitor entre na história:

*“Você acaba se transformando em um personagem / quando você lê o livro e depois vê o filme / acha o livro bem melhor / cria na sua cabeça as imagens / tenta achar no filme as imagens que criou / e não acha”*.

Concluimos que a pessoa acaba substituindo as imagens mentais criadas a partir do livro pelas imagens do filme, como se estas fossem soberanas, verdadeiras. Foram mostrados para o grupo dois livros com versões diferentes dessa mesma história, sendo um de Monteiro Lobato e outro bem simplificado, para a criança, da Disney.

Aqui ficou mais evidente a importância da mediação e da interação porque, no início do projeto, os sujeitos apresentaram-se resistentes a livros de imagens. Isso pôde ser percebido por meio das atitudes de recusa em escolher livros desse tipo nos momentos de *Mar de História*.

No fim do projeto, pude constatar o processo de internalização, que só aconteceu a partir da interação, a partir de um processo interpessoal que se deu com a presença e intervenções de outros e resultou em construção de significados por parte dos sujeitos, em processo intrapessoal, passando de uma experiência social a uma experiência pessoal.

Sobre a leitura de imagens, destaco as seguintes respostas extraídas do questionário final:

*“As imagens por si só, já contam a história, basta a nossa imaginação”* (S-02/m).

*“Elas nos levam ao entendimento de uma história”* (S-03m).

*“Foi uma experiência muito boa, aprendi analisar as imagens de outras maneiras” e “ajuda a desenvolver sua imaginação”* (S-07/m).

*“Que devemos usar a imaginação e recriarmos a história e contar da maneira que interpretamos as imagens. E que os ilustradores são tão importantes quanto os escritores”* (S-01/t).

*“As imagens para mim é muito importante, pois nunca tinha noção de que existisse a leitura de imagens para mim foi uma grande novidade, e boa hoje tenho mais interesse em imagens e já consigo interpreta-la”* (S-08/t).

*“Gostei muito, temos que usar bem o raciocínio para compreende-la” e “eu não conhecia, agora tudo que eu vejo, tento imaginar e ler as figuras”* (S-09/t).

*“Algumas histórias dependem das imagens e outras não somente a escrita ou texto”* (S-10/t).

*“Não gostava muito, pois não sabia como contar, mas aprendi contar as imagens fazendo com que as crianças participem ajudando a falar sobre as imagens apresentadas”* (S-02/n).

*“Ajudam a criança a interessar-se pela leitura, principalmente as menores”* (S-05/n).

Os depoimentos dos sujeitos dão indícios de mudanças na concepção de leitura. Antes, consideravam que não era possível ler imagens porque não havia palavras. Agora, defendem que:

*“As imagens são muito importantes elas fazem a história mais interessantes mas também contam a história as vezes **elas podem contar a história sem ter uma palavra no livro**”* (S-06/m).

*“Aprendi que através das imagens, **podemos ter uma história mesmo sem escrita** e também que a imagem faz a história ficar mais interessante”* (S-08/m).

*“Aprendi que a imagem para as crianças é muito importante, que as vezes **nem precisa de escrita**”* (S-09/m).

*“**As imagens se expressam igual ou mais que um texto com palavras**, pois imagens também traz um texto por trás de tudo” e “porque nunca havia reparado que as imagens passam as histórias”* (S-06/t).

Os sujeitos, que no início da pesquisa conseguiam ler somente a palavra verbal, passaram a perceber a presença das imagens nos livros. Mais que isso, passaram a dialogar com o objeto visual, atribuindo-lhe significados.

#### 4.7 Navegando em um *Mar* de poemas

Como atividades motivadoras, realizamos a leitura dos poemas “Ou Isto ou Aquilo”, de Cecília Meireles, “Convite”, de José Paulo Paes e “Aula de Leitura”, de Ricardo Azevedo. Em contato com poemas, poderíamos explorar características do gênero. Conversamos sobre o seguinte fragmento escrito por José Paulo Paes:

*A poesia nada mais é do que uma brincadeira com as palavras. Nessa brincadeira, cada palavra pode e deve significar mais de uma coisa ao mesmo tempo: isso aí é também isso ali. Toda poesia tem que ter uma surpresa. Se não tiver não é poesia: é papo furado!*

J. Paulo Paes

Falamos sobre o caráter lúdico da linguagem poética: a musicalidade, o ritmo, a sonoridade — um jogo de palavras que encanta as crianças, provocando emoções e sensações.

Nesse clima de brincadeira, fizemos uma roda de versos, cantando e introduzindo outros versos: os das quadrinhas que vêm na sequência, música e versos de domínio público, retirados do CD *Rodas e Brincadeiras Cantadas*, organizado por Jacqueline Baumgratz:

*Morava na areia*

*Sereia*

*Me mudei para o sertão*

*Sereia*

*Aprendi a namorar*

*Sereia*

*Com um aperto de mão*

*Ô sereia*

*Cajueiro pequenino*

*Sereia*

*Carregadinho de flor*

*Sereia*

*Eu também sou pequenina*

*Sereia*

*Carregadinha de amor*

*Ô sereia*

*Eu adoro os seus olhos*

*Mas adoro mais os meus*

*Se não fossem os meus olhos*

*Não podia ver os seus*

*Eu joguei meu lenço branco*

*Na porta do cemitério*

*Se não for para casar*

*Namorar também não quero*

*Lá no alto da montanha*

*Passa boi passa boiada*

*Também passa um mocinho*

*Que me deixa apaixonada*

*Se esta rua fosse minha  
Eu mandava ladrilhar  
Com pedrinhas de brilhante  
Para o meu amor passar*

*Eu joguei meu barco n'água  
Carregado de fulo  
Não tem nada mais bonito  
Que os zóim do meu amor*

*No mar navegam as ondas  
Nas ondas navega o vento  
Nas ondas do teu cabelo  
Navega o meu pensamento*

Essa atividade, usada como sensibilização, foi importante para despertar a curiosidade e a motivação do grupo para o estudo do gênero poesia, como é possível observar nas respostas abaixo, obtidas no último questionário:

*“Quando começamos com os poemas e alguns versos para brincar. Porque me senti como uma criança” (S-08/m).*

*“Os versos. Pelo modo em que você fez a união do grupo em roda cantar os versinhos – lindo lindo” (S-04/t).*

Preparei um *Mar de Histórias* de poemas e os sujeitos puderam apreciar e explorar livros contendo poemas, parlendas, adivinhas e trava-línguas (em pequenos grupos e em roda). Propus o seguinte questionamento: como fazer a leitura de um poema?

Apreciamos o poema “Ou Isto ou Aquilo”, na voz de Paulo Autran.

Selecionei parlendas, adivinhas e trava-línguas do livro “Meu livro de folclore”, de Ricardo de Azevedo, digitei e copiei para os sujeitos, com o objetivo de ampliar-lhes o repertório e oferecer-lhes um rico material para que pudessem usar com os filhos em casa. Realizamos, no encontro, a leitura do material elaborado, coletivamente. Mostrei o livro depois. Comentamos sobre cantigas de roda, sobre acalanto e, ao que os sujeitos foram se lembrando daquelas, S-09/m disse que hoje as crianças não brincam mais.

Além desse material, e atendendo ao mesmo objetivo mencionado acima, entreguei-lhes uma antologia de poemas para crianças. E uma antologia de poemas para adultos, para que pudessem ampliar o seu repertório.

Em projetor multimídia, foi apresentado um vídeo de Pedro Bandeira declamando um poema de sua autoria “Mais respeito, eu sou criança!”, constante da coletânea preparada para os sujeitos. Lemos alguns poemas da antologia de poemas para crianças.

Focamos nas rimas de alguns poemas. Como exemplo, escolhemos o poema “O vestido de Laura”, rimas no 2º e 3º versos. S-01/m observou que não é quadrinha, porque não tem quatro versos.

S-07/m comentou sobre os poemas de Nana Toledo, do projeto desenvolvido pela escola, “*meu filho decorou tudo*”. Precisou estudar, ler várias vezes. Falamos também de narrativas poéticas. S-01/t lembrou-se do livro “Trio Tantã”, de Regina Chamlian, que brinca com as palavras iniciadas com a letra t, feito trava-língua.

Mostrei o livro “A arca de Noé”, de Vinícius de Moraes. Eles já conheciam os poemas “A casa” e “O pato”. S-01/n comentou que, no início do projeto, escolheu no *Mar de Histórias* um livro de poemas, sem se dar conta de que se tratava do gênero poesia. O livro era “Dr. Urubu e outras fábulas”, de Ferreira Gullar. Naquela ocasião, não gostou porque esperava encontrar uma narrativa com começo, meio e fim. Agora percebeu que não era preciso ler todos os poemas do livro e isso fazia toda a diferença.

Foi possível constatar que os sujeitos não tiveram acesso ao gênero poesia na escola, pelo menos com o enfoque dado aqui nos encontros, reportando-me a Lajolo (2006, p.50), no “significado mais amplo do texto, significado que não se confunde com o que o texto diz, mas reside no modo como o texto diz o que diz”. Quando poemas eram inseridos nas atividades escolares, cumpriam mais o objetivo de transmitir conteúdos em datas comemorativas, ou de promover exercícios com elementos exteriores ao poema. E não estou nem discutindo a questão da qualidade.

Assim como com a leitura de imagens, com relação aos poemas, pouco apreciados pelos sujeitos no início do projeto, notei que aconteceu o mesmo: passaram a construir sentidos nas obras lidas. A mediação via linguagem, com todas as intervenções realizadas, foi importante para despertar o gosto pelo gênero poesia e, sobretudo, atuando na zona de desenvolvimento proximal, promover aprendizagens.

Vejamos depoimentos escritos de sujeitos que tinham confessado sua aversão pelo gênero em nossos encontros:

“Não sou muito fã, mas com as quadrinhas que vi passei a admirá-las” (S-07/m).

“Gosto pouco, mas me despertou interesse pois já estou lendo um livro de poemas da Cora Coralina” (S-03/n).

Pude perceber o uso da metalinguagem, ou pelo menos, a tentativa de explicar, com palavras, destacadas em negrito para facilitar a análise, as características do gênero, e não simplesmente dizer que gostaram de entrar em contato com a linguagem poética. Seguem depoimentos escritos, nos quais é marcada a apropriação dos sujeitos de características do gênero poesia:

*“É o modo de interpretar os vários significados e sentidos das palavras, dando ritmo ao declama-las”* (S-01/m).

*“Os poemas são muito importantes, pois **facilitam muito na leitura** e a criança se interessa mais”* (S-02/m).

*“É uma boa leitura pois as **crianças gostam de rimas**”* (S-05/m).

*“Eu gosto de poemas brasileiros para adultos. Os **poemas para crianças são um jogo**. Nós **podemos brincar com as rimas e fazer novas rimas**”* (S-06/m).

*“Aprendi sobre poemas o **valor de cada palavra** e de **como falar um poema**”* (S-08/m).

*“As crianças gosta muito **devido as rimas**, encanta elas”* (S-09/m).

*“Que as crianças gostam muito, **por causa da sua musicalidade**”* (S-09/m).

*“Nos poemas, achei muito interessante também, porque **ajuda a criança, a começar a ligar a linguagem a ligar as palavrinhas iguais**. Não sei explicar muito bem mas tudo pra mim é bastante novo”* (S-08/t).

*“São criativos e as vezes com **rimas que fazem que sejam engraçados**”* (S-01/n).

O trabalho com a poesia representou um encontro com as possibilidades lúdicas que a linguagem oferece, capazes de seduzir também os adultos para a leitura, despertando-lhes o interesse e a sensibilização.

#### **4.8 Mais resultados à vista! Chegando a um porto seguro**

Como foi averiguado, no início do projeto os sujeitos não apresentavam uma prática de relação social com os livros: não frequentavam bibliotecas, livrarias, não sabiam o que era sebo, não tinham uma biblioteca pessoal. Além disso, não realizavam empréstimos, não recomendavam leituras ou conversavam sobre obras literárias. O livro emprestado pela escola não passava de um cumprimento a um dever escolar. Vale lembrar que, por ser infantil, ainda trazia o preconceito de literatura menor.

Por essa razão, como parte do que já havia previsto desde o planejamento do trabalho, fomos à biblioteca pública e aos dois sebos da cidade. Fizemos as visitas em dias diferentes, fora do cronograma dos doze encontros.

Quanto à visita à biblioteca municipal da cidade, minha intenção era de que os sujeitos pudessem reconhecê-la como um espaço público de aprendizagem da leitura, conhecer sobre o acervo, principalmente o de literatura infantil, como está

organizado e sobre as atividades realizadas no local. Para a nossa surpresa, fomos recebidos com uma história, na voz de uma contadora, e ainda pudemos aprender sobre a restauração de livros. O agendamento antecipado mobilizou os funcionários, que confessaram que o espaço é pouco frequentado, o que transformou a nossa visita em um evento para eles também.

Os sujeitos poderão continuar a explorar o acervo, pegando livros emprestados. Basta fazer a carteirinha e, para isso, será preciso duas fotos, comprovante de residência e um documento, conforme informação dada pela bibliotecária.

Em outro dia, fizemos a visita aos dois sebos da cidade. Neles, os sujeitos puderam explorar o acervo de livros — diga-se de passagem, o acervo de literatura infantil foi o que mais despertou seu interesse, tornando-se agora relevante. O conhecimento construído ao longo dos encontros permitiu que utilizassem procedimentos de leitor como: explorar a capa, reconhecer ou buscar informações sobre autores e ilustradores, folhear os livros, arriscando-se a selecionar alguns para comprar usando outros critérios de escolha, aqueles que lhes pareciam mais atraentes a partir de uma avaliação antecipada e de expectativas criadas.

Os resultados são reveladores do poder da literatura. Utilizando segmentos de fala ou de escrita dos sujeitos, minha intenção é mostrar o quanto a linguagem pode ser reveladora de avanços, construídos na interação e na mediação.

No início do projeto, S-02/m dizia que seu neto não gostava de histórias e achava que o problema era que ele não sabia ler direito:

*“Não sei contar como tem que ser”.*

Passadas algumas semanas, pude constatá-lo todo animado dizendo que o neto, a quem chama de filho que, segundo ele, *“não aceita a leitura”*, gostou dos dois livros escolhidos por ele: *“Macaquinho”*, de Ronaldo Simões Coelho e ilustrações de Eva Furnari, e *“Dez saczinhos”*, de Tatiana Belinky, com ilustrações de Roberto Weigand. Comentou:

*“Eu tenho que levar livros que fale pouca coisa...”*. Referindo-se aos encontros, expôs: *“deveria ter mais pais / porque incentiva a gente / e a gente passa para os filhos / a gente deixa de ler por falta de informação / não saber / não sabe a importância / não tem a noção”*.

Em roda de apreciação, o mesmo avô, que dizia no começo do projeto que não sabia ler e que o neto não gostava de leitura, ao apreciar o livro *“O gato xadrez”*, de Francisco Aurélio Ribeiro e ilustrações de Attílio Colnago, enunciou:



*“Apesar de preto e branco / não aparece nada de tristeza / deve ser porque é xadrez / muito bem ilustrado / tem rima / prende a atenção / começa a rima em uma página / e termina na outra página”.*

E leu uma parte do livro para evidenciar a rima e mostrou-o, repetindo:

*“Em uma página ficam as palavras / e na outra as imagens... / agora a gente vê a fisionomia / se está alegre / se está triste / achava que não dava para ler a imagem... / as ilustrações dão informações a mais”.*

Registro a seguir depoimentos do avô, obtidos no questionário final, apontando para o aproveitamento dos encontros, tanto para ele quanto para o seu neto:

*“Aprendi a ter mais paciência para ler e contar história para meu neto”.*

*“Meu neto gostou muito e sempre pede para que eu leia para ele”.*

A questão 2 do último questionário perguntava aos sujeitos se os encontros os haviam ajudado a realizar leituras em casa para os seus filhos. Todos responderam afirmativamente e dois sujeitos de pesquisa escreveram ao lado do sim, a saber:

*“E também despertou interesse na mamãe também” (S-09/m).*

*“Muito” (S-11/t).*

As anotações ao lado são significativas porque foram feitas por dois sujeitos que, no questionário diagnóstico, declararam estar bem distantes da leitura.

Retomemos algumas respostas dadas naquela ocasião:

*“Não costumo ler. Não tive oportunidade” (S-09/m).*

*“Não ligo muito para leitura” (S-11/t).*

Inclusive, S-11/t já tinha confessado oralmente sua aversão por leitura no primeiro encontro.

Ao serem questionados sobre o que passaram a fazer em relação a eles mesmos, os sujeitos acima mencionados responderam:

*“Comecei a ler com mais gosto e interesse” (S-09/m).*

*“Não posso ver e nem falar agora em livros. Quero comprar, ver e ler. Para ele e para mim mesmo” (S-11/t).*

Os demais sujeitos, na maioria, responderam que passaram a ler mais. A análise me permite ir além do aspecto quantitativo e considerar que passaram a atribuir valor, significado ao texto, o problema que orientou esta pesquisa. Vejamos algumas respostas:

*“Além de melhorar o meu conhecimento, houve um avanço no que diz respeito ao contar e inventar histórias para meus filhos” (S-01/m).*

*“Passei a ler mais, entender melhor e principalmente me valorizar mais” (S-08/m).*

*“A prestar mais atenção na forma de ler e enxergar um livro com mais vontade e prazer” (S-06/t).*

*“Passei a olhar os livros de uma maneira mais profunda, coisa que não fazia antes de começar os encontros” (S-07/t).*

*“Passei a ler mais, consigo entrar na história ler com olhos bem aregalados” (S-09/t).*

*“Não ser mais apenas uma leitura, podemos ter gosto pelos livros, entender mais sobre eles, conhecer novas versões, formas de ler para si mesma e contar para as crianças” (S-02/n).*

Ainda, é possível perceber nas respostas dos sujeitos ao questionário a presença de outras vozes, como por exemplo, *“ler com olhos bem aregalados”*, uma expressão usada por Góes (2005) e também por mim. Outras vozes certamente estão presentes nos nossos discursos, nas palavras de Bakhtin (2003, p.330), *“não existem palavras sem voz, palavras de ninguém. Em cada palavra há vozes às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais [...] e vozes próximas, que soam concomitantemente”*.

S-06/m, a israelense, que apresentou no início do projeto a expectativa de aprender a língua portuguesa, revelou:

*“Eu aprendi muitas palavras em português e minha leitura está muito melhor. Agora eu sei sobre importantes escritores e livros para crianças no Brasil”*.

Das respostas dadas ao questionário final, foi possível verificar a importância das interações entre os participantes do grupo no processo de aprendizagem, observada pelos próprios sujeitos, no qual a linguagem ocupa um lugar de destaque:

*“Tudo de maneira geral, dos **participantes interessados**, até **sua interação com o conteúdo** que foi apresentado do começo ao fim” (S-01/m).*

*“O **momento em que cada um fala**, do livro que levou e leu. E que cada um fica sabendo da história do outro” (S-03/m).*

*“Eu passei a ver a leitura com outros olhos, pois as vezes eu via de um jeito, e **com a ajuda dos outros do grupo** você passa a ter outra visão” (S-07/m).*

*“Na verdade todos os momentos, porque ali não só aprendemos sobre a leitura, mas **conseguimos compartilhar ideias**, conseguimos observar através da leitura a capacidade das crianças” (S-08/t).*

*“Durante os contos de fada! Achei assim, como disse no começo não gosto muito, mais a partir de **quando uma mãe e outra falavam sobre os contos e as diversas versões de um conto**, foi despertando um interesse mais sobre esses contos” (S-11/t).*

Os resultados entram em ressonância com o meu trabalho de orientadora educacional e com a fundamentação teórica adotada nesta pesquisa-ação, apoiada em conceitos como interação, mediação, dialogismo, que consideram a linguagem constitutiva do sujeito e de suas práticas, entre as quais me incluo.

A participação dos sujeitos no grupo promoveu mudanças na dinâmica familiar, aproximando pais e filhos, atendendo às expectativas apresentadas no

início desta pesquisa-ação, as quais retomo agora: “*ajudar na relação*” ou “*aprender a lidar com o meu filho*”. De fato, possibilitou despertar sentimentos positivos em relação à leitura e à escola. A mediação e a interação podem ser avaliadas agora em casa e os pais possibilitaram aos filhos novas aprendizagens e ajudaram a promover o seu desenvolvimento. Vejamos nas respostas de sujeitos o quanto o livro e a escrita se transformaram em elementos significativos nessas interações:

*“Ele fica muito feliz, no dia que eu fico na escola, na saída ele quer logo saber o que eu aprendi, que livro peguei, o que eu lanchei. É um dia especial pra ele”* (S-05/m).

*“Ela não gostava de ir para escola, e quando eu comecei a ir toda semana, ficou muito fácil. Ela ama quando eu trago livro novo para ler em casa. Ela inventa histórias”* (S-06/m).

*“Toda vez que ele me via com a pasta do grupo ele já me perguntava se eu ia levar livros para ler e quando chegava em casa ele ia correndo ver quais eram os livros e isso aumentou mais seu entusiasmo com a leitura”* (S-07/m).

*“Eles passaram a gostar e pedir para ler mais história pra eles, principalmente os livros que eu levava”* (S-08/m).

*“Ela ficava curiosa para saber o dia que tinha o encontro para quando ela voltasse da escola correr para ver qual livro eu tinha pego para ler”* (S-01/t).

*“Ele não gosta muito de ler, e com minha participação, ele passou a ter interesse nos livros que eu levava para casa, e está mostrando mais interesse pela leitura”* (S-07/t).

*“O meu filho de 3 anos era muito agitado não parava nem para assistir TV e agora ele senta e ouve a historinha que conto do livro”* (S-11/t).

*“Os meus filhos começaram a esperar a leitura dos livros que eu estou trazendo e as explicações em relação a leitura”* (S-02/n).

*“Ela gosta de pegar livrinho e pedir para mi contar pra ela. Depois ela mesma conta a história. Esta mi ajudando muito”* (S-05/n).

Dois sujeitos enunciaram que observaram mudanças na maneira de o filho ler, como podemos notar a seguir:

*“Pela sua maneira de olhar e interpretar os desenhos ilustrado, as palavras. A sua interação com as pessoas ao usar sua imaginação para contar história”* (S-01/m).

*“Muita curiosidade sobre os livros, quer saber a história que contem nele, a figura é muito observada por ele, mesmo o livro que não tem escrita ele consegue entender a história”* (S-09/t).

A leitura envolveu outros filhos também, além do aluno da escola. Vejamos alguns enunciados:

*“Foi um incentivo, pois eles não tinham o habito de ler”* (S-07/m).

*“A minha filha mais velha adorou, ela achou que nós ficamos até mais unidos na hora de ler o livro”* (S-10/t).

*“Minha filha está adorando participa do grupo e adora comentar a respeito das explicações, colocando no seu Orkut os poemas que está conhecendo”* (S-02/n - A filha adolescente acompanhava a mãe nos encontros).

Encerramos o projeto com um passeio ao Parque Municipal Vale do Itaim, em Taubaté, atendendo a uma sugestão do grupo motivada pelo fato de S-06/m, a israelense, não conhecer as personagens do Sítio do Pica-Pau Amarelo, tampouco

Monteiro Lobato. Aliás, ninguém do grupo tinha ido ao parque. A empolgação foi geral: alguns dias antes já estavam agitados, como crianças, aguardando a chegada de um dia especial. Quase todos os sujeitos, à exceção de três, participaram do passeio, que foi agendado com antecedência. No dia marcado, fomos recebidos pelas personagens do sítio e participamos de atividades como visita à casa, assistimos a uma peça de teatro, fizemos uma pequena trilha pelo parque.

A avaliação pessoal dos sujeitos com relação a sua participação nos encontros parece ser positiva, as respostas a seguir revelam o valor que passaram a atribuir para a leitura e um direcionamento para o seu processo de letramento:

*“Que os livros são muito importantes crianças tem que aprender a gostar e respeitá-lo” (S-06/m).*

*“Com certeza aprendi muito e minha neta também e o principal de todo este aprendizado é poder fazer para ela o que gostaria de ter feito aos meus filhos quando pequenos” (S-08/t).*

*“Gosto muito pois esta mi ajudando a gostar da leitura. Obrigada” (S-03/n).*

Tomando emprestado um termo de Colomer (2007, p.137), essa pesquisa-ação permitiu construir um “itinerário de aprendizagem” da leitura. A sequência de atividades desenvolvida, juntamente com as relações construídas e intervenções realizadas, favoreceram o contexto de aprendizagem dos sujeitos, contribuindo para o seu processo de letramento literário.

## CONCLUSÃO

Gostaria de iniciar minha conclusão referindo-me à citação de Candido, que selecionei e apresentei como epígrafe no início da dissertação e que relaciona a literatura com os direitos humanos, ressaltando sua força humanizadora. Por humanização Candido (2011, p.182) entende:

“o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor”.

O meu objetivo era promover o letramento literário de pais e, para tanto, era preciso ir além da simples leitura do texto. Contando com o poder humanizador da literatura, me propus a oferecer um *Mar de Histórias*, mas não só oferecer como também ensinar-lhes a nadar, a navegar neste oceano de ficção, de imagens e de poesia. Isso implicava em mostrar o modo de ler, como fazer antecipações, analisar o que é um poema, um conto, destacando características do gênero, os fatores estruturantes da narrativa, buscar os detalhes que validam uma interpretação ou invalidam outra. Os pais-sujeitos da pesquisa deveriam passar a usar a metalinguagem: os conceitos e as palavras aprendidas tornar-se-iam evidentes, principalmente nas rodas de apreciação dos livros levados para casa.

Retomando a história de leitura dos pais, cumpre-me observar a sua pouca familiaridade com esta, revelada por meio da análise quantitativa de dados, como a não presença de livros em casa, escolaridade, profissão, hábitos de leitura, a limitada exposição de pais e filhos à linguagem escrita, resumindo-se à leitura dos livros emprestados pela escola, tida como uma tarefa escolar. No entanto, além dos dados quantitativos, precisava conhecer características individuais dos pais e de suas práticas discursivas, particularmente as características dos eventos de letramento, inclusive envolvendo seus filhos. Isso só foi possível a partir da interação promovida nos encontros, que de certa forma as evidenciaram. Retomo agora algumas características observadas no início da pesquisa, como: os pais liam histórias de forma simplificada, uma única vez; os filhos não eram encorajados a participar desse momento, muito pelo contrário, deveriam ficar calados; imagens não

podiam ser lidas, histórias não podiam ser inventadas; alguns até confessavam que odiavam ou não gostavam de ler.

As representações de pais de que a leitura é necessária, ainda que muito mais voltadas para o espaço escolar, como o estudo apontou, levaram-me a entender melhor as concepções de leitura que estavam por trás dessas representações. Embora dissessem considerá-la importante, afirmavam “*mas não ligo muito para leitura*” ou “*não tenho o hábito de ler*”.

A leitura entendida como decodificação de um código estava bastante presente nas falas dos pais. Isso pôde ser claramente percebido quando rejeitavam livros com imagens, sem texto verbal, porque alegavam que “*não dá pra ler*”, ou quando não conseguiam estabelecer relações entre o texto escrito e as ilustrações em um livro álbum de literatura infantil. Foram bastante recorrentes, em suas falas, inquietações do tipo “*meu filho ainda não sabe ler*”, demonstrando não entender o sentido do projeto de leitura em casa quanto à construção de conhecimentos, relacionada aos procedimentos de leitor e à apropriação da linguagem escrita. Esperavam da escola a oferta de livros como mais uma tarefa, como mais uma obrigação, mais para as mães, já que acreditavam que as crianças ainda não conseguiam ler. Por outro lado, a partir de experiências vivenciadas nos encontros, em contato com livros da literatura infantil e com situações em que estavam presentes outras concepções de leitura além da decodificação, os pais ampliaram seu olhar e ressignificaram suas ações. À medida que desenvolviam sua capacidade interpretativa, notavam que a leitura podia mobilizar sua atenção, produzir sentidos e lhes dar prazer.

Com base na interação promovida nos encontros e nos dados aqui utilizados, foi possível perceber que os pais aprenderam não apenas a fazer sentido dos livros, mas também a falar sobre esse sentido, e foi até possível estender sua compreensão de livros para outros contextos situacionais. A leitura dos livros emprestados pela escola para os filhos passou a ser uma diversão na qual era permitido brincar de ler, criar histórias, usar a imaginação, como no relato escrito de S-10/t: “*aprendi a ler o livro para ele, e interpretar a história com até teatrinho*”. Os modos de participação na oralidade tornaram-se relevantes na configuração do processo de letramento de pais e filhos.

Como os pais passaram a ler mais e, sobretudo, a analisar os livros a partir de conhecimentos construídos, passaram a ler mais e melhor para os filhos. Para

citar apenas um exemplo, vejamos a resposta de S-02/n, extraída do último questionário que, se referindo ao filho, afirmou: *“está prestando mais atenção pois aprendi a contar a história colocando suspense, perguntas deixando que ele também participe”*.

Com certeza, o trabalho em grupo ajudou a interpretar melhor, já que promoveu a troca e a ampliação de sentidos, por meio da expressão de ideias e emoções despertadas a partir das histórias lidas, analogias com situações do cotidiano, favorecendo a extrapolação dos sentidos para outros contextos.

Foi um trabalho estruturado e planejado e, nessa viagem, eu me vi também envolvida. O poder humanizador da literatura tomou conta desta pesquisa-ação, atuando com os pais e comigo também que, devo confessar, fui talvez quem mais aprendeu.

Vale ressaltar que o *Mar*, por muitas vezes, trazia complicações, como foi o caso da leitura de imagens. Os próprios sujeitos percebiam as dificuldades e faziam comentários do tipo *“hoje o Mar está agitado, com ondas fortes...”*. Entretanto, quando passavam a olhar para a escrita e também para as ilustrações e imagens, com olhos arregalados (GÓES, 2005), a atribuir sentidos às obras lidas, parecia que o caos interno era superado e a fruição tomava-os como num piscar de olhos.

Aliás, eles sempre atribuíam qualidades ao *“nosso Mar”* (maneira como se dirigiam à atividade): *“hoje está bem caprichado o nosso Mar”, “está bonito”*. O uso de metáforas relacionadas à leitura foi tão logo percebido em respostas escritas, como *“aprendi muito, cada livro que li para o meu neto fazíamos junto uma viagem imaginária”* (S-09/t) e *“... valorizei mais o habito de ler para os filhos, naveguei eu e o meu filho menor, nos livros de leituras emprestados pela escola”* (S-11/t).

Não tinha pensado, a princípio, em enviar tarefas para casa, haja vista que já sabia que a leitura era tomada pelos sujeitos de pesquisa como uma tarefa escolar, destituída de prazer e sentido. Não queria escolarizar o trabalho, criar obrigações que pudessem representar empecilhos para a realização do propósito maior: o letramento literário dos pais. Entretanto, em decorrência da falta de tempo, devido aos diálogos mediados que se tornavam cada vez mais longos, naturalmente a necessidade surgiu e os motivou a levar antecipadamente os textos para casa, o que foi ótimo, porque a leitura prévia ajudou bastante a enriquecer e a aprofundar as discussões nos encontros. Foi uma oportunidade de promover a leitura individual,

visto que, na maioria das vezes, a leitura nos nossos encontros era compartilhada e os sentidos eram construídos coletivamente.

O empréstimo de livros para a casa não foi considerado uma tarefa no sentido negativo. Uma vez que os sujeitos passaram a conceber a leitura de forma diferente, poderiam escolher livremente. Por diversas vezes, pediam para levar dois livros emprestados. Certa vez, S-03/n levou a filha para o encontro e não a deixou escolher o livro, dizendo: “*o seu dia de escolher é quinta / agora é a minha vez*”. Seguramente, a literatura, encarada como arte, permitiu que os sujeitos de pesquisa pensassem, sentissem, imaginassem, ampliando sua experiência e mudando sua relação com a leitura.

Nas poucas vezes em que faltavam aos encontros, os sujeitos se mostravam interessados nos conteúdos do encontro perdido e me procuravam para pegar a pauta e saber o que havia acontecido. Houve relatos de sujeitos que divulgavam as pautas e outros textos em seus locais de trabalho, compartilhavam com pessoas da família, faziam registros em cadernos por conta própria. Assumiram um papel de modelos para os filhos, como se pode ver nos exemplos: “*a leitura se tornou uma parte da nossa vida. [nome da filha] aprendeu a amar livros*” (S-06/m) ou “*ele passou a adorar me vendo ler para eles, pois não tínhamos o hábito de leitura*” (S-07/m).

O trabalho com o mundo fantástico da literatura infantil, aliado ao espaço de interação proporcionado pelos encontros, abriu oportunidades para destacar, além da importância do trabalho com livros na escola, a necessidade de envolver não apenas as crianças como também os pais em eventos de letramento, levando em consideração o nível de letramento que apresentam e suas práticas culturais. A escola, na voz das professoras, pressupunha uma familiaridade dos pais com certas práticas de letramento e com um conjunto de valores, negando o contexto, culpando-os e responsabilizando-os pelas dificuldades sentidas a partir do projeto de leitura em casa. Na realidade, com base na interação, o estudo permitiu perceber que a escola falha ao não considerar as características das práticas de letramento, ou seja, quais os significados específicos que a escrita assume para os pais e que dependem do contexto e instituições em que ela foi adquirida. A escola insiste em trabalhar com um modelo autônomo de letramento, o que não lhe permite orientações diferentes que levem em conta essa pluralidade.

A pesquisa-ação trouxe mudanças na escola, a começar pela própria organização do acervo de livros, que foi digitalizado. Os livros também foram



retirados da sala de direção e organizados na biblioteca, espaço onde aconteceram os encontros, segundo o critério de ordem alfabética por autor, o que facilitou o acesso das crianças e das professoras. Outras atitudes foram tomadas com relação ao projeto de leitura em casa, como bilhetes aos pais, controle de empréstimo e, sobretudo, o envolvimento das professoras, que passaram a acreditar nos benefícios do projeto e não mais a apenas apontar os seus aspectos negativos. Uma professora da escola deu um retorno: ao apresentar um livro aos alunos, um deles falou que a mãe, integrante do grupo de pais, já tinha lido para ele. Os funcionários também se mostravam curiosos, queriam ver o *Mar de Histórias* antes dos encontros, e disputavam também a vez para levar o café e, assim, poderem desfrutar de alguns momentos do encontro. Registrei o seguinte comentário certa vez: “*o grupo está animando, crescendo*”.

A literatura passou a ser reconhecida e valorizada, pois como diz Candido (2011, p.177), “ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia”. Abre-se, portanto, para os sujeitos de pesquisa, um longo caminho para uma longa e fascinante viagem que é o universo da literatura.

Vale dizer que escrever esta dissertação significou, de certo modo, contar uma história: nas vozes, nos olhares, nos sorrisos, nos gestos de cada um. Uma história de participação de pais em uma experiência literária que lhes permitiu fazer parte de uma comunidade leitora, ampliar os seus conhecimentos sobre as obras lidas e, ao mesmo tempo, conduzir o seu próprio processo de letramento. Uma história passível de novas leituras, reinterpretações e novos sentidos. Uma história que deve continuar para sempre.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. 12. ed. Campinas: Papirus, 1995.
- BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fada*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- BLAVATSKY, Helena. *A voz do silêncio*. 3. ed. São Paulo: Ground, 2002.
- BRAIT, Beth; MELLO, Rosineide. Enunciado / enunciado concreto / enunciação. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 61-78.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Conhecimento de Mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAÇAPAVA. Regimento Comum das Escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino, de 23 de junho de 2010. Prefeitura Municipal de Caçapava. Secretaria Municipal de Educação, Caçapava, Título V, Capítulo II, Art. 51, p.12.
- CALVINO, Italo. *Fábulas italianas: coletadas na tradição popular durante os últimos cem anos e transcritas a partir de diferentes dialetos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- CAMARGO, Luís H. de. *Poesia Infantil e Ilustração: estudo sobre Ou isto ou aquilo de Cecília Meireles*. 1998. 203 f. Dissertação (Mestrado em Letras na área de Teoria Literária)-Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.
- CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- CARROLL, Lewis. *Alice no país das maravilhas*. 9. ed. Adaptação Monteiro Lobato. São Paulo: Brasiliense, 1960.
- \_\_\_\_\_. *Alice no país das maravilhas*. 2. ed. Ilustração Peter Newell. São Paulo: Sol Objetivo, 2000.
- COELHO, Nelly N. *Literatura: arte, conhecimento e vida*. São Paulo: Peirópolis, 2000, p. 12-49.
- \_\_\_\_\_. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2010.

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

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

FERREIRA, Aurélio B. de H. *Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa*. 7. ed. Coordenação de edição Marina Baird Ferreira. Equipe de lexicografia Margarida dos Anjos. Curitiba: Positivo, 2008.

FIORIN, José L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.

\_\_\_\_\_. Leitura e dialogismo. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. (Org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 41-59.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FREITAS, Maria Teresa de A. *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1994.

\_\_\_\_\_. *Vygotsky e Bakhtin Psicologia e Educação: um intertexto*. 4 ed. São Paulo: Ática, 2003.

GÓES, Lúcia P. *Olhar de descoberta: proposta analítica de livros que concentram várias linguagens*. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2005.

HOUAISS, Antônio; MELLO, Francisco M. de; VILLAR, Mauro de S. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa 3.0*. Direção geral de Mauro de Salles Villar. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. CD-ROM.

JOBIM E SOUZA, Solange. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. 12. ed. Campinas: Papirus, 2009.

KLEIMAN, Angela B. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 173-203.

\_\_\_\_\_. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p.15-61.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2006.

MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MACHADO, Regina. *Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias*. São Paulo: DCL, 2004.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

MELLI, Glaucia C. S. Representações de mães sobre o ato de ler. In: MOSTRA DE PÓS-GRADUAÇÃO, 12., 2011, Taubaté. *Anais...* Taubaté: UNITAU, 2012. 1 CD-ROM.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. (Org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.

RENDA, Vera Lúcia B. de S. *As vozes poéticas da infância: a poesia infantil contemporânea em diálogo multicultural com o modernismo*. 2002. 233 f. Tese (Doutorado em Letras Clássicas e Vernáculas)-Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ROJO, Roxane H. R. Concepções não-valorizadas de escrita: a escrita como “um outro modo de falar”. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p.65-89.

\_\_\_\_\_. *Falando ao pé da letra: a constituição da narrativa e do letramento*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

RUSHDIE, Salman. *Haroun e o mar de histórias*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

TERZI, Sylvia B. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p.91-117.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2006.

VOLOSHINOV, V. N. *O discurso na vida e o discurso na arte*. Trad. Para uso didático por C. Tezza e C. A. Faraco. s. d.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e Linguagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

\_\_\_\_\_. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. (Org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 17-39.

## REFERÊNCIAS DE LITERATURA INFANTIL

### Obras citadas

ALMEIDA, Fernanda L. de. *O pequeno Polegar*. 2. ed. Ilustração Laurabeatriz. São Paulo: Ática, 1999.

\_\_\_\_\_. *Gato que pulava em sapato*. 18. ed. Ilustração Cecília. São Paulo: Ática, 2005.

ALVES, Maria Helena H. *A casa que andava*. Ilustração Zeflávio Teixeira. São Paulo: Paulinas, 1996.

ANDERSEN, Hans C. *Histórias maravilhosas de Andersen*. Compilação Russell Ash e Bernard Higton. Tradução Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia da Letrinhas, 1995.

AZEVEDO, Ricardo. *Armazém do folclore*. São Paulo: Ática, 2004.

\_\_\_\_\_. *Meu livro de folclore*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2006.

BANDEIRA, Pedro. *Mais respeito, eu sou criança!*. 3. ed. Ilustração Odilon Moraes. São Paulo: Moderna, 2009.

BELINKY, Tatiana. *Dez saczinhos*. 6. ed. Ilustração Roberto Weigand. São Paulo: Paulinas, 2007.

BRIOSCHI, Gabriela. *Feito bicho!*. 3.ed. Ilustração Gabriela Brioschi. São Paulo: Gaia, 2008.

BROWNING, Robert. *O flautista de Hamelin*. Ilustração Francesc Rovira. Adaptação Tatiana Belinky. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BUARQUE, Chico. *Chapeuzinho Amarelo*. 16. ed. Ilustração Ziraldo. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

CACCESE, Neusa P. *Um tigre, dois tigres, três tigres*. 18. ed. Ilustração Eva Furnari. São Paulo: Paulus, 2005.

CAFALCCHIO, Olga. *A raposa e as uvas*. São Paulo: Maltese, 1993.

CALDAS, Roberto. *A menina das borboletas*. 12 ed. Ilustração Roberto Caldas. São Paulo: Paulus, 2010.

CASCUDO, Luís da C. *Couro de piolho*. 3. ed. Ilustração Cláudia Scatamacchia. São Paulo: Global, 2002.

CAVALCANTE, Nathalia S. *Passarinhando*. Ilustração Nathalia Sá Cavalcante. Rio de Janeiro: JPA, 2007.

CHAMLIAN, Regina. *Trio Tantã*. Ilustração Helena Alexandrino. São Paulo: Paulinas, 1996.

COELHO, Ronaldo S. *Macaquinho*. 21. ed. Ilustração Eva Furnari. Belo Horizonte: Lê, 1995.

COLASANTI, Marina. *Cada bicho seu capricho*. 3. ed. Ilustração Marina Colasanti. São Paulo: Melhoramentos, 1992.

COLE, Babette. *Meu avô é um problema*. 2. ed. Ilustração Babette Cole. Tradução Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2005.

\_\_\_\_\_. *Minha avó é um problema*. 2. ed. Ilustração Babette Cole. Tradução Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2005.

CORTÊS, Flávia. *Medo de quê?* Ilustração Ivan Zigg. São Paulo: OF Editorial, 2009.

COSTA, Mônica R.; OLIVEIRA, Paula M. de. *A lenda da mandioca*. Ilustração Gisela Moreau. São Paulo: Maltese, 1995.

DISNEY, Walt. *Alice no país das maravilhas*. São Paulo: Nova Cultural, 1986.

\_\_\_\_\_. *Clássicos favoritos de todos os tempos*. Canadá: Brimar, 1998.

DRUCE, Arden. *Bruxa, bruxa, venha a minha festa*. Ilustração Pat Ludlow. Tradução Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 2005.

FÉLIX, Monique. *O ratinho e os números*. Ilustração Monique Félix. São Paulo: Melhoramentos, 2005.

FIÚZA, Elza. *A Bela Adormecida*. Ilustração Cecília Iwashita. São Paulo: Moderna, 1998.

FRANÇA, Mary. *Sapato novo*. 6. ed. Ilustração Eliardo França. São Paulo: Ática, 1999.

\_\_\_\_\_. *O patinho feio*. 8. ed. Ilustração Eliardo França. São Paulo: Ática, 2006.

\_\_\_\_\_. *Cadê o rato?* Ilustração Lucas França. Belo Horizonte: Dimensão, 2007.

FURNARI, Eva. *Ritinha bonitinha*. 11. ed. Ilustração Eva Furnari. Belo Horizonte: Formato, 1990.

\_\_\_\_\_. *Bruxinha e as madaltes da sorumbática*. 3. ed. Ilustração Eva Furnari. São Paulo: Ática, 1999.

\_\_\_\_\_. *Não confunda*. 2. ed. Ilustração Eva Furnari. São Paulo: Moderna, 2002.

\_\_\_\_\_. *Você troca?*. 2. ed. Ilustração Eva Furnari. São Paulo: Moderna, 2002.

\_\_\_\_\_. *O problema de Clóvis*. 4 ed. Ilustração Eva Furnari. São Paulo: Global, 2002.

\_\_\_\_\_. *O amigo da bruxinha*. 2. ed. Ilustração Eva Furnari. São Paulo: Moderna, 2002.

\_\_\_\_\_. *Assim assado*. 2. ed. Ilustração Eva Furnari. São Paulo: Moderna, 2003.

\_\_\_\_\_. *Truks*. 7. ed. Ilustração Eva Furnari. São Paulo: Ática, 2004.

GAY, Marie-Louise. *Bom dia, Marcos*. Ilustração Marie-Louise Gay. Tradução Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 2008.

GLITZ, Angelika. *O monstruoso segredo de Lili*. Ilustração Annette Swoboda. Tradução Dieter Heidemann e Maria de Lourdes Porto. São Paulo: Brinque-Book, 1998.

\_\_\_\_\_. *Um monstro debaixo da cama*. Ilustração Imke Sönnichsen. Tradução Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GRIBEL, Christiane. *Não vou dormir*. Ilustração Orlando. São Paulo: Global, 2008.

GRIMM, Jacob e Wilhelm. *Ali Babá e os quarenta ladrões*. Ilustração Francesc Rovira. Adaptação Tatiana Belinky. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. *Branca de Neve e os sete anões*. Ilustração Agustí Asensio. Adaptação Tatiana Belinky. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. *Sete de um golpe só*. Ilustração Francesc Rovira. Adaptação Tatiana Belinky. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. *João e Maria*. Ilustração Francesc Rovira. Adaptação Tatiana Belinky. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. *O Patinho Feio*. Ilustração Agustí Asensio. Adaptação Tatiana Belinky. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. *O Gato de Botas*. 7. ed. Ilustração Anastassija Arquipowa. Adaptação Maria Heloisa Penteado. São Paulo: Ática, 2005.

\_\_\_\_\_. *O ganso de ouro. Os doze caçadores do rei*. 6. ed. Ilustração Anastassija Arquipowa. Adaptação Maria Heloisa Penteado. São Paulo: Ática, 2005.

\_\_\_\_\_. *Branca de Neve*. 8. ed. Ilustração Anastassija Arquipowa. Adaptação Maria Heloisa Penteado. São Paulo: Ática, 2006.

\_\_\_\_\_. *Contos de Grimm*. Ilustração Elzbieta Gaudasinska. Tradução Heloísa Jahn. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2006.

GRISOLIA, Dulcy. *A cigarra e a formiga*. Ilustração Carlos Edgard Herrero. São Paulo: FTD, 2001.

\_\_\_\_\_. *A raposa e as uvas*. Ilustração Carlos Edgard Herrero. São Paulo: FTD, 2001.

GULLAR, Ferreira. *Dr. Urubu e outras fábulas*. Ilustração Cláudio Martins. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

IACOCCA, Michele. *As aventuras de Bambolina: uma história sem palavras*. Ilustração Michele Iacocca. São Paulo: Ática, 2008.

KING, Stephen M. *Pedro e Tina*. Ilustração Stephen Michael King. Tradução Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 2004.

KRISCHANITZ, Raoul. *Ninguém gosta de mim!*. Ilustração Raoul Krischanitz. Tradução Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 2003.

LEE, Suzy. *Onda*. 2. ed. Ilustração Suzy Lee. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

LIMA, Graça. *Noite de Cão*. Ilustração Graça Lima. São Paulo: Paulinas, 1997.

\_\_\_\_\_. *Sai da lama jacaré*. 2. ed. Ilustração Graça Lima. São Paulo: Paulus, 2004.

LINS, Guto. *Cadê?*. 2. ed. Ilustração Guto Lins. São Paulo: FTD, 1995.

MACHADO, Ana Maria. *A galinha que criava um ratinho*. 3. ed. Ilustração Mariana Massarani. São Paulo: Ática, 1998.

\_\_\_\_\_. *Lugar Nenhum*. Ilustração Wilma Martins. São Paulo: Globo, 1998.

\_\_\_\_\_. *Histórias à brasileira. A Moura Torta e outras*. Ilustração Odilon Moraes. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2006.

\_\_\_\_\_. *Dia de chuva*. 2. ed. Ilustração Nelson Cruz. São Paulo: Richmond Educação, 2007.

MACHADO, Angelo. *Que bicho será que a cobra comeu?*. Ilustração Roger Mello. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

\_\_\_\_\_. *Que bicho será que fez a coisa?*. 2. ed. Ilustração Roger Mello. São Paulo: Códice, 2009.



MACHADO, Juarez. *Ida e volta*. 10. ed. Ilustração Juarez Machado. Rio de Janeiro: Agir, 2001.

MASSARANI, Mariana. *Salão Jaqueline*. Ilustração Mariana Massarani. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

MCBRATNEY, Sam. *Adivinha quanto eu te amo*. Ilustração Anita Jeram. Tradução Fernando Nuno. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MCDONNELL, Patrick. *Artur faz arte*. Ilustração Patrick McDonnell. Tradução Fabiana Werneck Barcinski e Marcos Brias. São Paulo: Girafinha, 2007.

MELLO, Roger. *A flor do lado de lá*. 6. ed. Ilustração Roger Mello. São Paulo: Global, 2004.

MORAES, Vinícius de. *A arca de Noé: Poemas infantis*. 2. ed. Ilustração Laurabeatriz. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

MURRAY, Roseana. *A Bela Adormecida e outros contos de Perrault*. 3. ed. Ilustração Lúcia Hiratsuka. Belo Horizonte: Lê, 1998.

NEVES, André. *Brinquedos*. Ilustração André Neves. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

OLIVEIRA, Paula M. de. *O nascimento das estrelas*. Ilustração Gisela Moreau. São Paulo: Maltese, 1995.

ORTHOF, Sylvia. *História avacalhada*. Ilustração Eva Furnari. Curitiba: Braga, 1997.

\_\_\_\_\_. *Maria-vai-com-as-outras*. 21. ed. Ilustração Sylvia Orthof. São Paulo: Ática, 2000.

PAES, José Paulo. *Poemas para brincar*. 16. ed. Ilustração Luiz Maia. São Paulo: Ática, 2006.

PARR, Todd. *O Livro da Família*. Ilustração Todd Parr. Tradução Kiki Pizante Millan. São Paulo: Panda Books, 2006.

PENTEADO, Maria Heloísa. *Lúcia já-vou-indo*. Ilustração Maria Heloísa Penteado. São Paulo: Abril, 2010.

PERRAULT, Charles. *Contos de Perrault*. Ilustração Gustave Doré. Tradução Regina Regis Junqueira. Belo Horizonte: Itatiaia, 1985

\_\_\_\_\_. *O Gato de Botas*. Ilustração Agustí Asensio. Adaptação Tatiana Belinky. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. *A Gata Borralheira*. Ilustração Agustí Asensio. Adaptação Tatiana Belinky. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PHILIP, Neil. *Volta ao mundo em 52 histórias*. 2. ed. Ilustração Nilesch Mistry. Tradução Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2006.

PRIETO, Heloisa. *Lá vem a história: contos do folclore mundial*. Ilustração Daniel Kondo. São Paulo: Companhia da Letrinhas, 2007.

RAMOS, Mario. *Eu sou o mais forte*. 2. ed. Ilustração Mario Ramos. Tradução Monica Stahel. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

RENNÓ, Regina C. *Gato de Papel*. 2. ed. Ilustração Regina Coeli Rennó. Belo Horizonte: Lê, 1994.

RIBEIRO, Aurélio. *O gato xadrez*. 6. ed. Ilustração Attílio Colnago. Belo Horizonte: Miguilim, 1998.

ROBB, Jackie; STRINGLE, Berny. *A história do morcego*. Ilustração Karen Duncan e Samantha Stringle. Tradução Luciano V. Machado. São Paulo: Ática, 2004.

\_\_\_\_\_. *A história do tatu*. Ilustração Karen Duncan e Samantha Stringle. Tradução Luciano V. Machado. São Paulo: Ática, 2005.

ROCA, Núria. *Do medo à coragem*. Ilustração Rosa Maria Curto. Tradução: Luciana Garcia. São Paulo: Caramelo, 2003.

ROCHA, Ruth. *Nicolau tinha uma idéia*. 15 ed. Ilustração Walter Ono. São Paulo: Quinteto, 1995.

\_\_\_\_\_. *Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias*. 2. ed. Ilustração Adalberto Cornavaca. São Paulo: Salamandra, 1999.

\_\_\_\_\_. *Quem tem medo de quê?*. 2. ed. Ilustração Mariana Massarani. São Paulo: Global, 2003.

\_\_\_\_\_. *O trenzinho do Nicolau*. Ilustração Luiz Maia. São Paulo: Salamandra, 2009.

ROSA, Nereide S. S. *Monteiro Lobato: Crianças Famosas*. 8. ed. Ilustração Mica Ribeiro. São Paulo: Callis, 2005.

SCIESZKA, Jon. *A verdadeira história dos três porquinhos!* Ilustração Lane Smith. Tradução Pedro Maia. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.

THEBAS, Cláudio. *O menino que chovia*. Ilustração Ivan Zigg. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2004.

TREZZA, Rogério de S. *A galinha xadrez*. São Paulo: Brinque-Book, 2004.

TRIVIZAS, Eugene. *Os três lobinhos e o porco mau*. Ilustração Helen Oxenbury. Tradução Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 2009.

TÜRK, Hanne. *Filipe contra o vento e o tempo*. 2. ed. Ilustração Hanne Türk. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WOOD, Audrey. *A casa sonolenta*. 16. ed. Ilustração Don Wood. Tradução Gisela Maria Padovan. São Paulo: Ática, 2004.

\_\_\_\_\_. *A bruxa Salomé*. 9. ed. Ilustração Don Wood. Tradução Gisela Maria Padovan. São Paulo: Ática, 2006.

XAVIER, Marcelo. *Construindo um Sonho*. Ilustração Marcelo Xavier. Belo Horizonte: RHJ, 2010.

ZIRALDO. *O calcanhar do Aquiles*. Ilustração Ziraldo Alves Pinto. São Paulo: Melhoramentos, 2008.

### OUTRAS REFERÊNCIAS

ALICE no país das maravilhas. Direção: Clyde Geronimi, Wilfred Jackson, Hamilton Luske. Produção: Walt Disney. Intérpretes: Kathryn Beaumont, Ed Wynn, Richard Haydn, Sterling Holloway, Jerry Colonna, Verna Felton, J. Pat O'Malley, Bill Thompson, Heather Angel, Joseph Kearns e outros. Roteiro: Winston Hibler, Ted Sears, Bill Peet, Erdman Penner, Joe Rinaldi, Milt Banta, William Cottrell, Dick Kelsey, Joe Grant, Dick Huerner, Del Connell, Tom Oreb e John Walbridge. Música: Oliver Wallace. Estados Unidos: Disney, c 1951. 1 DVD (75 min), widescreen anamórfico, color. Produzido por Walt Disney Pictures. Baseado na novela "Alice no país das maravilhas" de Lewis Carroll.

ALICE no país das maravilhas. Direção: Tim Burton. Produção: Tim Burton, Joe Roth, Jennifer Todd, Suzanne Todd e Richar D. Zanuck. Intérpretes: Mia Wasikowska, Johnny Depp, Anne Hathaway, Helena Bonham Carter, Michael Shen e outros. Roteiro: Linda Woolverton. Música: Danny Elfman. Estados Unidos: Disney, c 2010. 1 DVD (109 min), widescreen, color. Produzido por Walt Disney Pictures. Baseado na novela "Alice no país das maravilhas" de Lewis Carroll.

BAUMGRATZ, Jacqueline (Org.). Sereia. Intérprete: Companhia Cultural Bola de Meia. Participação: Coral Cognis e convidados. In: *Rodas e Brincadeiras Cantadas*. São José dos Campos: Digimax Studius, p 2004. 1 CD. Faixa 4.

BUARQUE, Chico; SIVUCA. João e Maria. Intérpretes: Chico Buarque e Nara Leão. In: NARA LEÃO. *Personalidade*. São Paulo: Polygram do Brasil Ltda, p 1989. 1 CD. Faixa 14.

IMAGENS de pessoas lendo, obras de arte e fotografias. Disponível em: <<http://www.google.com.br/imghp?hl=pt-BR&tab=wi>>. Acesso em: 21 abr. 2011.

MEIRELES, Cecília. Ou isto ou aquilo. Intérprete: Paulo Autran. In: CECÍLIA MEIRELES POR PAULO AUTRAN. *Ou isto ou aquilo*. Música: Guilherme Vergueiro.

Produção: Paulinho Lima. Rio de Janeiro: Luz da Cidade produções artísticas e editoriais, p 2004. 1 CD. Faixa 20.

PROJETO Letras de Luz. Projeto de incentivo à leitura. Material elaborado por Célia Nascimento. Realização: Fundação Victor Civita. Patrocínio: energias do Brasil. 2008.

QUADROS, Beto. *O nome da fruta*: história com intervenção sonora. 1 faixa. Disponível em: < [http://www.musicasdobrasil.org/musica-na-educacao#!\\_musica-na-educacao/letras-e-cifras](http://www.musicasdobrasil.org/musica-na-educacao#!_musica-na-educacao/letras-e-cifras)>. Acesso em: 10 maio 2011.

**APÊNDICE A****Bilhete aos pais 1**

SENHORES PAIS OU RESPONSÁVEIS

21/03/2011

COMO VOCÊS JÁ SABEM, INICIAREMOS NO MÊS DE ABRIL O GRUPO DE PAIS, COORDENADO PELA ORIENTADORA EDUCACIONAL, COM ENCONTROS SEMANAIS DE UMA HORA E TRINTA MINUTOS DE DURAÇÃO. O NOSSO FOCO NO 1º SEMESTRE SERÁ A LEITURA E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS.

ESTAMOS OFERECENDO OPÇÕES ÀS TERÇAS-FEIRAS À NOITE E ÀS QUARTAS-FEIRAS, NOS PERÍODOS MANHÃ E TARDE. SEGUEM OS HORÁRIOS DOS ENCONTROS:

TERÇA-FEIRA – DAS **18H ÀS 19H30MIN** (INÍCIO DIA **12/04**) OU  
QUARTA-FEIRA – DAS **7H45MIN ÀS 9H15MIN** (INÍCIO DIA **13/04**) OU  
QUARTA-FEIRA – DAS **13H15MIN ÀS 14H45MIN** (INÍCIO DIA **13/04**).

AS INSCRIÇÕES JÁ ESTÃO ABERTAS E PODERÃO SER REALIZADAS NA SECRETARIA DA ESCOLA.

ESPERAMOS QUE ESSE CONJUNTO DE PROPOSTAS ATENDA ÀS SUAS NECESSIDADES, E QUE ESTE ANO QUE SE INICIA SEJA REPLETO DE DESAFIOS E CONQUISTAS.

CONTAMOS COM VOCÊS!  
UM GRANDE ABRAÇO.

GLAUCIA CRISTINA SCARPEL MELLI  
ORIENTADORA EDUCACIONAL

CIENTE: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE B****Bilhete aos pais 2**

SENHORES PAIS OU RESPONSÁVEIS

04/04/2011

AINDA HÁ VAGAS PARA A SUA PARTICIPAÇÃO NOS ENCONTROS DO GRUPO DE PAIS!

LEMBRAMOS QUE AS REUNIÕES TERÃO INÍCIO NESTE MÊS DE ABRIL, FREQUÊNCIA SEMANAL E DURAÇÃO DE UMA HORA E TRINTA MINUTOS.

ESCOLHAM UM DOS HORÁRIOS ABAIXO E FAÇAM JÁ SUA INSCRIÇÃO NA SECRETARIA DA ESCOLA:

TERÇA-FEIRA – DAS 18H ÀS 19H30MIN (INÍCIO DIA 12/04).

QUARTA-FEIRA – DAS 7H45MIN ÀS 9H15MIN (INÍCIO DIA 13/04).

QUARTA-FEIRA – DAS 13H15MIN ÀS 14H45MIN (INÍCIO DIA 13/04).

A EQUIPE DA ESCOLA SE MOBILIZOU PARA LHES OFERECER PROPOSTAS QUE ATENDAM ÀS SUAS NECESSIDADES E ESTABELEÇER UMA PARCERIA COM AS FAMÍLIAS, VISANDO CONSTRUIR UM VÍNCULO FAVORÁVEL À APRENDIZAGEM E AO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS.

PARA INSCRIÇÕES E MAIS INFORMAÇÕES, ENTREM EM CONTATO COM A ESCOLA.

ESPERAMOS VOCÊS!  
UM ABRAÇO.

GLAUCIA CRISTINA SCARPEL MELLI  
ORIENTADORA EDUCACIONAL

CIENTE: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE C

## FICHA DE INSCRIÇÃO

N.º .....

## Grupo de Pais

- (    ) Terça-feira - **18h às 19h30min**  
(    ) Quarta-feira - **07h45min às 09h15min**  
(    ) Quarta-feira - **13h15min às 14h45min**

Nome do(a) responsável:.....

Telefone(s) para contato:.....

End.: ..... N.º ..... Bairro: .....

Nome do(a) aluno(a):.....

Infantil: ..... Período: ..... Prof<sup>a</sup>.....

Data: ...../...../.....

**APÊNDICE D**  
**Modelo de lista de presença**

**(NOME DA ESCOLA)**

**GRUPO DE PAIS – 2011**

**LISTA DE PRESENÇA – MANHÃ – DAS 7h45min às 9h15min**  
**MÊS: ABRIL**

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>12/04</b>	<b>19/04</b>	<b>26/04</b>				
01							
02							
03							
04							
05							
06							
07							
08							
09							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							



## APÊNDICE E

<b>Controle de Empréstimo de Livros</b>			
<b>Grupo de Pais 2011</b>		Período: _____	Dia da retirada: ____ / ____
	<b>Nome</b>	<b>Nome do livro e do autor</b>	<b>Devolução</b>
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			

**APÊNDICE F****Questionário A – Perfil do grupo de pesquisa**

- 1) Sexo:  
 masculino  
 feminino
  
- 2) Faixa etária:  
 menos de 20 anos  
 20 a 30 anos  
 31 a 40 anos  
 41 a 50 anos  
 51 ou mais
  
- 3) Nível de escolaridade:  
 ensino fundamental de 1ª a 4ª série (1º grau/primário)  
 ensino fundamental de 5ª a 8ª série (1º grau/ginásio)  
 ensino médio (2º grau/colegial)  
 ensino superior (3º grau/faculdade)
  
- 4) Profissão: \_\_\_\_\_
  
- 5) Exerce a profissão:  
 sim  
 não
  
- 6) Estado civil:  
 solteiro(a)  
 casado(a)  
 separado(a) ou divorciado(a)  
 vive junto (união conjugal consensual)  
 viúvo(a)
  
- 7) Número de filhos:  
 1  
 2  
 3  
 4 ou mais
  
- 8) Idade do filho mais velho:  
 0 a 2 anos  
 3 a 6 anos  
 7 a 12 anos  
 13 ou mais

## APÊNDICE G

### **Questionário B – Diagnóstico das condições e gostos de leitura dos sujeitos de pesquisa**

- 1) Você tem livros em casa?
- 2) Quais livros você considera importantes?
- 3) Com que frequência você lê?
- 4) Qual foi o último livro que você leu? Você se lembra do nome do(a) autor(a)?
- 5) Quais foram as leituras inesquecíveis e prazerosas? Qual foi sua história mais querida?
- 6) Quais foram as leituras que deixaram um gosto amargo ou foram incompreensíveis?
- 7) Alguém lia para você quando pequeno(a)? Quem?
- 8) Conhece o projeto da escola: “Leitura em casa”?
- 9) Quem lê para o(a) seu(sua) filho(a) os livros que ele(a) leva emprestado da escola?

