

LETRA A NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO



LITERATURA INFANTIL NA ALFABETIZAÇÃO

ORGANIZADORA

Maria Zélia Versiani Machado

AUTORES

Maria Zélia Versiani Machado
Maria José Francisco de Souza
Eliana Guimarães Almeida

LETRA A NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

LITERATURA
INFANTIL NA
ALFABETIZAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Reitora: Sandra Goulart Almeida

Vice-reitor: Alessandro Fernandes Moreira

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Diretora: Daisy Moreira Cunha

Vice-diretor: Wagner Ahmad Auarek

CENTRO DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA

Diretora: Valéria Barbosa de Resende

Vice-diretora: Sara Mourão Monteiro



M149I Machado, Maria Zélia Versiani, 1958-
Literatura infantil na alfabetização [recurso eletrônico] / Maria Zélia Versiani Machado, Maria José Francisco de Souza, Eliana Guimarães Almeida. -- Belo Horizonte: UFMG / FaE / Ceale, 2018.
119 p. : il. -- (Letra A no processo de alfabetização).

ISBN: 978-65-88446-47-8 (e-book).
ISBN: 978-85-8007-125-2 (impresso).
ISBN: 978-85-8007-121-4 (coleção).
Organizadora: Maria Zélia Versiani Machado.
Bibliografia: f. 114-119.

1. Educação. 2. Alfabetização. 3. Literatura infanto-juvenil -- Estudo e ensino. 4. Arte de contar histórias. 5. Professores alfabetizadores -- Formação.

I. Título. II. Souza, Maria José Francisco de, 1969-. III. Almeida, Eliana Guimarães, 1981-. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 808.068

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

LETRA A NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

LITERATURA INFANTIL NA ALFABETIZAÇÃO

ORGANIZADORA

Maria Zélia Versiani Machado

AUTORAS

Maria Zélia Versiani Machado

Maria José Francisco de Souza

Eliana Guimarães Almeida

1ª edição

Belo Horizonte
FaE UFMG
2018

LITERATURA INFANTIL NA ALFABETIZAÇÃO

ORGANIZADORA

Maria Zélia Versiani Machado

AUTORAS

Maria Zélia Versiani Machado

Maria José Francisco de Souza

Eliana Guimarães Almeida

COORDENAÇÃO GERAL DA COLEÇÃO

Isabel Cristina Alves da Silva Frade

Valéria Barbosa de Resende

LEITORA CRÍTICA

Maria das Graças de Castro Bregunci

REVISORA

Heloisa Rocha de Alkimim

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Daniella Cristina Salles Lima

COMITÊ EDITORIAL

Ana Ruth Moresco Miranda

Antônio Augusto Gomes Batista

Estela D'Ángelo Menéndez

Francisca Izabel Pereira Maciel

Gilcinei Teodoro de Carvalho

Magda Soares

Maria de Lourdes Dionísio

SUPORTE SECRETARIA CEALE

Morgana Rodrigues da Silva Santos
de Oliveira

Rosângela Pereira Campos

Cícero Barros

Caro formador,

É com muito prazer que entregamos este volume da coleção Letra A na Alfabetização, produzida exclusivamente para a formação de alfabetizadores, gestores e outros professores interessados. Esperamos que este material seja trabalhado na sua rede de ensino, através de estratégias aplicadas ao contexto de formação local.

Desejamos um ótimo trabalho!

Coordenação da Coleção e Direção do Ceale

Informamos que este exemplar é distribuído gratuitamente e não pode ser vendido.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 9

CAPÍTULO 1
INTRODUÇÃO 11

- 1.1. APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DESTE VOLUME:
A LITERATURA INFANTIL NA ALFABETIZAÇÃO 11
- 1.2. O QUE É LER LITERATURA NA ALFABETIZAÇÃO 11
- 1.3. O QUE É LEITURA LITERÁRIA 13
- 1.4. O QUE É LETRAMENTO LITERÁRIO 15
- 1.5. A EXPERIÊNCIA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO DE LEITORES 17

CAPÍTULO 2
O LIVRO INFANTIL 33

- 2.1. O LIVRO ILUSTRADO 34
- 2.2. INTERTEXTUALIDADE E A PRESENÇA DE GÊNEROS
TEXTUAIS NA LITERATURA INFANTIL 40

CAPÍTULO 3
VER, SENTIR E LER IMAGENS E TEXTOS 51

- 3.1. HISTÓRIAS EM QUADRINHOS 51
- 3.2. LIVROS DE IMAGENS 55

CAPÍTULO 4	
OUVIR, CONTAR E LER HISTÓRIAS.....	64
4.1. NARRATIVAS: FÁBULAS E CONTOS	64
4.2. OUTRAS HISTÓRIAS	77
CAPÍTULO 5	
OUVIR, DECLAMAR E LER POEMAS	81
5.1. O DIÁLOGO COM A TRADIÇÃO ORAL	81
5.2. POESIA INFANTIL, UM GÊNERO MENOR?	85
5.3. POESIA SE ENSINA?	89
5.4. TIPOS DE LIVROS DE POESIA EM ACERVOS ESCOLARES	92
CAPÍTULO 6	
PROPOSTAS DE ATIVIDADES.....	100
6.1. PROPOSTA 1	100
6.2. PROPOSTA 2	105
6.3. PROPOSTA 3	109
REFERÊNCIAS.....	114

APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO LETRA A NA ALFABETIZAÇÃO

As questões relacionadas à alfabetização e letramento sempre precisam ser retomadas em função do seu objeto, dos problemas contemporâneos, dos sujeitos da educação, de novas pesquisas e das ações dos sistemas de ensino e dos professores. Algumas circunstâncias movem o desejo de uma nova publicação, como o avanço das pesquisas, a necessidade de diálogo com quem faz a alfabetização e nosso permanente desafio de escrever para educadores, projetando suas reflexões, seu perfil, sua prática e sua formação. Buscar esse equilíbrio é uma tarefa difícil, pois reconhecemos a complexidade do fenômeno da alfabetização. Trabalhando com pesquisa, com formação de professores alfabetizadores e gestores, vimos desenvolvendo, ao longo dos anos, muitos projetos envolvendo a promoção de cursos e a produção de materiais didáticos, tentando encontrar interfaces entre o rigor das pesquisas acadêmicas e as possibilidades de transposição didática.

Nesta coleção *Letra A na Alfabetização*, tivemos algumas circunstâncias especiais: a convivência de mais de seis anos com o público do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), com o público do CEALE Debate, entre outros projetos, e o conhecimento de algumas de suas demandas de formação. Ao verificar a recepção dos textos, por nós publicados, é necessário fazer uma meta-análise sobre as formas que temos usado para nos comunicar com os docentes. Nossas publicações têm atingido os leitores professores? Temos várias experiências de publicação, com variação da forma e do discurso: a produção acadêmica, os materiais de formação e a publicação do *Letra A: o jornal do alfabetizador*, que trabalha com uma concepção diferente de periódicos que têm essa designação de jornal. No caso do jornal *Letra A*, temos uma proposta editorial que busca, com linguagem e modos de produção do jornalismo, promover uma reflexão permanente sobre o campo da alfabetização, leitura e escrita, tratando de problemáticas emergentes e também de questões permanentes, sem cair na armadilha de alimentar os leitores com notícias ou propostas de atualização que sempre perseguem os educadores. Nesse periódico, em especial, temos uma produção de mais de 13 anos, com questões que são atuais e permanentes e outras que precisam ser atualizadas.

Considerando essas circunstâncias e nosso passado/presente da produção, surgiu então uma ideia: por que não fazer uma publicação que tivesse como fonte o jornal *Letra A*, realizando algum tipo de compilação comentada, já que os conteúdos do nosso jornal permitem essa releitura? Essa compilação seria suficiente ou deveríamos dialogar com outras fontes? Poderíamos inventar um novo formato que conjugasse uma linguagem jornalística com uma perspectiva acadêmica e didática? Seria possível experimentar uma linguagem híbrida, em uma nova publicação para alfabetizadores? No conjunto desses questionamentos

é que foi concebida a proposta da coleção *Letra A na alfabetização*: uma releitura, como afirmamos, pelos autores dessa coleção, de temas e problemas importantes para o campo, publicados nos mais de 13 anos do jornal, em interlocução com outras fontes e reflexões.

Sobre as perguntas e ideias que motivaram esta produção e sobre o conteúdo selecionado para ser comentado, expandido, criticado, constatamos o quanto precisamos nos debruçar sobre os mesmos problemas, com olhares novos e com outras fontes necessárias à ampliação conceitual e metodológica, como o *Glossário CEALE de termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*, acervos paradidáticos, outras fontes teóricas e literárias. Tanto o *Letra A*, como o *Glossário Ceale* estão disponíveis em versão digital, com indexação que permite uma consulta mais ágil e aprofundamento nos temas.

Sobre a escolha dos temas dos volumes, procuramos seguir alguns eixos que são utilizados no campo da Língua Portuguesa, em subáreas de pesquisa e para organização dos próprios currículos na educação brasileira: Leitura, Produção de textos, Literatura, Apropriação do sistema de escrita. A abordagem que diferencia esta coleção é que o principal eixo organizador desses temas é a alfabetização – com as implicações específicas desse tempo e das relações de ensino/aprendizagem essenciais a esse processo. Uma concepção central perpassa essa reflexão e ultrapassa os anos iniciais da alfabetização, por ser propícia a qualquer professor de Língua Portuguesa: a concepção de que a língua é um processo de interlocução, ou seja, de que precisamos pensar o ensino a partir dos usos sociais, formando leitores e escritores/autores ativos e críticos para viver na sociedade contemporânea.

Nesses cruzamentos entre projetos de nova escrita e os materiais, invocamos teorias e práticas que ajudam a entender os sujeitos da alfabetização, a natureza dos objetos de conhecimento e o ensino, tendo como interlocutor o professor e a professora, destinatários principais dessa publicação. Como toda produção, esta apresenta também limites e possibilidades. Cabe ao leitor a tarefa de avaliar este novo formato – linguagem e tratamento dos temas – e dimensionar os avanços em alguns aspectos da relação teoria e prática, incorporando suas reflexões e suas demandas de novos avanços.

Aproveitamos para agradecer a equipe do setor de jornalismo do Ceale que trabalhou no *Letra A: o jornal do alfabetizador*, nestes mais de 13 anos, que muito nos tem ensinado sobre outras linguagens.

Isabel Cristina Alves da Silva Frade e Valéria Barbosa de Resende

Coordenadoras da coleção *Letra A na Alfabetização*
Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) – Faculdade de Educação/UFMG

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

1.1. APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DESTE VOLUME: A LITERATURA INFANTIL NA ALFABETIZAÇÃO

A proposta deste volume reúne vários textos e atividades sobre a leitura literária, tendo como foco principal as relações da literatura infantil com o processo de alfabetização. As fontes para a discussão conceitual e para as atividades sugeridas tomarão como base produções do Ceale, como matérias do Jornal *Letra A* – o jornal do alfabetizador, e verbetes do *Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*.

Várias poderiam ser as possibilidades de abordagem de um campo tão amplo e necessário ao contexto da alfabetização. Entretanto, este volume dará destaque a:

- imagens – livros ilustrados, histórias em quadrinhos, livros de imagens;
- narrativas – verbais, como contos, fábulas;
- poesias – diferentes tipos de livros de poemas endereçados a crianças; a poesia da literatura oral e outros gêneros.

Esses eixos de organização favorecerão a discussão teórica e prática voltada para a formação literária de crianças que se encontram no processo de alfabetização. Os textos selecionados para leitura, bem como os comentários feitos a partir deles, têm o objetivo de unir teoria e prática com exemplos que remetem a outros textos com bom potencial de trabalho na escola. Ao final da discussão dos eixos, são apresentadas propostas de atividades de leitura literária, não como modelos a serem seguidos, mas como possibilidades entre tantas a serem desenvolvidas com os alunos a partir da leitura de livros de literatura.

1.2 O QUE É LER LITERATURA NA ALFABETIZAÇÃO

Não é só quando se aprende a ler que se compreendem os múltiplos usos da leitura. Antes de iniciar o processo formal de alfabetização, as crianças já identificam muitos desses usos, quando veem outras crianças, jovens e adultos que as cercam interagindo de várias formas com textos, em diferentes situações. Elas percebem, por exemplo, quais decisões dependem da leitura, quando observam um adulto lendo rótulos para escolher o melhor produto. Percebem também que existem certas leituras que não são acompanhadas de ações e podem levar as pessoas a ficarem pensando sem externar algum sentimento ou dar alguma resposta imediata ao que apreenderam pela leitura.

As crianças que ainda não se alfabetizaram percebem, ainda, que o ato de ler pode ocorrer junto com o ato de escrever. É o que observam quando, por exemplo, as pessoas

leem mensagens no celular ou no computador e as respondem por escrito. Por esses e outros exemplos, pode-se dizer que, quando chega ao primeiro ano do ensino fundamental, ressalvadas as diferentes condições sociais que indicam leituras diversas, a criança já traz consigo experiências adquiridas pela observação, compreensão e, também, pela imitação de práticas de leitura que acontecem à sua volta. Em outros volumes desta Coleção, esta constatação já foi identificada e exemplificada. Contudo, antes de prosseguirmos, uma breve reflexão poderá contribuir para outros focos que serão explorados nesta proposta.



PARA REFLETIR

.....

- Além das situações citadas, quais são outros possíveis usos da leitura na vida cotidiana, passíveis de identificação pelas crianças que ainda não passaram pelo processo de alfabetização?

- Em que medida as condições sociais das crianças refletem esses usos da leitura?

.....

Quando iniciam o processo sistemático de alfabetização, as crianças podem ou não identificar algumas práticas de leitura, como a leitura literária, o que pode estar relacionado às práticas sociais do meio em que vivem. Aquelas que tiveram a oportunidade de ouvir histórias, de manusear livros, de presenciar outras pessoas lendo literatura possivelmente poderão manifestar maior familiaridade com histórias e poemas do que aquelas que não passaram por essas experiências.

Considerando que a universalização da Educação Infantil ainda não é uma meta alcançada em nosso país e que o acesso aos bens culturais por meio familiar varia de acordo com o meio social em que cada criança vive, é importante que a escola de ensino fundamental leve em consideração as condições pouco equilibradas de inserção das crianças no processo de letramento literário,¹ de modo que o trabalho com a literatura infantil nos anos iniciais da escolarização obrigatória possa atender às múltiplas realidades que ali se apresentam. Desse modo, o processo de alfabetização marca a vida escolar do estudante, uma vez que se espera a concretização da aprendizagem da leitura e da escrita.

De acordo como grupo de professores e pesquisadores que produziu a coleção *Instrumentos da Alfabetização* (material de formação publicado pelo Ceale em 2005), um dos eixos de ensino desse processo é a compreensão e a valorização da cultura escrita, que trata de “alguns fatores e condições necessários à integração dos alunos no mundo letrado” (BATISTA et al., 2005, p. 27). Assim, o contato com materiais impressos variados é fundamental para que se possa alcançar a perspectiva do letramento. Como já destacado anteriormente, a familiaridade com elementos presentes na cultura escrita pode ter início muito antes da chegada da criança ao Ensino Fundamental, seja pelo acesso ao direito à

¹ Vamos tratar do conceito de letramento literário em outro tópico deste texto

Educação Infantil, seja por intervenções familiares diversas, seja pela participação em projetos sociais, em grupos religiosos, entre outros. Entretanto, não se pode negar a responsabilidade que a escola tem de promover o acesso e a valorização da cultura escrita de forma deliberada e sistemática e, nesse contexto, o livro de literatura infantil passa a ocupar um lugar de destaque, especialmente por se tratar de um objeto simbólico ao qual nem todas as crianças têm acesso fora da escola, conforme já sinalizado.

Vale destacar que a literatura possui uma dimensão mais ampla, que vai muito além dos livros, conforme será explorado ao longo deste volume. No entanto, apresentamos a seguir algumas razões para que se tenha uma atenção especial ao trabalho desenvolvido como livro de literatura infantil – como objeto simbólico – no contexto da alfabetização. Uma primeira razão diz respeito à relação de afetividade que a criança pode estabelecer com esse objeto, o que pode tornar mais significativa a sua valorização, além de despertar o desejo pela aprendizagem da leitura. Uma segunda razão é a dimensão de fantasia e ludicidade que a literatura envolve, capaz de provocar uma relação mais prazerosa com a aprendizagem da leitura. A terceira razão está ligada à relação da criança com a imagem – tão predominante na literatura infantil – que pode oportunizar, já nos primeiros contatos com os livros, a ampliação da noção de leitura para além da aprendizagem inicial.

Assim, ao trabalhar literatura considerando um leitor que ainda não lê o que está escrito, é importante não tolher as possibilidades de acesso da criança a determinadas obras sob o argumento de que não saber ler impede a compreensão do texto. Tal premissa desconsidera a possibilidade de construção de sentidos também a partir das imagens, da interação com outros leitores e/ou da mediação de um adulto. Do mesmo modo, ao se usar o livro como uma mera ferramenta didática para ensinar determinadas palavras ou significados, perde-se a oportunidade de levar a criança a uma experiência de fato literária. Regina Zilberman (2008, p. 22-23), autora brasileira que se tornou referência em estudos sobre a leitura literária, ao tratar do ensino de literatura na escola, aponta a importância de que, nesse contexto, a leitura seja concebida “não como o resultado satisfatório do processo de alfabetização e decodificação de matéria escrita, mas como atividade propiciadora de uma experiência única com o texto literário”. Desse modo, é importante que se tenha clareza dos objetivos que orientam o trabalho com o texto literário, para que não se confundam as metas voltadas para o ensino da leitura com as metas voltadas para a construção literária de sentidos, ou seja, o trabalho especificamente voltado para a formação do leitor literário. A partir desse cuidado, é possível que haja planejamentos pautados na exploração de obras diversificadas, capazes de abarcar tanto as leituras mais autônomas quanto as leituras mediadas.

1.3 O QUE É LEITURA LITERÁRIA

Ao pensar sobre a leitura literária em sala de aula, surgem muitos questionamentos envolvendo as especificidades desse tipo de leitura em relação a outras leituras desenvolvidas tanto na escola quanto em outras práticas sociais. Questões como “para

que serve este texto” e “com quais finalidades os textos literários são ou devem ser lidos”, entre outras, sinalizam dúvidas que professores têm ao refletirem sobre a presença de textos literários e a exploração desses textos em sala de aula. Algumas dessas questões podem ser discutidas a partir da leitura do verbete “Leitura literária”, inserido no *Glossário Ceale* (2014), produzido pela professora e pesquisadora Graça Paulino.

Leitura literária

A leitura se diz literária quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa. O gosto da leitura acompanha seu desenvolvimento, sem que outros objetivos sejam vivenciados como mais importantes, embora possam também existir. O pacto entre leitor e texto inclui, necessariamente, a dimensão imaginária, em que se destaca a linguagem como foco de atenção, pois através dela se inventam outros mundos, em que nascem seres diversos, com suas ações, pensamentos, emoções. A linguagem se mostra não apenas um meio de comunicação, mas um objeto de admiração, como espaço da criatividade. Misturada à vida social, a *leitura literária* merece atenção da comunidade, por constituir uma prática capaz de questionar o mundo já organizado, propondo outras direções de vida e de convivência cultural. Em sociedades ágrafas, circulam textos literários orais, através de brincadeiras com sons das palavras, contações de histórias, além das criações de imagens desenhadas ou esculpidas. Tais práticas ocorrem também hoje no mundo letrado, entre sujeitos alfabetizados ou não, o que permite que se amplie o universo da interação leitor-texto. Entretanto, há que se definir a identidade da *leitura literária* através do emprego da língua numa arte específica, que se costuma, desde o latim, denominar literatura. Tal termo pode ter outros empregos, com outros sentidos, mas a arte literária, objeto da *leitura literária*, tem seu espaço bem marcado em nossa sociedade. Como a leitura na escola é ensinada e aprendida de forma ligada a diversos discursos e gêneros textuais, especificidades da *leitura literária* convivem com as de outros tipos de leitura, como a científica, a filosófica, a informativa. Essas leituras, embora diversas e requerendo estratégias diferentes dos leitores, têm pontos em comum, que podem ser trabalhados por professores e alunos. Leitura alguma sobrevive bem como prática cultural, quando censurada ou tolhida por autoridades do Estado, da família ou da escola. Especialmente a *leitura literária* requer liberdade, cujo único limite é o respeito pela leitura do outro, que pode apresentar suas singularidades. As preferências de cada um são respeitadas para que ocorra de fato uma *leitura literária*. Como a escola tende a homogeneizar comportamentos, o cuidado das autoridades nesse primeiro momento se torna fundamental. Posteriormente, a mediação docente que não reprima, mas incite a imaginação de cada aluno no pacto com o texto, também constitui um componente essencial do processo escolarizado de *leitura literária*.

O verbete acima é provocativo em algumas passagens. No início, a autora já destaca a “interação prazerosa” do leitor com o texto. É importante realçar que se trata do prazer que extrapola o conteúdo – seja pela linguagem utilizada, pela forma de construção do texto, pelas imagens e várias outras possibilidades de interação com os gêneros e temas dos textos lidos. Até mesmo quando nos deparamos com temas delicados e dramáticos de algumas histórias, o prazer advindo da leitura pode se estabelecer, a partir do “pacto entre leitor e texto”, apontado pela autora. Muitas vezes, a temática abordada, ainda que seja considerada densa ou complexa, é justamente o elemento que gera o prazer da leitura, seja por um interesse pessoal do leitor, seja pela potencialidade do texto literário em proporcionar maior vazão a emoções ocultas. Em outros casos, o prazer se instaura no alcance de determinada expectativa criada em função do gênero – por exemplo: uma obra de terror ou suspense bem-sucedida é exatamente a que provoca a sensação de medo ou desconforto durante sua leitura, assim como o sucesso de uma obra dramática, muitas vezes, está em sua capacidade de provocar o choro.

Ao final do verbete da autora Graça Paulino, chama atenção a expressão “autoridades”, referindo-se, por exemplo, àqueles que se encontram numa posição de saber mais elevada em relação às crianças que iniciam seu aprendizado sobre a língua. Essa ideia vai ao encontro do que afirma Lígia Cademartori (2010), ao tratar do caráter lúdico da materialidade sonora dos textos literários. A autora alerta quanto ao cuidado que se deve tomar nas escolhas, na condução do trabalho ou nas mediações em sala de aula nos anos iniciais, etapa da escolaridade para a qual a sonoridade das palavras ganha destaque no processo de alfabetização. Destacamos a seguir um trecho em que esta questão é bem explicitada:

O reconhecimento da importância de atividades com a materialidade da língua, durante o período de alfabetização, como meio para estimular a expressão, geralmente, leva o adulto a desejar conduzi-la. Mas não podemos esquecer que tais brincadeiras são tão espontâneas nessa etapa que, com a intervenção dos adultos, há o risco de o brinquedo perder suas características e valores especiais. A interferência de um professor, por exemplo, deve ser cuidadosa, para não inibir a brincadeira que, com direção e reforço externo, pode ter frustrada sua gratuidade (CADEMARTORI, 2010, p. 59).

Ampliando essa posição e este alerta, o verbete proposto por Graça Paulino abarca o texto literário em seus aspectos materiais e temáticos e critica a tendência da escola à padronização ou homogeneização. Nesse sentido, recomenda o “cuidado das autoridades”, sejam elas professores, bibliotecários ou outras que ocupam um lugar assimétrico em relação à criança, para não reprimir, mas, ao contrário, dar liberdade a ela, valorizando a imaginação.

1.4 O QUE É LETRAMENTO LITERÁRIO

Tendo em vista a relevância da experiência literária propiciada na e pela escola, o conceito de **Letramento literário** será também destacado a partir de outro verbete que integra o *Glossário Ceale*. Essa ênfase no conceito de letramento literário se justifica a partir de uma constatação: muitas vezes o letramento é confundido com a disponibilização diversificada

de materiais de leitura, cuja exploração didática se limita a: apresentar uma paráfrase da narrativa ou do poema (isto é, uma reformulação do texto, trocando-se palavras ou expressões, mas preservando-se a ideia original); apresentar uma interpretação do texto; ou a realizar atividades como desenhos sobre a obra. Esse tipo de abordagem, realizada de forma isolada, pode não contemplar o processo de produção de sentido da narrativa ou do poema pela criança e restringir a experiência individual dos leitores na interação com a literatura. Por esse motivo, é preciso refletir sobre esse conceito que já se faz presente nas escolas.

Letramento literário

Letramento literário é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem. Para entendermos melhor essa definição sintética, é preciso que tenhamos bem claros os seus termos. Primeiro, o *processo*, que é a ideia de ato contínuo, de algo que está em movimento, que não se fecha. Com isso, precisamos entender que o *letramento literário* começa com as cantigas de ninar e continua por toda nossa vida a cada romance lido, a cada novela ou filme assistido. Depois, que é um processo de *apropriação*, ou seja, refere-se ao ato de tomar algo para si, de fazer alguma coisa se tornar própria, de fazê-la pertencer à pessoa, de internalizar ao ponto daquela coisa ser sua. É isso que sentimos quando lemos um poema e ele nos dá palavras para dizer o que não conseguíamos expressar antes. Também nos apropriamos literariamente de um romance quando aprendemos com um personagem que há mais de um modo de percorrer os caminhos da vida. Por fim, é um processo de *apropriação da literatura enquanto linguagem*, ou da *linguagem literária*. Neste caso, não se trata simplesmente de um conjunto de obras consideradas relevantes, nem o conhecimento de uma área específica, mas sim de um modo muito singular de construir sentidos que é a linguagem literária. Essa singularidade da linguagem literária, diferentemente de outros usos da linguagem humana, vem da intensidade da interação com a palavra que é só palavra e da experiência libertária de ser e viver que proporciona. Na prática pedagógica, o *letramento literário* pode ser efetivado de várias maneiras, mas há quatro características que lhe são fundamentais. Em primeiro lugar, não há *letramento literário* sem o contato direto do leitor com a obra, ou seja, é preciso dar ao aluno a oportunidade de interagir ele mesmo com as obras literárias. Depois, o processo do *letramento literário* passa necessariamente pela construção de uma comunidade de leitores, isto é, um espaço de compartilhamento de leituras no qual há circulação de textos e respeito pelo interesse e pelo grau de dificuldade que o aluno possa ter em relação à leitura das obras. Também precisa ter como objetivo a ampliação do repertório literário, cabendo ao professor acolher no espaço escolar as mais diversas manifestações culturais, reconhecendo que a literatura se faz presente não apenas nos textos escritos, mas também em outros tantos suportes e meios. Finalmente, tal objetivo é atingido quando se oferecem atividades sistematizadas e contínuas direcionadas para o desenvolvimento da competência literária, cumprindo-se, assim, o papel da escola de formar o leitor literário.

Considerando o letramento literário como um processo de *apropriação*,² ele representa um objetivo essencial a ser alcançado na escola. Por esta razão, nesta proposta se enfatiza a leitura como um processo inesgotável de construção de habilidades requeridas pelos textos literários e de ampliação de repertórios por meio de experiências na leitura de textos e livros de literatura.

1.5 A EXPERIÊNCIA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO DE LEITORES

Louise Rosenblatt (2002, p.51), autora norte-americana que foi precursora de estudos sobre a experiência literária,³ afirma algo muito significativo para se pensar a respeito da leitura literária:

Não há tal coisa como um leitor genérico ou uma obra literária genérica; só há milhões de leitores individuais potenciais de milhões de obras literárias individuais potenciais. Uma novela, um poema, uma obra de teatro, permanecem tão só como manchas de tinta sobre o papel até que um leitor os transforme em um conjunto de símbolos significativos. A obra literária existe no circuito vivo que se estabelece entre o leitor e o texto: o leitor infunde significados intelectuais e emocionais à configuração de símbolos verbais e esses símbolos canalizam seus pensamentos e sentimentos. Deste processo complexo emerge uma experiência imaginativa mais ou menos organizada. Quando o leitor se refere a um poema (...) está designando tal experiência em relação com um texto.

Compreender a heterogeneidade e a diversidade implicadas na leitura literária é um passo importante para quem se ocupa da formação de leitores. Diferentemente de outros processos formativos, nesse tipo de formação, deve-se dar espaço a singularidades dos leitores porque há um forte envolvimento emocional e afetivo na relação que se estabelece entre o texto literário e o leitor. A abertura para a escuta da experiência individual, para a flexibilidade interpretativa, para o diálogo em torno das obras, torna-se imprescindível para que os leitores se sintam encorajados a ler outros livros de literatura.

Vale destacar que é importante sinalizar outros sentidos não apreendidos ou percebidos pelas crianças, no entanto, a mediação feita pelo professor/pelo adulto não deve se sobrepor a sentidos construídos a partir da experiência de vida e de textos que as crianças trazem para a escola.

Michèle Petit, antropóloga francesa que tem se dedicado a estudos sobre a leitura literária, insere, em uma de suas publicações, um interessante exemplo que aponta a dimensão da experiência literária de narrativas, quando delas os leitores se apropriam:

² A ideia de *apropriação* é apresentada também no volume sobre *Apropriação da Escrita na Alfabetização*, focalizando a aquisição do sistema alfabético e ortográfico em seu aspecto processual e cognitivo, e direcionada ao letramento. No caso da literatura, a ênfase no sentido de “tornar-se próprio” diz também respeito à relação com bens culturais que passam a fazer parte dos repertórios dos sujeitos. (Nota inserida por autoras deste volume)

³ Tradução, para língua espanhola, de livro publicado nos Estados Unidos, em 1938. Os trechos aqui citados foram traduzidos da obra espanhola, pelas autoras deste volume.

Ela [uma diretora de escola] me contou que, certo dia em que lia às crianças o episódio da Odisseia em que Ulisses passa vários anos junto à ninfa Calipso, elas começaram a discutir espontaneamente, depois que uma [criança] comentou que seu pai, como Ulisses, havia deixado por um tempo sua mãe para viver com outra mulher. Isto possibilitou que revisassem as diferentes formas de famílias em que uma criança podia crescer (famílias reconstituídas, polígamas, monoparentais, homoparentais etc.). Enquanto isso, alguns professores, com as melhores intenções do mundo, abordam diretamente estas questões pedindo às crianças, por exemplo, que elaborem suas árvores genealógicas, o que me parece uma intromissão já que talvez algumas crianças não tenham a menor vontade de apresentar sua vida privada diante da classe e sem nenhuma mediação. A história de Ulisses e Calipso oferecia esse desvio, esta mediação, através do afastamento temporal e geográfico, através da forma de um texto legítimo, reconhecido, compartilhado, cuja natureza permite objetivar a história pessoal, circunscrevê-la ao exterior (PETIT, 2013, p. 138).

Este exemplo mostra como narrativas podem despertar nos leitores experiências subjetivas, transportando-os da dimensão íntima a sentimentos e vivências compartilhados sob a forma de narrativas pela coletividade. Trata-se, aqui, de um aspecto muitas vezes negligenciado em propostas didáticas – a escuta das crianças quando interagem com os textos literários. Diante de situações como a do exemplo, poderia haver uma tendência a não prestar atenção ao que foi dito, continuando a leitura, ou tratar o que foi dito com soluções moralistas. O caso mostra possibilidades de abordagens mais produtivas e significativas – como a encontrada pela professora do exemplo apresentado. As interações produzidas a partir da leitura literária desencadeiam processos e outras narrativas, evidenciando como a literatura pode levar, efetivamente, ao compartilhamento de experiências.

Essa dimensão das potencialidades das interações pode ser observada no trecho do verbete “Comunidade de leitores”, apresentado a seguir, escrito pela pesquisadora portuguesa Maria de Lourdes Dionísio, que possui vasta produção sobre o ensino de língua e de leitura:

Comunidades de leitores

Uma busca rápida em qualquer site de pesquisa devolve-nos milhares de referências a comunidades de leitores. São blogues de pessoas singulares ou coletivas, convites de clubes de leitura, anúncios de eventos em bibliotecas e até publicidade de editoras e livrarias. Nesse sentido, uma comunidade de leitores consiste num grupo de pessoas que se reúne periodicamente para debater obras previamente acordadas, sugeridas ou não por um coordenador, muitas vezes uma pessoa de renome – por exemplo, um escritor. É frequente também o alerta para o fato de não se pretender, nesses encontros, discutir conhecimento acadêmico ou desenvolver análises textuais profundas. Tão simplesmente é uma modalidade mais ativa e social de promoção da leitura e do livro.

Nos fundamentos dessa modalidade coletiva de leitura, alimentada pela cumplicidade, os participantes nem sempre detêm todos o mesmo conhecimento

sobre o tema ou a obra. Nesse processo, encontram-se duas perspectivas: a natureza dos processos de construção de sentidos e a aprendizagem. Quanto à construção de sentidos, as comunidades de leitores são devedoras da noção de que os sentidos que construímos sobre os textos são partilhados por comunidades interpretativas: entidades públicas e coletivas compostas por todos aqueles que detêm uma mesma estratégia de interpretação ou um mesmo modelo de produção de textos. [...]

Fazendo viver a leitura como uma experiência verdadeiramente social, as comunidades de leitores potencializam caminhos que não se esgotam nos encontros presenciais regulares. O sentimento de pertencimento ou de pertinência a tais comunidades é uma das principais contribuições dessas práticas e condição suficiente para a formação de leitores competentes e duradouros.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Comunidades de leitores. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro; COSTA VAL, Maria da Graça; (Org.). *Glossário Ceale*: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG. 2014. p. 62-64.

A noção de comunidades de leitores amplia possibilidades de organização de espaços e práticas de leitura na escola e fora dela. Nesse sentido, dialoga, também, com a reflexão do professor e pesquisador Rildo Cosson sobre “Círculo de leitura”, uma vez que ambos têm como elemento central a possibilidade de interação entre leitores e a construção de vínculos a partir da leitura literária, como pode ser verificado no verbete a seguir.

Círculo de leitura

Círculo de leitura é uma prática de leitura coletiva e compartilhamento de textos. A atividade, que também pode receber outros nomes, tais como clube de leitura, clube do livro, círculo de literatura, oficina de leitura, consiste basicamente na reunião de um grupo de pessoas, em encontros sucessivos, para discutir a leitura de uma obra literária ou não. Esses encontros podem ser realizados como parte do programa de leitura de uma biblioteca ou atividade regular de sala de aula da disciplina Língua Portuguesa ou Literatura. Eles também podem ser promovidos por uma livraria ou café cultural e funcionar como um modo de socialização entre amigos que gostam de ler determinados tipos de livro. Há círculos de leitura que acontecem virtualmente em uma página na Internet e outros que combinam os encontros presenciais com registros on-line.

Esses diversos modos de funcionamento de círculos de leitura podem ser agrupados em três tipos: os estruturados, os semiestruturados e os abertos ou não estruturados. Em um *círculo de leitura* estruturado, os participantes seguem um roteiro com atividades bem definidas para o acompanhamento da leitura, a discussão e o registro de conclusões. Os círculos semiestruturados são controlados por um condutor, que organiza as atividades e orienta o processo de leitura dos participantes. Os círculos abertos ou não estruturados têm condução coletiva das atividades de leitura, as quais se restringem à seleção das obras e à discussão sobre as impressões de leitura.

Independentemente do formato, o primeiro passo para se montar um *círculo de leitura* é identificar os participantes e seus interesses de leitura. No caso da sala de aula, o professor deve estar atento, por um lado, aos interesses imediatos dos alunos, e, por outro, ao objetivo de formar leitores literários. O passo seguinte é a seleção das obras, que deve ser negociada conforme os princípios do primeiro passo. O terceiro passo é a elaboração da agenda de leituras e reuniões. O quarto é a preparação dos leitores, ou seja, é preciso “ensaiar” uma leitura com todos os participantes do grupo para que saibam como devem proceder nas reuniões futuras. Esse passo é fundamental na escola e deve ser bem preparado pelo professor. O quinto passo é o compartilhamento das leituras. Em uma sala de aula, esse compartilhamento acontece quando os alunos, divididos em grupos, discutem o que leram. O sexto é o registro das leituras, que consiste na reflexão, preferencialmente por meio da escrita, sobre a obra que foi lida e o que se aprendeu na discussão do grupo. O sétimo e último passo é a avaliação, normalmente uma reunião dedicada a um balanço do funcionamento do *círculo de leitura*. Na escola, esse é o momento em que o professor suspende as leituras e as discussões para, com toda a turma, fazer os ajustes que todos julguem necessários para o aprimoramento das atividades, combinando avaliação e autoavaliação.

COSSON, Rildo. Círculo de leitura. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro; COSTA VAL, Maria da Graça; (Org.). **Glossário Ceale**: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG. 2014. p. 51-52.

Além de abordar a dimensão da interação entre leitores, o verbete traz uma síntese de modos de sistematização possíveis para o compartilhamento de experiências em torno da leitura literária por leitores de determinado grupo que se reúnem periodicamente para esse fim. Tal procedimento, em geral pensado apenas para leitores mais maduros, pode ter início já nos primeiros anos de escolarização, pois as crianças possuem grande capacidade de criar e recriar situações a partir de sua própria perspectiva, assim como de se posicionar criticamente diante do que vivenciam.

Um exemplo dessa prática com crianças foi publicado em uma das edições do *Jornal Letra A*, em 2014, na seção “Aula Extra”, que expõe comentários de pesquisadores e experiências de alfabetizadores sobre a temática em foco:

Círculos de leitura

Dentro ou fora da sala de aula, as vantagens do letramento literário realizado de maneira coletiva

É comum presenciarmos rodas de conversa para a discussão de um texto, grupos de crianças reunidas para ler uma história ou mesmo um debate

sobre um filme. Quando isso acontece, estamos vivenciando círculos de leitura, uma ferramenta que professores podem utilizar para promover o gosto pela leitura literária. Segundo a pesquisadora da Cátedra Unesco de Leitura, Eliana Yunes, organizadora do livro “Pensar Leitura: complexidade”, historicamente todas as facetas do conhecimento dependeram da troca de ideias e do

compartilhamento de experiências, expressos em manifestações diversas, como a dança, o canto e as narrações. Nessa perspectiva, os círculos de leitura já existiam, portanto, desde civilizações antigas e fazem, para Yunes, “uma partilha do ato de ler, propondo uma troca de recepções, dando a ver a multiplicidade de interações que um texto desperta. E essa circulação de ideias faz com que cada um e todos se sintam capazes, mais argutos, com uma percepção ampliada para entendimento do texto”.

(...)

EM PÉ DE IGUALDADE

Maria Elisa Grossi separa um dia na semana para os círculos de leitura com seus alunos dos primeiros anos do Ensino Fundamental. A professora do Centro Pedagógico da UFMG lê, no mínimo, quinze livros por ano com a turma e, à medida que o letramento dos alunos avança, eles começam a ler sozinhos cada vez mais.

Após algumas leituras, as crianças realizam desenhos para ilustrar as histórias, o que contribui para que elas expressem sua interpretação da história a partir de seus imaginários. Para Maria Elisa, a leitura em roda é uma oportunidade de enriquecer o vocabulário da criança, aguçar sua argumentação e capacidade de ouvir o outro, além de desenvolver o senso crítico e a percepção e o questionamento da realidade. “Além de eles irem se apropriando das estruturas dos textos literários, a leitura coletiva também inaugura na sala um momento de diálogo e de interação entre eles”, comenta Maria Elisa. “A partir de uma leitura, eles vão contando um pouco de suas experiências”, completa.

No círculo de leitura, o poder da palavra circula, democraticamente, dando voz a todos os leitores e suas diferentes leituras. “Reunidos em círculo, em pé de igualdade frente ao texto, a palavra pesca palavra, como diria Clarice Lispector, passando de um a outro. A inteligibilidade e o sentimento florescem”, afirma Eliana Yunes.

CÍRCULOS de leitura. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n.38. 2014. Aula extra, p.07.

Ações e projetos que promovam a interação por meio da leitura literária na sala de aula de alfabetização são sempre bem-vindos, já que o texto literário é um dos que mais permitem a inserção da subjetividade do leitor em suas possibilidades interpretativas. Situações de trocas entre aqueles que vivenciaram determinada experiência de leitura possibilitam a construção de teias de relações intersubjetivas que favorecem a negociação de sentidos possíveis de um texto, a partir das trocas entre pares e da mediação do professor.

A seguir, serão apresentados trechos do livro *A criança e a leitura literária: livros, espaços, mediações*, sob a forma de tópicos, em que a autora e pesquisadora Maria Zélia Versiani Machado (2012a) destaca alguns aspectos que podem orientar professores no planejamento de atividades de leitura literária nas escolas:

I - Conhecer o acervo de livros de literatura que a escola possui para:

- 1) escolher bem narrativas e poesias para serem compartilhadas com os alunos;
- 2) conhecer o leque de opções que os alunos têm para as escolhas individuais que também devem ser realizadas;
- 3) ser capaz de orientar os alunos nas escolhas;
- 4) sugerir histórias que ajudem os alunos a enfrentarem situações do dia a dia;
- 5) ampliar o repertório de leituras dos alunos e favorecer a experiência estética.

Conhecer o que a biblioteca oferece aos alunos é a primeira ação que se deve realizar quando se tem o objetivo de despertar o interesse pela leitura na escola. São os livros que circulam – ou deveriam circular – no espaço escolar, o material que viabiliza qualquer projeto de leitura literária. Além disso, não se trata apenas de indicar leituras ou favorecer o empréstimo, mas há um conjunto de acordos e regras que também são objeto de atenção, sobretudo na condução do trabalho junto àqueles que não estão acostumados a frequentar espaços coletivos de leitura. Existem modos de funcionamento e de organização de bibliotecas, peculiares a espaços que reúnem livros e outros bens culturais que pertencem a todos. Tendo em vista nossa ênfase no literário, a compreensão do significado de um acervo usado por várias gerações de alunos que passaram pela escola, torna-se, assim, parte importante desse projeto de formação. As questões que vêm a seguir dizem respeito a atividades propostas por professores que buscam interações literárias na sala de aula:

II – Planejar atividades de leitura literária que contemplem entre outros, os seguintes aspectos:

- 1) que livro ler com os alunos?
- 2) como levar os alunos a sentirem o desejo de ler ou de ouvir determinada história?
- 3) que atividades podem ser desenvolvidas antes e depois da leitura?
- 4) o que o texto do livro oferece para que se explore a linguagem literária?
- 5) o que as ilustrações oferecem como ampliação de sentidos do texto?
- 6) que outros produtos culturais, outras linguagens, podem dialogar com o livro escolhido para o trabalho com as crianças?

Disponibilizar livros de literatura na sala de aula por si só não garante que as crianças desenvolvam o gosto pela leitura. Monitorar ou conduzir demais a leitura também não é o melhor caminho. Há, entre esses dois planos, o do acesso a livros, o da mediação, e outro que é o da socialização da leitura. Existem leitores que gostam de falar sobre o que leram, outros nem tanto. O lugar que o professor deve ocupar entre o livro de literatura e a criança se situa muito mais na escuta do que na condução do processo de interação que se estabelece com a narrativa ou o poema. É na escuta atenta ao que os alunos dizem que

se podem estabelecer relações, propor outros sentidos, valorizar os sentidos atribuídos, explorar a linguagem nas suas dimensões verbal e visual. A complexidade da formação de leitores não se garante, no entanto, em ações pontuais na sala de aula, mas requer uma sistematicidade nos espaços e tempos de leitura na escola, como se mostra a seguir.

III – Garantir que as atividades de leitura literária passem a ser uma rotina da turma - o que pode ser feito na organização mais sistemática de tempos e espaços escolares de leitura, e nas atividades planejadas nesses espaços e tempos, que fortaleçam as práticas de letramento literário realizadas na escola:

1) Incentivar a leitura literária nos espaços da escola:

- sala de aula

- biblioteca

- pátio e corredores da escola

- Criar murais/painéis com notícias sobre livros (livros recém-publicados ou recém-adquiridos pela escola; notícias sobre autores e ilustradores, sobre leitores, sobre eventos escolares em torno do livro infantil etc.);
- Promover a circulação de textos sobre livros, tais como ilustrações e resenhas de livros feitas pelos alunos, professores e bibliotecários;
- Criar suportes que apresentem seção de indicações pessoais de leituras (“eu indico”), que passem a exercer influência nas escolhas de livros pelos alunos.

2) Incentivar a leitura literária nos tempos escolares:

- Instituir, durante a semana, dia(s) de “contação de histórias” (por professor e/ou alunos);
- Organizar idas à biblioteca de modo que se garanta a frequência individual à mesma em diferentes horários para o empréstimo de livros;
- Programar idas coletivas à biblioteca para leitura, tendo como objetivos, dentre outros, levar ao desenvolvimento de procedimentos relativos à escolha de livros - uso de arquivos, estantes, fichas etc. - e à identificação dos gêneros e sua organização na biblioteca.

Há nessas propostas o pressuposto de que a formação literária não se limita a práticas realizadas por um ou outro professor na sala de aula. Elas dependem de ações coletivas de todos os profissionais que atuam na escola. Ações que, de fato, contribuam para a criação de espaços de leitura naquele ambiente de letramento. A existência de conexões entre biblioteca e sala de aula, por exemplo, aponta fortemente a expansão das formas de conhecimento que a leitura pode propiciar.

3) Atividades que podem incentivar a leitura de livros na escola

Gerais: Aquelas que dizem respeito a iniciativas abrangentes voltadas para a leitura literária, tais como:

- Organização periódica de rodas de leitura, quando os alunos poderão trocar impressões sobre leitura de livros;
- Organização e confecção periódica de catálogos de livros pelos alunos, através dos quais os colegas da mesma turma e de outras possam fazer consultas sobre livros da biblioteca;
- Criação de grêmios literários ou outro tipo de associação em torno da leitura literária para a promoção de intercâmbios entre escolas, envolvendo várias atividades tais como encontros para conversas sobre livros; troca de correspondências entre alunos de escolas diferentes sobre livros lidos;
- Organização de feiras de livros que envolvam toda a comunidade escolar;
- Visitas a bibliotecas públicas municipais;
- Convite a autores e ilustradores para sessões literárias nas quais possam falar sobre o processo de produção literária;
- Encenação de histórias pelos alunos;
- Produção de histórias pelos alunos para que eles possam vivenciar a produção de um livro.

Específicas: Aquelas voltadas para obras da literatura infantil, a partir das quais podem ser criados diferentes projetos que exploram a produção de sentidos em narrativas e poesias [...]. (Machado, 2012a, p.45-46)

Fazer da escola um lugar de leitura literária não depende somente de condições materiais como a existência de livros de literatura. O envolvimento do professor em permanente processo de formação literária, um processo que não se esgota, é fundamental para que o aluno se torne também um leitor. Professores não se colocam nessa relação apenas como aqueles que indicam livros, mas como aqueles que leram os livros. Só assim, se estabelecem, entre alunos e professores, conversas e comentários diversos sobre a experiência singular de leitura que tiveram.

Conforme destacado por Machado (2012a) nas orientações anteriores, um momento importante no planejamento de atividades de leitura literária nas escolas é a escolha do livro. Lígia Cademartori (2010, p.33), autora do livro *O que é literatura infantil*, dá uma boa dica para essa escolha: “No exame de um livro para criança que se apresente como literário, pode-se iniciar a avaliação procurando resposta à seguinte pergunta: esse livro permite que a criança perceba a força criativa da palavra ou da imagem? Ou não há nele nenhuma novidade, nada que atraia e prenda a atenção, no modo como foi composto?”.



PARA REFLETIR

- Considerando os acervos de sua escola (cantinhos de leitura, biblioteca, por exemplo), escolha um livro de literatura e desenvolva um planejamento para a atividade de leitura a partir do que a obra oferece do ponto de vista da temática, da linguagem verbal e visual, da relação da obra com as experiências de leitura dos alunos.
- Realize a atividade com a sua turma, avalie o que foi mais positivo e o que poderia ser melhorado. Alguns aspectos podem orientar a avaliação: a etapa do processo de alfabetização, a recepção da narrativa ou dos poemas pelos alunos, o modo como foi feita a leitura, os comentários dos alunos, entre outros que julgar relevantes.

A seguir, trazemos um trecho do relato de experiência da Geise Santana da Rocha Maciel, professora de uma escola da rede municipal de Belo Horizonte, apresentado no “XI Jogo do Livro”, congresso sobre literatura infantil e juvenil, realizado na Faculdade de Educação da UFMG (MACIEL, 2015). Nesse relato a professora explicita seus objetivos e a dinâmica do trabalho desenvolvido com um livro em uma turma de 2^o ano do ensino fundamental. Embora longo, optamos por manter o máximo da descrição e das análises feitas pela autora, para garantir maior compreensão do processo vivenciado.

É importante destacar que a professora Geise Maciel se apropriou de teorias dos campos da leitura e da leitura literária em seu relato. Por questão de extensão e em função dos objetivos deste volume, optamos por apresentar esta versão com algumas adaptações autorizadas pela autora. No texto original, constam todas as referências teóricas e as obras que orientaram sua prática e suas reflexões.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Geise Santana da Rocha Maciel⁴

Ao pensar na elaboração deste plano de ação busquei dar continuidade ao trabalho que já vinha desenvolvendo com a turma desde o primeiro ano, que era o de alfabetizar letrando. A turma já tinha se apropriado do sistema de escrita alfabética, estando em processo de construção das regras ortográficas, logo meu objetivo era promover estratégias de leitura para ampliar a capacidade de compreensão leitora, uma vez que a maioria destes alunos se encontrava no processo de decodificação da leitura. Diante disso, busquei como suporte um livro de literatura para construir estratégias de leitura a partir do mesmo.

Para tanto fiz a opção de trabalhar com uma obra da autora Ruth Rocha porque ela escreve com uma linguagem simples, porém com ideias profundas, cheias de humor e encantamento o que ajuda na interação da criança com a obra. (...) Todo o desenvolvimento deste plano de ação esteve voltado

⁴ Registramos nosso agradecimento à professora Geise Santana da Rocha Maciel por permitir a publicação do relato nesta versão adaptada.

para o trabalho com a compreensão textual, por isso foram realizadas várias atividades orais, escritas individuais, em duplas e coletivas. Para tanto, busquei priorizar três momentos de leitura: havia momentos em que lia para os alunos, funcionando como modelo de leitor. Em outros momentos, fazia a leitura junto com eles na qual lia uma parte e os alunos acompanhavam em seus livros, e, às vezes, os próprios alunos espontaneamente pediam para ler em voz alta. Também houve momentos em que os alunos tinham a oportunidade de ler silenciosamente um texto, tendo a liberdade de fazer releituras necessárias ao seu próprio entendimento. Em cada momento os alunos eram levados a identificar, analisar e relacionar as imagens com o texto buscando propiciar o desenvolvimento da compreensão.

É importante situar que, ao longo do ano, o trabalho de leitura com esta turma já vinha acontecendo, através de leituras deleite no início ou final da aula, visita à biblioteca para empréstimo de livros, contação de histórias, reconto de histórias pelos alunos. No entanto, mesmo com todas essas ações ainda faltava um ensino mais sistematizado para melhorar a capacidade de compreensão dos alunos, uma vez que eles já conseguiam decifrar a escrita, por isso elaborou-se uma sequência de atividades específicas a partir do texto literário, visando promover o ensino de estratégias de leitura que foram iniciadas no mês de agosto de 2014 e finalizadas em novembro do mesmo ano. (...)

O plano de ação iniciou-se com a apresentação do livro *Romeu e Julieta* (ROCHA, 2009) (Fig. 1), em uma sala preparada especificamente para este fim. A princípio não contei aos alunos o que ocorreria. Mas, ao apresentar o embrulho em que estava o livro, os alunos ficaram alvoroçados e levantaram diversas hipóteses para descobrir o que havia na caixa. Por fim um dos alunos disse: “Professora, esta caixa está cheia de flores, deve ser algum livro que vamos estudar sobre a primavera que está chegando.”

FIGURA 1: Apresentação da obra aos alunos



FONTE: acervo da professora Simone Barbosa.

Quando a caixa foi aberta, vi o contentamento daquele aluno ao descobrir que estava no caminho certo, pois o livro realmente lembrava a primavera. Explorei o conteúdo da capa do livro, falei sobre a autora Ruth Rocha e alguns alunos disseram que já conheciam outras histórias dela, citaram, por exemplo, a obra *Bom dia, todas as cores*. Quanto à ilustradora Mariana Massarani, eles acharam engraçado o sobrenome, mas não a conheciam. Desta forma, antes de iniciar a leitura da obra em questão estive atenta em mobilizar os conhecimentos das crianças acerca da mesma, utilizando como

estratégia a valorização do conhecimento prévio do aluno (...). Assim, antes de o aluno entrar em contato com o texto busquei promover situações que traziam a memória os conhecimentos que eles já tinham sobre o assunto, bem como o suporte, a função, a estrutura funcional do gênero em questão.

(...)

Desse modo, ao levar a caixa para sala de aula, a intenção era aguçar a curiosidade dos alunos, que se emocionaram ao ouvir a música e ao mesmo tempo ver diferentes flores no *data show* e ficaram interessados em conhecer a história. Ao manusear o livro (Fig. 2), algumas crianças ficaram surpresas, pois imaginaram que ali havia a história de Romeu e Julieta, dos filmes, mas quando viram aquele reino de crianças-borboletas logo perguntaram se a história seria a mesma. Aproveitei a circunstância para verificar o que eles sabiam sobre a história de Romeu e Julieta. A intenção ao contar o livro em partes foi despertar no aluno que o livro fosse lido a cada dia, a expectativa sobre toda a história e realizar a leitura junto com os alunos que acompanhavam de posse do livro, no caso da obra de Ruth Rocha. As crianças faziam perguntas, levantavam hipóteses e sugestões de como seria o próximo capítulo. A cada página contada fazia-se suspense e eles mal piscavam.

FIGURA 2: Primeiro contato dos alunos com a obra de Ruth Rocha



FONTE: acervo da professora Simone Barbosa.

(...) Tais atividades serviram para estimular a leitura da obra pelos alunos que interagiam e ficavam curiosos para saber o desenrolar da história e ansiosos para retomar a atividade de leitura a fim de saberem se suas hipóteses se confirmariam ou não. Percebia-se no ar o sentimento da turma de curiosidade e encantamento com a atividade, como afirmou uma aluna espontaneamente durante a aula: “Essa parte da aula é a mais legal, é só alegria!” Quando terminávamos a leitura das páginas indicadas, retomavam-se os trechos que julgava mais importante e os lia em voz alta, comentando e fazendo perguntas aos alunos. Assim, a interpretação era feita de forma oral e coletiva, os alunos discutiam a narrativa e se ocupavam de tratar do relacionamento impossível entre Romeu e Julieta.

(...)

A leitura por aluno em voz alta acontecia de forma espontânea; os alunos pediam com frequência “Deixa eu ler, professora!” Após a leitura foram feitas as seguintes perguntas: “Vocês acham que Romeu e Julieta

realmente vão obedecer a ordem de ficar cada um em seu canteiro?”, “Será que sempre será assim: cada borboleta em seu espaço, sem se misturar uma com a outra?”, “Ou será que em algum momento elas irão se misturar e conviver juntas?”, “O que vocês acham que vai acontecer na história?”, “Será que o menino vai conseguir pegar Romeu e Julieta para sua coleção?”, “Ou será que eles vão conseguir fugir?”. Esses momentos de interações foram essenciais para o progresso da aprendizagem dos alunos. Percebi que com essa prática eles desenvolveram habilidades de ouvir com atenção, esperar a vez de falar, respeitar o ponto de vista do colega e argumentar suas próprias ideias, pois ao abrir espaço e condições para que eles pudessem expressar suas impressões sobre o texto, favorecia-se a socialização, a oralidade e conseqüentemente um entendimento mais aprofundado do texto.

(...)

Com relação ao vocabulário, quando algumas crianças perguntavam o significado de alguma palavra, a professora colocava a tarefa para toda a turma a fim de fazê-la descobrir o significado pelo próprio contexto ou pelo conhecimento prévio de algum aluno. Quando a turma não conseguia fazer este tipo de inferência, recorria-se ao dicionário buscando o significado exato da palavra. Na última semana, quando a história ia ser finalizada, já havia recebido diversas cartinhas de alunos que diziam “estou adorando a história, estou curioso para saber o final”, recebia também muitos desenhos com casal de borboletas, flores, jardins.

No último dia de leitura da história, percebeu-se que a receptividade das crianças foi tão boa que a professora caracterizou-se dando asas à imaginação, vestindo uma roupa amarela e colocando asas de borboletas azuis dando a eles uma pista de que as cores se misturariam. Quando ela entrou na sala, eles bateram palmas, assobiaram e depois que se acalmaram a professora continuou a leitura. Na semana seguinte, para aprofundar ainda mais o conhecimento da obra, deu-se continuidade ao plano de ação com o filme de *Gnomeu e Julieta*⁵, mas antes mesmo de terminar de vê-lo, os alunos já estavam comparando com o livro. O contato entre a linguagem literária e a cinematográfica foi fundamental para que os alunos compreendessem melhor a obra. Apoiada em estudos que propõem a realização de atividades antes, durante e depois da leitura, ao terminar o livro sugeri aos alunos que reescrevessem coletivamente a história de forma detalhada. Montaram-se cartazes com as falas dos alunos, estruturando as ideias, buscando coerência e coesão. Ao terminar a produção coletiva, relemos o texto fazendo algumas correções. Na semana posterior, foi proposto aos alunos que separassem o texto produzido coletivamente em partes e de acordo com os trechos cada dupla ilustrou montando um livro da turma. Depois de apresentar a versão da história de Ruth Rocha iniciei a leitura de outra obra de Shakespeare, adaptada por Renata Pallottini. Essa história, assim como a de Ruth Rocha, foi lida durante vários dias de acordo com os capítulos, desta vez somente pela professora. Durante cada interrupção despertava a curiosidade dos alunos para o que iria acontecer com Romeu e Julieta: “Eles vão ficar juntos?”.

⁵ GNOMEU e Julieta. Direção de Kelly Asbury. Touchstone Pictures, 2011. Animação, cor, 84 min

Depois de concluir a leitura promoviam-se rodas de conversa sobre a história, problematizando questões como: “Por que os pais não aprovavam o namoro? Vocês concordam com a atitude de Julieta de casar escondido?”

(...)

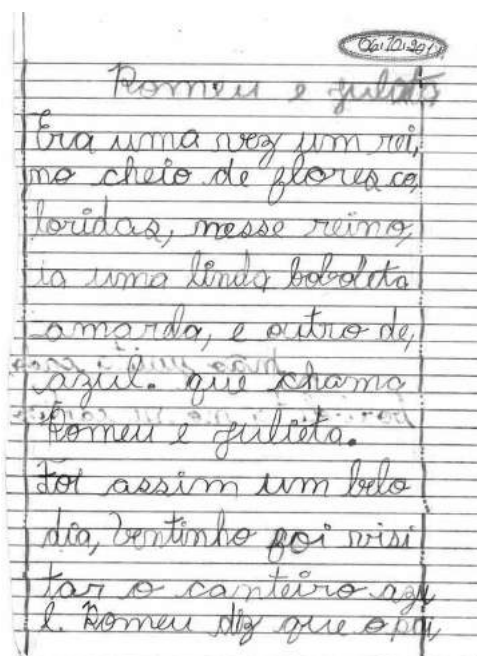
Ao ler a história, os alunos perceberam a intertextualidade, fizeram associações com a obra de Ruth Rocha contrastando semelhanças e diferenças entre elas. Fizemos o contraste entre as obras de Ruth Rocha e de Renata Pallottini, registramos a fala dos alunos em um cartaz sendo possível perceber que a compreensão de ambas as histórias foi adquirida. Eles conseguiram comparar as obras, identificar elementos de uma contrapondo a outra, perceber semelhanças e diferenças como se pode observar na fala de uma aluna: “No livro de Ruth Rocha os personagens são borboletas e viviam em canteiros, já no de Renata, são pessoas como a gente e morrem no final.” Outro aluno também comentou: “A família de Romeu e Julieta enfrentam problemas igual na minha família”.

Essas falas já mostram a inferência e a extrapolação da história, pois foram capazes de relacioná-la com a sua própria vivência. Os alunos levantaram semelhanças e diferenças e, mesmo com o final trágico de Romeu e Julieta, a obra adaptada de Renata Pallottini foi muito apreciada pelos alunos. A relação com o livro de Ruth Rocha foi feita levando em consideração o tema de ambas as obras – os amores impossíveis – entretanto, foi possível transcender essa temática e construir uma reflexão mais ampla sobre a tolerância e o respeito ao diferente. Certas falas dos alunos, ditas durante a execução do projeto são exemplos disto: “Professora esta história é tão legal. Amanhã a senhora continua? Aprender a ler é bom demais!” Outras falas que eram constantes: “Deixa eu ler, professora?” “Professora, na biblioteca tem esse livro? Adoro ir à biblioteca.”.

Paralelamente à leitura, os alunos faziam atividades escritas e orais de compreensão referentes à leitura do livro. No final da leitura, os alunos relataram sobre a obra oralmente e por escrito. Através dos relatos verificou-se uma boa compreensão da história. O interesse da turma pelo projeto foi visível. Todos que chegavam à sala eram abordados por eles a fim de mostrar o que estavam fazendo, ora através de leitura, ora por meio de desenhos ou escrita, inclusive na montagem do livro recontado. Um dia, o aluno Pedro disse a coordenadora: “Deixa eu ler para você?”. Ao ler o aluno demonstrou compreensão conseguiu ilustrar a história fazendo a relação entre a figura e a escrita.

Outro fato surpreendente foi o relato da história feita pela aluna Laura em sua casa, voluntariamente. Esta aluna muitas vezes não fazia o dever de casa, tinha pouca ajuda da família na vida escolar e, por isso, o fato de ter feito esse relato foi marcante, uma vez que ela não tinha posse do livro em mãos e o fez através da observação e memória do trabalho sobre o livro em sala de aula. O relato demonstra grande compreensão da história por ela, conforme se pode verificar na figura 3, abaixo.

FIGURA 3: Trecho do reconto do livro Romeu e Julieta, feito pela aluna Laura



FORTE: acervo da professora.

É importante ressaltar que após esta aluna ter tido essa iniciativa, vários outros alunos começaram a recontar as histórias de forma individual em casa, e pediam que suas produções fossem lidas para toda turma. Desta forma, percebi que através deste trabalho com a leitura, a produção escrita acabou também sendo alcançada. (...)

A seguir, apresentamos as imagens contendo a capa das duas obras lidas e do filme assistido pela turma durante o projeto desenvolvido pela professora Geise (Fig. 4, 5 e 6):

FIGURA 4: Capa do livro Romeu e Julieta



FORTE: ROCHA, 2009

FIGURA 5: Cartaz do filme Gnomeu e Julieta



FORTE: Touchstone Pictures

FIGURA 6: Capa do livro Romeu e Julieta



FORTE: PALLOTTINI (adapt.), 2000

Alguns aspectos presentes no relato da professora Geise merecem ser destacados:

a) a escolha da obra a ser lida em função de objetivos claros (adequada à turma, extensa suficientemente para possibilitar a leitura em diferentes dias/etapas, com imagens sugestivas que favorecessem a ampliação dos sentidos do texto verbal); b) utilização de diferentes estratégias de leitura com planejamento de ações a serem realizadas antes,

durante e após a leitura do texto;⁶ c) exploração de outras obras (incluindo filme) que possibilitassem o trabalho com intertextualidade; d) garantia do contato efetivo do leitor com o livro e com o texto; e) valorização da experiência de leitura e, simultaneamente, da relação coletiva e singular dos alunos; f) garantia de espaço para compartilhamento e negociação de sentidos; g) abertura para diferentes apreciações por parte dos pequenos leitores, incluindo a dimensão afetiva da interação com a obra lida.

Outro aspecto que merece destaque diz respeito à avaliação do percurso, que é realizada de forma processual e sem um instrumento único e fechado com intuito de aferir aprendizagens individuais. A cada etapa realizada, a professora explicita suas escolhas, sua intencionalidade e as avaliações feitas por ela sobre o próprio trabalho e sobre o envolvimento das crianças. Nesse sentido, a observação e as diferentes produções orais e escritas, incluindo as produções espontâneas, serviram de parâmetro para avaliar o trabalho desenvolvido.



PARA REFLETIR

- Considerando o que foi discutido até esse ponto, como vem sendo exercido o papel de mediação de leitura literária por professores(as), bibliotecários(as) e demais educadores na sua escola?
- A partir de sua experiência em alfabetização, relate um projeto ou proposta que você já tenha desenvolvido com foco em estratégias para leitura literária.
- Avalie em que medida o relato feito pela professora Geise pode ser tomado como referência para suas reflexões e, se possível, compartilhe também sua experiência.⁷

Não há receitas prontas para a elaboração de atividades de leitura literária, uma vez que existe grande variação, tanto dos grupos de leitores, constituídos por crianças com suas experiências singulares, quanto das condições reais do entorno social de cada escola. A construção de propostas e projetos que levem em conta a singularidade da leitura no cotidiano das salas de aula e das bibliotecas escolares são desafios a serem enfrentados pelo alfabetizador. A superação desses desafios demanda um envolvimento constante com a leitura literária e uma busca ativa de conhecimentos que favoreçam seu planejamento, a começar pelo conhecimento do acervo disponível e pela organização dos espaços e tempos, conforme já mencionado. Do mesmo modo, espera-se da instituição escolar, de modo mais amplo, a construção de um projeto político-pedagógico que privilegie atividades mais duradouras de leitura literária e não apenas eventos esporádicos ou pontuais envolvendo a literatura, e que também propicie as condições mais favoráveis possíveis para que o

⁶ Para saber mais sobre estratégias de leitura, sugerimos o volume *Leitura na alfabetização*, que compõe esta coleção.

⁷ Por exemplo, apresentação em grupos de planejamento pedagógico, seminários, congressos, publicação do relato em revistas, páginas da internet (como Portal do Professor) e jornais para alfabetizadores, como o Letra A.

trabalho seja efetivado. É importante, ainda, que o mediador conheça as preferências de seus alunos por meio da escuta atenta em momentos de interação e da observação cuidadosa das reações dos leitores diante de determinadas obras. Certamente a inserção de outras leituras para ampliação do repertório será facilitada a partir dessa atitude de respeito ao lugar ocupado pelo leitor.

O objetivo principal das reflexões e dos conceitos apresentados até este ponto foi o de marcar a importância da literatura na alfabetização, dialogando sobre algumas questões que ajudam a entender o lugar da leitura literária, mais especificamente, na infância. A seguir vamos tratar de alguns gêneros da literatura endereçada às crianças.

CAPÍTULO 2

O LIVRO INFANTIL

Um livro pode revelar para quem foi escrito por vários aspectos relacionados, que incluem: a sua materialidade como formato; a presença/ausência de imagens e textos; a linguagem verbal e visual que projeta um tipo de leitor – criança, jovem ou adulto –; as marcas da produção que apresentam indicadores editoriais e autorais. Há, no entanto, uma grande dificuldade em demarcar fronteiras, porque essas características não são, a rigor, fixas.

Contemporaneamente não se apreende, como única, a ideia do que seria um “livro para criança”. Considera-se uma diversidade de propostas que vão desde aquelas mais lúdicas denominadas *livros-brinquedo*, passando por outras em que as imagens visuais predominam em relação ao texto verbal, por aquelas em que há um equilíbrio entre essas linguagens e também por propostas em que o texto verbal ganha mais espaço e as imagens se apresentam mais pontuais.

Todas caberiam nesse conceito que construímos de livro para crianças? O que você pensa sobre isso?

Uma coisa é certa, a ilustração tem um lugar de destaque na produção literária para crianças. Veja o que diz Luís Camargo, escritor e ilustrador, no verbete publicado no *Glossário Ceale* sobre ilustração em livros de literatura infantil:

Ilustração em livros de literatura infantil

Ilustração é uma imagem que acompanha um texto. A imagem pode: 1) imitar a aparência visual de um objeto – por exemplo, uma pintura representando uma cadeira; 2) apresentar uma relação de causa e efeito com o objeto que representa – por exemplo, as marcas, em um tapete, das pernas de uma cadeira, que indica que ali havia uma cadeira; 3) ter significados convencionais, isto é, estabelecidos culturalmente, por convenção – por exemplo, a cadeira utilizada por bispos em audiências oficiais, que simboliza autoridade eclesiástica. Por isso, a imagem tem algo de ícone (1), de índice (2) e de símbolo (3).

“Se você não sabe o que é um grifo, veja a ilustração”, diz, a certa altura, o narrador de *Alice no País das Maravilhas*. Esse enunciado sugere que a ilustração pode explicar ou esclarecer um texto. Para que mais serve uma ilustração? Como toda imagem, a ilustração pode representar, descrever, narrar, simbolizar, expressar, chamar atenção para sua configuração visual ou seu suporte, para a linguagem visual, incentivar o jogo, procurar interferir no comportamento, nos valores e nas atitudes

do observador, além de pontuar o texto que acompanha, isto é, destacar seu início e seu fim, ou chamar atenção para elementos do texto.

Na literatura infantil, especialmente a de ficção, podemos encontrar três tipos básicos de obras: 1) o livro ilustrado, em que a história é narrada principalmente pelo texto e as ilustrações pontuam o texto, como, por exemplo, *A menina do narizinho arrebitado* (1920), de Monteiro Lobato; 2) o livro de imagem, em que a história é narrada quase que apenas por imagens (exceto o título, o nome do autor etc.), como, por exemplo, *Ida e volta* (1976), de Juarez Machado; 3) o livro em que a história é narrada pelo texto e pelas ilustrações, a duas vezes, criando uma espécie de texto híbrido, verbal-visual, como *Flicts* (1969), de Ziraldo.

Todo livro infantil ilustrado, no entanto, pode ser lido como um texto híbrido, verbal-visual, em que ocorrem dois discursos, o verbal e o visual, criando, assim, um diálogo entre texto e ilustrações; no caso do livro de ficção, uma espécie de narrativa dialogada entre as duas linguagens. No diálogo entre texto e ilustrações pode ocorrer: 1) convergência de sentidos, quando os sentidos da ilustração convergem para os sentidos do texto; 2) contradição, quando o texto diz uma coisa e a ilustração outra – por exemplo, o texto refere-se a um gambá e a ilustração mostra outro animal. Mas nem toda contradição é necessariamente um erro. Por exemplo, ao ilustrar a fábula *A cigarra e a formiga*, de La Fontaine, Gustave Doré não representou dois animais, mas duas mulheres.

Nos livros de literatura infantil, o leitor não deve buscar apenas equivalências entre texto e ilustrações, mas uma relação dialógica – portanto, mutuamente enriquecedora –, pois os sentidos do texto se projetam sobre as ilustrações e vice-versa.

CAMARGO, Luís. A. Ilustração em livros de literatura infantil. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro; COSTA VAL, Maria da Graça; (Org.). **Glossário Ceale**: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2014, p. 143-144.

Neste tópico, vamos destacar a condição imagética e verbal do livro para criança, apontando que a produção de sentido, nesse caso, se produz na relação entre uma e outra linguagem. Assim, a imagem é considerada também ela como texto. Para isso, tomaremos como referência o conceito que teoricamente vem se disseminando entre nós de “livro ilustrado”.

2.1 – O LIVRO ILUSTRADO

Em *O menino, O cachorro* ou *O cachorro, O menino* (BIBIAN 2006), linguagem verbal e visual se integram na narrativa que, a título de exemplo, abre este tópico. Pode-se entrar nesse livro por um lado ou por outro do livro. Se a escolha for pela capa que traz o título: *O menino, o cachorro*, tem-se a história de um menino que queria muito ter um cachorro. Se for pelo outro lado, cujo título é *O cachorro, o menino*, inicia-se a história de um cachorro que queria muito ter um menino. As duas capas e primeiras páginas vêm a seguir (Fig. 7, 8 e 9):

FIGURA 7: "Era uma vez um menino"



FONTE: BIBIAN, 2006

FIGURA 8: Capas do livro *O menino e o cachorro* ou *O cachorro e o menino*

FONTE: BIBIAN, 2006

FIGURA 9: "Era uma vez um cachorro"



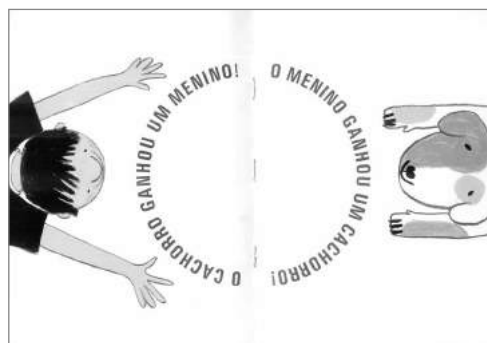
FONTE: BIBIAN, 2006

A indefinição entre o que é o fim e o começo da narrativa instaura uma relação com o livro bem diferente de outras leituras. Esse, sem dúvida, é um livro diferente, pois o leitor pode escolher por onde entrar. Trata-se de um livro ilustrado, que traz uma história sem pressa de acabar porque o que interessa não é o seu fim, mas a interação que oferece ao leitor e da qual participam as ilustrações ou o texto visual, o texto verbal e a programação gráfica que executa a ideia de entrelaçar, no objeto livro, as duas histórias: a do menino e a do cachorro. Desde o momento em que o leitor é convidado a escolher por onde começar a ler, promove-se uma participação muito intensa, que se concretiza como uma experiência afetiva na relação entre meninos e animais.

O tema da narrativa verbal e visual se estrutura no projeto gráfico responsável, além da dupla possibilidade de início da leitura, pela disposição das frases e ilustrações nas páginas que produz a identificação entre o menino e o cachorro.

O mesmo ocorre nas escolhas gráficas no meio do livro – centro onde se experimenta o auge da afetividade – em que os personagens saltam de uma página para a outra (de uma história para outra?), materializando o encontro entre eles (Fig.10). Há, portanto, nesse livro uma confluência de linguagens cujo projeto textual, imagético e gráfico se guia pela voz da criança e seus desejos. Esse livro seria um exemplo do tipo de livro que denominamos livro ilustrado?

FIGURA 10: O encontro



FONTE: BIBIAN, 2006

Em matéria publicada no *Jornal Letra A*, “Para além da função de enfeite”, diferentes pesquisadores e ilustradores discutem a função das ilustrações nos livros infantis. No trecho a seguir, é destacada a relação de complementaridade entre texto verbal e visual e a possibilidade de ampliação dos sentidos.

[...]

BIBLIOTECA DE ILUSTRAÇÕES

Com as novas maneiras de narrar, é possível encontrar inúmeras qualidades de ilustração nos livros publicados. Luís Camargo ressalta a importância do contato com a diversidade de imagens para a formação de um repertório amplo: “Se a criança só tiver contato com determinada arte, sua bagagem estética será limitada e seu gosto circunscrito. Se tiver contato com desenho, pintura, fotografia, colagem... tudo isso vai contribuir para desenvolver sua ‘galeria mental de imagens’”.

Assim como as técnicas de ilustração, as funções da linguagem visual variam: ora as imagens são utilizadas para descrever o texto escrito, ora para complementá-lo, ora para criar situações para além do texto verbal. De uma forma ou de outra, novos elementos serão sempre incorporados à história através da imagem, já que ela tem natureza diferente da escrita. Sara menciona a obra *Superamigos*, de Fiona Rempt, como um exemplo de

livro em que texto e imagem dialogam de maneira complementar. O texto verbal conta a história da festa de um Caracol que, cheio de amigos, recebe um presente de cada um deles. A festa parece perfeita até que o leitor perceba, por meio das imagens, o quanto os presentes são estranhos e como o Caracol se desaponta ao recebê-los. Ou seja, cada linguagem – verbal e visual – conta uma parte da história.

Segundo a ilustradora e professora de ilustração da Universidade Federal de Goiás (UFG), Ciça Fittipaldi, toda narrativa tem uma leitura de consenso e uma leitura que é individual, de nível interpretativo, emocional. “Quando um personagem morre, por exemplo, ele morre, não há outra interpretação para o ocorrido. Essa é a leitura de consenso entre os leitores. Mas a forma como essa morte é sentida pode ser única, que é a leitura individual”, explica. Por isso, Fittipaldi acredita que o trabalho do artista é, primeiramente, o de leitor. Cabe a ele fazer a distinção de possíveis leituras e, a partir delas, criar imagem que possam potencializar o imaginário das crianças.

PARA além da função de enfeite. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n.34, 2013. Livro na Roda, p.7.

Na edição número 44 do *Jornal Letra A* (novembro/dezembro 2015), ilustradores de livros para crianças foram convidados a falar sobre o tema na seção “Livro na Roda”, em matéria intitulada “Imagens que contam histórias”. Para o ilustrador Istvansch, “é muito fácil alfabetizar as crianças visualmente; o mais difícil é alfabetizar os adultos”. Para destacar a sensibilidade das crianças na leitura de imagens, o ilustrador observa que as crianças estão atentas às imagens e as confrontam com o texto verbal que lhes é contado quando dizem “Eu não vi

isso!”, e complementa que essa habilidade de leitura das imagens deve ser desenvolvida com o acesso à “maior quantidade possível de estéticas”. A escritora e ilustradora Marilda Castanha ressalta a exploração da leitura de livros ilustrados em sala de aula, afirmando que “pode ser um momento de tentar descobrir junto, em que o aluno pode contribuir para essa visão da professora. Na hora em que ela abrir o olho para o entorno, vai ver com os meninos o encanto das imagens”. A seguir, é apresentada parte da matéria em questão.

Imagens que contam histórias

Ilustradores comentam suas experiências com as narrativas de imagens

[...] Muitas vezes as crianças ainda não são capazes de compreender o texto verbal, mas, valendo-se das imagens, são capazes de construir sentido. Textos que não têm enunciado verbal, mas trazem sua narrativa por meio de imagem têm se destacado mais a cada dia no mercado editorial, por trazer espaço para que o leitor parta de suas experiências e de sua imaginação para construir a história. “É a mesma configuração de um livro com texto [verbal]: apresentação, conflito e desenlace. Isso tem que ter em um livro sem texto também, e o que a gente vai fazer é dar voz para aquele que está lendo”, explica a ilustradora Marilda Castanha.

É nessa fase que começa o processo de alfabetização visual, quando as crianças aprendem a fazer uma leitura crítica das imagens. “Quanto às crianças, é muito fácil alfabetizá-las visualmente. O mais difícil é alfabetizar os adultos”, reflete o pesquisador e ilustrador Istvansch, de trabalho baseado na Argentina. O ilustrador fundamenta sua explicação em uma cena que já observou muito: durante uma leitura guiada por um adulto, a criança muitas vezes tem uma

postura de suspeita, até o momento em que ela contrapõe aquela narração que ouviu ao que enxerga nas imagens: “Eu não vi isso!” Muitas vezes, até recebe apoio de um colega: “Eu também não!”

Nesses momentos, ressalta Istvansch, as crianças estabelecem as “regras do jogo”, o que acaba por assustar o adulto. “Eu creio que automaticamente as crianças percebem que precisam saber algo a respeito da imagem. Os adultos inconscientemente também têm esses saberes, mas acabaram os perdendo em algum momento, e ao ver as reações das crianças eles recuperam um pouco disso.” Istvansch alerta que essa habilidade de leitura das imagens pode ser comprometida quando não é garantido à criança o acesso à “maior quantidade possível de estéticas”.

Graça Lima aponta o que pode ser um dos fatores que agravam esse problema, principalmente quando os professores começam a estudar a imagem. “O que acontece é que quando as pessoas vão estudar a imagem elas estudam pela Semiótica, que acaba sendo o estudo da imagem pela palavra.” A ilustradora exemplifica como essa pode ser uma escolha equivocada ao tratar da análise de uma imagem. “Por exemplo, se temos uma imagem em que o artista usou as cores preto e vermelho. Se você for analisar isso pela semiótica, o vermelho é o sangue, é drama, é o ímpeto. Mas

muitas vezes aquilo foi apenas uma escolha estética”, problematiza Graça.

A ilustradora Marilda Castanha destaca a importância de trabalhar com um material de qualidade e adequado para as crianças. “Uma coisa que eu sempre falo para as professoras é que elas não podem minimizar a criança e achar que têm que dar algo infantilizado para o aluno. Essa é uma visão equivocada. Às vezes, a criança percebe algo tão rápido, que o adulto não conseguiu ler ainda e ela já. Ela consegue ler imagens de uma forma que o adulto ainda não

percebeu.” A ilustradora propõe um trabalho em conjunto entre professora e aluno no momento da leitura de imagens. “Pode ser um momento de tentar descobrir junto, em que o aluno pode contribuir para essa visão da professora. Na hora em que ela abrir o olho para o entorno, vai ver com os meninos o encanto”, recomenda Marilda. A ilustradora finaliza com uma reflexão a partir de uma frase de Arnaldo Antunes. “Crianças gostam de fazer perguntas sobre tudo. Nem todas as respostas cabem num adulto.”

IMAGENS que contam histórias. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n.44. 2015. Livro na Roda, p.5.



PARA REFLETIR

- Quando contamos histórias para crianças, o que seria recomendável fazer para que se considere tanto o texto verbal como o visual?
- Você concorda que “alfabetizar visualmente” os adultos é mais difícil do que as crianças? Por quê?
- Quanto à diversidade estética da ilustração, você observa, em suas turmas, preferências por algum tipo de ilustração? Como os alunos recebem propostas estéticas menos convencionais de textos e imagens?

Peter Hunt, autor do livro *Crítica, teoria e literatura infantil*, ao iniciar o capítulo que tem como título “A crítica e o livro ilustrado” define o livro ilustrado comparando-o ao livro com ilustração:

A literatura infantil toma emprestadas características de todos os gêneros. Mas existe um gênero para o qual ela tem contribuído: o livro-ilustrado, que é distinto do livro com ilustração. Essa distinção é, em grande parte, organizacional. Porém, se lembrarmos que a ilustração altera o modo como lemos o texto verbal, isso se aplica ainda mais ao livro ilustrado (HUNT, 2010, p.233).

O autor reconhece que a diferença entre um e outro tipo de livro se dá pelo grau do potencial de sentido que a ilustração oferece. Aprofundando essa distinção, Hunt explicita como a relação palavra/imagem nos livros de imagens é equilibrada do ponto de vista da

produção de sentido, ou seja, tanto o texto verbal como o visual são responsáveis pelos sentidos na interação com os leitores.

Os livros-ilustrados podem explorar essa relação complexa; as palavras podem aumentar, contradizer, expandir, ecoar ou interpretar imagens – e vice-versa. Os livros-ilustrados podem cruzar o limite entre mundos verbal e pré-verbal; podem ser aliados da criança-leitora [...] (p. 234).

A seguir, leia dois trechos de texto verbal retirados dos livros ilustrados *Cacoete* e *Você Troca*, de Eva Furnari:

Texto 1: “Frido atirou a maçã na Bruxa Núrcia com toda sua força.” (Fig. 11)

Texto 2: “Você troca um lobinho delicado por um Chapeuzinho malvado?” (Fig. 12)

Leia agora o texto verbal e visual no livro ilustrado:

FIGURA 11: Frido atirou a maçã na Bruxa Núrcia na Bruxa Núrcia



FONTE: FURNARI, 2015

FIGURA 12: Você troca um lobinho delicado por um Chapeuzinho malvado?



FONTE: FURNARI, 2012

No caso do primeiro livro, que conta a história de um personagem chamado Frido, as imagens mostram a valentia do menino, de tamanho bem menor que a bruxa. O texto verbal por si só não expressa esse desequilíbrio de forças da representação visual das personagens envolvidas na situação em que um personagem pequeno enfrenta alguém bem maior que ele. Outro aspecto do diálogo entre texto verbal e visual nota-se na representação do ato de atirar a maçã, que vem reforçada, no texto visual, pela trajetória certa da fruta em direção ao alvo. Há, portanto, na relação entre a expressão “com toda sua força” e a imagem visual uma forte intensificação do conflito. O movimento dos corpos, do menino e da bruxa, indica, por um lado, o avanço destemido de Frido e, por outro, um pequeno recuo temeroso da bruxa. Nota-se assim a integração do que é dito verbalmente e o que se mostra nas imagens. O sentido do texto, nesse livro ilustrado, é produzido nessa relação em que um tipo de linguagem altera o sentido da outra, como afirma Hunt.

No caso do segundo exemplo, trata-se de um livro que se aproxima de um jogo verbo-visual, ao lançar perguntas que desconstroem as expectativas dos leitores verbal e visualmente. Em **Você troca?**, o ritmo e as rimas do texto verbal, combinados com as imagens, expandem o sentido de delicadeza e maldade e surpreendem pelo inusitado, quando os conhecidos personagens da literatura – Chapeuzinho Vermelho e o lobo – trocam de papéis. O lobo mau passa a lobinho delicado – delicadeza reforçada não só pela expressão pura, mas por carregar, em uma mão, uma cesta e, em outra, um ramallete de flores. Chapeuzinho deixa de ser a personagem ingênua e ganha, na expressão facial da linguagem visual, mais fortemente mostrada que no adjetivo “malvado” da linguagem verbal, a mudança que provoca estranhamento e riso. Também nesse exemplo de livro ilustrado, no processo de produção de sentido, não se separam texto visual e verbal.

2.2 INTERTEXTUALIDADE E GÊNEROS TEXTUAIS NA LITERATURA INFANTIL

Muitas obras literárias destinadas a crianças buscam resgatar elementos presentes no imaginário infantil a partir de uma relação direta ou indireta com outras obras já existentes, sobretudo com as narrativas clássicas⁸ que circulam amplamente em diferentes tempos e espaços sociais. O nome que se dá a essas relações que se estabelecem entre diferentes textos em seu processo de construção é intertextualidade.

Para favorecer a compreensão acerca desse termo no campo da alfabetização, recorremos, mais uma vez, ao *Glossário Ceale*, que traz no verbete escrito pela professora e pesquisadora Maria Zilda Ferreira Cury uma interessante discussão sobre o assunto:

Intertextualidade

A formação de uma palavra sempre ilumina sua significação. *Intertextualidade*: a relação “entre textos”, o diálogo entre textos. Toma-se, aqui, texto num sentido amplo do termo: um poema, um romance, uma notícia de jornal, os quadrinhos são textos. Mas também o são uma propaganda, um filme, um quadro, uma música. Da cidade, por exemplo, Marco Polo dizia que se poderiam ler as páginas, como se fossem as de um livro, evidenciando a multiplicidade de significações e de olhares que atravessam o espaço urbano. Filmes que retomam filmes e romances, quadros que dialogam com outros, propagandas que se utilizam do discurso artístico, poemas escritos com versos alheios, romances que se apropriam de formas musicais, visões de mundo que se retomam e se desconstroem: a tudo isso se chama *intertextualidade*. Um texto é, pois, um recorte no largo campo da produção dos bens da cultura, produções continuamente postas em relação pelo homem no seu processo de produzir significação. Na literatura em geral e na literatura infantil e juvenil, por exemplo, os textos dialogam entre si, ou na forma de citação direta

⁸ No capítulo 4 “Ler, ouvir e contar histórias” há uma breve discussão sobre as narrativas clássicas voltadas para crianças.

de um filme, de trecho de uma música, de um personagem, ou de forma indireta, deixando ao leitor pistas para lembrar de outros textos que conhece.

A produção de um texto sempre implica a retomada de muitos outros e depende do olhar do leitor para que se criem e recriem significações, já que este último é corresponsável por sua construção. A *intertextualidade* se dá, pois, tanto na produção como na recepção da grande rede cultural, de que todos participam. Escrita e leitura são faces da mesma moeda. O leitor também participa dessa ampla rede dialógica ao trazer para o texto que está lendo sua bagagem de leituras de outros textos, de variadas linguagens e diferentes gêneros. Roland Barthes nos diz que sempre lemos levantando a cabeça, ou seja, fazendo relações e colocando em diálogo o texto que temos diante de nós e os outros textos que, de alguma forma, já incorporamos. Na sua atividade pedagógica, em todos os níveis da formação escolar, o professor tem na *intertextualidade* um amplo campo para a valorização do processo de formação de leitores, de aproveitamento do capital cultural de seus alunos, por meio da explicitação da leitura como atividade criativa.

No processo de alfabetização, e mais do que neste último, no processo de letramento, tendo em vista uma aprendizagem significativa, a *intertextualidade* é ferramenta importante, porque revela as vozes e falas que habitam todo texto. A atividade pedagógica, norteada por essa finalidade dialógica, valoriza o conhecimento prévio do aluno que está sendo alfabetizado/letrado, facultando a abertura não só para a apropriação de novos conhecimentos, mas também para a ativação de outros que, muitas vezes, o aluno ignora já possuir. Nesse sentido, o professor precisa acionar as experiências dos alunos, mostrando inicialmente as relações entre um texto e um filme infantil nele evocado ou citado, entre uma poesia e um trecho de cantiga por ele conhecido, por exemplo. Os personagens das histórias em quadrinhos podem ser aproximados daqueles dos poemas e contos, como uma forma de aproveitar o conhecimento já incorporado pela criança em outros suportes textuais diferentes do livro didático. Assim, por exemplo, pode-se criar espaço para o diálogo entre a zangada Mônica e a gulosa Magali dos quadrinhos de Maurício de Souza com a menina manhosa e inapetente do poema “Uma palmada bem dada”, de Cecília Meireles. E mesmo aproximar o personagem Cebolinha, sabidamente caracterizado como um “tlocaetla”, de Orfeu Orofilo Ferreira, “O menino dos FF e RR”, outro poema de Cecília Meireles.

É importante registrar que, num sentido mais estrito, a palavra texto remete a uma linguagem verbal. Dentro dessa ordem, a literatura vale-se amplamente do recurso intertextual, consciente ou inconscientemente. Em razão disso, a *intertextualidade* é um importante fator da leitura literária. Como nos diz Julia Kristeva, “todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto.” O texto literário se apresentaria como um feixe de relações intertextuais, de diferenças e tensões em que “se faz acontecer certa realidade”. Veja-se, por exemplo, a origem da palavra poeta: do grego *poiésis*, criação, fabricação. Poeta é, pois, aquele que cria, aquele que faz, que faz linguagem. Mas também é um ladrão, um “ladrão

de palavras”, de tradições de que ele se apropria no seu trabalho de criação. Veja-se, por exemplo, *A bela borboleta*, livro de Ziraldo, em que são convocados os mais conhecidos personagens dos tradicionais contos de fadas – o Patinho Feio, a Bela Adormecida, Branca de Neve, o Gato de Botas – para libertar uma borboleta presa nas páginas do livro. Rico diálogo se estabelece não só entre personagens da tradição e a bela borboleta, como também entre todos eles e as ilustrações, que, com fina ironia, invertem expectativas consagradas de recepção textual. Além disso, tematiza-se no livro a própria leitura como ferramenta libertadora.

Na verdade, a *intertextualidade*, inerente à linguagem, torna-se explícita em todas as produções literárias que se valem do recurso da apropriação, colocando em xeque a própria noção de autoria. Referências diretas a outros textos, alusões a um autor e a seu estilo, epígrafes, paráfrases, paródias, como a utilização, por Chico Buarque, da base de um ‘conto maravilhoso’ como *Chapeuzinho Vermelho*, de Charles Perrault, para criar uma nova obra como *Chapeuzinho Amarelo*, e até mesmo traduções são algumas das formas de *intertextualidade* de que lançam mão os escritores em seu diálogo com a tradição, com a herança cultural e com sua contemporaneidade.

CURY, Maria Zilda Ferreira. Intertextualidade. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro; COSTA VAL, Maria da Graça; (Org.). *Glossário Ceale*: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2014, p. 159-161.

Como é possível perceber na leitura do verbete, os livros de literatura infantil são campo fértil para a abordagem das relações intertextuais e oferecem uma série de potencialidades que podem ser exploradas em sala de aula. Quanto maior o volume de leituras a que o leitor tem acesso, maior será a sua condição de estabelecer as devidas relações apresentadas nos textos. Assim, embora já tenham sido apresentados alguns exemplos no verbete, juntamente com algumas pistas sobre modos de ler, interpretar e mediar obras infantis com uma abordagem intertextual, traremos a seguir exemplos adicionais que, por fazerem referências mais diretas a outras histórias, podem facilitar a observação desse aspecto junto às crianças, de modo a ampliar o leque de possibilidades de trabalho do professor alfabetizador.

Uma das obras conhecidas de literatura infantil que traz uma grande potencialidade de diálogo com outras obras é *O carteiro chegou* – escrita por Janet e Allan Ahlberg, traduzida por Eduardo Brandão (2007) (Fig. 13). O livro traz uma narrativa intercalada por correspondências endereçadas a personagens de diferentes contos clássicos, inseridas em páginas com formato de envelope, fazendo uma construção que mescla recursos verbais, imagéticos e gráfico-editoriais.

FIGURA 13: Capa do livro *O carteiro chegou*

FONTE: AHLBERG; AHLBERG, 2007

A capa do livro já chama a atenção do leitor pela presença de diferentes personagens de contos clássicos, que poderão – ou não – ser reconhecidos de imediato pelo leitor. A quarta capa é composta por algumas imagens de impressos variados e pela imagem do próprio livro aberto na página em que há o primeiro envelope preenchido, cujos destinatários são Sr. e Sra. Urso. Essa estratégia já evidencia a clara intencionalidade de chamar a atenção do leitor que esteja familiarizado com a clássica história “Cachinhos dourados e os três ursos” para abrir o livro e conhecer seu conteúdo. Também o paratexto da quarta capa cumpre essa função de aguçar a curiosidade do leitor e remeter à experiência prévia de outras histórias: “Este livro é como a sacola do carteiro: Vem cheio de cartas de verdade, com envelope e tudo./ Para você abrir e ler! / São cartas que o Carteiro levou para alguns / personagens que você conhece de outras histórias – / como os Três Ursos, a Cinderela, a Bruxa Malvada, / Cachinhos Dourados, o Lobo Mau...” (Fig.14).

FIGURA 14: Quarta capa do livro *O carteiro chegou*

FONTE: AHLBERG; AHLBERG, 2007

A narrativa que se apresenta no miolo é constituída por páginas ilustradas e texto rimado que servem de elos para a sequência de conteúdos presentes nos envelopes, onde são abrigadas diversas correspondências que são um verdadeiro convite à imaginação (Fig.15 e 16).

FIGURA 15: Correspondência para Sr. e Sra. Urso



FONTE: AHLBERG; AHLBERG, 2007

FIGURA 16: A carta para a família Urso e o chá para o carteiro



FONTE: AHLBERG; AHLBERG, 2007

A cada novo envelope, uma nova proposta intertextual que se oferece, em sua maioria, por meio de ligações diretas com elementos e personagens das diferentes histórias. As referências mais explícitas podem ser identificadas na carta de Cachinhos Dourados para os três ursos, no postal enviado por Joãozinho ao gigante, na carta recebida por Cinderela acompanhada da “versão original” de sua história registrada em livro impresso e na carta encaminhada pela advogada de Chapeuzinho Vermelho ao lobo usurpador. A referência que se apresenta de forma mais implícita é a do pôster endereçado à bruxa, que o leitor poderá inferir ser da história “João e Maria”.

Os recursos gráficos, textuais e visuais adotados na obra lhe conferem um caráter artístico diferenciado, oferecendo uma vasta gama de possibilidades de apreciação literária e de extrapolação criativa em sala de aula. Para turmas que já conheçam as histórias mencionadas é possível articular os saberes prévios, contrastando-os com as informações

propostas no livro. Para turmas que não tenham tido ainda contato com todas as obras apresentadas, a oportunidade se abre, possibilitando o desenvolvimento de uma sequência de leituras e diálogos desencadeados a partir desta obra.

Outro livro que traz uma relação intertextual evidente é *Até as princesas soltam pum*, de Illan Brenman (Fig. 17).⁹ A divertida narrativa tem início a partir de um pretense diálogo cotidiano de uma menina com seu pai, quando discutem sobre uma polêmica envolvendo a existência ou não do pum entre as princesas. O pai a surpreende informando que existe outro livro que revela sobre o assunto e, em meio à leitura do “livro secreto das princesas”, vai trazendo histórias de puns de várias princesas conhecidas, como Branca de Neve, Cinderela e A pequena Sereia. A obra requer o acionamento de conhecimentos prévios do leitor sobre as histórias evocadas e favorece o desenvolvimento de discussões a respeito do conteúdo da narrativa, instigando outras questões interessantes a serem discutidas em sala de aula, como, por exemplo, a ideia de perfeição que envolve a imagem da princesa. Seguindo uma proposta semelhante de articulação intertextual para a criação de nova narrativa, o autor criou também *O livro secreto das princesas que soltam pum* (Fig. 18), onde são elucidadas algumas questões envolvendo personagens vilões de contos de fadas, como a bruxa, da história de João e Maria, e o Gigante, da história João e o pé de feijão.

FIGURA 17: Capa do livro
Até as princesas soltam pum



FONTE: BRENMAN; ZILBERMAN, 2012

FIGURA 18: Capa do livro *O livro secreto das princesas que soltam pum*



FONTE: BRENMAN; ZILBERMAN, 2015

Outras duas obras que também oferecem ao leitor a oportunidade de diálogo com outras narrativas clássicas são *A verdadeira história de chapeuzinho vermelho* e *A verdadeira história de Cachinhos Dourados* – ambas escritas por Agnese Baruzzi e Sandro Natalini, traduzidas por Índigo e Gilda de Aquino, respectivamente (2014) (Fig. 19 e 20). Esses dois livros trazem a intertextualidade como marca principal presente já no título e oferecem ao leitor versões inusitadas dos contos clássicos, subvertendo a lógica dos papéis desempenhados por personagens no decorrer da narrativa. A exemplo do que acontece em *O carteiro chegou*, a narrativa se constrói por meio de texto verbal associado diretamente às imagens e à proposta

⁹ Livro selecionado pelo PNBE 2012 – Acervo 2 – Anos Iniciais do Ensino Fundamental

de interação a partir de ferramentas diferenciadas do projeto gráfico-editorial, como envelopes, imagens *pop-up*,¹⁰ alças que o leitor pode manusear, entre outros elementos que oferecem uma proposta interativa e proporciona o movimento de algumas imagens durante a leitura.

FIGURA 19: Capa do livro *A verdadeira história de Chapeuzinho Vermelho*



FONTE: BARUZZI; NATALINI, 2014

FIGURA 20: Capa do livro *A verdadeira história de Cachinhos Dourados*



FONTE: BARUZZI; NATALINI, 2014

Tanto no contexto dessas obras de Agnese Baruzzi e Sandro Natalini, como também no livro *O carteiro chegou*, de Janet e Allan Ahlberg, destaca-se a presença de uma vasta gama de gêneros textuais que os autores adotam para compor as narrativas literárias. A seguir, elencamos alguns desses gêneros e suportes presentes nas três obras, que, de forma lúdica, podem favorecer a familiarização com diferentes modos de circulação e uso de textos variados (Fig. 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35).

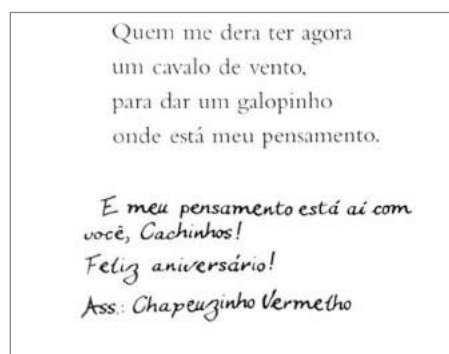
a) Cartão de aniversário:

FIGURA 21: Cartão de aniversário



FONTE: AHLBERG; AHLBERG, 2007

FIGURA 22: Mensagem no cartão de aniversário

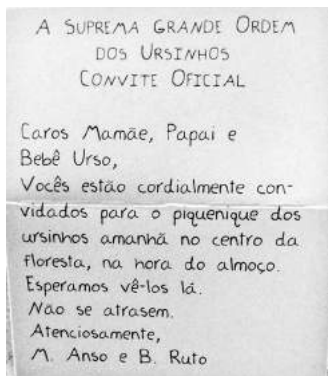


FONTE: AHLBERG; AHLBERG, 2007

¹⁰ Dá-se o nome de "pop-up" às imagens que parecem saltar das páginas quando abrimos o livro, elas se projetam em 3 dimensões, geralmente, elaborados com dobraduras.

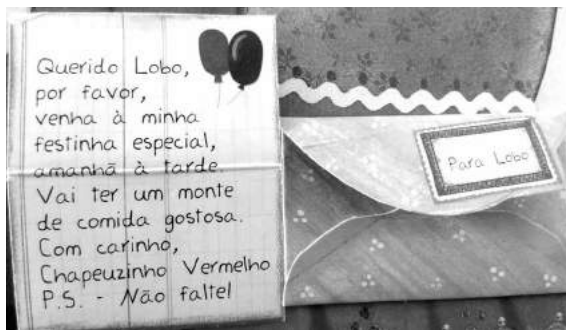
b) Convite:

FIGURA 23: Convite I



FONTE: BARUZZI; NATALINI, 2014

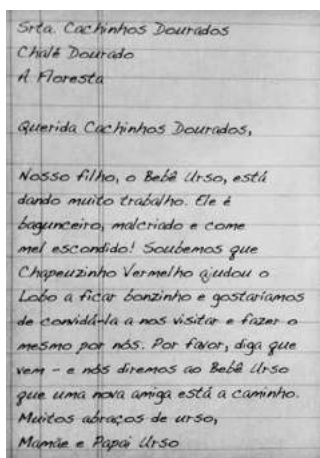
FIGURA 24: Convite II



FONTE: BARUZZI; NATALINI, 2014

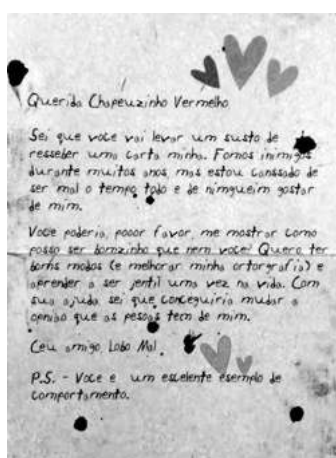
c) Cartas informais:

FIGURA 25: Carta 1



FONTE: BARUZZI; NATALINI, 2014

FIGURA 26: Carta 2



FONTE: BARUZZI; NATALINI, 2014

d) Cartas formais:

FIGURA 27: Carta 3



FONTE: AHLBERG; AHLBERG, 2007

FIGURA 28: Carta 4



FONTE: AHLBERG; AHLBERG, 2007

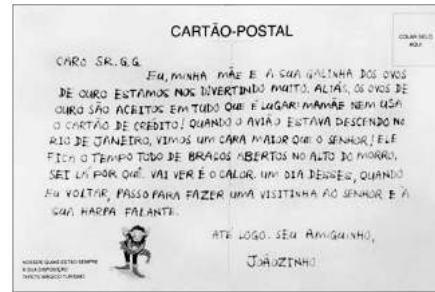
e) Cartão postal:

FIGURA 29: Cartão postal



FONTE: AHLBERG; AHLBERG, 2007

FIGURA 30: Mensagem do cartão postal



FONTE: AHLBERG; AHLBERG, 2007

f) Fôlder de propaganda

FIGURA 31: Fôlder de propaganda



FONTE: AHLBERG; AHLBERG, 2007

g) Jornal televisivo e jornal impresso

FIGURA 32: Jornal televisivo e jornal impresso



FONTE: BARUZZI; NATALINI, 2014

h) Lista:

FIGURA 33: Lista



FONTE: BARUZZI; NATALINI, 2014

i) Cardápio:

FIGURA 34: Cardápio



FONTE: BARUZZI; NATALINI, 2014

j) Revista:

FIGURA 35: Revista



FONTE: BARUZZI; NATALINI, 2014

Os exemplos apresentados acima revelam como a literatura infantil pode propiciar uma interação criativa da criança com elementos da cultura escrita, fornecendo ao professor alfabetizador diversas possibilidades de leitura junto às crianças. Partindo de obras literárias que têm foco na intertextualidade e que fazem referência a diferentes gêneros textuais, o professor pode explorá-las de diversas maneiras, possibilitando, por meio da experiência literária, outras formas de acesso à leitura de diferentes textos que circulam socialmente. É importante ressaltar o cuidado que se deve ter para que a leitura não fique restrita a esses aspectos, uma vez que as propostas presentes nas obras ultrapassam a simples apresentação de gêneros, favorecendo, portanto, uma interação lúdica, crítica e criativa dos diferentes aspectos por meio das narrativas apresentadas.

Em uma busca pelos acervos de literatura infantil disponíveis nas escolas, certamente o professor poderá identificar outros exemplos de obras que favorecem desenvolvimento do trabalho criativo com a língua a partir da intertextualidade e da exploração de diferentes gêneros em meio a narrativas literárias.

CAPÍTULO 3

VER, SENTIR E LER IMAGENS E TEXTOS

3.1 HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Na edição número 7, de 2006, o *Jornal Letra A* publicou uma matéria intitulada “Educação em Quadrinhos”, na qual apresenta o gênero história em quadrinhos (HQs) como grande aliado do professor na sala de aula. A matéria destaca alguns elementos próprios da linguagem dos quadrinhos que podem ser focalizados na formação das crianças:

Educação em quadrinhos

Tiras, histórias e revistas em quadrinhos podem ser grandes aliadas do professor na sala de aula.

Elas já foram vistas como vilãs na educação das crianças. Nas décadas de 1950 e 1960 seriam as responsáveis por ensinar coisas erradas e afastar os alunos das chamadas “boas leituras”. Aos poucos esse pensamento foi sendo modificado e, hoje, as revistas em quadrinhos (HQs) ocupam um lugar considerável nas escolas brasileiras.

O contato com esse gênero é importante para as crianças. De acordo com a pesquisadora do CEALE, Magda Soares, a leitura de HQs, principalmente as sem palavras, exige que elas façam muitas inferências, o que contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas fundamentais. “Num quadrinho você tem a Mônica com o coelho azul para o alto, no outro você tem o Cebolinha, no chão, cheio de

estrelinhas em volta. Há uma relação de causa e consequência aí que não está explicitada, a criança tem que construir”, explica.

[...]

Nas HQs, os textos e os desenhos são complementares, usam-se onomatopeias, símbolos e balões, cada um com um sentido. Essas histórias também trazem cenas próprias do teatro, como o desenho dos gestos e dos movimentos. Outra característica do gênero é a diversidade de temas.

Segundo a pesquisadora do CEALE, Maria da Graça Costa Val, além da formação do leitor literário, é preciso ainda ensinar as crianças a ler imagens. “A sociedade é multimídia e a leitura também tem que ser. Quadrinhos, tirinhas, charges são leituras importantes porque esse tipo de texto circula na sociedade”, diz. Para a pesquisadora, “formar um leitor é formar uma pessoa capaz de ler propaganda, quadrinhos, tirinhas, ler na internet, enfim, ler as diversas

formas de escrita que nos rodeiam”. Magda Soares também reconhece a importância das HQs por serem gênero

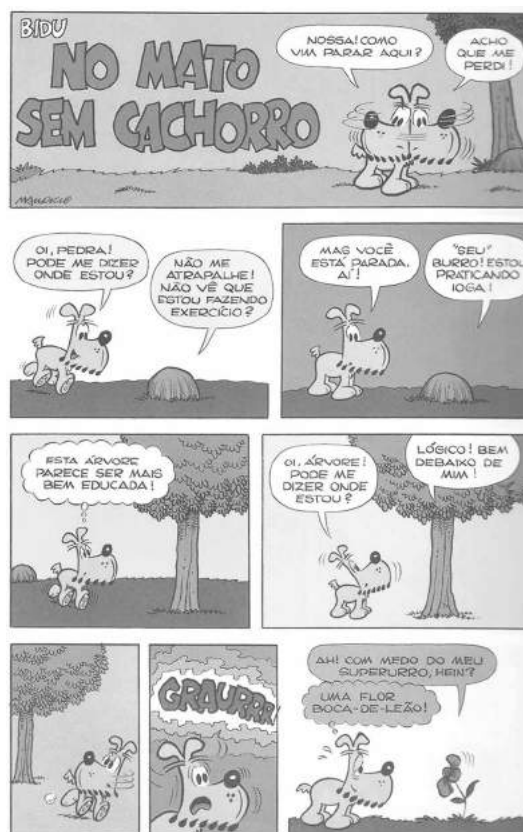
comum na sociedade e afirma que por isso “não faz sentido falar que elas afastam as crianças da leitura”.

EDUCAÇÃO em quadrinhos. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n.7, 2006. Aula Extra, p.4.

A matéria ressalta a presença das histórias em quadrinhos nas escolas, o que pode ser comprovado pela incorporação do gênero em livros didáticos nas últimas décadas. Além dessa ocorrência, o lugar de revistas em quadrinhos é garantido no ambiente escolar? Indo um pouco mais além nessa reflexão, como se desenvolve o trabalho com HQs na sala de aula?

As histórias em quadrinhos se caracterizam pela mistura de linguagens – visual e verbal – e por algumas convenções que precisam ser ensinadas, tais como balões (de fala, de pensamento); onomatopéias para diferentes expressões de sentimentos, de acontecimentos que produzem ruídos; diferentes planos de leitura: o aqui e agora das falas de personagens, e, em alguns casos, existência de narração; a metalinguagem recorrentemente explorada nos quadrinhos; a orientação da leitura da esquerda para a direita, de cima para baixo, segundo o fluxo narrativo. Há, portanto, uma complexidade no gênero que pode oferecer dificuldades para a criança como se pode ver no exemplo a seguir (Fig.36).

FIGURA 36: História em quadrinhos do Bidu



FONTE: SOUSA, 2009, p. 20

A orientação da leitura dos quadrinhos, também é da esquerda para a direita, submete-se ainda a um movimento do alinhamento dos quadros na página. No nosso exemplo, temos quatro linhas horizontais de quadrinhos responsáveis pela sequência narrativa. Temos também dois diferentes tipos de balões – o de fala e o de pensamento, que indicam quando o personagem conversa com outro personagem ou quando “conversa” consigo mesmo. Há ainda uma onomatopeia que reproduz o rugido de leão em letras de corpo maior, palavra contornada por cores vibrantes¹¹ que produzem o efeito de amplificação do barulho que assusta o personagem. Além desses e outros aspectos peculiares à linguagem dos quadrinhos, deve-se considerar outras questões, como as relativas aos conhecimentos prévios enciclopédicos ou de mundo requeridos para a compreensão dessa história em quadrinhos como, por exemplo, o que significa “estar num mato sem cachorro”, o que é a prática da ioga ou a existência de uma flor chamada “boca-de-leão”. O exemplo acima aponta como uma página de uma HQ é suficiente para mostrar que a leitura do gênero requer aprendizados que podem e devem ser trabalhados com os alunos.

Nem sempre, nas histórias em quadrinhos, há uma regularidade no traçado dos quadros, como se pode ver no exemplo a seguir (Fig. 37):

FIGURA 37: Trecho de história em quadrinhos da Emília



FONTE: LOBATO, 2012. p. 6. (adaptação)

¹¹ Mantivemos, nas análises ao longo deste volume, as referências à diversidade de cores intencionalmente utilizadas nas obras originais, para que essas importantes dimensões sejam consideradas pelos professores, em seu trabalho com as referidas obras.

São inúmeras as formas de se desenhar os “quadros”, mas mantém-se quase sempre o movimento de leitura que rege a sequência narrativa da esquerda para a direita e, ao fim da sequência horizontal, a volta para o primeiro quadro daqueles outros quadros que vêm alinhados logo abaixo. No caso do exemplo, ao final da primeira sequência, observa-se a continuação da história com onomatopeias que imitam barulho da queda, que se confirma no quadro seguinte. Para se produzirem diversos efeitos, vários elementos reforçam os acontecimentos do barulho da queda da Emília e do esmagamento do Visconde: além das onomatopeias, nuvenzinhas de poeira – que indicam movimento e impacto – e estrelinhas – símbolo que nas HQs indicam dor. Nota-se que linguagem verbal e visual se complementam na criação desses efeitos. Há nesse segundo exemplo outro aspecto dos quadrinhos, hoje muito explorado. Trata-se da retomada de outros textos pelas HQs, o que pode levar as crianças ao interesse de conhecer os livros que foram adaptados para a linguagem dos quadrinhos. No caso desse exemplo, a adaptação pode levar ao desejo de conhecer a obra de Monteiro Lobato *Dom Quixote para crianças*. Como procuramos mostrar com esses exemplos, são muitos e de natureza variada os aspectos envolvidos na leitura de quadrinhos quando se aprende a ler.

Ao final da matéria do *Jornal Letra A* sobre o tema que abre este tópico, elencam-se algumas razões para se usar HQs na sala de aula:

RAZÕES PARA USAR HQS NA SALA DE AULA

1. Os alunos gostam: as HQs fazem parte do cotidiano das crianças, por isso, sua inclusão na sala de aula não sofre qualquer tipo de rejeição por parte delas.
2. Junção de palavra e imagem: a interligação do texto com a imagem aumenta a compreensão de conceitos.
3. Variedade temática: as HQs abordam diferentes temas, o que permite que sejam usadas em qualquer área.
4. Maior leque de comunicação: os recursos linguísticos utilizados nas HQs (balão, onomatopeia etc.) oferecem às crianças possibilidades de comunicação além da linguagem oral e escrita de costume.
5. Vocabulário: ao mesmo tempo em que a linguagem das HQs faz parte do cotidiano das crianças, ela traz palavras novas que são incorporadas de forma despercebida ao vocabulário delas.
6. Exercício da imaginação: muitas situações nas HQs não são escritas ou desenhadas, o que faz com que o leitor seja incitado a sempre exercitar sua imaginação, inferindo, a partir das informações presentes no texto, uma nova informação.
7. Para todas as idades: as HQs podem ser utilizadas desde as séries iniciais até as mais avançadas, pois há gibis destinados a diferentes faixas etárias.
8. Acessibilidade e baixo custo: as HQs podem ser facilmente encontradas em bancas, supermercados e papelarias e têm um custo relativamente baixo se comparadas a outros gêneros.



PARA REFLETIR

- Como é a circulação de revistas em quadrinhos na sua escola? A biblioteca tem uma “gibiteca”?
- Além dos aspectos próprios das HQs mencionados na matéria do jornal, que outros elementos das HQs você destacaria como potencialmente importantes para o leitor que está se iniciando nesse gênero?

3.2 LIVROS DE IMAGENS

Narrativas contadas somente com imagens também podem ser consideradas literatura? Esta era uma questão muito frequente quando esses livros começaram a ser mais produzidos no Brasil. Hoje o livro de imagem é inquestionavelmente uma categoria literária que convive – muito bem! – com outras modalidades narrativas. Crianças pequenas que ainda não sabem ler se encantam com os livros ilustrados – livros de imagens ou textos visuais, com a presença ou não de textos verbais. A menina Alice, criada por Lewis Carroll, expressou muito bem essa predileção das crianças, ao pensar vendo a sua irmã mais velha lendo: “... e de que serve um livro (...) sem figuras nem diálogos?” (CARROLL, 1980, p.41). A partir das ilustrações, os pequenos “leitores” inventam e reinventam histórias seguindo o fluxo convencional das páginas da esquerda para a direita, também ele algo que se aprende. Narrativas contadas somente com imagens oferecem igualmente essa possibilidade de criação de um texto para a história. Quando iniciam o processo de alfabetização, os livros de imagens podem dar um grande estímulo não só à verbalização oral das narrativas visuais como também à escrita.

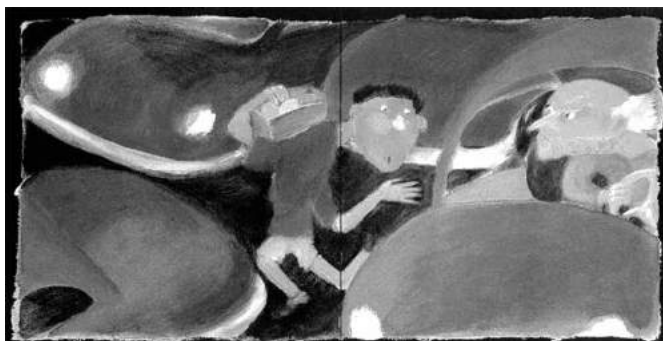
Tal como na leitura de textos verbais ou verbais e visuais da literatura infantil, para produzir sentidos na leitura de um livro de imagens destacam-se vários elementos selecionados criteriosamente pelo autor: a caracterização dos personagens, o desenvolvimento da narrativa visual, o ponto de vista em que cada cena é mostrada, mas também as cores, o tipo de traço, as expressões dos personagens, as formas, entre outros aspectos da visualidade. Como exemplo, trazemos um livro da escritora e ilustradora Ângela Lago. *Cena de rua*, inteiramente construído com imagens, foi premiado na França e na Bienal de Bratislava e publicado em vários países como México, França, Estados Unidos e Brasil (Fig.38). Como o título diz, mais que uma história, ele narra uma cena de rua, com a qual nos deparamos diariamente. A condição do menino que vive nas ruas é mostrada nas imagens de cores impactantes. Tem-se a impressão de uma sequência cinematográfica a começar pela capa que se aproxima de um *frame* – um quadro cujo centro é o título do livro em cores vivas ilumina a página em contraste com as bordas pretas.

FIGURA 38: Capa do livro *Cena de rua*

FONTE: LAGO, 1994

As primeiras páginas reproduzem, em um efeito de tela, um clima de hostilidade, representada pelas expressões (des)humanas daqueles que vêm o menino personagem entre carros no trânsito intenso de uma grande cidade. O menino leva nos ombros a mercadoria que lhe permite a sobrevivência, representada pelas cores do semáforo: vermelho, amarelo e verde, marcando a um só tempo o lugar onde ele é visível às outras pessoas e que lhe dá a condição de sobreviver (Fig. 39). Predominam nas páginas as referidas cores¹², simbolizando o encontro com aqueles que a parada obrigatória das grandes cidades favorece: transeuntes e veículos.

FIGURA 39: Ser visto e sobreviver

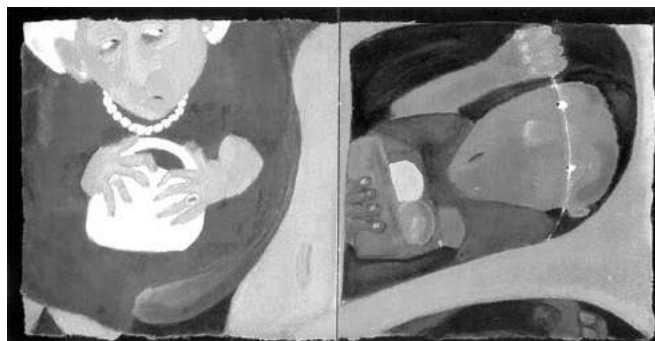


DISPONÍVEL EM: <http://blogeditorarhj.blogspot.com.br/2010/06/livro-de-imagem-cena-de-rua-de-angela.html>. Acesso em 04/11/16

Neste encontro, as reações vão da agressividade ao medo no contato com o outro. A autora representa originalmente o menino em cor verde, contrastando com os tons amarelo e vermelho da interdição - que predominam nos adultos dentro dos carros. As cenas se mostram em páginas duplas, em grande parte delas, dividindo o espaço entre o que está fora e o que está dentro, entre a ordem e a desordem, entre o conforto e o desconforto (Fig. 40).

¹² Reiteramos nota anterior, para esclarecer que referências à diversidade de cores intencionalmente utilizadas nas obras originais são incluídas nas análises deste volume, para que essas importantes dimensões sejam consideradas pelos professores, em seu trabalho com as referidas obras.

FIGURA 40: O que está dentro e o que está fora



DISPONÍVEL EM: <http://blogeditorarhj.blogspot.com.br/2010/06/livro-de-imagem-cena-de-rua-de-angela.html>. Acesso em 04/11/16

A cena a seguir realça, na obra original, uma advertência em amarelo, criando, na cena a seguir, o forte sentido de ameaça (Fig. 41). Ocupando todos os espaços das duas páginas, sobra muito pouco ao menino intimidado por feras. Na caracterização dos motoristas, eles se confundem com os animais ferozes e ameaçadores.

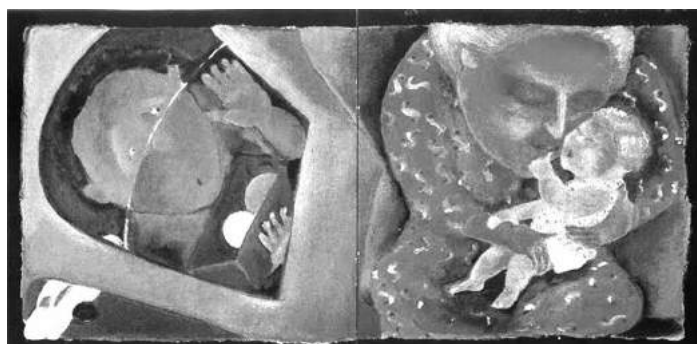
FIGURA 41: Advertência e ameaça



DISPONÍVEL EM: <http://blogeditorarhj.blogspot.com.br/2010/06/livro-de-imagem-cena-de-rua-de-angela.html>. Acesso em 04/11/16

Rompendo com a agressividade gratuita daqueles que passam, a cena abaixo expõe com suavidade uma falta. A cor azul foi escolhida pela autora na obra original – associada ao gesto de carinho de uma mãe com o seu filho no colo – intensificando a ideia de abandono social do personagem menino de rua (Fig. 42).

FIGURA 42: A falta



DISPONÍVEL EM: <http://blogeditorarhj.blogspot.com.br/2010/06/livro-de-imagem-cena-de-rua-de-angela.html>. Acesso em 04/11/16

De estrutura circular, a narrativa termina com a mesma cena que inicia. Aquela mostrada acima em que um homem olha com hostilidade para o menino, que circula entre os carros oferecendo seus produtos. Esta circularidade incomoda ao nos devolver ao ponto de partida. *Cena de rua* pode ser lido como um livro denúncia, que, ao incomodar, nos tira da zona de conforto, colocando-nos no lugar do outro. Cada leitor, com sua experiência de vida, o lerá de maneira diferente. A criança que passa por situações de abandono fará uma leitura bem diferente da de outra criança que não conhece a realidade das ruas.

O verbete a seguir, escrito pela professora e pesquisadora Célia Abicalil Belmiro e publicado no *Glossário Ceale*, define o tipo de livro que nomeamos livro de imagens, que vem ganhando cada vez mais espaço na produção editorial para crianças:

Livro de Imagens

O uso das imagens para informar e contar histórias vem de longa data. Na Idade Média, por exemplo, as ilustrações narram acontecimentos nas paredes das igrejas, dando condições aos analfabetos de “lerem” o calvário de Cristo. Atualmente, a produção de literatura infantil em diferentes formatos e mídias tem contribuído para a discussão sobre novos referenciais acerca da leitura literária para crianças e jovens. As transformações pela quais o objeto livro vem passando dão margem a novos gêneros e novos modos de operar com a realidade ficcional. O *livro de imagens* (ou livro-imagem) é um desses gêneros; não significa uma coleção de imagens num livro, como um álbum de fotografias ou um catálogo de exposição de artes visuais. No contexto da literatura infantil, e incluindo o adulto como um leitor em potencial desse gênero, o *livro de imagens* explora recursos visuais e características particulares da imagem, acrescidos, por vezes, do recurso verbal. Um bom exemplo são os “livros de artistas” que tratam a imagem de uma forma complexa, com carga semântica e múltiplos sentidos, abrindo possibilidades para a experiência estética e literária. Define-se, então, *livro-imagem* como um livro com imagens em sequência e que conta uma história, geralmente selecionando uma situação, um enredo e poucos personagens. Constitui-se como uma narrativa visual, que aproxima duas condições básicas para sua realização: a dimensão temporal (sequência linear das imagens) e a dimensão espacial (a lógica de organização espacial dos elementos que compõem as imagens). A possibilidade de o livro de imagens poder contar uma história, de penetrar no mundo do encantamento, faz o tempo do real e da magia conviverem, por exemplo, na mesma página, podendo alterar a lógica temporal e espacial, tudo isso apenas através das imagens. Os códigos imagéticos (como as cores, o traço, o volume, a posição dos objetos na página, entre outros) dão destaque à narrativa, por isso é que se diz que podemos “ler imagens”. E essa leitura não precisa ser simplificada, presa apenas ao enredo, porque a imagem não diz tudo, como alguns ainda pensam. Ela não é somente descritiva, colada à realidade exterior, usada como uma referência da existência dos objetos, mas semanticamente enriquecida para dar às condições de leitura um tempo de reflexão, um espaço de maturação de sentidos. O *livro de imagens* não precisa explicitar todos os sentidos, mas convida, com seus

implícitos e suas metáforas visuais, o leitor a pensar, confiando na sua capacidade leitora. A produção contemporânea tem mostrado uma tal sofisticação, cuidado e complexidade na elaboração dessas narrativas visuais, que vem chamando a atenção de jovens e adultos, constituindo um outro grupo de ávidos leitores de livros de imagens. Nada mais propício do que aproveitar essa produção, não só para iniciar o contato das crianças não alfabetizadas com o mundo da representação ficcional, como também para agregar leitores jovens e adultos ao mundo da literatura.

BELMIRO, Célia Abicalil. Livro de Imagens. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro; COSTA VAL, Maria da Graça; (Org.). **Glossário Ceale**: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2014, p. 203-204.

UM CASO DE LEITURA DE LIVRO DE IMAGEM

A seguir, convidamos você, professor, para acompanhar conosco a leitura do livro de imagens *Chinelinho: uma história sem par*, de Carolina Michelini e Michele Iacocca (2013), realizada por uma criança de cinco anos em seu contexto familiar. O livro foi emprestado pela escola de educação infantil em que a criança estudava e a leitura foi gravada por sua mãe, que estabeleceu uma interlocução com a filha no intuito de que a gravação fosse enviada para a tia da criança, que, além de ser professora da educação básica, possui um vínculo afetivo em que a leitura literária geralmente se faz presente.

O livro traz uma narrativa por imagens que tem como elemento central a afetividade presente na relação cotidiana estabelecida entre um menino e seu pai. A leitura realizada por Yasmim,¹³ que iremos descrever e comentar a seguir, mostra alguns elementos importantes sobre o processo de mediação da leitura de imagens, especialmente quando a criança ainda se encontra em processo inicial de aprendizagem da leitura de palavras.

A transcrição busca retratar tanto as falas da criança quanto as de sua mãe, trazendo em itálico todas as falas relativas à oralização da leitura que a criança faz das imagens. Entre colchetes, indicamos alguns gestos ou outras informações que julgamos importantes para a compreensão do contexto em que ocorre a leitura. Vejamos o início do diálogo que se estabelece entre Yasmim e sua mãe:

Yasmim: *Era uma vez o Pedrinho e o chinelo do papai. [...] E então o Pedrinho pegou o sapato... o chinelo. O papai foi para o sofá. Tá gravando?*

Mãe: *Pode gravar? Você contando história?*

Yasmim: *[prosegue, sem responder] Então o papai foi e pegou o jornal e foi para o sofá... sentou no sofá, colocou o chinelo ao lado do sofá e então aí ele foi lendo o jornal. Bláblááa [ela faz sons indicando que seria o pai lendo]*

¹³ Yasmim, na época da produção deste volume, estava com 6 anos de idade, em plena fase de aprendizagem da leitura e da escrita; contudo, no momento em que realizou a leitura descrita nesse texto, estudava em uma instituição pública de educação infantil e estava apenas iniciando esse processo.

Yasmim: *Aí então o Pedrinho pegou o chinelo... Mãe, o nome dele exato é Pedrinho!*

Mãe: É, melhor, né?

Yasmim: *É...aí o Pedrinho pegou o chinelo do papai e brincou com ele atrás do sofá, à frente da cama, brincou de correr com o cachorro com a pantufa do papai, brincou de dar cambalhota na cama... quer dizer, de estrela na cama, brincou de pular em cima da cama com a pantufa limpa do papai. Aí o papai cansou de ler o jornal e foi lá pra calçar a pantufa. Aí ele pensou: “onde está o meu chinelo?”*

Mãe: Ahn, ele pensou isso?

Yasmim: *é...aí...*

Mãe: Cadê? Ah, aqui, ele pensou mesmo... olha aqui ele pensando, ó, a interrogação... tá, vai...

Yasmim: Você leu errado depois... você tem que deixar eu ler, eu sei ler...

Mãe: Ah, tá, entendi

Yasmim: Agora eu aprendi ler

Mãe: Tá, então tá, então lê aí. É mesmo, eu esqueci que você já sabe ler... pode ir.

Yasmim: [em tom de empolgação] Conta pra tia. Coloca assim: “tia, agora eu sei ler!”

O início da oralização da leitura das imagens¹⁴ para a mãe ocorre com o clássico “era uma vez”, geralmente muito presente nas narrativas infantis, sobretudo nas narrativas clássicas. O trecho inicial dessa leitura já nos revela a presença de alguns conhecimentos que a criança possui sobre a construção de narrativas. É possível perceber, por exemplo, como ela mescla elementos de ligação como “*então*”, mais adotado em textos escritos, com “*aí*”, que é uma expressão comum na oralidade. O trecho mostra também a familiaridade com o uso de discurso direto e indireto, pela inserção que a criança faz do pensamento do pai, no trecho: “*Aí ele pensou: ‘onde está o meu chinelo?’*”. A interpelação da mãe na tentativa de descobrir como ela sabe que o pai está pensando é vista pela criança como uma tentativa de condução de sua leitura,¹⁵ de modo que ela solicita a não intervenção, uma vez que *já sabe ler*.

Essas observações nos levam a perceber que, embora ainda esteja iniciando o processo de aprendizagem de leitura de palavras, a criança já se mostra capaz de expressar algumas aprendizagens feitas sobre leitura de imagens, provavelmente pela participação em processos de leitura vivenciadas principalmente na escola, já que ela mostra empolgação em exhibir para a mãe e para a tia professora os conhecimentos que já possui sobre leitura de imagens, que serão mais reforçados em outras falas no decorrer da gravação.

¹⁴ Este destaque ao processo de *oralização* de leituras é relevante no elenco de habilidades requeridas na alfabetização. A oralização (com as marcas a ela inerentes) também estará presente nas propostas de escrita das crianças, conforme abordado em volume desta coleção sobre *Produção de textos*.

¹⁵ É possível que também a criança já tenha feito uma leitura da obra anteriormente em sala de aula, de modo que ela não concebe outra maneira de interpretar as imagens que não seja a que ela conhece.

Na sequência, a criança reforça sistematicamente que a leitura que faz está ligada àquilo que as imagens apresentam e não à sua imaginação, o que aparentemente ela acredita que deslegitimaria sua leitura. A seguir, recortamos alguns trechos que mostram esse aspecto:

Mãe: É, você sabe ler sem letras, é melhor, né? Então vai lá... imagina

Yasmim: [em tom de indignação] *Não é imaginação!*

Mãe: Tá, *é lendo* mesmo, eu entendi!

Yasmim: É verdade... é que sem letra é mais fácil, eu tô vendo as imagens aqui, ó!

(...)

Mãe: Huhum. E aí? O que que aconteceu?

Yasmim: Deixa que eu falo!

Mãe: Não, eu só tô te perguntando o que aconteceu, ué...

Yasmim: Por que, você não sabe não?

Mãe: Não.

Yasmim: *Então o papai saiu com ele pelo carro, pela estrada, mas aí um caminhão tava na frente dele, e ele queria chegar bem rápido, então ele pisou muito fundo e foi na frente. Ele já chegou ne uma loja...*

Mãe: Ah, ele chegou na loja... é mesmo, esqueci...

Yasmim: [em tom divertido] Você não sabe ler isso daqui não, né, sem palavra, né... só eu!

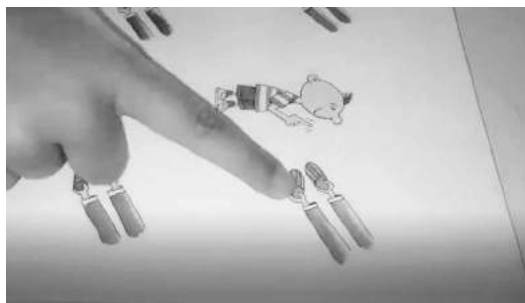
Mãe: Não, só você... vai lá.

Yasmim: *Aí então ele entrou na loja de sapato e perguntou o moço se tinha é... uma... um sapato do tamanho do Pedrinho. E então... eu vou passar a página pra vocês verem... aqui tá, tia?*

Mãe: tá...

Yasmim: *ele calçou o de cachorro (au, au, au), calçou o de gente (olá, olá, olá), aí então o último foi rosa e laranja aqui, tia ó, tá aqui, viu agora, tia? É este! [pede para a mãe aproximar a câmera do celular para mostrar detalhe da imagem]. Aí então, eu vou passar a página pra vocês verem, porque aí vocês vão conseguir ver. (Fig. 43)*

FIGURA 43: Print da tela no momento em que ela pede para mostrar detalhe da imagem



FONTE: acervo das autoras

O trecho acima revela alguns comportamentos que provavelmente advêm da mediação escolar da leitura, como é possível perceber, por exemplo, na fala “eu vou passar a página pra vocês verem”. O reforço da satisfação que ela tem em saber ler “sozinha” e, mais ainda, de saber ler algo que adultos, na concepção dela, não conseguem aparecer nesse e em outros trechos dos diálogos, conforme mostram também os trechos a seguir:

(...)

Yasmim: É que você não sabe ler sem palavras...

Mãe: É, porque eu não sei mesmo ler sem palavras. A mamãe tem que aprender com você... vai.

Yasmim: Com *eu*?!

Mãe: É, uai, você sabe... então vamos terminar de ler o livro

(...)

Mãe: Parou no semáforo aí, que o semáforo ficou verde e ele foi embora. Aí...

Yasmim: Não! Não é assim, mãe, ele colocou no amarelo de novo. Você tá lendo tudo errado. Tem que prestar mais atenção em mim, lembra?

Mãe: Tá, lembrei.

Yasmim: Você tem que aprender a ler sem palavras, sem letras, lembra? Porque você não sabe não, tem que aprender comigo.

Mãe: Então tá bom, vamos lá!

Yasmim: *Aí então eles pararam e o papai apertou o botão e dessa vez ficou verde. Aí eles puderam andar. Então eles chegaram em casa. O papai fez de novo sentado no sofá. Tia, não tô começando do começo não, porque lá no começo o Pedrinho colocou o chinelo dele novo não... lembra?*

Mãe: É, pode começar, ela sabe. Pode ler, pode continuar, ela sabe que é continuação do livro. Vai...

Ao seguir a leitura e perceber a repetição de uma cena, Yasmim acha importante reforçar para a tia – que era uma interlocutora à distância – que não se trata da mesma cena, o que também demonstra como ela assume esse lugar da mediadora da leitura das imagens para os adultos. Esse papel de mediadora também aparece quando, após o término da leitura, ela exhibe a capa e a quarta capa do livro, indicando quem são os autores (Fig.44 e 45). A não aceitação de que a leitura é a imaginação é reforçada mais uma vez no diálogo que acontece ao final da leitura, quando a mãe, aparentemente já “convencida” de que não foi a imaginação, pede que ela confirme a informação:

Yasmim: [exibindo a capa do livro para câmera] Aqui, tia, ó.

Mãe: Você contou essa historinha sem...

Yasmim: Sem letra e palavra.

Mãe: Ahn, você fez... você contou direitinho, né?

Yasmim: [Confirma que sim com aceno de cabeça]

Mãe: Você imaginou tudo isso?

Yasmim: Não...

Mãe: Não? Você viu nas gravuras o que tava acontecendo, né?

Yasmim: [Novamente confirma que sim com aceno de cabeça, com ar de timidez]

Mãe: Muito bem, você tá de parabéns!

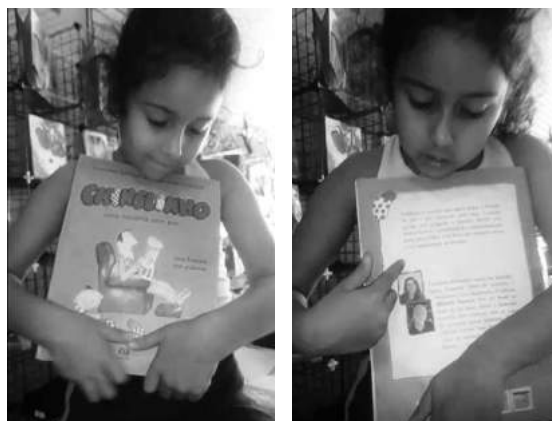
Yasmim:[Mostrando a quarta capa do livro] Aqui são os que escreveram e fizeram. Os dois.

Mãe: Ah, deixa eu ver: É a Carolina Michelinei.

Yasmim: E o...

Mãe: E a Michelli Iacocca

FIGURAS 44 E 45: Prints das telas da gravação feita em vídeo.



FONTE: acervo das autoras

Essa fala final mostra, mais uma vez, como a criança fixa sua atenção na imagem, enquanto a mãe fixa na palavra. Por não observar a imagem e por conhecer “Michele” como nome feminino, precede seu nome pelo artigo “a”. Nesse momento, Yasmim volta a olhar para a imagem, que é de um homem. E, como não parece se convencer de que seria “a” Michele, completa, apontando para as imagens: “Essa daqui leu e escreveu, e daqui desenhou e fez capa”, mostrando, mais uma vez, que provavelmente essas informações foram apresentadas pela professora, que certamente proporcionou na escola uma mediação capaz de alcançar a criança em seu contexto familiar.

A experiência descrita aqui teve como principal objetivo mostrar como uma mediação bem-sucedida provavelmente ocorrida na escola pode ter um alcance mais amplo, gerando aprendizagens, elevando a autoestima da criança e possibilitando uma percepção de diferentes modos de leitura para além do texto verbal. Os diálogos mostram também a importância de que a criança ocupe o protagonismo nesse processo e como a interlocução com a família pode ser profícua nessa construção de sua identidade leitora.

CAPÍTULO 4

OUVIR, CONTAR E LER HISTÓRIAS

4.1 NARRATIVAS: FÁBULAS E CONTOS

As narrativas ocidentais mais tradicionais que foram direcionadas para a infância são os contos do francês Charles Perrault (século XVII), dos alemães Jacob e Wilhelm Grimm, conhecidos como “Os irmãos Grimm” (século XIX) e do dinamarquês Hans Christian Andersen (século XIX). Esses autores são considerados clássicos da literatura infantil, pois foram os primeiros a reunir contos da tradição oral que inicialmente não tinham o público infantil como destinatário, adaptando em versões mais amenas e publicando em volumes voltados para crianças. Outros autores também considerados clássicos da literatura infantil são fabulistas bastante conhecidos, como o francês Jean de La Fontaine (século XVII), o romano Fedro (século I d.C.) e o grego Esopo – que, embora tenha vivido no século V a.C., influenciou fortemente as produções que viriam a surgir no contexto da modernidade.

No Brasil, o escritor e editor Monteiro Lobato é considerado por muitos como o “pai da literatura infantil brasileira”, pois foi um dos primeiros a se dedicar à publicação de obras voltadas especificamente para as crianças, tendo se destacado como importante ícone no mercado editorial nacional. Sua obra é composta de narrativas originalmente estrangeiras adaptadas ao cenário brasileiro, inseridas nas aventuras dos famosos personagens do *Sítio do Pica-pau amarelo* – produção do autor que recebeu adaptações para a televisão, quadrinhos, desenhos animados e cinema. Vejamos a seguir uma das fábulas em versão adaptada por Lobato (2008) (Fig.46):

FIGURA 46: Fábula adaptada por Monteiro Lobato



FONTE: LOBATO, 2008

Nota-se que o autor faz uso de expressões que são comumente usadas no Brasil, tais como “carregadinho”, “muxoxo” e “chita”, favorecendo a aproximação com o leitor local e usa como estratégia de interação a inserção da fábula dentro da narrativa em que a “contadora” e a “ouvinte” são personagens de uma narrativa maior. Essa estratégia pode contribuir para que o leitor também possa fazer uma interpretação e se posicionar, a exemplo do que faz a menina em sua interpelação junto à avó.

Outro autor brasileiro que se dedicou ao estudo, seleção e publicação de narrativas da tradição oral no contexto nacional é o estudioso Luís da Câmara Cascudo, que, embora não tenha se dedicado especificamente ao público infantil, criou um importante acervo que engloba conhecimentos sobre a cultura popular e reúne um vasto repertório de contos tradicionais do Brasil que são importante fonte para contadores de histórias, em contextos escolares ou extraescolares.

Observa-se, pois, que a potencialidade das fábulas e dos contos para promover a interação com as crianças não é nenhuma novidade, especialmente por trazerem características semelhantes em termos de esquema narrativo, que favorecem principalmente a leitura mediada e a contação. Tanto os contos como as fábulas, em geral, trazem um narrador em terceira pessoa, poucos personagens e um enredo curto no qual as relações de tempo e espaço quase sempre aparecem de forma bem delineada. Além disso, essas narrativas geralmente se desenvolvem por meio de uma sequência de ações que levam a um clímax seguido de um desfecho claro, o que costuma ‘prender’ com mais facilidade mesmo os leitores/ouvintes que se dizem pouco adeptos ao texto literário.

Os contos clássicos infantis em sua tradição trazem elementos fantásticos e figuras arquetípicas, como bruxas, fadas, reis, rainhas, príncipes encantados e princesas, que despertam de antemão no imaginário do leitor/ouvinte algumas atitudes que são esperadas para cada um desses personagens. Em suas versões mais tradicionais, os contos também traziam a famosa “moral da história” que hoje é associada especificamente às fábulas. Embora fábulas e contos apresentem semelhanças nas narrativas, as características que mais possibilitam a identificação das fábulas é o seu caráter alegórico pautado na presença de animais que trazem características antropomórficas – a capacidade tipicamente humana de raciocinar, dialogar, criar e resolver problemas – e a existência de um aspecto moralizante a ser desenvolvido por meio de atitudes dos animais, culminando em um desfecho explícito, que é a já mencionada “moral da história”. Assim, esses textos em geral trazem modelos de comportamentos a serem adotados ou evitados, sendo que alguns animais geralmente são representativos de determinados vícios ou virtudes do ser humano, como, por exemplo, o leão associado à força; a lebre associada à agilidade física; a coruja à sabedoria.

Conforme dito no início deste tópico, as narrativas, em especial, as fábulas e os contos, tiveram sua circulação na modalidade oral, na voz de contadores que encantavam ouvintes em diferentes tempos, espaços e contextos. Essa tradição da voz do contador se mantém e se recria quando mães, pais, avós, bisavós, professoras, professores assumem o lugar de contadores/leitores de histórias, propiciando o contato com narrativas muito antes da aprendizagem da escrita.



PARA REFLETIR

- Você viveu experiências de ouvir e ler histórias na infância? Quem fazia a mediação entre você e as histórias ou entre você e os livros?
- Que histórias compõem seu repertório pessoal e quais delas mais marcaram sua trajetória como leitor/leitora?

Alguns autores e pesquisadores entrevistados para o *Jornal Letra A* relatam suas experiências literárias na infância. A seguir, transcrevemos trechos de entrevistas com o pesquisador francês Jean Hébrard e com o escritor mineiro Bartolomeu Campos de Queirós.

Jean Hébrard compartilha memórias de infância e defende que a escola deveria primeiro investir na construção de um repertório oral de histórias e, depois, ensinar a ler e a escrever:

[...]

Eu me lembro muito bem de quando era criança. Meu avô me colocava no colo e lia em voz alta. Aos quatro anos, já sabia muitas histórias de cor. Quando chegava alguma visita, meu avô dizia; “vem cá contar história”. E eu contava as histórias que conhecia para os amigos de meu avô. E eu ainda não sabia ler...

[...]

Na França, insistimos que o trabalho com a literatura seja feito por meio da oralidade. O professor lê histórias em

voz alta e pede para que o aluno conte as histórias, até que todos saibam contar bem e com suas palavras. É como se uma biblioteca se transferisse para a memória dos alunos. [...] Depois de oito anos de escolaridade, uma criança conhecerá, no mínimo, oitenta histórias e será um ótimo leitor [...]. Imagine que biblioteca ele terá na memória! Para o aluno que tem familiaridade com o mundo da literatura, tudo é mais fácil. É preciso, assim, formar o leitor antes de ele ser leitor, quer dizer, é preciso entender o mundo do livro, a cultura escolar, antes de entender as leituras.

A LITERATURA ensina a entender o mundo. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n.3, 2005. Entrevista, p.12.

Em outra edição do *Jornal Letra A*, Bartolomeu Queirós rememora uma prática marcante da primeira professora:

[...] D. Maria Campos sempre lia pra gente. Faltando uns 15 minutos pra acabar a aula, ela mandava guardar os objetos e lia mais um pouco até o sinal bater. A gente esperava o outro dia pra

continuar. Todo mundo ficava doido pra ela terminar o livro e saber pra qual de nós ia emprestar. E ela sempre emprestava pra mim. Eu relia em casa, lembrava até o tom da voz dela em

algumas partes do livro. [...]

Quando a criança lê um conto de fadas, convive com a dor, a perda, a morte, a felicidade, tudo num texto só. As coisas

são feitas de pedaços – pedaços de alegria, de tristeza, de amor, de ódio. Os clássicos da literatura infantil, Grimm e Andersen, por exemplo, trabalham muito essa gama de emoção.

ALFABETIZAR é fazer a criança ficar encantada com a palavra. Belo Horizonte, *Jornal Letra A*, n.4. 2005. Entrevista, p.10-11.

Como pode ser observado, os dois entrevistados fazem referências a experiências marcantes vividas no ambiente familiar e na escola – o ouvir/contar histórias como estratégia para construir experiências positivas, construir repertórios e seduzir as crianças para se aventurarem pelo universo dos livros. No relato feito por Bartolomeu Queirós, destaca-se a pluralidade de emoções possibilitada por esse universo, aspecto que foi enfatizado no capítulo anterior, quando se realçou a interação prazerosa com os livros, mesmo em narrativas que exploram os mais diversos e adversos sentimentos humanos. Além disso, a experiência narrada pelo autor valoriza a leitura de histórias como estratégia positiva de formação do leitor literário – tendo em vista a grande expectativa em relação ao empréstimo do livro lido.

As experiências de ouvir histórias podem ser bem diversas, como as rememoradas pelos autores citados anteriormente. Conforme já proposto como tema da reflexão anterior, há quem compartilhe lembranças de histórias contadas ou lidas por avós ou outros familiares, vizinhos ou conhecidos em situações diversas como em volta de uma fogueira, à beira de um fogão a lenha ou na cama um pouco antes de dormir. Nestes casos, a voz de quem conta/lê as histórias é marcada pela capacidade de capturar a atenção do ouvinte e prendê-la pelo tempo de uma história, de uma aventura. Nessa voz estaria contida certa magia?

A seguir, é apresentado um conto de tradição africana que tematiza essa habilidade dos contadores de história.

O melhor contador de histórias

Era uma vez um rei. Não era um rei feliz. Ele notou que seus súditos não prestavam a menor atenção em seus decretos e mandatos. Percebeu também que eles se aglomeravam e se assentavam aos pés dos contadores de histórias na praça do mercado, nas casas de chá ou nas pousadas.

O rei decidiu aprender o segredo dos contadores de histórias. Convidou-os ao palácio com essa finalidade. Alguns disseram que era a linguagem, outros que era a experiência, outros, ainda, que era a imaginação.

Cansado de ouvir tantas opiniões, o rei despediu-se deles pedindo que se dedicassem a escrever artigos sobre as qualidades de um bom contador de histórias.

Os contadores voltaram após cinco anos com milhares de papéis escritos. Mas, de novo, o rei ordenou que voltassem com uma informação mais condensada de tudo aquilo. Cinco anos se passaram, quando voltaram trazendo um livro bastante pesado. O rei não tinha tempo para ler, pois estava muito ocupado com as questões políticas do reino. Pediu-lhes, então, que fizessem um resumo de uma página com o essencial daquelas informações.

Os contadores passaram mais cinco anos trabalhando na essência do assunto. Finalmente, apareceram com uma folha de papel e entregaram-na ao rei.

O rei pensava que, de posse desse conhecimento, poderia tornar-se o único contador do reino. Aqueles eram seus rivais, obviamente. Mesmo tendo trazido seu precioso conhecimento sobre como se tornar o melhor contador, ainda assim eles seriam competidores, e o rei queria ser o melhor deles. Inevitavelmente, se o rei se livrasse de todos eles, não haveria como não se tornar o único e o melhor contador do reino.

Assim, o rei anunciou que iria agradecer pessoalmente a um por um pelo trabalho. Afinal, anos de dedicação haviam tornado possível aquele projeto.

Assim foi feito: ele recebia cada um, oferecia-lhe um prêmio e apontava a porta de saída. Do outro lado, porém, encontrava-se o carrasco esperando para executar o pobre infeliz, mandando-o para o outro mundo.

Depois que o rei finalmente ficou sozinho, com suas mãos trêmulas, abriu o papel preparado para ele. Lá estava escrita somente uma frase:

“O melhor contador de histórias é aquele cujas histórias são lembradas muitos e muitos anos depois que seu próprio nome tenha sido esquecido”.

MATOS, Gislayne; SORSY, Inno, 2009. p. 38-39

O conto transcrito no exemplo explora esse poder, quase mágico, que os contadores de história têm de atrair a atenção para si e de inscrever na memória dos ouvintes histórias diversas que podem divertir, acalmar, amedrontar/assombrar, encantar, inspirar, de transportá-los para outro tempo e outro lugar e de fazer viver como se fossem suas as aventuras (ou desventuras) narradas. Como dito anteriormente, os contadores de histórias podem ser familiares, pessoas conhecidas ou profissionais – professores, por exemplo – que se dedicam a essa arte.

A seguir, é apresentado um conto popular narrado em contexto familiar por um agricultor, avô-contador de histórias, que reside na zona rural de Veredinha/MG.

O rapazinho vergonhoso

Era uma vez um rapazinho muito vergonhoso que tinha uma namorada muito bonita. De vez em quando, ele ia passear lá na casa dela, mas um dia ele resolveu ir para dormir lá. Ele chegou, soltou sua eguinha no pasto, mas não tirou a espora do pé. Ficou andando por lá.

Fizeram o jantar e o convidaram para comer. Ele, com aquele jeito muito acanhado, com muito custo sentou-se à mesa, onde todos se serviam de comida. Com muita vergonha, foi servir feijão e deixou cair, sujando o forro da mesa. Ele tirou o lenço do bolso, limpou o feijão e, novamente, colocou-o no bolso. Mas a vergonha era tanta, que ele quase nem conseguia comer. E foi suando e suando. Ele tirou do bolso o lenço que estava sujo de feijão preto e passou no rosto. Ficou aquela careta e as moças caíram na gargalhada.

Ele, de tanta vergonha, foi sair depressa, passou a espora na toalha, derrubou toda a comida no chão e foi lá para o terreiro. Queria ir embora, mas a moça deu um jeitinho, dizendo que aquilo não era nada, que essas coisas aconteciam mesmo. Ele ficou muito constrangido, mas pensou: “amanhã eu vou embora cedo.”

Mal amanheceu o dia, ele pegou o cabresto e foi pegar a eguinha. Estava fazendo muito frio e tinha muito orvalho. A eguinha estava lá na cabeceira do pasto, e o capim estava muito alto. Ele teve uma ideia: “eu tiro a roupa, coloco no galho dessa árvore. A hora que eu voltar, visto de novo. Não vou ficar molhado.”

Ele achou a eguinha, pegou, parou e pensou: “eu monto no pêlo dela. A hora que chegar onde eu pus a roupa, eu visto a roupa e tudo bem”. Só que deu tudo ao contrário do que ele imaginou. Assim que montou na eguinha, ela saiu a galope e ele não conseguiu parar onde estava a roupa. Foi parar no meio do terreiro onde estavam todos da casa, principalmente, a namorada.

Coitado, lá deixou tudo, nunca mais pode voltar.

José Alves de Macedo. História narrada em serões familiares.

Na atuação do contador de histórias é dada maior ênfase na experiência em si de quem narra e, especialmente, de quem ouve. O desafio posto ao contador é envolver seu ouvinte, prender a atenção e mexer com suas emoções. Uma estratégia bastante conhecida e utilizada nos dois contos apresentados foi a fórmula de abertura “Era uma vez...”. Tal fórmula ajuda a construir um pacto entre narrador, texto e leitor/ouvinte: trata-se de acontecimentos, personagens e lugares que não são necessariamente reais; trata-se de convite para uma experiência em que tudo pode acontecer. De acordo com Matos e Sorsy (2009, p.138), essa fórmula era comum entre os contadores franceses (*Il était une fois...*) e ingleses (*Once upon a time...*) e tem como principal função: “transportar o ouvinte para

um tempo e um espaço, fora do tempo e do espaço reais”. Certamente, a experiência com textos escritos nos permite dizer que não apenas o ouvinte, mas também o leitor, ao se deparar com textos que se iniciam com a expressão “era uma vez...”, é transportado para “um tempo e um espaço, fora do tempo e do espaço reais”.

Nos dois exemplos apresentados, os textos inicialmente circularam na modalidade oral e foram, em determinado momento, registrados e apresentados por escrito. Esse registro escrito não se configura como mera transcrição, conforme apontam diferentes autores, (Coelho, 1991; Matos e Sorsy, 2009). Citando exemplos de alterações realizadas nas histórias coletadas por Charles Perrault, na França do final do século XVII, e os irmãos Grimm, na Alemanha, no início do século XIX, em alguns contos recolhidos episódios inteiros foram suprimidos ou modificados a fim de não chocar os leitores da época. Segundo Matos e Sorsy (2009, p.19),

A partir de meados do século XX, duas correntes de pensamento pautam o re-conto das histórias tradicionais. Uma delas, preocupada em respeitar a estrutura de base, busca compreender os motivos da intriga original e tem ressaltado a importância de não se modificar a trama (quebrar o esqueleto), o que alteraria a função e as características dos personagens, uma vez que são arquetípicos.¹⁶ A outra, mais pragmática e descompromissada com tais princípios, apropria-se desses contos dando-lhes interpretações “modernas” ou “politicamente corretas” que julgam mais “coerentes” com nosso tempo.

Nesse sentido, pode ser bastante surpreendente comparar diferentes versões de histórias presentes em livros que chegam às bibliotecas das escolas; entre elas, destacam-se os contos de fadas. Como exemplo, tomamos a história de Chapeuzinho Vermelho, em edição de 2012, com tradução conforme sua primeira versão apresentada pelos irmãos Grimm em 1812. Segue um fragmento que antecede o famoso diálogo entre Chapeuzinho e o lobo: “Vovó, mas que olhos grandes você tem!” “É para te ver melhor...”.

Chapeuzinho vermelho

Era uma vez uma menina muito querida por todos – bastava olhar para ela para gostar dela. Mas quem mais a amava era sua avó, que fazia de tudo para lhe agradar. Um dia, a avó deu a ela um chapeuzinho de veludo vermelho, e a menina gostou tanto que nunca mais quis usar outro, e por isso foi apelidada de Chapeuzinho Vermelho. Certa vez, a mãe disse a ela: “Pegue esta fatia de bolo e a garrafa de vinho e leve até a casa da vovó que está fraca e doente. Ela vai gostar. Seja boazinha e mande lembranças a ela. Ande direitinho e não desvie do caminho, senão você pode cair e quebrar a garrafa e sua avó ficará sem nada”.

Chapeuzinho prometeu fazer tudo como a mãe mandou. Acontece que a avó morava na floresta, a meia hora de distância do vilarejo. Ao chegar à floresta, Chapeuzinho encontrou o lobo, mas não tinha ideia de que se tratava de um

¹⁶ O termo arquetípico refere-se a modelo ou padrão passível de ser reproduzido.

animal perigoso e não teve medo. “Bom dia, Chapeuzinho Vermelho.” “Bom dia, lobo!” “Para onde vai tão cedo, Chapeuzinho Vermelho?” “Para a casa da minha avó.” “O que está levando em seu avental?” “A vovó está doente e fraca, então vou levar para ela um bolo que fizemos ontem e vinho. Isso deve deixá-la mais forte.” “Chapeuzinho, onde mora a sua avó?” “A uns quinze minutos daqui. A casa fica embaixo dos três carvalhos, e em volta há arbustos, você logo vai reconhecer”, respondeu Chapeuzinho. O lobo pensou: “Esse é um delicioso bocado para mim. O que você vai fazer para consegui-lo?”. Então, disse para Chapeuzinho: “Olhe aqui, Chapeuzinho, você não viu as lindas flores que existem na floresta. Por que não dá uma olhada por aí? Acho que você nem está ouvindo o lindo canto dos passarinhos. Está andando como se estivesse na vila indo para a escola. É tão divertido passear pela floresta”.

Chapeuzinho levantou os olhos e, quando viu os raios de sol atravessando as árvores e as lindas flores que cresciam por todo lado, pensou: “E se eu levasse um ramalhete de flores para minha avó? Ela ia gostar muito e ainda é cedo, não vai demorar”. Assim, entrou na floresta e se pôs a colher flores. E sempre que colhia uma, logo via outra mais bonita logo adiante. E assim, de flor em flor, foi entrando cada vez mais fundo na mata...

GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. 2012. p.137-138.

Conhecer diferentes versões de uma mesma história – versões orais e escritas, versões em livros e em filmes, como explorado no relato da professora Geise – favorece a análise e a reflexão acerca de possíveis motivações estéticas, éticas e de censura, por exemplo: o que se modifica, o que se suprime e por quê? Quando se trata de história de tradição oral, por exemplo, cada vez que ela é contada o contador faz modificações, acrescenta ou suprime partes em função de uma gama de fatores– dentre eles, o público, o espaço e o contexto em que ocorre a contação de história.

No guia “Literatura na hora certa” (SIMÕES; ALMEIDA, 2015, p. 35-52a) há um tópico sobre diferentes versões de contos bastante conhecidos pelas crianças. No referido guia é possível conferir apresentação de diferentes obras que apresentam intertextualidade com contos clássicos, além de uma proposta de sequência didática em que são indicadas algumas possibilidades de trabalho sistemático possível de ser desenvolvido com crianças em processo de alfabetização.

Além das narrativas que têm sua origem na tradição oral, que foram compiladas e publicadas em coletâneas, como feito pelos autores já mencionados Charles Perrault e irmãos Grimm, há uma vasta produção de livros voltados para as crianças, cujas histórias “nascem” por escrito. Um clássico da literatura infantil, Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carroll, publicado pela primeira vez em 1871, destaca-se pelo minucioso trabalho com a língua escrita, especialmente, o jogo com palavras. A seguir o trecho de abertura do primeiro capítulo em versão publicada pela editora Jorge Zahar (CARROLL, 2009, p.13-4).

Pela toca do Coelho

Alice estava começando a ficar muito cansada de estar sentada ao lado da irmã na ribanceira, e de não ter nada para fazer; espiara uma ou duas vezes o livro que estava lendo, mas não tinha figuras nem diálogos, “e de que serve um livro”, pensou Alice, “sem figuras nem diálogos?”.

Assim, refletia com seus botões (tanto quanto podia, porque o calor a fazia se sentir sonolenta e burra) se o prazer de fazer uma guirlanda de margaridas valeria o esforço de se levantar e colher as flores, quando de repente um Coelho Branco de olhos cor-de-rosa passou correndo por ela.

Não havia nada de tão extraordinário nisso; nem Alice achou assim tão esquisito, ouvir o Coelho dizer consigo mesmo: “Ai, ai! Ai, ai! Vou chegar atrasado demais!” (quando pensou sobre isso mais tarde, ocorreu-lhe que deveria ter ficado espantada, mas na hora tudo pareceu muito natural); mas quando viu o Coelho tirar um relógio do bolso do colete e olhar as horas, e depois sair em disparada, Alice se levantou num pulo, porque constatou subitamente que nunca tinha visto antes um coelho com bolso de colete, nem com relógio para tirar de lá, e, ardendo de curiosidade, correu pela campina atrás dele, ainda a tempo de vê-lo se meter a toda a pressa numa grande toca de coelho debaixo da cerca.

No instante seguinte, lá estava Alice se enfiando na toca atrás dele, sem nem pensar de que jeito conseguiria sair de lá depois.

Por um trecho, a toca de coelho seguia na horizontal, como túnel, depois se aprofundava de repente, tão de repente que Alice não teve um segundo para pensar em parar antes de se ver despencando num poço muito fundo...

CARROLL, Lewis. 2009. p.13-14.

A riqueza de detalhes presente nas sequências em que o autor apresenta Alice e descreve o encontro entre a garota e o Coelho, assim como a voz do contador de histórias que constrói o cenário em que a narrativa se desenrola, transportam o leitor para dentro do universo em que tudo pode acontecer: coelho que fala, possui relógio; fórmulas para encolher e para crescer... Ler o livro *As aventuras de Alice no País das Maravilhas*, ou *Alice no País das Maravilhas*, em diferentes versões, pode despertar a curiosidade, mesmo dos pequenos leitores/ouvintes. Observar desde o livro – capa dura ou em papel cartão, se há ilustrações ou não, a extensão – até as diferenças entre as versões apresentadas: o que muda o que permanece? Considerando a qualidade da narrativa, que é o elemento central, pode-se empreender uma exploração mais ampla do livro como estratégia de ampliação da leitura e das referências estéticas das crianças.

Como destaca a pesquisadora Patrícia Corsino (2010) a partir de observações feitas em salas de aula com crianças da educação infantil, a qualidade do acervo disponível e das mediações que os adultos estabelecem potencializa e enriquece as experiências das crianças com os livros, mesmo que ainda não saibam ler. A autora cita, por exemplo, crianças que identificam traços de desenhos associados a certos autores, como as ilustrações de Ziraldo. Comparam livros, ilustrações e suas capas como elementos importantes no momento de escolher o que ler.

Como despertar, então, um desejo de interação com o texto literário, com livros diversos e o gosto pela leitura literária? Conforme foi destacado na introdução deste volume e nos trechos das entrevistas do *Jornal Letra A* com Jean Hébrard e Bartolomeu Queirós, esse movimento somente ocorre experienciando os textos literários. A familiarização com textos orais e escritos e com o objeto livro – ele mesmo um produto cultural a ser mais amplamente acessado pelas crianças – pode ser desenvolvida desde os bebês, de acordo com as pesquisadoras Alma Carrasco e Yolanda Reyes, também em depoimentos ao *Jornal Letra A*. Segundo a pesquisadora mexicana, Alma Carrasco,

Antigamente, nossos bisavós e avós nos introduziam aos personagens da cultura local, contando lendas e mitos. Gradativamente, íamos adquirindo conhecimentos sobre a relação do mundo com a escrita. Hoje em dia, essa tradição se perdeu. Os pais não contam mais histórias para os filhos. Uma pena! Hoje existem livros infantis de qualidade que oferecem aos pais um bom repertório de histórias para serem contadas às crianças. [...] Se

um adulto pega um livro, folheia suas páginas, mostra suas imagens e lê a história em voz alta, a criança percebe que as informações que estão sendo lidas ‘saem’, de alguma forma, do livro que está nas mãos do leitor. Quando uma criança não tem acesso a livros, ela demora mais a entender que eles são portadores de histórias e de informações e que existe um código escrito que permeia nossa sociedade.

HISTÓRIAS para bebês. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n. 30. 2012. Entrevista, p. 13.

Na mesma direção, a pesquisadora colombiana Yolanda Reyes defende a interação com a leitura desde a primeira infância e destaca a importância da mediação dos adultos – familiares e, principalmente, professores.

[...] a leitura começa antes da aproximação da criança com a língua escrita.

[...] garantir à criança opções de contato com a leitura e a escrita é condição essencial para que ela possa exercer sua cidadania e ter acesso às mesmas oportunidades de educação que outras

crianças. Isso porque estamos, por fim, tomando consciência da grande brecha que há entre a aprendizagem que se constrói nos primeiros anos de vida das crianças que têm acesso a uma língua literária enriquecida e a aprendizagem das crianças que estão limitadas apenas à comunicação fática, de todos os dias.

[...]

A função dos mediadores é fornecer as condições ideais para que ocorra o encontro entre um livro e um leitor. E as condições são: garantir que haja bons livros, lê-los para as crianças e permitir que elas possam tocá-los e mordê-los. É importante também mostrar para as

crianças que, ao lado de um livro, há um adulto. Talvez elas não busquem nem os adultos, nem a história, mas essa voz que, enquanto dura a história, está lá, à disposição delas, através das figuras da mãe ou do pai, que deixaram toda a sua vida em suspenso só para lhes contar uma história.

COMO e por que ler na primeira infância. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n. 31. 2012. Entrevista, p. 12-14.

Nota-se certa recorrência em se fazer uma distinção entre contar e ler histórias e manusear livros. Como destacado no início deste tópico, as imagens construídas ao se ouvir uma história estão estreitamente vinculadas ao universo criado pelo contador de histórias ao descrever cenários e personagens, realçando determinadas características e eventos. Ouvir com compreensão é a habilidade mais explorada nesse contexto. O livro pode ou não estar presente no momento da contação de histórias. Ler histórias e/ou manusear livros envolve outras habilidades: o adulto que lê e mostra a página em que se encontra o texto lido, com ou sem ilustrações, mobiliza e estimula uma relação em que o objeto livro pode se tornar, ele mesmo, o centro da ação.

Uma vez que, na escola, o objetivo é formar leitores, a presença do livro antes ou após a contação de história pode ser uma estratégia importante para fomentar o desejo de ler/relêr a história ouvida – como destacado no trecho da entrevista com Bartolomeu Queirós.

Para continuar a valorizar essa estratégia, transcreveremos um fragmento do *Jornal Letra A*, em 2005 – na seção “Aula extra”, Marta Passos e Patrícia Lane defendem que uma boa contação de histórias pode ser “isca” para conquistar leitores.

Quem conta um conto, forma um leitor

Criança que **ouve** histórias acaba querendo **ler** histórias

Crianças organizadas em semi-círculo, professor disposto e uma boa história para contar. Não é preciso muito mais para pôr em prática uma ótima estratégia para a formação de leitores: a “contação” de histórias. Contadora

há 13 anos, Marta Passos Pinheiro, mestre em literatura brasileira pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, acredita que a oralidade é um excelente meio para estimular o gosto pela leitura. “Tudo começa aí: se seus ouvidos forem conquistados, seus olhos podem ficar curiosos...”, afirma. Para ela, ouvir histórias bem contadas é um dos caminhos para que a criança chegue ao livro, ao descobrir que tem tanta história interessante dentro dele.

Contar não é ler histórias (embora ler histórias seja também importante). O contador precisa criar um canal entre ele e seu ouvinte. É importante trabalhar a voz, a entonação, a melodia e olhar sempre para o público. A sociedade de hoje requer muito mais do contador de histórias, pois ele compete com televisão, computador e *video game*. “As crianças querem ver alguma coisa nova e não se prendem somente pela história. Quem quer ouvir histórias, quer acreditar no que está sendo contado” argumenta Patrícia Lane, professora e contadora de histórias, especialista em educação infantil pela Universidade Castelo Branco, no Rio de Janeiro.

Em muitas salas de aula, essa atividade parece difícil, pois a falta de hábito deixa as crianças dispersas e inquietas. Por isso, é importante que o professor conquiste o aluno para ouvir a sua história. Conhecer bem os seus alunos e ter uma

boa conversa com a turma, antes do conto, pode ajudar a adequar as histórias às expectativas e interesses delas. “Acho que tem que conversar, ver que histórias as crianças já conhecem, deixar que elas falem”, aconselha Marta Passos.

Uma boa forma de atrair os alunos é ligar a “contação” de histórias a um objeto, uma cesta de livros, por exemplo, ou ter um dia da semana reservado para a atividade.

Existem muitos cursos de formação de contadores de histórias. Mas fazer um curso não é essencial para ser um contador. Fundamental mesmo é a disposição do professor. Para Marta, “contar história é uma atividade humana, que está presente em nosso dia-a-dia. Todos somos contadores de histórias! Basta descobrir isso, descobrir a melhor forma de contar”.

QUEM conta um conto, forma um leitor. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n.2, 2005. Aula Extra, p.15.



PARA REFLETIR

- Em sua escola há momentos em que se conta ou se lê histórias para as crianças? Em caso afirmativo, com que frequência esses momentos ocorrem?
- O que predomina: contar ou ler histórias?
- A partir das ponderações feitas até este ponto, qual sua avaliação sobre as potencialidades de uma e outra estratégia?

Algumas reflexões sobre a contação de histórias nos anos iniciais são propostas pela pesquisadora Maria Elisa de Araújo Grossi, que atua na educação básica e possui vasta experiência prática no trabalho com a literatura no contexto da alfabetização. Vejamos:

Contação de histórias

A contação de histórias é uma arte que pode ser desenvolvida por qualquer pessoa que aprecia narrativas, que queira se envolver com elas e que tenha voz e memória. Faz parte da tradição de vários povos desde os mais antigos tempos – narrativas orais são passadas de geração a geração desde o início da humanidade, num movimento incessante de recriação. O contador de histórias cria imagens que ajudam a despertar as sensações e a ativar no ouvinte os sentidos: paladar, audição, tato, visão e olfato. Assim, suas narrativas são carregadas de emoção e repletas de elementos significativos, como gestos, ritmo, entonação, expressão facial, silêncios... Esses elementos proporcionam uma interação direta com o público e implicam improvisação e interpretação.

Contar uma história é diferente de ler uma história, e na escola há espaço para as duas práticas. O contador recria o conto junto com seu auditório. Ele conserva algumas partes do texto, mas modifica-o, de acordo com a interação que estabelece com o público. Já o leitor de histórias empresta sua voz ao texto, respeitando a estrutura linguística da narrativa, bem como as escolhas lexicais do autor. Muitas vezes a contação de histórias abre caminho para que muitas outras leituras do texto contado sejam feitas. Praticada nos mais variados estilos e em diferentes lugares, na escola o seu papel é fundamental, pois desperta o interesse dos alunos e estimula o desejo pela leitura de livros literários. Uma história é capaz de emocionar e de surpreender o ouvinte pela forma como é contada. Sabe-se que as crianças vivenciam na instituição escolar experiências significativas e duradouras. A contação de histórias é uma dessas experiências que contribuem para a permanência do gosto pela literatura para além da infância. Daí a importância de propiciar à criança oportunidades de ouvir muitas histórias, que podem ser lidas ou contadas de memória.

Todo professor pode se tornar um contador de histórias. No início, basta que ele leia diferentes tipos de histórias para os alunos. Aos poucos, ele vai se apropriando das narrativas e começa a querer contar aquelas de que mais gosta. Cada contador, usando suas habilidades, encontra a sua forma de contar histórias – e começa a dar vida a elas. Algumas sugestões são importantes para quem deseja se aventurar pela arte de contar histórias: é recomendável uma leitura prévia minuciosa do conto, buscando apreender o seu sentido mais profundo, ou seja, buscando compreender a sua essência; é interessante, também, que se faça uma divisão do conto em cenas ou partes principais, e que se identifique a estrutura da narrativa; por fim, é bom conhecer bem os personagens e as situações que eles vivenciam na sequência narrativa.

Se a contação e a leitura de histórias são duas importantes estratégias para “fisgar” e formar leitores, outro aspecto a ser cuidadosamente planejado é a seleção de textos a serem apresentados às crianças. É importante garantir que em sala de aula haja uma diversidade de gêneros literários escritos em prosa, como os contos populares, tradicionais, clássicos como Chapeuzinho Vermelho e Alice no País das Maravilhas, contos de fadas e contos modernos, fábulas, histórias em quadrinhos e, também, livros de imagens que convidam o leitor a construir o enredo junto com o autor. Essa diversidade permite que leitores(as) em formação tenham acesso a autores, temáticas, estilos e contextos que ampliem seu universo de referências.

O acervo a ser trabalhado com as crianças pode ser composto por obras que foram adquiridas via políticas públicas de alcance nacional destinadas às salas de alfabetização e às bibliotecas escolares e, evidentemente, pode ser complementado por outras obras do acervo pessoal do professor. O mais importante nessa seleção é que se tenha clareza de que ela irá variar de acordo com o que se pretende, ou seja, é preciso identificar qual tipo de livro poderá ser adotado para cada uma das estratégias pretendidas. Se, por exemplo, a ideia for favorecer a leitura mais autônoma por meio do manuseio e a leitura a partir da sequência de imagens, a obra escolhida pode ser uma que possua menor ênfase no texto verbal. Se, por outro lado, a ideia for propor uma leitura protocolada, com pausas gradualmente trabalhadas, de um livro selecionado para toda a turma, a obra escolhida pode ser uma em que o texto apareça com maior evidência do que as imagens. Caso a estratégia seja fatiar a leitura em pequenos trechos lidos por dia, a escolha já poderia ser uma obra com maior extensão, para favorecer a sequência de leitura diária de diferentes capítulos da mesma narrativa.

Dadas essas peculiaridades, é importante que o professor tenha um vasto repertório de leituras, pois isso poderá facilitar o processo de adequação da obra ao trabalho que pretende realizar. A leitura dos guias¹⁷ que geralmente acompanham as obras adquiridas via políticas públicas pode ser importante aliada do professor nesse processo, uma vez que são materiais que apresentam um considerável potencial de contribuição para essa tarefa que, sabemos, não é simples, sobretudo por entendermos que o tempo destinado ao planejamento é curto e bastante disputado por diversas outras demandas geralmente impostas ao alfabetizador.

4.2 OUTRAS HISTÓRIAS

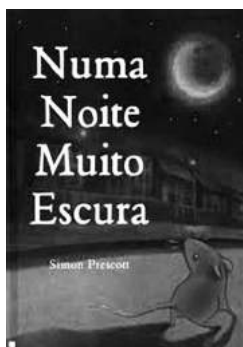
Um aspecto importante de ser destacado diz respeito à complexidade referente à categorização de textos em função do gênero. Alguns textos trazem características (estruturais, temáticas e de estilo) que permitem mais facilmente a identificação do gênero a que pertencem, como fábulas e contos já explorados neste volume, ou lendas e mitos, que também aparecem bastante entre obras de literatura infantil.

¹⁷ Os referidos guias, que trazem reflexões e indicações sobre obras adquiridas em diferentes anos estão disponíveis na internet, nos links: “PNBE na escola: literatura fora da caixa”, disponível em <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36014>>; “Literatura na hora certa”, disponível em <<http://portal.mec.gov.br/pnld/pnld-pnaic>>. Acesso em fevereiro 2018.

Outros textos, especialmente em obras endereçadas a crianças, utilizam uma multiplicidade de recursos verbais, visuais e gráfico-editoriais que não se enquadram em categorizações rígidas. Em textos verbais, por exemplo, podem ser observadas imbricações entre prosa e verso, configurando narrativas poéticas e poemas narrativos e outros que não se encaixariam em um gênero específico tornando bastante desafiadora a tarefa de tentar categorizar como contos, fábulas, crônicas ou poemas. Um exemplo já explorado no capítulo 2 deste volume é o livro *O carteiro chegou*, que apresenta a narrativa como elemento secundário, já que a centralidade da obra está nas correspondências endereçadas a personagens conhecidos de outros textos, como contos de fadas. Neste caso, a novidade proposta pela obra é a experiência de abrir os envelopes e ler o que está escrito. Na mesma direção em *Até as princesas soltam pum*, livro que também já foi mencionado neste volume, a narrativa se aproximaria mais da crônica, uma vez que a história é desencadeada por uma cena do cotidiano, mas a intencionalidade da narrativa caminha no sentido da exploração do inusitado pelo uso da intertextualidade, e não necessariamente buscando o enquadramento em determinado gênero.

Outros exemplos de propostas diferenciadas que não se enquadram facilmente em gêneros pré-definidos podem ser encontrados no vasto universo da literatura infantil. Entre eles, livros que evidenciam a centralidade das imagens na construção da narrativa, como *Numa noite muito, muito escura*,¹⁸ de Simon Prescott (Fig.47); e livros que apresentam narrativas voltadas para reflexões em torno das cenas construídas pelo texto verbal em estreito diálogo com as imagens, sem apresentar todos os elementos constitutivos de gêneros específicos, como é possível observar em *A menor ilha do mundo*, de Tatiana Filinto (Fig.48), ou *A grande fábrica de palavras*,¹⁹ de Agnes de Lestrade e Valeria Docampo (Fig.49).

FIGURA 47: Capa do livro *Numa noite muito escura*



FONTE: PRESCOTT, 2010.

FIGURA 48: Capa do livro *A menor ilha do mundo*



FONTE: FILINTO, 2010.

FIGURA 49: Capa do livro *A grande fábrica de palavras*



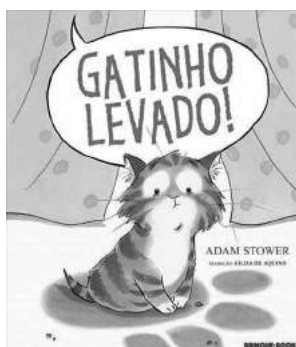
FONTE: LESTRADE;
DOCAMPO, 2013.

¹⁸ Livro adquirido pelo PNBE/2012 (acervo 2).

¹⁹ Livro adquirido pelo PNBE/2012 (acervo 4 - Anos iniciais do Ensino Fundamental).

Por fim, a literatura infantil traz uma vasta produção de livros que trazem como temática a imaginação infantil ou a ludicidade na forma de pequenas histórias ilustradas. Isso também poderia gerar dúvidas para quem se propusesse a “enquadrá-los” em um gênero específico. Trata-se de livros que trazem certa centralidade na preocupação com as condições de legibilidade para leitores iniciantes, como é possível observar em *Gatinho levado!*,²⁰ (Fig.50) de Adam Stower; *Um gato marinho*, de Roseana Murray e Elisabeth Teixeira (Fig.51); *A vaca fotógrafa*,²¹ de Adriano Messias e Jean-Claude R. Alphen (Fig.52), e diversas obras de Ângelo Machado e Roger Mello, como *Que bicho será que fez o buraco?*²² (Fig.53) e *Que bicho será que fez a coisa?* (Fig.54).²³ Também possuem uma grande lista de obras com essas características os autores Mary e Eliardo França, que escreveram, por exemplo, as obras *A vaca malhada*,²⁴ *O gato no telhado*²⁵ e *O osso!*²⁶ (Fig. 55, 56, 57).

FIGURA 50: capa do livro
Gatinho levado



FONTE: STOWER, 2013

FIGURA 51: capa do livro
Um gato marinho



FONTE: MURRAY, 2004

FIGURA 52: capa do livro
A vaca fotógrafa



FONTE: MESSIAS, 2014

FIGURA 53: Capa do livro
Que bicho será que fez o buraco?



FONTE: MACHADO, 2011

FIGURA 54: Capa do livro
Que bicho será que fez a coisa?



FONTE: MACHADO, 2011

²⁰ Livro adquirido pelo PNLD/PNAIC, 2015 (acervo 2 - 1º ano do Ensino Fundamental).

²¹ Livro adquirido pelo PNLD/PNAIC, 2015 (acervo 2 - 1º ano do Ensino Fundamental).

²² Livro adquirido pelo PNLD/PNAIC, 2015 (acervo 2 - 1º ano do Ensino Fundamental).

²³ Livro adquirido pelo PNBE/2010 (acervo 2; 4 e 5 anos).

²⁴ Livro adquirido pelo PNBE/2012 (acervo 1 - Educação Infantil/creche).

²⁵ Livro adquirido pelo PNLD/PNAIC, 2015 (acervo 1 - 1º ano do Ensino Fundamental).

²⁶ Livro adquirido pelo PNBE/2010 (acervo 2; 0 a 3 anos).

FIGURA 55: capa do livro *A vaca malhada*



FONTE: FRANÇA; FRANÇA, 2008

FIGURA 56: capa do livro *O gato no telhado*



FONTE: FRANÇA; FRANÇA, 2013

FIGURA 57: capa do livro *O osso*



FONTE: FRANÇA; FRANÇA, 2012

Sem a intenção de configurar listas exemplares, buscamos elencar alguns exemplos entre tantos outros livros que mostram como não é produtivo se ocupar em buscar uma definição de gênero textual, especialmente quando se trata de literatura infantil. A tentativa de enquadrar rigidamente determinadas obras desloca o sentido para o qual o texto foi criado e pode desvirtuar sua proposta primeira, que é a de proporcionar uma experiência de leitura literária ao leitor infantil.

CAPÍTULO 5

OUVIR, DECLAMAR E LER POEMAS

Boas experiências com a poesia na alfabetização podem ser decisivas para que os leitores continuem a gostar de ler ou ouvir poemas por toda vida. Este capítulo tem como objetivo trazer questões acerca da poesia infantil, dando destaque 1) ao diálogo com a tradição oral; 2) à discussão dos significados construídos sobre poesia infantil e as possibilidades temáticas do gênero; 3) ao ensino da poesia.

5.1 O DIÁLOGO COM A TRADIÇÃO ORAL

A poesia infantil na escola deve ser explorada tanto na sua modalidade oral como na escrita. Os repertórios orais da poesia, presentes nos jogos e nas brincadeiras, estimulam as crianças a usar a língua de forma não pragmática. Esses usos chamam a atenção para aspectos como a sonoridade, o ritmo, a rima em sua relação com os sentidos. No caso das manifestações poéticas da oralidade como parlendas ou trava-línguas, pode-se dizer que importa mais a materialidade sonora que propriamente os sentidos. É o que se percebe, por exemplo, no conhecido trava-língua: “Num ninho de mafagafos há sete mafagafinhos, quando a mafagafa gafa, gafam os sete mafagafinhos” ou na parlenda: “Dedo mindinho,/ seu vizinho,/Pai de todos,/Fura bolo,/Mata piolho.”

Para dar início ao tema deste tópico, leia o verbete abaixo:

Poesia infantil

Poesia e infância se confundem. No famoso texto “A Educação do ser poético”, Drummond pergunta ao leitor: *Por que motivo as crianças, de modo geral, são poetas e, com o tempo, deixam de sê-lo?* Em uma das passagens do ‘clássico’ “Homo Ludens”, Huizinga coloca lado a lado o poeta e a criança. Para ele, o adulto precisaria de uma espécie de capa mágica, com a qual resgataria a sua alma de criança, para compreender a poesia. Por meio do jogo com as palavras, segundo ele, a linguagem poética se manifesta, transgredindo modelos de linguagem ditados pela vida cotidiana. As brincadeiras infantis mostram o gosto especial pelos ritmos, pela musicalidade, pelas repetições, pelas aliterações – repetição de sons consonantais idênticos ou semelhantes nos versos –, pelas assonâncias – repetição de sons vocálicos nos versos –, pelas onomatopeias – figura de linguagem que busca reproduzir ou imitar os sons daquilo que representa. Esses recursos lúdicos e expressivos, organizados em versos, se materializam em gêneros como quadrinhas – estrofes de quatro versos, geralmente de

sete sílabas, fáceis de decorar –, acalantos – cantigas de ninar –, lengalengas – cantilenas com repetições de palavras e expressões que favorecem a memorização –, cantigas de roda, parlendas – fórmulas recitadas em brincadeiras de crianças –, trava-línguas – brincadeiras com palavras de difícil articulação que exploram as rimas –, adivinhas – charadas, conhecidas popularmente como “o que é, o que é”, que propõem um desafio de adivinhação –, e outras manifestações da linguagem, que evidenciam a aproximação entre o espírito lúdico da criança e os elementos poéticos. A poesia, para qualquer idade, subverte esquemas linguísticos habituais e amplia as possibilidades de uso da linguagem. Com a *poesia infantil*, não seria diferente. [...] A *poesia infantil* na escola pode ser explorada tanto na sua modalidade oral como na escrita, e também nos trânsitos que existem entre elas. Hoje, muitos poetas que escrevem para crianças buscam na tradição oral a sua fonte de inspiração. Considera-se ainda o fato de que, no conjunto da produção literária escrita para crianças, a poesia – ou seja, o texto organizado em forma de versos rimados ou não – é muito usada também para contar histórias como as dos contos maravilhosos, dos contos populares, entre outras narrativas.

MACHADO, Maria Zélia V. Poesia infantil. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro; COSTA VAL, Maria da Graça; (Org.). **Glossário Ceale**: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2014, p. 250-251.

Considerando a abrangência da experiência poética na infância, na qual se mesclam a tradição oral e a escrita, vamos ler alguns fragmentos – autorais e de domínio público – para refletir sobre a poesia infantil.

Os dois fragmentos de poemas abaixo foram escritos por dois poetas, Sérgio Capparelli (Fig. 58) e José Paulo Paes (Fig.59), respectivamente.

FIGURA 58: Capa do livro com poesia de Caparelli



FONTE: CAPARELLI, in AGUIAR, *et al.*, 1995

Era uma vez
um gato cotó:
fez cocô procê só.
E o gato zarlho
veio depois:
fez cocô procês dois.
Tinha também
um gato xadrez:
fez cocô procês três. (...)

FIGURA 59: Capa do livro *Poemas para brincar*



FORNTE: PAES, 1990

Era uma vez
um gato chinês
que morava em Xangai
sem mãe e sem pai,
que sorria amarelo
para o Rio Amarelo,
com seus olhos puxados,
um para cada lado. (...)

Os dois trechos estabelecem um claro diálogo com fórmulas da tradição oral. Recupera-se na leitura dos poemas a conhecida fórmula da tradição da prática de contação de histórias sem fim “Era uma vez um gato xadrez, quer que eu conte outra vez?”. Cada um a seu modo, os poetas se apropriam da conhecida brincadeira rimada como mote para os poemas.

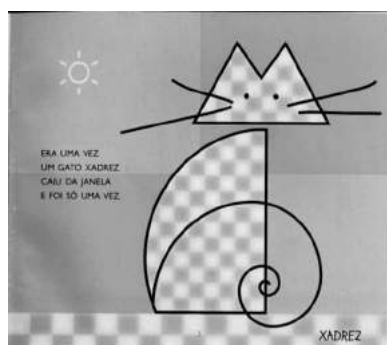
A poeta Bia Villela propõe o mesmo diálogo quando, no livro “Era uma vez um gato xadrez...” (Fig.60, 61 e 62), convida a criança ao jogo inventivo e bem-humorado que, a partir do título, resulta em diferentes histórias que envolvem gatos:

FIGURA 60: Capa do livro *Era uma vez um gato xadrez*



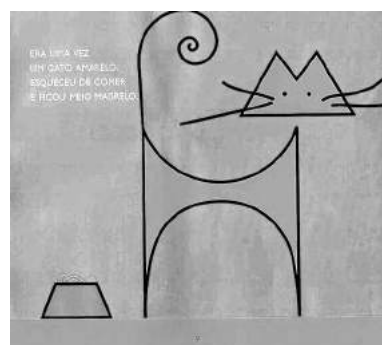
FORNTE: VILELA, 2006

FIGURA 61: Página do livro *Era uma vez um gato xadrez - I*



FORNTE: VILELA, 2006

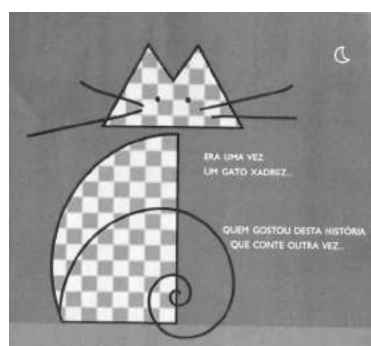
FIGURA 62: Página do livro *Era uma vez um gato xadrez - II*



FORNTE: VILELA, 2006

Os pequenos poemas – quadras rimadas – convidam as crianças a criarem elas também outros poemas iniciados por “Era uma vez um gato...”, o que se reforça na última página (Fig. 63):

FIGURA 64: Página do livro *Era uma vez um gato xadrez - III*



FORNTE: VILELA, 2006

As adivinhas, desafios verbais que pedem soluções, também participam desse diálogo com produções poéticas autorais. Especialmente para crianças que fazem descobertas sobre a língua quando estão sendo alfabetizadas, algumas adivinhas são a um só tempo divertimento e aprendizado.

O que é o que é que está sempre no meio da rua e de pernas para o ar?

[Domínio público]

Ao tentar desvendar esse desafio lançado pela fórmula poética que inicia a adivinha “o que é, o que é”, a criança é levada a compreender que a palavra “rua” representa uma ideia e não uma determinada “rua”. Compreensão que se dá por meio de uma brincadeira verbal, ao descobrir que a letra “u” é que está de pernas pro ar. Alguns poetas se apropriaram desses desafios da tradição oral em seus versos, como fez José Paulo Paes no poema a seguir:

Que pode fazer você
Para o elefante
Tão deselegante
Ficar elegante?
Ora, troque o f por g! (...)

PAES, José Paulo. 1990.

A atração pela cadeia sonora na infância pode ser percebida pelo gosto que as crianças têm de ouvir e repetir trava-línguas e parlendas. Para esses gêneros não importa tanto o sentido, mas ganha maior relevo a sonoridade das palavras, também ela desafiadora. Eles oferecem um rico material para aquelas crianças que estão sendo alfabetizadas e querem identificar, distinguir e aproximar sons. Melhor quando se faz isso por meio de experiências lúdicas com esses textos da literatura oral.

A aranha arranha a rã. A rã arranha a aranha.
Nem a aranha arranha a rã. Nem a rã arranha a aranha.

[Domínio público]

Em *Quem lê com pressa tropeça – O ABC do trava-língua*, Elias José faz pequenos poemas trava-línguas para cada letra do alfabeto (Fig.64). Para a letra “C”, além do desafio sonoro, explora-se o nível semântico das palavras, incluindo as diferenças de sentido quando no uso de maiúsculas para os nomes próprios e de minúsculas quando a mesma palavra se torna um substantivo comum.

FIGURA 64: Capa do livro *Quem lê com pressa tropeça: o abc do trava-língua*



FORTE: JOSÉ, 1996

A cara da Cora
quando cora
deixa claro
que mais clara
do que a cara
da Cora
só a cara
da clara Clara.

JOSÉ, Elias. 1996.

A infância é uma fase da vida caracterizada pela forte presença da brincadeira. A convivência diária com textos literários poéticos que exploram elementos lúdicos tais como repetições e jogos de palavras – que se apresentam como quebra-cabeças: palavras que se desmembram em outras, que se aglutinam dando origem a novos e surpreendentes sentidos, que criam imagens por associações sonoras ou semânticas, entre outros jogos linguísticos – pode favorecer o desenvolvimento do letramento literário das crianças que, nessa fase, engajam-se com interesse e curiosidade pelas linguagens escrita e oral.



PARA REFLETIR

.....

- Como a poesia se apresenta ou se manifesta na escola?
 - Para as crianças que se encontram no processo de alfabetização, o que pode a poesia, além das possibilidades apontadas neste tópico?
 - É possível ensinar poesia?
-

5.2 POESIA INFANTIL, UM GÊNERO MENOR?

O provocativo título desta seção tem o objetivo de nos levar a pensar sobre os significados que historicamente construímos sobre a poesia infantil. Esses significados estão, por sua vez, relacionados aos sentidos que nós, adultos, damos à infância. Duas fortes tendências orientam esses sentidos. Por um lado uma concepção de infância como aquela fase temporária, passageira, que deve ser protegida dos traumas da vida até que a criança cresça; e, por outro, a infância como um estado pleno de vivências, em que a criança participa, a seu modo, de instabilidades, sofrimentos, perdas, conflitos e toda sorte de situações da sociedade em que vive.

Muitos poetas lembram em versos a sua infância. As reminiscências poéticas ora idealizam essa fase da vida, ora apresentam a infância como um tempo também ele sujeito a traumas, medos, inseguranças. Henriqueta Lisboa (1941), no poema apresentado a seguir,

representa esta segunda tendência e nos faz pensar sobre a relação adulto/criança presente nos livros de poemas da literatura infantil. Ao tratarmos de formação do leitor literário é sempre importante pensar também nas leituras do professor. Por isso, iniciamos este tópico com um poema endereçado ao leitor adulto, para que possamos, a partir desta experiência com a leitura, propor algumas reflexões sobre o que é ler poesia sobre/com/para crianças:

Infância

E volta sempre a infância
com suas íntimas, fundas amarguras.
Oh! por que não esquecer
as amarguras
e somente lembrar o que foi suave
ao nosso coração de seis anos?

A misteriosa infância
ficou naquele quarto em desordem,
nos soluços de nossa mãe
junto ao leito onde arqueja uma criança;

nos sobrecenhos de nosso pai
examinando o termômetro: a febre subiu;
e no beijo de despedida à irmãzinha
à hora mais fria da madrugada.

A infância melancólica
ficou naqueles longos dias iguais,
a olhar o rio no quintal horas inteiras,
a ouvir o gemido dos bambus verde-negros
em luta sempre contra as ventanias!

A infância inquieta
ficou no medo da noite
quando a lamparina vacilava mortiça
e ao derredor tudo crescia escuro, escuro...
A menininha ríspida
nunca disse a ninguém que tinha medo,
porém Deus sabe como seu coração batia no escuro,
Deus sabe como seu coração ficou para sempre diante da vida
— batendo, batendo assombrado!

Embora o poema não tenha sido escrito para crianças, ele nos aproxima de uma criança de carne e osso e não de um projeto inacabado de adulto que vive em um mundo “suave” para um coração de seis, sete, oito anos, porque deve ser protegido das agruras da vida. Alguns poetas que escreveram para crianças conseguiram sair do lugar de adulto, para quem, muitas vezes, a criança é um ser incompleto, alcançando esse leitor infantil pleno. Os temas da poesia infantil podem ser os mesmos da poesia para adultos– o que difere uma da outra é o tratamento dado às temáticas. O poema a seguir, de Mário Quintana, escrito para crianças, representa a vertente que toca em temas que fogem ao estereótipo da existência sem conflitos da infância:

Canção de nuvem e vento

Medo da nuvem
 Medo Medo
 Medo da nuvem que vai crescendo
 Que vai se abrindo
 Que não se sabe
 O que vai saindo
 Medo da nuvem Nuvem Nuvem
 Medo do vento
 Medo Medo
 Medo do vento que vai ventando
 Que vai falando
 Que não se sabe
 O que vai dizendo
 Medo do vento Vento Vento
 Medo do gesto
 Mudo
 Medo da fala
 Surda
 Que vai movendo
 Que vai dizendo
 Que não se sabe...
 Que bem se sabe
 Que tudo é nuvem que tudo é vento
 Nuvem e vento Vento Vento!

QUINTANA, Mario.1961.

A sensação de desconforto é provocada pela repetição de palavras que expressam a força incontrollável da ventania e o crescente sentimento de medo, também ele incontrollável. A força do vento, o movimento das nuvens e a incerteza diante daquilo que não se pode conter, até a constatação de que tudo é vento/nuvem e vento Vento Vento! No poema ocorre o entrelaçamento de sons, imagens e ideias.

Os livros de poesia para crianças, em sua maioria, apresentam temas de interesse da infância tais como bichos, brinquedos e brincadeiras, situações típicas da infância, contos tradicionais ou modernos em versos, mas podem também trazer temáticas como perdas, relações humanas, desigualdades sociais, entre tantos outros.

Muitos poemas não trazem marcas de endereçamento e são lidos e apreciados por crianças, jovens e adultos. Como exemplo, temos o poema “Trem de ferro”, de Manuel Bandeira, publicado sob a forma de livro com ilustrações de Gian Calvi, pela Global Editora (BANDEIRA, 2013), em que os sons articulados dos versos imitam o ritmo próprio de um trem em movimento, evocando imagens que sugerem o encontro de diferentes pessoas em viagem para algum lugar e para dentro de si mesmas. A musicalidade do poema e o encadeamento de imagens evocam a vida de todos e de cada um, em sua condição essencialmente transitória, passageira, ao som do movimento do trem de ferro, reproduzido na simples repetição: *café com pão, café com pão, café com pão*. Para a criança pequena, a exploração dos sons que imitam o trem de ferro, será, com certeza, o ponto alto na leitura do poema, mas se deixando levar pela musicalidade e pelo ritmo; perceberá também, não no mesmo nível de um adulto, os encontros e desencontros, as chegadas, as partidas, no fluxo da viagem e da própria vida.

Cecília Meireles, em texto que tem como título “Nós e as crianças”, publicado em 1930 em coluna no jornal carioca *Diário de Notícias*, escreveu:

A infância, afinal de contas, é apenas esta coisa simples; uma etapa da vida humana, com todas as suas derrotas e vitórias. Se a infância, pois, não deve ser diminuída a ponto de parecer um estado subumano, a que se não dá atenção e pelo qual não se tem interesse, também, parece-nos, não deve ser protegida e orientada dentro dos limites tão rigorosamente científicos, tão esquemáticos, que nos deixem uma impressão de frio, convencional artificialismo, ainda que cheio de boas intenções. (MEIRELES, 1930, p.7).

Pensar no que projetamos como poesia infantil é pensar nessa infância que não deve ser diminuída, como afirma Cecília Meireles. No próximo tópico, trataremos do ensino da poesia e dos tipos de livros de poemas para crianças presentes nas escolas.



PARA REFLETIR

- O que é, para você, poesia infantil?
- Que tipo de poemas você compartilha com os alunos em sala de aula?
- Você concorda com a opinião de Cecília Meireles de que as boas intenções dos adultos de excessiva proteção às crianças podem artificializar a infância? Qual a relação dessa ideia com a poesia infantil?

5.3 POESIA SE ENSINA?

Poesia é uma forma de arte, dividindo com a prosa a condição de arte literária. Há nessa condição artística pressupostos de criação individual, liberdade de criação, atividade singular que não combinam muito com regras ou sistematizações rígidas, tanto no que diz respeito à leitura como à escrita. Por isso a pergunta lançada no subtítulo pode gerar polêmicas, pois o êxito da junção arte e ensino, que supõe liberdade criativa na leitura e na escrita, vai depender de como a escola trata a arte.

Na seção “Troca de ideias”, do *Jornal Letra A*, Sérgio Capparelli e Maria da Glória Bordini se posicionam sobre a controversa questão: “Poesia se ensina?”

Para o poeta Sérgio Capparelli,

Ensinar poesia comporta muitos sentidos. Uma mãe que lê um poema para o filho pequeno ensina poesia? O aluno que lê um poema em voz alta na escola ou em casa aprende poesia? Ensinar poesia significava, até poucos anos atrás, recitação obrigatória de poemas na escola. Agora, não mais. Aos poucos o verbo “ensinar” foi enriquecido. Passou a significar, de um lado, ler poesia e, do outro, escrever poesia. Para abarcar os extremos, os professores deram muitos passos. O primeiro foi desfazer o estereótipo de que poesia são “sonhos belos expressos através de rimas”. O segundo passo foi contextualizar a poesia, que é linguagem antes de tudo, no interior da linguagem literária. O terceiro, desenvolver atividades de leitura de poesia, abolindo a declamação obrigatória. O quarto, criar atividades para que os alunos aprendam a ouvir poesia. O quinto, escrever poesia. Os quatro primeiros passos se revestem de uma discussão às vezes profunda, às vezes amena, dos componentes do

poema, como versos, estrofes, figuras, ritmo, imagens, sonoridade, movimento etc. Na história recente do Brasil, mais e mais escolas e professores interessaram-se pela poesia, que em muitos casos passou a integrar o currículo escolar. As editoras e as livrarias voltaram-se então para o tema, mas com outros objetivos, integrando-se ao circuito do ensino de poesia através da oferta de livros. Até governantes demonstraram interesse, criando programas especiais para levar poesia e livros às escolas. E o quinto passo, o de ensinar a escrever poesia? Parece que ensinar poesia e ensinar a escrever poesia são frutos de uma bifurcação do tema. Parece também que mais na frente os dois caminhos divergentes podem convergir de novo, misturando-se. Mas fica a sensação de que é muito difícil (até mesmo impossível) ensinar alguém a escrever uma poesia, por se tratar de algo pessoal e íntimo. Quando muito, alguém pode orientar um estudante no seu trabalho de criação, senão o verbo “ensinar” sofre um curto-circuito.

Maria da Glória Bordini também pondera sobre a diferença entre ensinar a escrever e ensinar a ler poesia, concordando com Capparelli.

[...] poesia se ensina, mas depende do que T. S. Eliot chamava de talento individual. No plano do Ensino Fundamental e Médio, bem como no Ensino Superior, em nível de graduação, em geral não se ensina a escrever poesia. Quando acontece, o que pode ser ensinado é a gramática da poesia, ou seja, as regras historicamente instituídas que levam os leitores a identificar um texto como sendo um poema. Isso implica noções de métrica, estrofação, rima, imagens, formas e estilos poéticos. Esses elementos podem ser ensinados em qualquer nível, mas não garantem que o resultado seja poético.

Para que a poesia se instale no texto, não há fórmulas nem receitas. Ela requer domínio das palavras e dos sentidos que adquirem na vizinhança com outras palavras; sentimento do ritmo que impulsiona os versos ou a frase poética; ouvido agudo para as sonoridades; imaginação poderosa que desvende algo apenas adivinhado ou sonhado. Por isso, poetas que alcançam efeitos poéticos são raros, ultrapassam o seu tempo e muito trabalham a linguagem. E também por isso Drummond afirmava que “Lutar com palavras é a luta mais vã. / Entanto lutamos mal rompe a manhã”.

Ensinar a ler poesia já é outra coisa. Essa habilidade pode ser desenvolvida desde a infância e desdobrar-se pelos anos escolares, até depois da universidade. É evidente que em cada estágio o ensino da leitura do poema se torna mais complexo. De início, a questão é aprimorar o ouvido para as sonoridades e suas repetições, o que a criança consegue ao ouvir poemas desde pequena. Num segundo momento, cabe marcar ritmos e perceber seus retornos, constituindo os versos. Perceber as pausas e a função dos silêncios já exige um pouco mais de maturidade, assim como as imagens. No Ensino Médio, noções de versificação podem ser incluídas, mas a leitura de grandes poetas é que constrói o gosto pelo poético. No Ensino Superior, aprofundar teórica e historicamente as leituras dos alunos é essencial para formar professores de literatura capazes de ler poesia em sala de aula. Vê-se que, se a poesia não pausa em qualquer texto, pode-se aprender a observar seus voos. O indispensável, tanto para produtores quanto para consumidores, é muita leitura de poesia, nacional e internacional. Para os poetas, a fim de que encontrem a sua clave pessoal. Para os leitores, para que consigam diferenciar os “talentos individuais”.

Sérgio Capparelli, na sua resposta à questão, aponta cinco importantes passos que indicam uma mudança no trabalho com a poesia na escola. Vale a pena comentar cada um deles:

- O primeiro passo: “desfazer o estereótipo de que poesia são ‘sonhos belos expressos através de rimas’.”

Este primeiro avanço indica uma mudança do que se considera poesia na escola. A ideia de poesia como expressão do belo, do que há de mais sublime e edificante, esteve muito fortemente presente na escola e se filia a concepções de que a literatura ensina valores exemplares, corrige, molda. Romper com essa tradição alargando o conceito de poesia foi, portanto, segundo o autor, o primeiro passo para um ensino mais qualificado da poesia na escola.

- O segundo passo: “contextualizar a poesia, que é linguagem antes de tudo, no interior da linguagem literária.”

Este passo diz respeito ao tratamento dado à poesia na escola. De acordo com o verbete, houve também mudanças significativas quanto ao foco em aspectos na linguagem literária. Abordagens dessa natureza podem ocorrer sob várias formas: em leituras compartilhadas de poemas, em atividades de interpretação, em comentários do professor e/ou dos alunos sobre os efeitos de sentido de palavras, versos, estrofes na composição poética.

- O terceiro passo: “desenvolver atividades de leitura de poesia, abolindo a declamação obrigatória.”

A prática de declamação obrigatória, à qual Capparelli se refere, também esteve sempre muito relacionada a concepções sobre a função escolar da poesia. Assim, para cada data comemorativa, era preciso ter a declamação compulsória de um poema. No entanto, é preciso ponderar sobre a declamação de poemas. Abolir a declamação obrigatória foi, com certeza, um avanço. Mas são muito bem-vindas atividades que reintroduzam a declamação em saraus ou momentos similares, como rodas de leitura, para que a poesia possa ser experimentada pela voz – lida e “de cor”, ao gosto de quem lê.

- O quarto passo: “criar atividades para que os alunos aprendam a ouvir poesia.”

Este passo está relacionado ao anterior. Atividades de audição de poesia podem levar à percepção de elementos da linguagem que não se apreendem tão facilmente quando se lê um poema. Para crianças que estão se alfabetizando, a entonação, o reforço nas rimas, o ritmo da voz fazem da poesia um rico material para novas experiências de linguagem.

- O quinto passo: “escrever poesia.”

Segundo Capparelli, este é um passo difícil, pois é impossível “ensinar alguém a escrever uma poesia”. Indo um pouco mais além, diríamos que escrever poemas na escola não tem a pretensão de formar poetas. Há um modo de pensar esse tipo de escrita como uma corrente criativa que se estimula pelos achados poéticos na leitura de poemas. Propor que as crianças façam com a linguagem o que observaram poetas fazendo pode ser um caminho interessante. E dessas atividades, com certeza, resultarão achados surpreendentes – como tem sido possível

constatar em várias práticas e projetos de professores, desde os anos iniciais de alfabetização. Ensinar a escrever poesia, seria antes ensinar a ler poesia, mostrando que a língua está aberta a possibilidades de criação e que eles, os alunos, podem também ser autores.

Glória Bordini, na sua resposta à questão, destaca a dificuldade de se ensinar a escrever poesia, apostando todas as suas fichas no ensino da leitura da poesia. Sobre este ensino, Bordini destaca o grau de complexidade conforme a etapa da escolaridade. No que diz respeito à infância, fase que mais nos interessa, ela recomenda: “aprimorar o ouvido para as sonoridades e suas repetições, o que a criança consegue ao ouvir poemas desde pequena. Num segundo momento, cabe marcar ritmos e perceber seus retornos, constituindo os versos. Perceber as pausas e a função dos silêncios já exige um pouco mais de maturidade, assim como as imagens.” Segundo a autora, “se a poesia não pousa em qualquer texto, pode-se aprender a observar seus voos. O indispensável, tanto para produtores quanto para consumidores, é muita leitura de poesia, nacional e internacional.” A indicação de Bordini, de que é preciso “muita leitura de poesia” nos dá o mote para o próximo tópico deste capítulo sobre a diversidade de tipos de livros de poemas que se oferece à infância.



PARA REFLETIR

- Considerando o ensino de poesia na sua escola, o que você diria sobre os cinco passos ou avanços descritos por Capparelli?
- Ambos os autores destacados na matéria selecionada ressaltaram a dificuldade de se ensinar a escrever poesia. Você concorda com essa posição?
- Você tem desenvolvido, em suas práticas de alfabetização, atividades de leitura e de escrita de poemas? Em caso afirmativo, como elas foram desenvolvidas?

5.4 TIPOS DE LIVROS DE POESIA EM ACERVOS ESCOLARES

Na literatura infantil, há uma heterogeneidade de gêneros narrativos: fábulas, contos, lendas, crônicas etc., e de gêneros poéticos: quadra, cordel, poema narrativo, haicai, entre outros. Essa diversidade da produção literária para crianças tem sido, nos últimos anos, um critério para a distribuição de livros para as bibliotecas escolares pelo PNBE – Programa Nacional da Biblioteca da Escola. Pode-se dizer que vínhamos superando, com a regularidade desse Programa, o problema do acesso ao livro de literatura na escola pública.

Os agrupamentos a seguir, resultantes de uma análise de acervos de livros de poemas distribuídos pelo PNBE em 2008 para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que teve como título “Versos diversos da poesia para crianças” (MACHADO, 2008), podem ser considerados uma amostragem da produção de poesia para crianças e evidenciam a variedade de gêneros, estilos e temas para o trabalho com a poesia na

escola. Antes de apresentar os agrupamentos, no entanto, é preciso ressaltar que não se tem a pretensão de sistematizar a produção poética para a infância. Trata-se somente de um panorama que permite visualizar possibilidades de usos dos acervos escolares por professores dos anos iniciais.

I. POEMAS EM ANTOLOGIA

O primeiro agrupamento identificado reúne poemas em antologia. Neste grupo temos poemas com estilos e temáticas variadas, mas muitas dessas antologias dão destaque a temas que falam de bichos, como nos exemplos a seguir:

Bicho no verso

Quando tem bicho no verso
 O poema dá o bote,
 Abana o rabo,
 Bate asa,
 Faz o ninho,
 Bota ovo
 E tem filhote.
 Quando tem bicho no verso,
 Bicho em baixo,
 Bicho em rima,
 O poema tem antena,
 Parece que toda linha
 É feita a bico de pena.

CUNHA, Leo. 1994.

Curiosidade pura

Na arca de Noé
 Tinha bicho-do-pé?

MACHADO, Duda. 2003, p. 31.

Embora o tema bichos apareça com muita frequência nessas antologias, aparecem outros assuntos de interesse da criança pequena. É o caso, por exemplo, de *Saco de brinquedos*, de Carlos Urbim, que, em pequenos poemas traz à memória brinquedos e brincadeiras de outros tempos. Ou ainda temas metalinguísticos para a criança que aprende a ler e a escrever, como se pode ver no exemplo:

Bravo! Viva! Muito bem!

Sempre de pé, na maior animação,
Ninguém derruba o ponto de exclamação!

URBIM, Carlos. 2010, p. 28

Além desse enquadre temático das antologias para crianças, apresentam-se também outras propostas que cumprem o papel de diversificar o leque de formas poéticas oferecidas à criança das séries iniciais. Como exemplo, temos o livro de haicais, *Jardim de menino poeta*, de Maria Valéria Rezende, ilustrado por Maurício Veneza. Os versos trazem flashes sobre a natureza que produzem diferentes sensações:

Girafas pensam loucuras
efeito do ar
rarefeito das alturas.
Repito o nome libélula
saboreando na língua
um movimento de asas.

REZENDE, Maria Valéria. 2007.

Os exemplos acima não têm a pretensão de esgotar as propostas de antologias para criança. Eles são apenas uma amostra da diversidade de organização de livros de poemas infantis, que podem se reunir por temáticas, gêneros ou outro critério a gosto do(a) poeta

II. POEMAS NARRATIVOS

O segundo agrupamento é o dos poemas narrativos como se pode ver no trecho abaixo:

Muito comuns na literatura destinada a crianças – daí virem a ocupar o segundo lugar em número de livros escolhidos na categoria “versos” – pequenas narrativas se apresentam sob a forma de versos livres ou de padrão regular. Neste caso, muitos deles em redondilha maior ou menor (versos de cinco e de sete sílabas, que se prestam mais à memorização). O que caracteriza o grupo é a enunciação narrativa orientada por uma sequência temporal que une os versos em uma história – com personagens e ações organizadas em estrofes e versos – narrada do início ao fim. A título de exemplificação, incluem-se no grupo poemas de forma fixa, como o cordel *A raposa e o canção*, de Arievaldo Viana,

*Quem foi menino e viveu
Nos cafundós do sertão
No tempo da lamparina
Antes da televisão;
Ouvir cantigas, parlendas,
Estórias, causos e lendas
Era a maior diversão.*

VIANA, Arievaldo. 2007.

Para além do acervo analisado, se procurarmos nas estantes das bibliotecas, veremos que muitos outros livros para crianças exploram, em narrativas, elementos da poesia. É o caso, por exemplo, de *Foi o ovo? Uma ova!*, de Sylvia Orthof, todo escrito em redondilha maior, versos de sete sílabas, de ritmo marcante e com exploração de rimas:

Um dia, gorda galinha,
chamada Sinhá Penosa,
teve um ovo, muito novo,
de nome Claro Gemão,
meio metido a machão.
Esse ovo, vê se pode,
nasceu, usando bigode!
Ainda recém-nascido,
tomava ares de galo.
Berrava o desordeiro:
- Sou o rei do galinheiro,
falo, grito e não me calo,
o ovo nasceu primeiro! [...]

ORTHOFF, Sylvia. 1990.

III. POEMAS DA TRADIÇÃO POPULAR

Poemas da tradição popular ou que a usam como fonte compõem o terceiro agrupamento. Conforme análise referente ao acervo

[...] esses livros cumpriram, então, o importante papel de ligação entre a cultura oral e a cultura escrita, com a qual a maior parte das crianças se familiariza aos poucos depois da entrada no universo escolar. [...] Abre-se, assim, [...] a possibilidade de levar a criança, em pleno processo de alfabetização, a reconhecer rimas e repetições, que se juntam a gestos e movimentos do corpo, a partir da proposta lúdica das parlendas e suas diferentes funções (parlendas de tirar, de pedir, de pular corda, de brincar com os pequeninos, de brincar, de acabar). Nesses jogos linguísticos a partir do contato com o livro, ela poderá desenvolver a percepção dos sons da língua e da forma com que são grafados, e também da sua dinâmica de produção, ao se lançar ao jogo de alternar sílabas fortes e fracas, acompanhada por gestos e movimentos nas brincadeiras.

[...] O livro do trava-língua, de Ciça, com ilustrações de Zélio, dialoga com a tradição popular, transformando-a em outros poemas e atualizando repertórios:

*Arara da lara
lara amarra
a arara rara
a rara arara
de Araraquara.*

Ciça. Il. Zélio. 1986.

Instaura-se nessa proposta a possibilidade de apropriação dos mecanismos e recursos textuais do repertório partilhado para transformá-lo em novos textos. Compreender esses mecanismos pressupõe uma vivência contínua com a tradição da literatura oral, recolhida sob a forma de livros.

IV. ABECEDÁRIOS POÉTICOS

O quarto agrupamento reúne várias propostas de abecedários.

Os abecedários poderiam figurar entre os poemas do agrupamento anterior, já que apresentam alguma familiaridade com os A.B.C. da tradição popular,²⁷ no entanto aparecem destacados não por suas especificidades quanto ao gênero, mas pelo que representam em relação ao leitor que se alfabetiza e tem a oportunidade de com ele interagir. Abecedário, neste caso, corresponde a alfabeto, cantado em versos.

[...] temos como exemplos *O batalhão das letras*, de Mário Quintana, ilustrado por Eva Furnari. Esse abecedário oferece muitos atrativos para quem inicia seu contato com o alfabeto e com a linguagem poética. Em quadrinhas rimadas nas segunda e quarta sílabas, em redondilha maior, os pequenos poemas para cada letra do alfabeto estão prontos para serem memorizados de maneira lúdica, como requer e convida a linguagem poética:

*Este V é o V de VIAGEM
E do VENTO vagabundo
Que sem pagar a passagem
Corre todo o vasto mundo.*

QUINTANA, Mário. Il. Eva Furnari. 2007. p. 25

[...] temos também *De letra em letra*, de Bartolomeu Campos Queirós. Nesse poético abecedário, o fio que ordena as letras é dado pelos nomes próprios:

²⁷ Câmara Cascudo assim o define: "Na literatura oral e popular são abundantes os A.B.C., versos que se iniciam pelas letras do alfabeto (...) os versos são quadras, os mais antigos, sextilhas ou hendecassílabos (...) No Brasil, o A.B.C. narra a história de cangaceiros valentes, bois fugitivos, batalhas famosas, biografias de santos." (CASCUDO, 1962, p. 1/2)

Com A
 Alice abraça ave, água, amora
 Alice aprecia asas e aves
 Adora azuis e águas
 Ama amoras e árvores.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. 2004, p.4.

O jogo que se instaura entre os poemas e os leitores apresenta letras que nomeiam pessoas. Esses nomes, na cadeia de aliterações (repetição de sons consonantais) e assonâncias (sons semelhantes das vogais), remetem a palavras, que, por sua vez, se organizam em frases.

Esses abecedários poéticos podem contribuir muito para a alfabetização por explorarem elementos gráficos, sonoros, semânticos que ativam conhecimentos sobre o modo de funcionamento da escrita nas relações entre letras, sons, sentidos.

V. JOGOS POÉTICOS

O quinto agrupamento, por uma falta de melhor nome, foi chamado de Jogos poéticos.

Denominamos brincadeiras ou jogos poéticos aquelas propostas de poesia que não se identificam nem pela forma nem pela temática, mas pela experiência linguística lúdica que favorece. [...] Percebe-se nesses livros, mais que nas outras propostas, que a imagem disputa com o texto verbal a condição de representar o que é para ser lido [...]. É assim que em *Travadinhas*, de Eva Furnari (Fig.65 e Fig. 66), as explorações sonoras dos trava-línguas se articulam a desenhos, ambas as linguagens sob a forte tônica do humor:

FIGURA 65: Capa do livro
Travadinhas



FONTE: FURNARI, 2011

FIGURA 66: Página do livro
Travadinhas



FONTE: FURNARI, 2011

A confusão entre correspondências sonoras que apresentam resultados semânticos surpreendentes é a brincadeira proposta em *Não confunda*, de Eva Furnari (Fig. 67, 68, 69). As ilustrações da própria autora intensificam o tom de humor dessas confusões da linguagem.

FIGURA 67: Capa do livro *Não confunda*



FONTE: FURNARI, 2012

FIGURA 68: Página do livro *Não confunda* I



FONTE: FURNARI, 2012

FIGURA 69: Página do livro *Não confunda* II



FONTE: FURNARI, 2012

Para a criança que aprende a ler, a experiência lúdica com sons e sentidos pode levar à identificação de outras correspondências e distinções necessárias à apropriação do sistema da escrita alfabético, de uma maneira muito divertida.

V. NARRATIVAS POÉTICAS

O sexto agrupamento é o das narrativas poéticas. Para exemplificá-lo apresentamos um dos livros do acervo analisado que evidencia o tipo de livro que queremos destacar.

Se no agrupamento que denominamos “poemas narrativos” a forma poética organiza a narrativa, neste a narrativa não se prende à forma do poema, mas potencializa o uso de recursos da linguagem da poesia. Como exemplo disso, temos *A menina Arco-íris*, de Marina Colasanti

(2009), indicado para as séries iniciais do ensino fundamental. O fio da narrativa se desenrola de acordo com a imaginação poética, sua cadência e seu ritmo próprio no devaneio de uma menina, que “cai” na xícara de leite: “Virgínia caiu na xícara de leite. Debruçou-se demais, e agora lá está no fundo branco, tudo branco ao redor. Nenhum caminho visível, cidade nenhuma. Talvez montanhas, ou nuvens. E um silêncio parado, de algodão.” (p.5/6). A forma como são dispostas as frases (versos?) também confundem o leitor quanto ao reconhecimento de gêneros, diluindo as fronteiras que apenas teoricamente os separam.

Essa breve categorização feita por amostragem de forma alguma esgota os tipos de livros de poemas que hoje se encontram nas prateleiras das bibliotecas escolares. Considera-se assim que o exercício de identificar diferentes propostas que levam à experiência poética na escola nos acervos das bibliotecas é um bom começo para se ensinar a ler poesia. Você pode experimentar a fazer isso. Com certeza, encontrará modos diferentes de agrupar esses livros para melhor poder apresentá-los a seus alunos. A seguir apresentaremos algumas propostas de atividades a partir de livros que trazem textos em prosa e em versos, que podem ser desenvolvidas com turmas que se encontram nos anos iniciais.

CAPÍTULO 6

PROPOSTAS DE ATIVIDADES

6.1 PROPOSTA 1 – LIVRO JABUTI SABIDO, MACACO METIDO, DE ANA MARIA MACHADO

Uma boa sugestão de leitura que pode ser feita em turma de crianças em processo de alfabetização é do livro *Jabuti sabido e Macaco metido*,²⁸ escrito por Ana Maria Machado e ilustrado por Raul Gastão (Fig.70).

FIGURA 70: Capa do livro *Jabuti sabido e macaco metido*



FONTE: MACHADO, 2011

O livro traz uma divertida narrativa permeada de diálogos e imagens em uma linguagem que propicia a inserção interativa do leitor, sendo, portanto, bastante favorável à leitura coletiva como a que se costuma fazer em sala de aula. A história tem como temática central a sagacidade representada por atitudes e discursos humanos assumidos por diferentes bichos. Na edição original da obra, as imagens em cores vibrantes e chamativas, com traçado que se aproxima do que geralmente se observa em desenhos feitos por crianças, são propícias à aproximação do leitor infantil, o que também é favorecido pela relação de complementaridade que se estabelece entre texto verbal e texto visual. No paratexto da quarta capa é possível notar uma intencionalidade editorial no convite à leitura (Fig.71). Observe que a primeira parte do paratexto está direcionada ao público infantil, enquanto a segunda parte tem como destinatário o mediador adulto:

²⁸ A capa do livro acompanhada de breve resenha consta em publicação do Ministério da Educação que trata das obras dos acervos complementares (BRASIL, 2012, p.125).

FIGURA 71: Quarta capa do livro *Jabuti sabido e macaco metido*

FONTE: MACHADO, 2011

ANTES DA LEITURA

Considerando as estratégias que supõem atitudes a serem assumidas antes, durante e depois da leitura,²⁹ sugere-se que o início do processo de mediação se dê pela apresentação da capa e do título que, juntamente com as imagens da capa podem aguçar a curiosidade dos alunos sobre o conteúdo da história. Após essa primeira abordagem, pode-se ler a primeira parte do paratexto da quarta capa (apresentado acima, Fig.71), que é mais voltada para o público infantil, parando na pergunta que instiga o interesse do leitor: “Quem vencerá a disputa?”.

Despertado o interesse inicial pela história, certamente as crianças poderão levantar suas hipóteses de resposta para a pergunta lançada no paratexto, as quais podem ser retomadas ao final.

DURANTE A LEITURA

Sugere-se que a leitura efetiva da obra se faça por meio da pausa protocolada, estratégia que supõe interrupções em partes específicas da narrativa para instigar a participação ativa dos leitores.

Alguns trechos da narrativa são mais suscetíveis a despertar o interesse do leitor em participar da história, como, por exemplo, o momento da adivinhação que o Curumim lança aos bichos: “_ O que é o que é, que fica acima do céu?”. Nessa parte, após lançar a questão e antes de soltar a resposta presente no texto – que traz uma surpresa seguida por uma sequência voltada para o humor – as crianças podem ser desafiadas pelo professor a tentar descobrir se são espertos como os bichos da floresta. Na sequência de páginas em que são reveladas

²⁹ Estratégias amplamente discutidas e exemplificadas, com gêneros textuais diversos, no volume LEITURA desta Coleção.

as respostas dos dois bichos (p. 20-22), é possível também que as crianças, a exemplo dos animais, queiram se manifestar para dizerem qual dos dois bichos está mais certo.

Outro momento em que certamente haverá interesse de participação das crianças é no desfecho, visto que algumas poderão concordar com a “esperteza” do jabuti e outras poderão discordar, em uma situação propícia à realização de um debate respeitoso.

As imagens, além de facilitar a fluidez da leitura, ora complementam o sentido do texto verbal, como no trecho em que a imagem do indiozinho esclarece quem seria o curumim, “filhote de homem” (p. 10-11), ora para acrescentar informação que não aparece na narrativa verbal, como a imagem do jacaré com passarinho pousado na cabeça (p. 23) ou as frutas que o jabuti foi escolhendo (p. 33, 35, 36 e 39).

As escolhas lexicais presentes no texto verbal, por abarcarem palavras que permeiam o universo infantil, podem atrair a atenção do leitor e gerar comentários durante a leitura. Podemos destacar, por exemplo, as expressões “sabido” e “metido”, presentes já no título, “abraçadores”, “fedorentos” (p. 9), “esperteza” (p. 11), “bobo” (p. 12), “medo danado” (p. 19), “guloso” (p. 24, 33), “botar na pança” (p. 31). Outras palavras presentes na história podem gerar curiosidade por serem possivelmente menos recorrentes no repertório do pequeno leitor, como, por exemplo, “suprassumo”, “curumim” (p. 10), “alvorço” (p. 16), “adivinhações”, “carpinteiro” (p. 18), “acento agudo” (p. 20), “jejum” (p. 24).

Assim, é importante que, ao escolher uma obra para leitura mediada, o professor antecipe para si possíveis interrupções geradas por curiosidades advindas do grupo – cujo perfil em geral ele já conhece bem – e que conduza de maneira que não quebre o ritmo da leitura e ao mesmo tempo não ignore a dúvida do leitor. No caso de palavras que possam gerar curiosidade, por exemplo, sugere-se que sejam tiradas apenas dúvidas mais pontuais, para que a leitura não fique maçante (a exploração mais detida do vocabulário pode se dar em outro momento, após a leitura). O mesmo acontece para o caso de palavras que possam causar maior agitação no grupo, pois quando o professor está consciente de que o possível burburinho é parte do processo e não uma situação de “indisciplina” poderá fazer uma intervenção mais adequada para retomar a normalidade e dar sequência à leitura de forma mais coesa.

DEPOIS DA LEITURA

Após ler o texto com as crianças, avaliar quais hipóteses se confirmaram, identificando elementos do texto que justificam as conclusões da turma e fazer uma apreciação em que as crianças possam expressar suas opiniões sobre o que gostaram ou não na história.

A contextualização da autora, por meio da leitura de informações biográficas impressas na página 40 (Fig. 71), pode ser feita logo após a realização da leitura da narrativa, assim como a identificação, no repertório da própria turma, de outras obras da autora - visto que, como o próprio texto afirma, ela já publicou “mais de cem livros”. Pode-se fazer, ainda, um questionamento sobre o porquê de não haver informações semelhantes sobre

o ilustrador, já que as imagens dividem o espaço das páginas com o texto. A partir desse questionamento, podem, por exemplo, propor uma busca de informações do autor em uma sala de informática – caso essa opção seja viável – ou na própria biblioteca. Esse tipo de postura pode aguçar a capacidade crítica do leitor sobre as informações presentes nas obras literárias e seus porquês. Conforme o interesse da turma, outras informações editoriais podem ser recuperadas nessa oportunidade: informações presentes na capa, na lombada e em outras partes da obra.

FIGURA 72: A autora Ana Maria Machado



FONTE: MACHADO, 2011

Conforme for o interesse da turma, pode-se propor uma sequência de leituras de biografias a cada obra lida, observando as características desse texto para que, ao final de determinado período, as crianças criem sua própria biografia.

No momento da leitura, dependendo da fase do processo de alfabetização, é possível que alguns alunos descubram a resposta para a adivinha lançada pelo Curumim, ou que compreendam a proposta do Jabuti, pois ela requer uma atenção especial para conhecimentos da língua. Caso estejam em fase mais inicial e não reconheçam o acento agudo, é uma boa oportunidade para que percebam, após o término da leitura, mesmo sem uma sistematização, a presença de acentos gráficos nas palavras, pois esse conhecimento é fundamental para entender a razão dessa resposta dada pelo Jabuti. Após essa observação, é possível que percebam na própria sala de aula outras palavras que tenham esse mesmo acento (como calendário e armário, por exemplo).

Outra observação interessante da obra que poderá ser explorada durante e/ou após a leitura é que, em alguns trechos, o tamanho da letra varia, para indicar um acento mais forte em determinada palavra ou expressão. A observação consciente dessas estratégias gráficas faz parte das capacidades de leitura a serem desenvolvidas e, por meio de obras como essa, pode ocorrer de forma lúdica e reflexiva. Um bom exemplo para evidenciar essa relação está na página 16, em que a fala da onça aparece em letras muito maiores e mais destacadas do que as demais, indicando que ela realmente gritou (Fig.73):

FIGURA 73: Página 16 do livro *Jabuti sabido e macaco metido*

FONTE: MACHADO, 2011

Por fim, após a leitura, é possível que sejam feitas outras propostas didáticas a partir da narrativa, de acordo com o nível de escrita de cada turma. Podem ser feitas listas com os nomes dos bichos que aparecem na história, listas das frutas que aparecem nas imagens, cada criança pode escrever a fruta preferida, o animal preferido, e assim por diante. Para crianças que estejam em fase mais avançada, pode-se solicitar, por exemplo, a escrita de outro final para a história ou uma versão em que não sejam o jabuti e o macaco os dois animais mais espertos, entre outras.

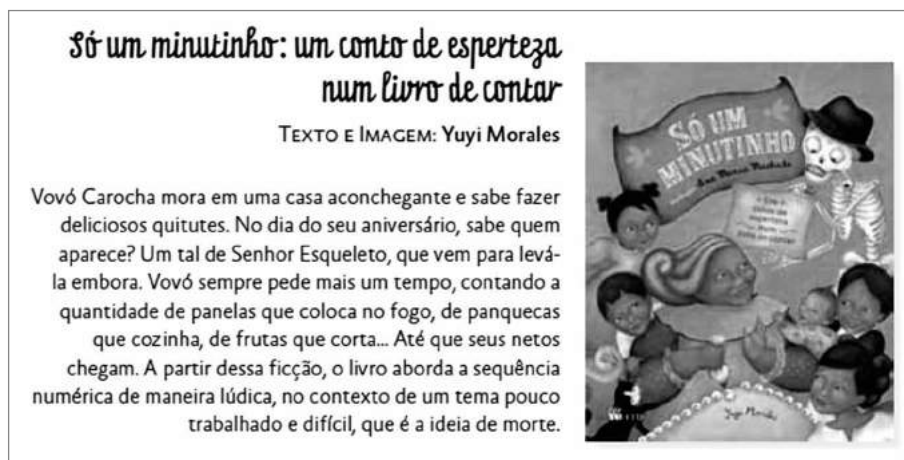
Para finalizar essa proposta, é fundamental observar que, embora ofereça uma boa entrada para a exploração de um aspecto linguístico específico necessário à compreensão da leitura (a existência de um acento agudo na palavra céu) a história não se resume a esse aspecto. A partir do envolvimento com a leitura, as crianças podem fazer uma análise mais linguística, sem que se perca de vista a ludicidade envolvida na obra literária em questão. Do mesmo modo, vale ressaltar que a obra também não fecha os sentidos em relação a interpretações e julgamentos a partir dos comportamentos apontados na narrativa e também não conduz a interpretação das “espertezas” apresentadas por meio de julgamentos de valor. As crianças poderão elaborar elas próprias os sentidos do texto, sem a necessidade de que se conduza a leitura a aspectos moralizantes que poderiam reduzir as possibilidades interpretativas das obras literárias.

A intenção dessa proposta, portanto, foi mostrar uma possibilidade de trabalho voltado para a alfabetização e para o letramento literário, evidenciando alguns modos de mobilizar saberes prévios e de fomentar a participação do leitor – e, conseqüentemente, de favorecer a relação positiva da criança em fase de alfabetização com a leitura literária.

O livro dialoga com outras obras presentes no acervo das escolas públicas, seja pela temática da esperteza ou pela relação de disputa entre animais. A seguir, sugerimos um

livro³⁰ (Fig.74) que traz um conto de esperteza que poderá favorecer o desdobramento dessa leitura, ampliando o repertório do leitor:

FIGURA 74: Capa do livro *Só um minutinho: um conto de esperteza num livro de contar*

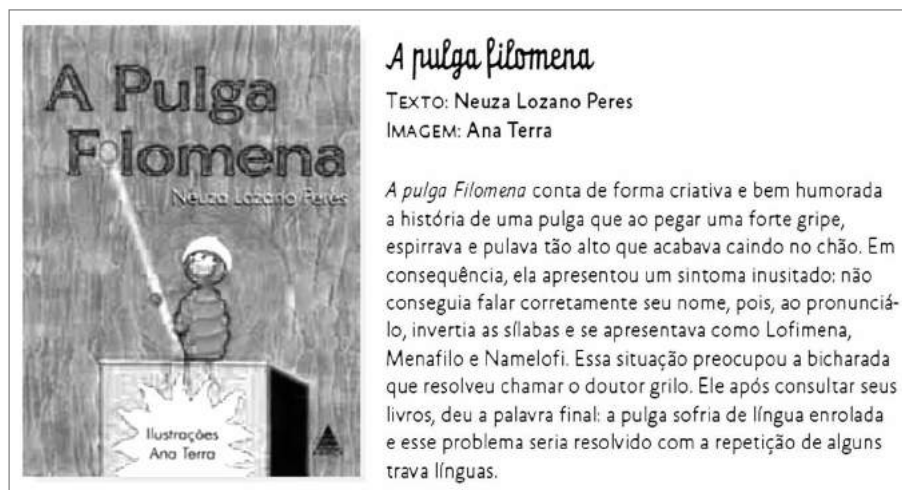


FONTE: MORALES, 2006

6.2 PROPOSTA 2 – LIVRO A PULGA FILOMENA

Outra sugestão de leitura mediada pode ser realizada a partir do livro *A pulga Filomena*,³¹ escrito por Neuz Lozano Peres e ilustrado por Ana Terra (Fig.75).

FIGURA 75: Capa do livro *A pulga Filomena*



FONTE: PERES, 2016

³⁰ A capa do livro acompanhada de breve resenha consta em publicação do Ministério da Educação que trata das obras dos acervos complementares (BRASIL, 2009, p. 101).

³¹ A capa do livro acompanhada de breve resenha consta em publicação do Ministério da Educação que trata das obras dos acervos complementares (BRASIL, 2009, p.106).

ANTES DA LEITURA

O livro oferece uma boa oportunidade para o professor alfabetizador fazer uma leitura mediada, chamando a atenção da criança para as trocas de sílabas que os versos propõem. É possível iniciara interação com a turma já na leitura do paratexto da quarta capa, que traz o seguinte convite para a brincadeira com as palavras: “Filomena, Lofimena, Menafilo ou Namelofi? Você é quem decide como chamar a personagem desta história que vai encantar a todos com sua saltitante performance” (Fig.76).

FIGURA 76: Quarta capa do livro *A pulga Filomena*



FONTE: PERES, 2016

A narrativa em versos rimados favorece a leitura em voz alta e a percepção da sonoridade das palavras pronunciadas. Como supõe um ritmo específico, possui jogos de trava-línguas e trocas de sílabas, é importante que o professor faça a leitura antecipada, como se fosse uma espécie de “treino” para que no momento da mediação as palavras sejam pronunciadas de modo a favorecer a compreensão das crianças.

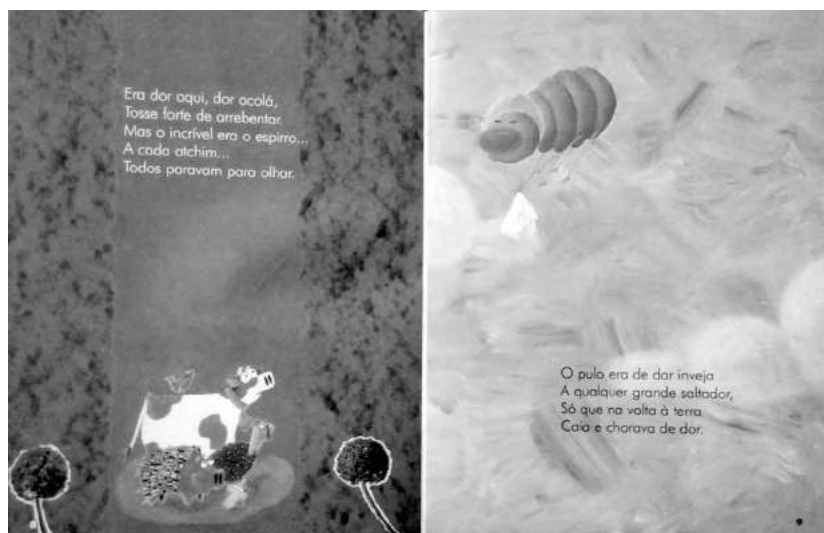
DURANTE A LEITURA

Algumas pausas podem ser necessárias, durante a leitura, para que fique claro o sentido dos versos lidos, como, por exemplo, no trecho em que ela faz a primeira troca de sílabas do seu nome, para “Lofimena”, depois “Namelofi”, depois “copesço”, “garriba”. Nesses trechos, é possível que as crianças queiram tentar decifrar o que ela tentou dizer, de acordo com conhecimentos que já tiverem construído sobre as sílabas. Outro momento que pode despertar o interesse do leitor em se manifestar é nos momentos em que o grilo propõe os trava-línguas: “A traça trancou um traço no trinco trincado” ou “O caracol no acolchoado, o acolchoado no colchão e o colchão aqui no chão”. É possível que as crianças se sintam desafiadas a também pronunciar os trava-línguas apresentados.

APÓS A LEITURA

Caso acredite que poderá interromper o fio condutor da narrativa em versos, o professor pode sugerir que façam o “teste” para ver quem consegue falar sem trocar as palavras, sendo esta uma boa oportunidade para refletir sobre a sonoridade que se repete nos versos. Embora o texto verbal, por meio do jogo de palavras, se destaque nesta obra, é importante também chamar a atenção do leitor para as imagens que trazem detalhes não mencionados no texto verbal, como, por exemplo, a página em que a pulga salta muito alto, sugerindo que tenha alcançado o céu, acompanhada dos bichos olhando para cima (Fig. 77).

FIGURA 77: Páginas 8 e 9 do livro *A pulga Filomena*



FONTE: PERES, 2016

Ainda após a leitura, a turma poderá retornar à questão proposta no paratexto apresentado no início e negociar qual dos nomes julgam mais adequado à personagem. Nesse momento, o professor alfabetizador pode também propor uma breve análise oral sobre a leitura realizada, solicitando que as crianças apontem as razões que justifiquem as avaliações feitas. A leitura das biografias da autora e da ilustradora pode ser realizada em seguida.

Após a apreciação e contextualização, o professor poderá explorar algumas questões de análise linguística que a obra instiga a pensar, podendo, por exemplo, oferecer para as crianças as sílabas da palavra FILOMENA para que recortem e montem de acordo com a ordem em que foi falada pela personagem do texto, usando as sílabas móveis. A partir dessa proposta, pode-se solicitar a identificação de outras palavras que podem ser formadas a partir de sílabas presentes, como FINA e LONA, e a listagem de outras palavras iniciadas com cada uma dessas quatro sílabas.

Em seguida, pode-se solicitar que as crianças recortem as sílabas ao meio deixando cada uma das letras “soltas”, ampliando, assim, as possibilidades de organização das mesmas e favorecendo a escrita de palavras como EMA, ANO, NOME, FOME, LEMA, LIMA, MINA, MOLE, MANO, entre outras. Essas propostas poderão variar de acordo com a hipótese de escrita em que as crianças se encontrem, podendo ser realizadas de forma coletiva ou individualmente.

Diversas outras possibilidades criativas de trabalho com a língua a partir da obra podem ser pensadas a partir desta leitura, ficando a cargo do professor estabelecer metas a serem alcançadas, sem tentar esgotar todas as possibilidades em uma única leitura, para que o livro não seja entendido pelo leitor unicamente como pretexto para o desenvolvimento de atividades de análise linguística. Na sequência, pode-se instigar a leitura de outras obras a partir da leitura realizada. Sugerimos a seguir alguns títulos³² que, de certa forma, dialogam com a proposta apresentada acima e que, portanto, podem ser apreciadas pela turma (Fig.78; Fig.79; Fig.80):

FIGURA 78: Capa do livro *Quem lê com pressa tropeça: o abc do trava-língua*



FONTE: JOSÉ, Elias, 1996

FIGURA 79: Capa do livro *Para onde pulou a pulga?*



FONTE: COIMBRA, 2008

³² As capas dos três livros acompanhadas de breves resenhas constam em publicação do Ministério da Educação que trata das obras complementares (BRASIL, 2009), respectivamente nas páginas 92, 97 e 109.

FIGURA 80: Capa do livro *O guarda-chuva do guarda*

FONTE: QUEIRÓS, 2004

6.3 PROPOSTA 3 – LIVRO *ABC DO TRAVA-LÍNGUAS*

Para finalizar, apresentamos uma proposta retirada do Guia 1 de *Literatura na hora certa* (MACHADO; BATISTA, 2015). A proposta explora a brincadeira com as palavras e indica algumas potencialidades dos livros de “ABC”, em um conjunto que favorece a interação com as crianças em turmas de alfabetização.

TRAVA-LÍNGUAS: UM DESAFIO POÉTICO DE SONS, QUE EXIGE CONCENTRAÇÃO E MEMÓRIA

Os trava-línguas são especialmente eficazes nas atividades que ajudam as crianças a refletir sobre a relação fonema-grafema (relação entre o que se fala e o que se escreve) de forma lúdica. A proximidade sonora entre as palavras que compõem esses textos favorece a reflexão acerca do sistema de escrita, pois fornece pistas importantes às crianças sobre as possíveis letras a serem usadas em cada palavra, cujas escolhas são decisivas para o processo de significação.

Os trava-línguas são gêneros que fazem parte da tradição oral. Neles a intencionalidade estética da linguagem se destaca por colocarem em primeiro plano a sonoridade, as oposições entre os fonemas, os significados inusitados produzidos pela junção de palavras que se aproximam pela forma em composições que beiram o *nonsense*, ou seja, sem sentido ou absurdas. São considerados desafios verbais, devido à grande concentração que exigem para que o texto, de difícil articulação, quando oralizado, seja pronunciado de forma rápida e correta.

ABC DO TRAVA-LÍNGUA

Historicamente os abecedários são livros usados na alfabetização, que auxiliam no aprendizado das letras e da ordem alfabética. Tal como muitos textos da tradição oral, o livro *ABC do trava-língua*³³ brinca com as letras, as palavras, seguindo a ordem alfabética

socialmente convencional, mas faz isso estabelecendo um diálogo com outro gênero da tradição oral, o trava-língua (Fig.81).

FIGURA 81: Capa do livro *ABC do trava-língua*



FONTE: ROSINHA, 2012

Assim a maior contribuição da obra é favorecer a brincadeira com a sonoridade das palavras, assumindo funções lúdicas e poéticas, para além do trabalho convencional com a ordem alfabética. Para cada uma das letras do alfabeto, há um trava-língua diferente.

É essencial destacar que, mais do que se apegar simplesmente ao abecedário pela função pedagógica no trato com as letras, é fundamental ater-se a elementos literários que qualificam a obra. Assim, os 26 textos do livro evocam sons – a sua matéria-prima – dando-lhes um tratamento poético. Para a criança que está sendo alfabetizada, conhecer a gama variada de sons que a nossa língua oferece é estimulante para o seu aprendizado. As ilustrações ocupam um grande espaço na página e destacam elementos do texto verbal, dando-lhes uma dinamicidade e valorizando esteticamente a obra. As imagens instigam a ampliação de sentidos do texto verbal (Fig.82).

FIGURA 82: Páginas do livro *ABC do trava-língua*



FONTE: ROSINHA, 2012

³³ Livro adquirido pelo PNLD/PNAIC, 2015 (acervo 2 – 1º ano do Ensino Fundamental).

O contato com esse tipo de texto enriquece muito o processo da alfabetização. Para cada letra, há pequenos versos que remetem a trava-línguas populares, um para cada letra. O texto explora, assim, aliterações (repetição de sons consonantais) e assonâncias (sons semelhantes das vogais), provocando “travas” na língua e desafiando o leitor.

Na obra, muitos desses textos se apresentam em forma de quadrinhas – outro gênero poético, de forma fixa. Mas nem todos são construídos dessa forma (as letras A, C, D, G, S, T, por exemplo, compõem-se de cinco ou seis versos).

As sugestões de atividades que apresentaremos agora buscam criar situações que possibilitem ao aluno construir conhecimento sobre o gênero trava-língua, desafiando a pronúncia e a memória de maneira lúdica, além de ampliar o aprendizado de novas palavras.

ANTES DA LEITURA

Apresentar o livro *ABC do trava-língua* às crianças e fazer um levantamento junto à turma sobre trava-línguas que elas conhecem.

Organizar o espaço onde a leitura será realizada, de modo que todas as crianças sintam-se à vontade e com boa disposição para a recepção do livro.

Explorar a capa: ela abre as portas para o interesse à leitura: pergunte aos alunos quais letras aparecem no alto da capa, o nome do título da obra e que relação pode haver entre o título e a imagem apresentada (de uma Galinha de Angola estilizada que ilustra a capa e as páginas referentes às letras G e H).

Levantar o conhecimento da turma sobre o que é um trava-língua a partir da imagem de um personagem com um “nó” na língua. Para amarrar a discussão, explique aos alunos que o trava-língua é um conjunto de palavras que brincam com os sons e o significado das palavras, exigindo muitos movimentos da língua, devido à presença de palavras com sons semelhantes ou de difícil pronúncia, “travando” a língua - daí o nome do gênero. (MACHADO; BATISTA. 2015, Guia 1, p. 7).

[...]

DURANTE A LEITURA

Ler os trava-línguas do livro seguindo a ordem alfabética. Nesse momento, pode-se instigar os alunos dizendo, por exemplo, que o livro começa com a mesma letra do nome de determinada criança. Seguir a ordem nesse primeiro momento é muito importante, pois os alunos podem acompanhar a sequência alfabética apoiando-se no alfabeto exposto na sala de aula.

Para dinamizar a leitura, escolha alguns trava-línguas para recitar durante a semana, sempre convidando os alunos a recitarem junto. Deixar os alunos escolherem um trava-

língua para memorizar e recitar. Essa atividade pode ser organizada de acordo com as iniciais dos nomes e dos sobrenomes dos alunos (no caso de repetição).

DEPOIS DA LEITURA

Distribuir um trava-língua do livro, digitado, para cada aluno (conforme as sugestões do tópico anterior) e instigar as crianças a recitá-lo algumas vezes. Essa atividade pode e deve ser levada para casa, de modo que a família colabore com a memorização do aluno. Caso se perceba que não será viável o exercício fora da sala de aula, podem ser reservados alguns minutos do dia para exercitar a “dicção” dos alunos.

Organizar a turma para um campeonato de “Trava-língua, trava e brinca”. Dependendo da infraestrutura da escola, os alunos poderão realizar essa atividade em um ambiente externo à sala de aula. A disputa terá como vencedor aquele(s) que recitar(em) o texto mais rápido e sem errar. O vencedor deve ser eleito por toda a sala de forma democrática e divertida.

Os textos que foram entregues para cada aluno, por escrito, poderão ser utilizados para essa próxima atividade. Com o intuito de explorar rimas presentes em todos os trava-línguas da obra, peça aos alunos para colorirem somente as palavras que rimam. Na hora de socializar a atividade, cada aluno recitará novamente o texto e, em seguida, lerá apenas as palavras marcadas.

Outro exemplo de atividade que utiliza memorização é o registro de um trava-língua já memorizado pela turma em um cartaz. O(a) professor(a) explica às crianças que elas deverão prestar bastante atenção, pois em determinadas palavras fará uma pausa para que elas as leiam sozinhas.

[...] O professor pode entregar um trava-língua digitado ou escrito para cada aluno e em seguida pede que eles circulem determinadas palavras. Pode-se, por exemplo, explorar as terminações silábicas que rimam no texto (como praça, traça e graça); ou palavras que possuem uma consoante antes do R (como trufa, truta, trancou, tramou etc.); ou ainda encontrar determinada palavra.

Dependendo do nível da turma é possível também ditar diferentes trava-línguas escritos em um cartão ilustrado. Posteriormente, o professor poderá reproduzir os cartões em outro formato e organizar um jogo da memória. Pode-se propor a criação de novos trava-línguas a partir das iniciais dos nomes de cada aluno. Sugerimos a organização dos alunos em duplas: um aluno cria o trava-língua a partir da letra do nome do seu par. Aqui o professor assume o papel de escriba, quando necessário. Caso a atividade seja difícil para a maioria da turma, realize-a coletivamente. Neste caso, a escolha das letras com as quais novos textos serão criados poderá estar de acordo com a intenção do professor.

Após a criação dos trava-línguas, as duplas deverão recitá-los no momento “Trava-turma, trava-dupla”; em seguida, as produções podem ser ilustradas pelas crianças e expostas no mural/varal da sala - *Atividade de produção do ABC dos trava-línguas da turma.*

PALAVRAS FINAIS

Ensinar literatura é, para as autoras deste volume, levar os alunos a experimentarem um pouco do que ela oferece. Um pouco porque não é possível esgotar essa experiência tão vasta apenas na escola. O máximo que se pode alcançar na vida escolar é fazê-la tão significativa para as crianças que se torne decisivamente uma experiência duradoura.

A experiência da leitura literária é intransferível, o que pode parecer um paradoxo quando se fala de ensino. Intransferível porque, como afirma Louise Rosenblatt (1938/2002, p.51), *não existe um leitor genérico ou uma obra literária genérica. Há, sim, milhões de leitores individuais potenciais de milhões de obras literárias individuais potenciais*. Então, cabe ao professor desvencilhar-se da ideia de que as leituras de livros de literatura produziriam sentidos convergentes. Com a leitura literária as coisas não funcionam assim.

Na interação entre o leitor e o texto literário, a subjetividade é elemento constitutivo dos sentidos que se constroem e há uma grande diversidade de obras. Cada leitor reage a sua maneira na leitura literária porque, sendo a literatura uma fonte para o conhecimento de si e do mundo, a ficção e a poesia mobilizam fortemente a emoção. Novamente Rosenblatt (1938/2002, p.65) nos ensina que, *diferentemente de levar ao conhecimento de algo, vive-se através da literatura*. Por tudo isso, a ideia de promover o compartilhamento de leituras tem sido um caminho adotado por professores como boa possibilidade para o ensino da literatura. Ao compartilhar leituras, professores e alunos têm a oportunidade de se expressar sobre como e porque foram tocados pelos livros. Juntas, essas leituras podem potencializar novos sentidos, não percebidos na leitura que se faz individualmente, na qual se ativam conhecimentos, sentimentos e emoções pessoais. Atividades coletivas em torno do livro de literatura favorecem que professor e colegas apontem diferentes elementos do texto literário lido ou ouvido que o tornam ainda mais interessante para o leitor.

Esperamos que as reflexões e atividades aqui propostas sejam desdobradas em muitas outras por você, junto a seus alunos. Contos, fábulas, lendas, poemas e outros gêneros que agradam às crianças não nos faltam para isso.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Antônio Augusto Gomes *et al.* *Capacidades da alfabetização*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 96 p. (Coleção Instrumentos da Alfabetização. Vol. 2)

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. *Acervos complementares: alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica*. Brasília, 2012.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. *Acervos complementares: as áreas do conhecimento nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC/SEB, 2009.

CADEMARTORI, Lígia. *O que é literatura infantil*. São Paulo, Brasiliense: 2010.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Contos tradicionais do Brasil*. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1962/ 1986

CASCUDO, Luís da Câmara. *Literatura Oral no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Global, 2006.

COELHO, Nelly Novaes. *As fadas estão de volta: as narrativas maravilhosas. O conto de Fadas*. São Paulo: Ática, 1991.

CORSINO, Patrícia. Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações. In PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Org.). *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino, v. 20)

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro; COSTA VAL, Maria da Graça. (Org.) *Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG. 2014. Disponível em: <www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale>.

HUNT, Peter. *Crítica, Teoria e Literatura Infantil*. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosacnaify, 2010.

LETRA A – o jornal do alfabetizador. Belo Horizonte, UFMG/Faculdade de Educação. Ceale. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/jornal-letra-a-1.html>

MACHADO, Maria Zélia Versiani; BATISTA, Patrícia Barros Soares. A poesia no primeiro ano do Ensino Fundamental. In: *Literatura na hora certa: Guia 1. 1º ano do ensino fundamental*. PNLD/PNAIC: alfabetização na idade certa. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2015.

MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org.) *A criança e a leitura literária: livros, espaços, mediações*. Curitiba: Positivo; Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2012a.

MACHADO, Maria Zélia Versiani. *Generosa Poesia*. Educação, São Paulo, Segmento, v. 01, p. 38-49, 2012b.

MACHADO, Maria Zélia Versiani. Versos diversos da poesia para crianças. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda (Org.). *Literatura Infantil: políticas e concepções*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MACIEL, Geise Santana da Rocha. A utilização de estratégias de leitura para o desenvolvimento da compreensão leitora de uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental. In: *Anais do XI Jogo do livro e I Seminário Latino-americano de leitura literária*. Belo Horizonte, novembro 2015.p.1079-1098.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez Ática, 2007.

MATOS, Gislayne Avelar; SORSY, Inno. *O ofício do contador de histórias*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

MEIRELES, Cecília. Nós e as crianças. *Página de Educação*, Diário de Notícias, Rio de Janeiro, jun./1930.

PETIT, Michèle. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. São Paulo: Editora 34, 2013.

ROSENBLATT, Louise. *La literatura como exploración*. México DF, Fondo de Cultura Economica, 1938/2002.

SIMÕES, Luciene; ALMEIDA, Eliana Guimarães. Prosa para o pequeno leitor. In: *Literatura na hora certa*. Guia 1: 1º ano do ensino fundamental. PNLD/PNAIC: alfabetização na idade certa. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2015a.

SIMÕES, Luciene; ALMEIDA, Eliana Guimarães. Um dedo de prosa na sala de aula. In: *Literatura na hora certa*. Guia 2. 2º ano do ensino fundamental. PNLD/PNAIC: alfabetização na idade certa. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2015b.

SIMÕES, Luciene; ALMEIDA, Eliana Guimarães. Criança que aprende a ler fica toda prosa. In: *Literatura na hora certa*. Guia 3. 3º ano do ensino fundamental. PNLD/PNAIC: alfabetização na idade certa. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2015c.

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

ZILBERMAN, Regina. Sim, a literatura educa. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro. *Literatura e pedagogia: ponto & contraponto*. 2. ed. São Paulo: Global; Campinas, SP: ALB-Associação de Leitura do Brasil, 2008.p. 17-24.

OBRAS DE LITERATURA INFANTIL CITADAS NO VOLUME

AHLBERG, Janet; AHLBERG, Allan. *O carteiro chegou*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007.

BANDEIRA, Manuel. *Trem de ferro*. il. Gian Calvi. São Paulo: Global, 2013.

BARUZZI, Agnese; NATALINI, Sandro. *A verdadeira história de Cachinhos Dourados*. Trad. Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 2014.

BARUZZI, Agnese; NATALINI, Sandro. *A verdadeira história de Chapeuzinho Vermelho*. Trad. Índigo. São Paulo: Brinque-Book, 2014.

BIBIAN, Simone. *O menino, o cachorro ou O cachorro, o menino*. il. Mariana Massarani. Rio de Janeiro: Manati, 2006.

BRENNAN, Illan; ZILBERMAN, Ionil. *Até as princesas soltam pum*. il. Ionil Zilberman. São Paulo: Brinque-Book, 2012.

BRENNAN, Illan; ZILBERMAN, Ionil. *O livro secreto das princesas que soltam pum*. il. Ionil Zilberman. São Paulo: Brinque-Book, 2015.

BUARQUE, Chico. *Chapeuzinho amarelo*. il. Ziraldo. 17.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

CAPPARELLI, Sérgio. In: *Poesia fora da estante*. Vera Aguiar, Simone Assumpção, Sissa Jacoby (Org.). il. Laura Castilhos. Porto Alegre: Projeto, 1995.

CARROLL, Lewis. *Aventuras de Alice*. Trad. e org. de Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Summus, 1980.

CARROLL, Lewis. *Aventuras de Alice no País das Maravilhas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

CIÇA. *O livro do trava-língua*. il. Zélio. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

COIMBRA, Hebe. *Para onde pulou a pulga?*. il. Graça Lima. Rio de Janeiro: Manati, 2008.

COLASANTI, Marina. *Menina Arco-íris*. São Paulo: Global Editora, 2009.

CUNHA, Leo. *Que bicho mordeu?* Rio de Janeiro: Agir, 1994.

- FILINTO, Tatiana. *A menor ilha do mundo*. il. Graziella Mattar. São Paulo: Peirópolis, 2010.
- FRANÇA, Mary; FRANÇA, Eliardo. *O gato no telhado*. São Paulo: Global, 2013.
- FRANÇA, Mary; FRANÇA, Eliardo. *O osso*. São Paulo: Global, 2012.
- FRANÇA, Mary; FRANÇA, Eliardo. *A vaca malhada*. Belo Horizonte, Dimensão, 2008.
- FURNARI, Eva. *Cacoete*. São Paulo: Ática, 2015.
- FURNARI, Eva. *Você troca?* São Paulo: Moderna, 2012.
- FURNARI, Eva. *Não Confunda*. São Paulo: Moderna, 2012.
- FURNARI, Eva. *Travadinhas*. São Paulo: Moderna, 2011.
- GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. *Contos maravilhosos infantis e domésticos - 1812-1815* [Tomos 1 e 2]. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- JOSÉ, Elias. *Quem lê com pressa tropeça; o ABC do trava-língua*. il. Nelson Cruz. Belo Horizonte: Editora Lê, 1996.
- LA FONTAINE, Jean de. *Fábulas de La Fontaine*. Trad. Milton Amado (1913- 1974) e Eugênio Amado. Il. Gustave Doré (1832-1883). Belo Horizonte: Itatiaia: Villa Rica, 1989/1992.
- LAGO, Ângela. *Cena de rua*. Belo Horizonte: RHJ, 1994.
- LESTRADE, Agnès de; DOCAMPO, Valéria. *A grande fábrica de palavras*. Belo Horizonte, MG: Aletria, 2013.
- LISBOA, Henriqueta. *Prisioneira da Noite*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1941
- LISBOA, Henriqueta. *Antologia poética para a infância e a juventude*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro. Ministério da Educação e Cultura. 1961.
- LOBATO, Monteiro. *Fábulas*. São Paulo: Globo, 2008.
- LOBATO, Monteiro. *Dom Quixote das crianças*. Adap. André Simas. Coleção Monteiro Lobato em Quadrinhos, 2012.
- LOBATO, José Bento Monteiro. *A menina do narizinho arrebitado*. 1ª ed. fac-similar/Metal Leve. São Paulo: Edição da "Revista do Brasil"/Monteiro Lobato & Cia., 1920.
- MACHADO, Ana Maria. *Jabutí sabido e Macaco metido*. il. Raul Gastão. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2011.
- MACHADO, Ângelo. *Que bicho será que fez o buraco?*. il. Roger Mello. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

- MACHADO, Ângelo. *Que bicho será que fez a coisa?*. il. Roger Mello. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.
- MACHADO, Duda. *Histórias com poesia, alguns bichos e cia*. São Paulo: Ed. 34, 2003.
- MESSIAS, Adriano. *A vaca fotógrafa*. il. Jean-Claude R. Alphen. Belo Horizonte: Positivo, 2014.
- MICHELINI, Carolina; IACocca, Michele. *Chinelinho, uma história sem par*. São Paulo: Ática, 2013.
- MORALES, Yuyi. *Só um minutinho*. Trad. Ana Maria Machado. São Paulo: FTD, 2006.
- MURRAY, Roseana. *Um gato marinheiro*. il. Elizabeth Teixeira. São Paulo: DCL, 2004.
- ORTHOFF, Sylvia. *Foi o ovo? Uma ova!*. il. Tato. Belo Horizonte: Formato, 1990.
- PAES, José Paulo. *Poemas para brincar*. il. Luiz Maia. São Paulo: Editora Ática, 1990.
- PALLOTTINI, Renata. *Romeu e Julieta*. Adap. original Shakespeare, W. Romeu e Julieta. São Paulo: Scipione, 2000.
- PERES, Neuza Lozano. *A pulga Filomena*. il. Ana Terra. São Paulo: Best Books, 2016.
- PRESCOTT, Simon. *Numa noite muito, muito escura*. São Paulo: Publifolha, 2010.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. *De letra em letra*. São Paulo: Moderna, 2004.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *O guarda-chuva do guarda*. il. Elizabeth Teixeira. São Paulo: Moderna, 2004.
- QUINTANA, Mario. *Canção de nuvem e vento*. In: LISBOA, Henriqueta. Antologia poética para a infância e a juventude. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro. Ministério da Educação e Cultura. 1961.
- QUINTANA, Mário. *O batalhão das letras*. il. Eva Furnari. São Paulo: Globo, 2007.
- REZENDE, Maria Valéria. *Jardim de menino poeta*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2007.
- ROCHA, Ruth. *Romeu e Julieta*. il. Mariana Massarani. São Paulo: Salamandra, 2009.
- ROSINHA. *ABC do trava-língua*. São Paulo: Editora do Brasil, 2012.
- SIMAS, André. *Dom Quixote das crianças*. Adap. da obra de Monteiro Lobato. São Paulo: Globo Kids, 2012.
- SOUSA, Maurício de. *Bidu: 50 anos*. Barueri, SP: Panini Books, 2009.

STOWER, Adam. *Gatinho levado!*. Trad. Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 2013.

URBIM, Carlos. *Saco de brinquedos*. Il. Laura Castilhos. Porto Alegre: Editora Projeto, 2010

VIANA, Arievaldo. *A raposa e o canção*. Fortaleza: Ed. IMEPH, 2007.

VILELA, Bia. *Era uma vez um gato xadrez*. São Paulo: Escala Educacional, 2006.

ZIRALDO. *Flicts*. São Paulo: Melhoramentos, 1988.

ZIRALDO. *A bela borboleta*. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

MATÉRIAS DO JORNAL LETRA A

A LITERATURA ensina a entender o mundo. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n.3. 2005. Entrevista, p.12.

ALFABETIZAR é fazer a criança ficar encantada com a palavra. Belo Horizonte, *Jornal Letra A*, n 4. 2005. Entrevista, p. 10-11.

CÍRCULOS de leitura. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n.38. 2014. Aula extra, p.07.

EDUCAÇÃO em quadrinhos. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n. 7, 2006. Aula Extra, p. 4.

COMO e por que ler na primeira infância. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n. 31. 2012. Entrevista, p. 12-14.

HISTÓRIAS para bebês. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n. 30. 2012. Entrevista, p. 13.

IMAGENS que contam histórias. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n.44. 2015. Livro na Roda, p.5.

PARA além da função de enfeite. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n.34. 2013. Livro na Roda, p.7.

POESIA se ensina? *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n. 45. 2016. Troca de ideias, p. 3.

QUEM conta um conto, forma um leitor. *Jornal Letra A*. Belo Horizonte, n.2. 2005. Aula Extra, p.15.

UFMG
UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MINAS GERAIS

FaE
Faculdade de Educação da UFMG

Ceale*
Centro de alfabetização, leitura e escrita

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO
NA IDADE CERTA (PNAIC)

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

GOVERNO
FEDERAL