

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP**

Simone Beltran Cassani

As narrativas que as crianças ouvem: “E viveram felizes para sempre...”  
Mestrado em Língua Portuguesa

São Paulo  
2023

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**  
**PUC-SP**

As narrativas que as crianças ouvem: “E viveram felizes para sempre...”  
Mestrado em Língua Portuguesa

Simone Beltran Cassani

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa sob a orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Nancy dos Santos Casagrande.

São Paulo

2023

Banca Examinadora:

---

Profª. Drª. Neusa Maria Oliveira Barbosa Bastos

---

Prof. Dr. Tales dos Santos

---

Profª. Drª. Nancy dos Santos Casagrande

## **Minha narrativa**

Tudo tem o seu tempo determinado, e há tempo para todo o propósito debaixo do céu... (Eclesiastes 3:1)

Aproveite a Deus preparar esse tempo para realizar um sonho de anos. Quanto a mim, louvarei e anunciarei o quão bom Ele é.

Tudo o que Deus faz é completo, logo por providência divina algumas pessoas foram selecionadas para caminhar ao meu lado e me apontar direções.

De início segui com a querida Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Regina Célia Pagliuchi da Silveira, conhecida carinhosamente por Reça (*In memoriam*). Como uma rosa, um dia Deus a escolheu para fazer parte de seu jardim; logo, findou-se seu tempo na terra.

Foi um momento de tristeza e de incerteza. Eu não conseguia compreender o que estava acontecendo...

O choro dura uma noite, mas a alegria vem pela manhã.

Assim, conheci a querida Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Nancy dos Santos Casagrande. E o que narrar? Ela pegou pela minha mão, e andou comigo mais uma légua e não se apartou nem um instante. Acreditou que tudo ia bem; e foi... chegamos juntas.

Obrigada Professora Nancy por compartilhar seus conhecimentos, seu tempo e sua amizade.

Hoje eu compreendo tudo...

porque ainda não é o fim.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 - processo número: 88887.661975/2022-00”

“This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001 - processo número: 88887.661975/2022-00”

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus e

Ao meu esposo Osvaldo, que durante todo o percurso foi provado na promessa do “sim” - estarei ao seu lado na angústia e na alegria, no desespero e na certeza! Te amo eternamente, meu marido!

Ao meu filho Tiago, que desde o começo me disse que iria me ajudar e acrescentou a pergunta: “Pois será que você nunca ouviu falar que a união faz a força?”. E verdadeiramente foi um grande companheiro.

Aos meus enteados: Leandro, Leonardo e Letícia com suas respectivas famílias, que me esperaram com muita paciência para os encontros em família.

Às famílias Cassani e Martins, desde o maior ao menor. Mesmo sem perceber, cada um teve a sua contribuição. Em especial, cito meus queridos irmãos Divina, Elena e Wagner, vocês são exemplos para minha vida.

À querida Apóstola Catia Baker e todos do Ministério Redenção Completa, que caminharam comigo na fé e na perseverança.

Às pessoas que trabalham comigo, as distantes e as próximas; e à parceira Lúcia Ávila: obrigada por não desistir de mim.

À Banca Examinadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Neusa Barbosa Bastos e Prof. Dr. Tales dos Santos, que com graça e carinho apontaram valiosas considerações na Qualificação para a construção dessa pesquisa.

Aos Mestres da PUC-SP por partilharem conhecimentos; em especial à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Aparecida Regina Borges Sellan, a primeira professora que conheci no Mestrado e que sempre vai estar em meu coração, como educadora e como pessoa linda que é.

Aos companheiros de estudos do Núcleo de Pesquisa Português Língua Estrangeira - NUPPLE - e aos colegas de jornada de sala de aula, principalmente a amiga Gabriela Mascarenhas Mazzaro Preto pelas tardes de pesquisas e de risadas.

*Ao meu filho, Tiago Cassani Martins*

*Que sempre se aventura a viajar comigo nos lugares mais distantes e nos tempos mais remotos de uma página de um livro.*

## RESUMO

Esta pesquisa trata da leitura na perspectiva cognitivista com foco no letramento, tendo como objeto de estudo as narrativas infantis que as crianças têm ouvido seja no ambiente escolar, seja no ambiente familiar. Busca-se delinear seu desenvolvimento no que tange ao conhecimento de mundo, ao vocabulário, à imaginação e à criatividade no sentido de tornar as crianças leitoras críticas a partir do momento em que se compreende o texto como o lugar de interação entre sujeitos sociais. Metodologicamente, estrutura-se uma abordagem descritiva, sendo teórico-analítica, com protocolos individuais e explicativos, que irão contribuir para análise do diagnóstico e terão base na fundamentação teórica da leitura cognitivista pelo prisma de KLEIMAN (2016) e KOCH e ELIAS (2022) e o conceito de letramento por SOARES (2001, 2003), FREIRE (2021) e ROJO (2004). Em relação à natureza da Literatura, temos o suporte de LAJOLO (2018) e o percurso da Literatura Infantil com a sua função e natureza formativa segundo COELHO (2000), MEIRELES (2016), ZILBERMAN (2003, 2019) e COLOMER (2017); juntamente com esse processo o surgimento da concepção de infância com embasamento em ARIÉS (2021). Evidenciaremos também a materialização das narrativas, o esquema e os componentes de sua estrutura em VAN DIJK (1992, 2021), tal como as contribuições do documento oficial vigente, neste caso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018) e por fim um breve resgate da formação do leitor fundamentados em LAJOLO e ZILBERMAN (2019). Tem-se por objetivo geral desenvolver um estudo sobre as narrativas apresentadas às crianças de modo a contribuir com práticas pedagógicas que viabilizem o processo de desenvolvimento do pensamento, da linguagem e da criatividade. Especificamente objetiva-se levantar os tipos de histórias que as crianças ouvem dos adultos, sendo eles: os responsáveis ou os professores; verificar quais são as estruturas dessas histórias em relação à cultura acumulada historicamente; analisar as histórias levantadas por meio de questionário e explicar como elas mediam no contato das crianças com a cultura acumulada para o desenvolvimento e aprendizado. Justifica-se esta pesquisa para que se possa avaliar quais histórias infantis chegam às crianças e se seus conteúdos são eficazes na contribuição do desenvolvimento do vocabulário, da imaginação e da criatividade de seus ouvintes, bem como analisar a falta de interesse do adulto em saber antecipadamente quais as histórias as crianças gostam e quais precisam ouvir de acordo com a idade e o momento em que vivem. Como resultado, observamos que as narrativas infantis têm por estratégias auxiliar no desenvolvimento das crianças, contudo, temos consciência que esta pesquisa não encerra a discussão do tema, mas abre caminhos para novas perspectivas e discussões.

**Palavras-chave:** Leitura. Letramento. Formação crítica. Narrativas infantis. Crianças.

## **ABSTRACT**

This research deals with reading from a cognitivist perspective with a focus on literacy, having as its object of study the children's narratives that they have heard either in the school environment or in the family environment. It seeks to delineate their development in terms of world knowledge, vocabulary, imagination, and creativity in order to become children critical readers from the moment in which the text is understood as a place of interaction between social subjects. Methodologically, a descriptive approach is structured, being theoretical-analytical, with individual and explanatory protocols, which will contribute to the analysis of the diagnosis and will be based on the theoretical foundation of cognitivist reading through the prism of KLEIMAN (2016) and KOCH and ELIAS (2022) and the concept of literacy by SOARES (2001, 2003), FREIRE (2021) and ROJO (2004). Regarding the nature of Literature, we have the support of LAJOLO (2018) and the course of Children's Literature with its function and formative nature according to COELHO (2000), MEIRELES (2016), ZILBERMAN (2003, 2019) and COLOMER (2017); along with this process the emergence of the conception of childhood based on ARIÉS (2021). We will also highlight the materialization of narratives, the scheme and components of its structure in VAN DIJK (1992, 2021), as well as the contributions of the official document in force, in this case, the Common National Curricular Base (BNCC/2018) and finally a brief rescue of the formation of the reader based on LAJOLO and ZILBERMAN (2019). The general objective is to develop a study on the narratives presented to children in order to contribute with pedagogical practices that enable the process of thought, language and creativity development. Specifically, it aims to identify the types of stories that children hear from adults, whether they are the caretakers or teachers; to verify what the structures of these stories are in relation to the historically accumulated culture; to analyze the stories through a questionnaire and explain how they mediate the children's contact with the accumulated culture for development and learning. This research is justified in order to evaluate which children's stories reach children and if their contents are effective in contributing to the development of vocabulary, of imagination, and of creativity of their listeners, as well as to analyze the adult's lack of interest in knowing in advance which stories children like and which ones they need to hear according to their age and the moment in which they live. As a result, we observed that children's narratives have strategies to help in the development of children. However, we are aware that this research does not end the discussion on the theme, but opens paths for new perspectives and discussions.

**Keywords:** Reading. Literacy. Critical formation. Children narratives. Children.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - PERFIL DOS INFORMANTES PROFESSORES: IP .....	93
QUADRO 2 - VOCÊ LÊ OU CONTA HISTÓRIAS PARA SEUS ALUNOS? .....	94
QUADRO 3 - COMO VOCÊ ESCOLHE AS HISTÓRIAS QUE SERÃO CONTADAS? .....	95
QUADRO 4 - COMO OS LIVROS (LI) SÃO UTILIZADOS NO TEMPO E NO ESPAÇO?.....	96
QUADRO 5 - QUAIS OS OBJETIVOS QUE VOCÊ PRETENDE ALCANÇAR COM AS LEITURAS (LI)? .....	97
QUADRO 6 - QUE RECURSOS VOCÊ UTILIZA? .....	99
QUADRO 7 - VOCÊ LEU A BNCC EM RELAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM? .....	102
QUADRO 8 - VOCÊ JÁ LEU A PROPOSTA CURRICULAR DE SEU MUNICÍPIO? O QUE ENCONTROU NELA? (HISTÓRIAS, CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS).....	104
QUADRO 9 - QUE CAPACIDADES A LEITURA, OU SEJA, O CONTATO COM A LITERATURA PODE DESENVOLVER NAS CRIANÇAS?.....	106
QUADRO 10 - QUAL SERIA, A SEU VER, O PROCESSO VIVENCIADO PELAS CRIANÇAS? .....	107
QUADRO 11 - VOCÊ JÁ CONVERSOU COM AS CRIANÇAS SOBRE O QUE ELAS GOSTAM DE OUVIR DE HISTÓRIAS? .....	108
QUADRO 12 - VOCÊ PODERIA ME CONTAR UMA DAS HISTÓRIAS QUE VOCÊ CONTA PARA SEUS ALUNOS?.....	109
QUADRO 13 - PERFIL DOS INFORMANTES REPRESENTANTES DA FAMÍLIA DA CRIANÇA: IF.....	111
QUADRO 14 - VOCÊ CONTA OU LÊ HISTÓRIAS PARA A CRIANÇA? .....	111
QUADRO 15 - COM QUAL FREQUÊNCIA? .....	113
QUADRO 16 - QUANTOS LIVROS INFANTIS VOCÊS TÊM EM MÉDIA? .....	114
QUADRO 17 - VOCÊS COMPRARAM OU GANHARAM ESSES LIVROS? .....	116
QUADRO 18 - QUEM ESCOLHEU OS LIVROS? .....	117
QUADRO 19 - VOCÊ PERCEBE SE A CRIANÇA GOSTA DESSAS HISTÓRIAS QUE SÃO CONTADAS PARA ELA?.....	118
QUADRO 20 - VOCÊ RECEBE DA CRIANÇA ALGUM PEDIDO PARA CONTAR UMA HISTÓRIA ESPECÍFICA OU QUALQUER HISTÓRIA? .....	119
QUADRO 21 - E O QUE VOCÊ IMAGINA QUE ELA TEM APRENDIDO COM AS HISTÓRIAS?.....	120
QUADRO 22 - CONTE PARA MIM UMA HISTÓRIA.....	122
QUADRO 23 - PERFIL DOS INFORMANTES DE 4 A 5 ANOS = IC.....	123
QUADRO 24 - VOCÊ GOSTA DE OUVIR HISTÓRIAS?.....	124
QUADRO 25 - QUEM CONTA HISTÓRIAS PARA VOCÊ?.....	125

QUADRO 26 - VOCÊ ESCOLHE OS LIVROS OU AS HISTÓRIAS OU SÃO OS ADULTOS QUE ESCOLHEM PARA VOCÊ? .....	126
QUADRO 27 - O QUE VOCÊ APRENDE COM AS HISTÓRIAS?.....	127
QUADRO 28 - CONTE PARA MIM A HISTÓRIA QUE VOCÊ MAIS GOSTA.....	128
QUADRO 29 - HISTÓRIA RECOLHIDA 1 .....	132
QUADRO 30 - HISTÓRIA RECOLHIDA 2 .....	132
QUADRO 31 - HISTÓRIA RECOLHIDA 3.....	134
QUADRO 32 - HISTÓRIA RECOLHIDA 4.....	135
QUADRO 33 - HISTÓRIA RECOLHIDA 5.....	136
QUADRO 34 - HISTÓRIA RECOLHIDA 6.....	138
QUADRO 35 - HISTÓRIA RECOLHIDA 7.....	139
QUADRO 36 - HISTÓRIA RECOLHIDA 8.....	140
QUADRO 37 - HISTÓRIA RECOLHIDA 9.....	141
QUADRO 38 - HISTÓRIA RECOLHIDA 10.....	141
QUADRO 39 - HISTÓRIA RECOLHIDA 11.....	142
QUADRO 40 - HISTÓRIA RECOLHIDA 12.....	145
QUADRO 41 - HISTÓRIA RECOLHIDA 13.....	147
QUADRO 42 - HISTÓRIA RECOLHIDA 14.....	148
QUADRO 43- HISTÓRIA RECOLHIDA 15.....	149
QUADRO 44 - RECONTO E PRODUÇÃO: IC1 .....	156
QUADRO 45 - RECONTO E PRODUÇÃO: IC2 .....	162
QUADRO 46 - RECONTO E PRODUÇÃO: IC3 .....	168
QUADRO 47 - RECONTO E PRODUÇÃO: IC4 .....	172

## **LISTA DE FIGURAS**

FIGURA 1 - ESTRUTURA DA NARRATIVA POR VAN DIJK.....	66
FIGURA 2 - A HISTÓRIA BELA DO GATO E DA PANELA DE JONAS RIBEIRO....	151

## LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO IP1.....	188
ANEXO 2 - QUESTIONÁRIO IP2.....	191
ANEXO 3 - QUESTIONÁRIO IP3.....	193
ANEXO 4 - QUESTIONÁRIO IP4.....	195
ANEXO 5 - QUESTIONÁRIO IP5.....	198
ANEXO 6 - QUESTIONÁRIO IP6.....	201
ANEXO 7 - QUESTIONÁRIO IP7.....	204
ANEXO 8 - QUESTIONÁRIO IF1.....	207
ANEXO 9 - QUESTIONÁRIO IF2.....	209
ANEXO 10 - QUESTIONÁRIO IF3.....	211
ANEXO 11 - QUESTIONÁRIO IF4.....	213
ANEXO 12 - QUESTIONÁRIO IC1.....	214
ANEXO 13 - QUESTIONÁRIO IC2.....	215
ANEXO 14 - QUESTIONÁRIO IC3.....	216
ANEXO 15 - QUESTIONÁRIO IC4.....	220

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO 1 - PERSPECTIVAS: LEITURA E LETRAMENTO .....</b>	<b>18</b>
1.1 - O conhecimento antecipado na leitura .....	19
1.1.1 - Conhecimento linguístico .....	19
1.1.2 - Conhecimento textual.....	20
1.1.3 - Conhecimento de mundo .....	21
1.2 - Finalidades e expectativas de leitura .....	23
1.2.1 - Finalidades de leitura .....	24
1.2.2 - Expectativas de leitura .....	26
1.3 - Estratégias de processamento e de compreensão de texto .....	27
1.4 - Interação por meio do texto: autor e leitor .....	30
1.5 - Contexto e cotexto .....	32
1.6 - Letramento .....	34
1.6.1 - A criação do Letramento .....	35
1.6.2 - A “descrição” da alfabetização .....	38
1.6.3 - A recriação da alfabetização .....	41
1.6.4 - Da alfabetização e do letramento para a prática leitora .....	43
<b>CAPÍTULO 2 - PERSPECTIVAS: LITERATURA INFANTIL E LEITURA DE NARRATIVAS .....</b>	<b>48</b>
2.1 - Literatura e sua formação atemporal .....	48
2.2 - Literatura Infantil .....	51
2.3 - Literatura Infantil x Infância: o surgimento.....	56
2.4 - A materialização das narrativas orais .....	58
2.5 - A estrutura das narrativas .....	63
2.5.1 - O narrador e o foco narrativo .....	66
2.5.2- A história e a efabulação.....	67
2.5.3 - O gênero narrativo .....	68
2.5.4 - A personagem, o espaço e o tempo.....	69
2.5.5 - A linguagem narrativa .....	72
2.5.6 - O leitor ou o ouvinte .....	74
2.6 - A Base Nacional Comum Curricular.....	76
2.7 - A formação do leitor .....	84
<b>CAPÍTULO 3 - ERA UMA VEZ... AS NARRATIVAS NAS CASAS E NAS ESCOLAS BRASILEIRAS... E FIM.....</b>	<b>89</b>

3.1 - Professores: entrevistas e análises.....	91
3.2 - Familiares: entrevistas e análises .....	110
3.3 - Crianças: entrevistas e análises .....	123
3.4 - Histórias recolhidas .....	130
3.4.1 - Criança é personagem .....	131
3.4.2 - Humanos e bichos que falam na mesma história .....	135
3.4.3 - Animais e objetos que são personagens .....	137
3.4.4 - Tradição popular .....	144
3.4.5 - Contos maravilhosos e adaptações.....	146
3.5 - Análise.....	150
3.5.1 - Imagens da obra .....	151
3.6 - Do reconto à produção .....	154
3.7 - Categorias .....	155
3.8 - Reconto, produção e análise: IC1 .....	156
3.8.1 - Análise do Reconto - IC1 .....	157
3.8.2 - Análise da Produção - IC1.....	159
3.8.3 - Conclusão da análise - IC1 .....	161
3.9 - Reconto, produção e análise: IC2.....	162
3.9.1 - Análise do reconto - IC2.....	163
3.9.2 - Análise da produção - IC2.....	166
3.9.3 - Conclusão da análise - IC2 .....	167
3.10 - Reconto, produção e análise - IC3.....	168
3.10.1 - Análise do reconto - IC3.....	169
3.10.2 - Análise da produção - IC3.....	170
3.10.3 - Conclusão da análise - IC3 .....	172
3.11 - Reconto, produção e análise - IC4.....	172
3.11.1 - Análise do reconto - IC4.....	173
3.11.2 - Análise da produção - IC4.....	175
3.11.3 - Conclusão da análise - IC4 .....	176
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>179</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>184</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>188</b>

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este estudo vincula-se à linha de pesquisa leitura, escrita e ensino de Língua Portuguesa do Programa Pós-Graduação em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP. Estrutura-se na vertente da leitura cognitivista, bem como nas teorias em que a literatura infantil apresenta natureza formativa.

A hipótese primordial tem como fundamento que as narrativas ouvidas pelas crianças podem ajudá-las a desenvolver o gosto pela leitura e, conseqüentemente, a ter autonomia para fazer suas próprias escolhas de leitura, bem como se apropriar dos requisitos para o processo de alfabetização juntamente com o de letramento, ampliando, portanto, seu conhecimento de mundo, vocabulário, imaginação e criatividade. Além de promover a formação do sujeito crítico participante e ativo na sociedade, ao invés de ser um cidadão passivo reprodutor do que lhe contam ou dos textos que a têm acesso, incapaz de fazer sua própria análise e inferência.

Os problemas de pesquisa levantados objetivam responder às questões:

- Quais tipos de histórias as crianças na faixa de 4 a 5 anos têm ouvido, tanto no ambiente familiar quanto no escolar?
- Como essas histórias influenciam no desenvolvimento das crianças, seja no pensamento abstrato e concreto, na linguagem e na criatividade?

Justificamos esta pesquisa, pois as crianças entre 4 a 5 anos de idade, de modo geral, ainda não têm habilidades para realizarem leituras autônomas. Dessa forma, para que tenham acesso às histórias infantis é necessário que um adulto as leia ou as conte para elas. Assim, elas terão os primeiros contatos com as narrativas infantis, seja pelos pais em casa, seja pelos professores nas escolas.

O adulto, ao ser o mediador, normalmente, faz a escolha do livro que irá ler e isso conduz as crianças a ouvirem histórias que talvez não lhes agradem ou que podem lhes causar medo, não proporcionando significados às suas vidas. Esse fato, por vezes, também não auxilia nas tensões e nas dúvidas próprias da faixa etária em que se encontram, não permitindo, por fim, a incitação de sua curiosidade.

Diante do exposto, essa pesquisa é importante para que se possa avaliar quais histórias infantis chegam às crianças, bem como analisar a falta de interesse do adulto em saber, antecipadamente, quais histórias as crianças gostam e quais precisam ouvir de acordo com a idade e o momento em que vivem.

Um fator relevante da pesquisa é que, ao fazer uma breve busca sobre os livros infantis mais procurados para esta faixa etária, a averiguação leva, por exemplo, à propaganda de livros tais como “os 10 livros que as crianças não podem deixar de ouvir”, ou então, a livros para professores trabalharem com as crianças na Educação Infantil. Sendo assim, percebemos que, atualmente, muito se discute sobre as crianças como protagonistas da aprendizagem, mas o resultado da busca mostrou que o foco concentra-se no adulto, na editora, no professor, mas não na criança, a qual deveria ser o objetivo maior.

Em vista disso, justificamos a pesquisa proposta, visto que é necessário saber como as nossas crianças estão sendo preparadas para transformarem-se em adultos criativos, com habilidades que lhes favoreçam a capacidade de realizar no hoje o futuro do amanhã.

Em decorrência do exposto, o objetivo geral desta pesquisa é:

- Desenvolver um estudo sobre as narrativas apresentadas às crianças de modo a contribuir com práticas pedagógicas que viabilizem o processo de desenvolvimento do pensamento, da linguagem e da criatividade.

Os objetivos específicos são:

- Levantar os tipos de histórias que as crianças ouvem dos adultos, sejam os responsáveis, sejam os professores.
- Verificar quais são as estruturas dessas histórias em relação ao tema; ou seja, o sentido, como produto social que elas carregam, em relação à cultura acumulada historicamente.
- Analisar as histórias levantadas por meio de questionário e explicar como elas mediam, no contato das crianças com a cultura acumulada, o desenvolvimento do aprendizado.

Metodologicamente, foi utilizado o procedimento descritivo, sendo teórico-analítico, com protocolos individuais e explicativos, os quais contribuem para a análise do diagnóstico.

Os dados coletados foram pesquisados com três grupos de informantes: as crianças, os responsáveis por elas e os professores. Foram elaborados questionários com quatro perguntas para as crianças, oito para os responsáveis e dez para os professores. Além da coleta das histórias trazidas pelos informantes, fizemos a análise à luz do referencial teórico bibliográfico, ou seja, a pesquisa bibliográfica.

Temos como ponto de partida, a apresentação dos percursos teóricos, seguidos dos capítulos históricos sobre alguns conceitos e bases pedagógicas e as análises dos materiais e dos dados recolhidos. Dessa forma, a dissertação está assim organizada: Considerações Iniciais, três capítulos, Considerações Finais e Referências.

O capítulo de número 1, *Perspectivas: leitura e letramento*, reúne um conjunto de embasamentos teóricos concernentes à leitura cognitivista, bem como as suas propriedades constituintes na interação entre o texto, o leitor e o autor. Delimitamos as vertentes teóricas em Angela Kleiman (2016) e Koch e Elias (2022), Magda Soares (2001, 2003), Paulo Freire (2021) e Roxane Rojo (2004).

A resposta à interação entre a tríade: texto, leitor e autor engloba a responsabilidade de cada um, sendo do leitor: os conhecimentos mobilizados para compreensão do texto lido, tais como o conhecimento prévio de mundo, o vocabulário, alguns esquemas de rotinas que não se alteram, os nomes de conceitos; e, por fim, a abertura para acréscimo de novos conhecimentos por meio da leitura realizada.

No que tange ao texto, relaciona-se a sua finalidade, o suporte, o meio de circulação social e as suas características, resultando no gênero textual. Por fim, a participação do autor com sua mensagem comunicativa a ser transmitida ao leitor.

O capítulo 2, *Perspectivas: literatura infantil e leituras de narrativas*, apresenta o percurso histórico social do surgimento da literatura infantil no mesmo período em que a concepção da infância sofre alterações e a escola assume um papel social amplo, ou seja, o de acesso obrigatório para todos. Desse modo, é contemplado o documento

vigente que rege o sistema educacional e subsidia a elaboração dos currículos nas instituições brasileiras.

Na apresentação da literatura infantil, ressaltamos sua natureza formativa e suas características como gênero literário, expusemos suas partes constituintes da matéria narrativa que estruturam o texto, bem como a superestrutura com foco na linguística. Neste capítulo, as bases teóricas estruturam-se em Marisa Lajolo (2018) Nelly Novaes Coelho (2000); Cecília Meireles (2016); Regina Zilberman (2003, 2019); Teresa Colomer (2017); Philippe Ariés (2021); Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018); Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2019); e Teun A. Van Dijk (1992, 2021).

O capítulo 3, *Era uma vez... as narrativas nas casas e nas escolas brasileiras... e fim* aborda a sistematização, a tabulação e as análises das entrevistas com os informantes das três categorias: professores, familiares e crianças. Também apresentamos uma coletânea de histórias infantis mais comuns aos participantes. Vale destacar que essas histórias foram coletadas, expostas e analisadas. Por último, apresentamos a atividade final com as crianças que sustentam a pesquisa.

Na sequência, apresentamos as Considerações Finais as quais retomam os objetivos e discutem os resultados das análises cujo embasamento é proveniente das Referências que fundamentaram a pesquisa.

Temos consciência de que esta pesquisa não encerra a discussão do tema, mas consideramos que aborda uma perspectiva que poderá amparar a outros estudos científicos em busca de novos caminhos para as questões previamente levantadas.

## **CAPÍTULO 1 - PERSPECTIVAS: LEITURA E LETRAMENTO**

Este capítulo tem por objetivo apresentar os teóricos que embasaram a pesquisa em tela. Assim, trataremos da leitura em sua dimensão cognitiva pela perspectiva de Angela Kleiman (2016) e Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias (2022), Ingedore Villaça Koch (2021) e do conceito de letramento pelo viés de Magda Soares (2001, 2003), Paulo Freire (2021) e Roxane Rojo (2004).

Na atividade de leitura, que acontece entre o visualizar letras, palavras e frases e o alcançar a produção de sentido de um texto, mobilizam-se alguns conhecimentos que fazem parte do cotexto e outros que fazem parte do contexto.

Os conhecimentos do cotexto estão relacionados à própria estrutura do texto; sobre o contexto, é necessário distanciar-se do texto e mobilizar elementos que ultrapassam seus limites, isto é, o que é externo ao escrito.

Nesse sentido, em uma perspectiva cognitiva da leitura, a compreensão de um texto se caracteriza por diversos aspectos, vejamos:

(...) De fato, a compreensão de um texto escrito envolve a compreensão de frases e sentenças, de argumentos, de provas formais e informais, de objetivos, de intenções muitas vezes de ações e de motivações, isto é, abrange muitas das possíveis dimensões do ato de compreender, se pensarmos que a compreensão verbal inclui desde a compreensão de uma charada até a compreensão de uma obra de arte (KLEIMAN, 2016, p. 12).

Como nos apresentou Kleiman (2016), a compreensão de um texto vai além de codificar os signos. Esse procedimento engloba o significado e as estratégias sociocognitivas as quais se formam a partir de experiências que o sujeito tem em suas vivências além do letramento, ou seja, dizem respeito à função social da leitura e a sua utilidade.

Neste capítulo, apresentaremos os fundamentos teóricos relativos à leitura, embasados pela teoria sociocognitivista. Os princípios básicos dessa teoria são a leitura cognitivista, as definições de contexto e cotexto e os conceitos sobre letramento.

## 1.1 - O conhecimento antecipado na leitura

Em uma sociedade letrada, em todos os momentos, estamos expostos à escrita em diversos suportes e contextos, e conseqüentemente, ainda que não seja de forma aprofundada, direcionamos os olhos no escrito à nossa frente. Outro fator dentro dessa sociedade contemporânea é que recebemos muitas informações e, rapidamente, muitas vezes não conhecemos totalmente o assunto, contudo sabemos do que se trata, isto é, há um conhecimento prévio sobre ele. Nesse sentido, afirma Kleiman (2016, p. 15):

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto.

Compreendemos, portanto, que a leitura é um processo interativo e, sem o conhecimento antecipado, não haverá o entendimento. Koch e Elias (2022, p. 39) argumentam que para ocorrer a compreensão do texto efetuamos estratégias que são pequenas pausas dadas na leitura com o objetivo de criarmos hipóteses para interpretá-lo. Para que ocorra a elaboração de hipóteses, é necessário recorrermos aos conhecimentos prévios que segundo Kleiman (2016), são formados por três sistemas que articularam o processamento textual: o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo.

### 1.1.1 - Conhecimento linguístico

O conhecimento linguístico concerne à língua, bem como à estrutura e à utilização. Conforme Kleiman (2016, p.15), “Este conhecimento abrange desde o conhecimento sobre como pronunciar português, passando pelo conhecimento de vocabulário e regras da língua, chegando até o conhecimento sobre o uso da língua.”

Complementando, para Koch e Elias (2022, p. 42) outros fatores a serem considerados referem-se à organização do material linguístico na superfície do texto e à coesão, que possibilitam realizar inferências que dizem respeito à referenciação. Mas, dentro dessa perspectiva, a falta de conhecimento sobre conceitos simples ou mais complexos, inclusive nome de objetos concretos, podem dificultar a compreensão do texto.

Com essa reflexão sobre o que abrange o conhecimento linguístico e o que ele mobiliza para compreensão da leitura, seguimos para o tópico conhecimento textual.

### 1.1.2 - Conhecimento textual

Faz parte do conhecimento textual reconhecer os diversos gêneros textuais; Koch e Elias (2022, p. 55) apontam que “a compreensão depende de vários tipos de conhecimentos” que estão relacionados às próprias características do texto produzido.

Essas características dizem respeito à estrutura, ao discurso, à tipologia, ao suporte e ao meio de circulação. Por meio desse conjunto, é possível a materialização de um texto, sendo que esse conjunto norteará os objetivos pretendidos do autor em escrevê-lo e os propósitos do leitor em acessá-lo.

Segundo Kleiman (2016, p. 23):

(...) Quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será a sua compreensão; (...) o conhecimento de estruturas e de tipos de discurso determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos, expectativas que exercem um papel considerável na compreensão.

Ao compreender o texto, o leitor terá suas expectativas respondidas e poderá aceitar, julgar ou rejeitar o que o autor lhe apresentou. Em relação ao aspecto do conhecimento linguístico, além dos tipos de estrutura, o leitor deve observar as marcas linguísticas que remetem aos tipos de texto e sua intencionalidade, bem como a própria gramática que também deixa pistas desse discurso.

Para a compreensão de um texto foi visto, até o momento, que tanto o conhecimento linguístico como o conhecimento textual constituem parte do conhecimento prévio e são imprescindíveis na leitura. Porém, como expusemos anteriormente, a falta de familiaridade com um conceito ou o desconhecimento do nome de um objeto pode interferir na compreensão das informações contidas no texto.

Para Kleiman (2016, p. 23-24, itálico da autora), “Aprender um outro nome para *serventia*, por exemplo, não é a mesma coisa que aprender o conceito de SERVIDÃO”. Isso significa que, para compreender um texto, além de outros fatores, também faz parte o conhecimento de mundo ou conhecimento enciclopédico que pode ser adquirido de modo formal ou informal, assim:

O chamado conhecimento de mundo abrange desde o domínio que um físico tem sobre sua especialidade até o conhecimento de fatos como “o gato é um mamífero” (...) Para haver compreensão durante a leitura, aquela parte do nosso conhecimento de mundo que é relevante para a leitura do texto deve estar ativada, isto é, deve estar num nível ciente, e não perdida no fundo de nossa memória (KLEIMAN, 2016, p. 23-24).

A partir dessa explanação, seguiremos para o tópico sobre o conhecimento de mundo.

### 1.1.3 - Conhecimento de mundo

A expressão conhecimento de mundo remete ao conhecimento acumulado de uma pessoa, ou seja, a sua experiência de vida. Segundo, Koch e Elias (2022, p. 42, itálico da autora) “refere-se a conhecimentos gerais sobre o mundo - uma espécie de *thesaurus* mental - bem como a conhecimentos alusivos às vivências pessoais e eventos espaço-temporalmente situados, permitindo a produção de sentidos.”

Com as informações expressas no texto, bem como o título e toda a pista linguística, mais a associação de seu conhecimento formal, como acontecimentos históricos e conceituais, o leitor alcançará compreensão do texto e de seu referente.

Outro fator relevante, dentro da perspectiva de conhecimento de mundo como um recurso para a leitura e para a compreensão de texto, são os acontecimentos estruturados - conhecimento informal. Trata-se de conhecimentos mais ou menos previsíveis, os quais envolvem situações corriqueiras, tais como ir ao dentista, ir a uma lanchonete, tirar um documento ou participar de um curso. De acordo com Kleiman:

podemos descrevê-los como conhecimento estruturado (porque está ordenado), parcial (porque inclui apenas o que é mais genérico e previsível das situações) sobre um assunto, evento ou situação típicos (2016, p. 25-26).

Nesse sentido, o conhecimento estruturado determina as nossas expectativas em relação às ordens naturais e previsíveis da situação. Ele é chamado de esquema: “O conhecimento parcial, estruturado que temos na memória sobre assuntos, situações, eventos típicos de nossa cultura é chamado de esquema.” (KLEIMAN, 2016, p. 26).

Tanto o que diz respeito ao conhecimento formal quanto ao conhecimento informal, ao ler o texto, o leitor fará inferências. Segundo a autora, são justamente essas inferências, realizadas durante a leitura, que estão na memória do leitor sobre o determinado texto lido. Dessa forma, serão as informações adquiridas por meio da inferência que o leitor lembrará mais tarde:

Há evidências experimentais que mostram com clareza que o que lembramos mais tarde, após a leitura, são as inferências que fizemos durante a leitura; não lembramos o que o texto dizia literalmente. (KLEIMAN, 2016, p. 29).

A compreensão do texto ocorre de modo satisfatório quando ativamos nosso conhecimento prévio. Vale ressaltar que apenas passar os olhos sobre o texto, sem realizar uma leitura aprofundada, é impossível fazer inferências, pois:

O mero passar de olhos pela linha não é leitura, pois leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar (KLEIMAN, 2016, p. 30).

De acordo com o que discutimos até agora, leitores bem-sucedidos fazem uso de estratégias de leituras e recorrem aos esquemas que concernem ao conhecimento prévio que o leitor traz consigo para a compreensão de um texto. Dentre os esquemas, destacamos aqueles que são relacionados à organização textual, ao tema e ao código, ou seja, à língua e a sua estrutura discursiva.

Conforme Kleiman (2016, p. 30):

O conhecimento linguístico, o conhecimento textual, o conhecimento de mundo devem ser ativados durante a leitura para poder chegar ao momento da compreensão, momento esse que passa despercebido, em que as partes discretas se juntam para fazer um significado.

Portanto, quanto mais o leitor conhecer sobre o assunto, o gênero textual e a língua, e ativar esses conhecimentos no momento da leitura, mais compreensão terá do texto.

Em suma, os conhecimentos prévios são importantes para o entendimento do texto, mas os objetivos pretendidos e as expectativas também fazem parte desse processo. Dessa maneira, seguiremos para o próximo tópico sobre as finalidades e expectativas de leitura.

## **1.2 - Finalidades e expectativas de leitura**

Para refletir sobre as finalidades e expectativas de leitura, é imprescindível, nesse momento, afastarmos-nos do autor do texto e focarmos somente no leitor, ou seja, no “caráter individual e único de cada leitura e de cada leitor” (KLEIMAN, 2016, p. 31).

Quando falamos de leitura, embora o que venha a nossa mente sejam livros, a atividade de leitura é muito mais corriqueira na nossa vida do que a leitura de um livro. Lemos, por diversos propósitos, textos de diversos gêneros textuais, que podem conter desde poucas palavras até milhares de palavras.

Lemos rótulos em embalagens, receitas para preparação de alimentos, instruções em aparelhos eletrônicos, bulas de remédio, propagandas em várias mídias e muitos outros. Esses gêneros têm suas estruturas e características próprias, sendo que o conhecimento dos gêneros textuais faz com que o leitor tenha expectativas a respeito do que vai ler.

A leitura de um determinado texto pode ser analisada pelas perspectivas de: onde se quer chegar com a concretização da leitura - o objetivo; o que quer alcançar após a realização da leitura - a expectativa. Tratemos da primeira.

### 1.2.1 - Finalidades de leitura

A interação que ocorre entre leitor e texto é entrosada de acordo com o motivo pelo qual se lê o texto, ou seja, pelos objetivos. Assim, lemos alguns tipos de textos, porque queremos ficar informados; outros são lidos pelo prazer; outros lemos porque nos servem de instrução para determinada tarefa. Assim Koch e Elias (2022, p.19) apresentam a seguinte reflexão sobre as intenções de leitura:

São, pois, os objetivos do leitor que nortearão o modo de leitura, em mais tempo ou menos tempo; com mais atenção ou menos atenção; com maior interação ou com menor interação, enfim.

Sobre essa questão, a autora Kleiman (2016, p. 32) relata uma pesquisa interessante realizada com alunos do antigo 2º grau, atualmente, ensino médio, que consiste em uma atividade de leitura em que dois grupos de alunos deveriam ler o mesmo texto, contudo os enunciados para as tarefas eram distintos.

O grupo A recebeu o seguinte comando: ler um texto e fazer um resumo; o comando do grupo B foi ler o mesmo texto, fazer um resumo que seria submetido para participar do jornal da escola. O grupo A não havia recebido nenhum objetivo para sua leitura e escrita; desse jeito não compreendeu o texto, o tema e o subtema e não conseguiu escrever um resumo coerente; o grupo B que recebeu um objetivo para sua leitura e produção, além de escrever melhor também demonstrou ter compreendido melhor o texto (KLEIMAN, 2016, p. 32-33). Ainda, segundo a autora:

Há evidências de que nossa capacidade de processamento e de memória melhora significativamente quando é fornecido um objetivo para a tarefa. (...) Há também evidência experimental que mostra que somos capazes de lembrar muito melhor aqueles detalhes de um texto que têm a ver com um objetivo específico. Isto é, compreendemos e lembramos seletivamente aquela informação que é importante para o nosso propósito.

Sobre essa perspectiva de lembrarmos ou de retermos as informações que são importantes para o nosso propósito, vejamos mais um exemplo apresentado por Kleiman (2016, p. 33); dois psicólogos disponibilizaram para determinadas pessoas um texto em que elas deveriam realizar a leitura e construir uma lista com as informações que se lembravam.

O texto narra sobre dois garotos em uma casa, contudo, no decorrer da história, outras informações foram acrescentadas, tais como: a localização, a descrição da casa, os moradores, os horários e as rotinas dos moradores e outras informações.

Para um público de leitores, a atividade demandava a leitura do texto “imaginando que estavam querendo comprar uma casa, e que a casa descrita no texto lhes interessava para essa possível compra”; o outro público recebeu a seguinte “instrução de que tentassem se lembrar de tudo aquilo que seria interessante para um ladrão que estivesse planejando arrombar a casa” (KLEIMAN, 2016, p. 33).

Dessa forma, os dados levantados no texto foram diferentes, pois cada público de leitores localizou as informações relacionadas ao seu comando, isto é, apesar de ser o mesmo texto, a recuperação dos dados foi diferente.

Além disso, os objetivos são importantes para a formulação de hipóteses durante a leitura. As hipóteses permitem que o leitor crie expectativas sobre o que vai ler e o que pretende encontrar no texto. Sobre as expectativas, vejamos.

### 1.2.2 - Expectativas de leitura

O gênero textual contribui para definir a leitura e o seu objetivo; quando um leitor procura um determinado texto de um determinado gênero para ler, além do propósito de acessar o texto, será importante a expectativa criada por ele.

Conforme Kleiman (2016, p. 39-40), a expectativa faz com que o leitor crie hipóteses as quais serão como jogos de adivinhações:

Vários autores consideram que a leitura é, em grande medida, uma espécie de jogo de adivinhação, pois o leitor ativo, realmente engajado no processo, elabora hipóteses e as testa, à medida que vai lendo o texto (...) uma das atividades do leitor, fortemente determinada pelos seus objetivos e suas expectativas, é a formulação de hipóteses de leitura.

Ainda segundo essa autora, ao levantar hipóteses, o leitor terá que refletir sobre os temas e subtemas do texto, bem como outras expectativas que foram criadas para a realização da leitura.

Por exemplo, se temos como objetivo saber qual é a opinião do editor do jornal que compramos sobre um novo programa econômico, leremos o editorial com uma série de expectativas presentes (pois conhecemos o posicionamento político do jornal, conhecemos a situação socioeconômica e política do país, etc.) e formaremos uma série de hipóteses, tanto sobre a estrutura do texto (tratando-se de um editorial, ele provavelmente conterà uma tese a ser defendida com evidências que o editor julgar adequadas) quanto sobre o conteúdo (isto é, esperamos que o texto desenvolva tópicos e subtópicos relacionados à economia interna, e não, para citar um exemplo, sobre as relações diplomáticas com a África do Sul).

No final da leitura, as expectativas podem ser, ou não, atendidas. Por conseguinte, o processo de leitura, em relação ao objetivo e à expectativa, ocorre como uma atividade consciente por meio das pistas e estratégias de leitura durante esse mesmo processo e como conclusão as hipóteses serão confirmadas, refutadas ou revisadas.

Tanto o objetivo como a expectativa de leitura são processos de natureza metacognitiva, “isto é as atividades que pressupõem reflexão e controle consciente sobre o próprio conhecimento, sobre o fazer, sobre a própria capacidade” (KLEIMAN, 2016, p. 47); percebemos que o ato mecânico e automático não tem espaço nessa perspectiva, pois ler compreende uma atividade reflexiva que leva à busca de estratégias de processamento de texto e de compreensão que serão tratadas a seguir.

### **1.3 - Estratégias de processamento e de compreensão de texto**

Neste tópico, discutiremos as estratégias utilizadas pelo leitor no momento da leitura para o processamento do texto e conseqüentemente a compreensão. Até esse momento tratamos de aspectos mais relacionados ao componente contextual, contudo neste tópico abordaremos o componente cotextual.

Kleiman (2016, p. 49) aborda o contextual e o cotextual da seguinte forma:

O componente contextual, ou extralinguístico, que define prioritariamente o que é considerado texto pelo leitor (...) O componente cotextual que define as relações e propriedades internas do texto, sob o ponto de vista do processamento dos elementos desse componente pelo leitor.

Neste sentido, a discussão segue em torno de elementos linguísticos, ou seja, do que está dentro do texto. Segundo Kleiman (2016, p. 49), alguns autores conceituam o texto sendo “uma unidade semântica onde os vários elementos de significação são materializados através de categorias lexicais, sintáticas, semânticas, estruturais”. Ao escrever, o autor tem a intenção de comunicar algo que é materializado por meio dos elementos linguísticos, que cabe ao leitor recuperá-los.

Contudo todo componente linguístico em um texto não é utilizado pelo autor de forma ingênua, mas sim com a intenção a ser alcançada por meio de um discurso<sup>1</sup> que, de certa forma, manipula o leitor; “a materialização formal de categorias de significação e de interação pragmática deve ser reconstruída, então, para a compreensão”, dentre a materialização, temos a coesão e a estrutura do texto. (KLEIMAN, 2016, p. 51)

A coesão refere-se ao modo como as informações e os componentes do texto conectam-se mutuamente; dessa forma, os elementos que ligam as partes do texto são utilizados em sua construção e possibilitam o significado global.

Além de uma unidade mais abrangente que uma sequência de enunciados, o texto é visto numa perspectiva pragmática, passa, portanto, a ser definido como uma ocorrência comunicativa e que além de sua estrutura textual tem uma coerência.

A coerência constrói-se a partir da interação entre as informações que o texto apresenta e o conhecimento de mundo de seus usuários:

Às vezes, a presença de um item lexical pode fazer a diferença entre um texto coerente e incoerente. O elemento formal funciona aí como o elo que permite ligar as diferentes partes do texto, que antes eram uma sequência de informações que não faziam sentido, pois não estavam relacionadas entre si (KLEIMAN, 2016, p. 54).

Sobre a legibilidade de um texto coerente e a compreensão da leitura, Koch e Elias (2022, p. 28) apresentam:

(...) há fatores linguísticos que podem dificultar a compreensão, tais como: o léxico, estruturas sintáticas complexas caracterizadas pela abundância de elementos subordinados; orações supersimplificadas, marcadas pelas ausências de nexos para indicar relações de causa/efeito, espaciais, temporais, ausência de sinais de pontuação ou inadequação no uso desses sinais.

---

<sup>1</sup> O discurso, para Pêcheux, nas palavras de Possenti (2009, p. 69): “(...) opera em certo sentido, com a língua dos *falantes*. Embora os discursos tenham sempre e só enunciadores, não “têm” sua própria língua, nem em outras versões, a considera ingrediente menor na ordem do discurso”. Dito isso, a concepção de discurso aqui referendada complementa o que afirma Kleiman sobre a coesão e a estrutura textual, tendo a língua como materialização do discurso.

De acordo com as autoras, também há outros elementos como os aspectos materiais, sendo eles o tamanho das letras, a cor e a textura do papel, o comprimento das linhas, a fonte, o tipo de letra, além da constituição de parágrafos muitos longos.

Vejamos que, por um lado, a compreensão do texto depende de sua construção e, por outro, da forma como o leitor interage com esse texto e seus conhecimentos sobre a língua, bem como sua estrutura. Nesse sentido, podemos refletir sobre metacognição, pois ao acessar um texto, o leitor mobiliza recursos e estratégias para compreensão da leitura que não podem ocorrer de forma mecanizada e automatizada, uma vez que

O processamento é essencialmente de caráter cognitivo, mas quanto mais complexo for o texto, mais se faz necessário o controle ativo desse processo através das estratégias metacognitivas de manutenção de objetivos e monitoração e desautomatização do processo de compreensão (KLEIMAN, 2016, p. 69).

Ainda há outro fator que colabora para que o leitor possa realizar a leitura e compreendê-la. Segundo Koch e Elias (2022), quando o autor produz um texto, ele utiliza de um conjunto de conhecimentos e espera que o leitor os considere durante o processamento de leitura e construção de sentido. Dessa forma, o autor, ao selecionar os conhecimentos para a produção textual, projeta um leitor-modelo.

Isso porque há públicos específicos para determinados textos; não que outros não possam acessá-los, o que ocorre é falta de compreensão devido a sua composição e estrutura.

Koch e Elias (2022, p. 28-29) exemplificam essa questão com o gênero bula. O texto foi criado com tantas informações técnicas que, quando o usuário tem acesso, não consegue compreendê-lo; além das letras miúdas. As autoras concluem que “é um exemplo de que um texto não se destina a todos e a quaisquer leitores, mas pressupõe um determinado tipo de leitor”.

Vejamos que além da estrutura bem organizada entre as partes do texto, sendo a coesão e a coerência, o autor também necessita estar atento para que ocorra uma comunicação efetiva e clara da mensagem a ser transmitida. Nesse caso, cabe ao leitor o papel de ler o texto, compreender as partes que o integram, por meio de subsídios da língua utilizados pelo autor, por meio de um movimento de ida e vinda, bem como acompanhamento do processo de raciocínio do autor na construção da

informação. Ademais, realizar inferências na construção de sentidos, por isso há a necessidade de tratarmos da relação interativa entre autor e leitor.

#### **1.4 - Interação por meio do texto: autor e leitor**

No tópico anterior, abordamos o papel do leitor quando da leitura de um texto. Neste tópico, refletiremos sobre o papel do autor, além do processo interativo a distância que ocorre entre autor e leitor por meio do texto. Nesse processo, o autor e o leitor têm um papel mútuo a ser executado, mas distintos.

O texto é o elo de interação entre autor e leitor; ambos utilizam a linguagem e expressam suas intenções, vontades, saberes e argumentos, pois argumentar é do ser humano. Isto posto, o autor, por meio da atividade discursiva, expressará seus argumentos com o intuito de influenciar e convencer o leitor de seu ponto de vista. Segundo Kleiman (2016, p. 71):

o leitor constrói, e não apenas recebe, um significado global para o texto; ele procura pistas formais, antecipa essas pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões. Contudo, não há reciprocidade com a ação do autor, que busca, essencialmente, a adesão do leitor, apresentando para isso, da melhor maneira possível, os melhores argumentos, a evidência mais convincente da forma mais clara possível, organizando e deixando no texto pistas formais a fim de facilitar a consecução de seu objetivo.

Se o leitor realizar a leitura com ideias pré-concebidas, ou seja, se o leitor não se dispuser a aprender o texto, ele não conseguirá lidar com os argumentos do autor; e, nesse caso, ele fará a leitura e não aprenderá nada novo, ou não poderá refutar nada. Postulamos, então, que o leitor se baseia praticamente em seus conhecimentos e experiências prévias e não interage com o autor.

Dessa forma, o contexto, isto é, a face a face é uma das diferenças que ocorrem entre a fala e a escrita, fato que torna a leitura uma atividade mais complexa, sendo assim, com maior responsabilidade de ambos os lados: autor e leitor.

Nessa parceria, cabe ao autor escrever um texto coeso que possibilite ao leitor a reconstrução do caminho realizado por ele; ainda que exista o implícito, por meio de pistas e de conhecimentos prévios, é necessário que seja possível compreendê-lo. Quanto ao leitor, deve crer que o autor tem algo a lhe comunicar por meio do texto e que o dirá de forma clara e objetiva, mas quando não estiver tão claro e não for possível compreendê-lo, o leitor irá buscar subsídios em seu conhecimento enciclopédico, linguístico e textual.

Porém, em algumas situações, o leitor pode terminar de ler e declarar que é um texto confuso, não sendo possível o entendimento. Nesse caso, o leitor abandona a parte que lhe cabe nessa interação, pois deixa de realizar o movimento de idas e vindas no texto, de reler, de analisar palavras e frases, de ativar conhecimentos. Para que isso não ocorra, o autor deve representar em diversas partes do texto as pistas que possibilitam ao leitor alcançar o significado e a intenção comunicativa. Dessa forma, Koch e Elias (2022, p. 11) apresentam:

Nessa perspectiva, **o sentido** de um texto é **construído na interação texto-sujeitos** e não algo que preexistia a essa interação. **A leitura** é, pois, uma **atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos**, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (Grifo das autoras).

Pressupomos, à vista disso, que tanto a produção quanto a compreensão discursiva de um texto mobilizam um complexo conjunto de fatores de ordem linguística, cognitiva e enciclopédica. Como já foi apresentado anteriormente, sobre esses fatores, alguns estão na superfície do texto e outros estão para além do texto. Nessa perspectiva, apresentamos o contexto e cotexto que conceituaremos no próximo tópico.

### 1.5 - Contexto e cotexto

O ser humano é capaz de refletir sobre a linguagem e analisá-la; a linguagem é o próprio instrumento para essa reflexão, sendo que sua função central é social; constituindo-se na interação. No texto, a linguagem é materializada por meio da língua.

Durante muito tempo, o estudo e o ensino da linguagem privilegiaram os limites da sentença, constituindo-a como base de qualquer pesquisa linguística ou constituição teórica para o ensino e a aprendizagem da língua. Quando as proposições que sustentavam essa visão estruturalista passaram a sofrer inúmeras críticas, começaram-se a manifestar os estudos relacionados à linguística textual, fortalecendo as pesquisas voltadas para os fenômenos que ultrapassam os limites da frase, como o texto e o discurso, empenhados, portanto, menos nos produtos e mais nos processos. Desde o seu nascimento na Europa, no final dos anos 1960, a linguística textual permeou por fases que definiram o foco do estudo. A fase inicial foi a estrutural, em que o texto era estudado com o foco na análise das relações entre os enunciados que o compõem. Numa segunda fase, o texto é visto como uma unidade mais abrangente que uma sequência de enunciados. Uma terceira fase dos estudos do texto privilegia os aspectos pragmáticos existentes no texto, que passa a ser definido como ocorrência comunicativa (GOMES, 2015).

Segundo Koch (2021, p. 45), sobre os princípios de construção textual do sentido, “Beaugrande & Dressler (1981) apresentam sete critérios, dois deles (coesão e coerência) ‘centrados no texto’ e cinco (situacionalidade, informatividade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade) ‘centrados no usuário’”. Podemos assim dizer que, dos fatores centrados no texto, temos o cotexto; e dos fatores centrados no usuário, temos o contexto.

O cotexto orienta o leitor na construção expressa do próprio texto, ou seja, diz respeito à língua e a sua estrutura, tal como o gênero textual e suas características; todos os aspectos giram em torno do texto e sua construção. Entretanto, além do linguístico, a leitura do texto demanda ativação e reativação de outros conhecimentos armazenados na memória. São esses conhecimentos que nos possibilitam desvendar o sentido do texto, que se realiza “à medida que o leitor considera aspectos

contextuais que dizem respeito ao conhecimento da língua, do mundo, da situação comunicativa, enfim” (KOCH e ELIAS, 2022, p. 59).

Assim temos o contexto. Com o fenômeno da “Teoria dos Atos de Fala” e da “Teoria da Atividade Verbal”, a Pragmática, ou seja, a língua vista em seu uso, essa teoria observa o estudo e a descrição dos atos de fala por meio da linguagem, que passou a ser vista como uma atividade intencional e social, para cumprir determinados fins.

Contudo, como nos apresenta Koch e Elias (2022, p. 61):

(...) a simples incorporação dos interlocutores ao estudo dos enunciados ainda não era suficiente: os sujeitos se movem no interior de um tabuleiro social, que tem suas convenções, suas normas de conduta e que lhes impõe condições, estabelece deveres e lhes limita a liberdade. Além disso, toda e qualquer manifestação de linguagem ocorre no interior de determinada cultura, cujas tradições, cujos usos e costumes, cujas rotinas devem ser obedecidas e perpetuadas.

Desse modo, pouco a pouco, outro conceito de contexto passou a ser considerado: “o contexto sociocognitivo”. Para que duas pessoas possam se entender, é necessário que, pelo menos, parcialmente, seus conhecimentos enciclopédicos, sociointeracionais, procedural e textual sejam semelhantes, pois, ainda de acordo com as autoras, a cada momento da interação, o contexto é alterado, uma vez que os parceiros trazem consigo sua bagagem cognitiva, dando origem a novos contextos. Ao ler um texto, cada leitor interage de uma forma, visto que cada um tem um modelo cognitivo, ou seja, traz consigo uma bagagem distinta que contextualiza o referente bem como sua expansão.

Logo, para Koch e Elias (2022, p. 63), o contexto é necessário para o entendimento e para a construção da coerência do texto. Dessa compreensão sobre o contexto, acrescenta-se também o cotexto, “como também a situação de interação imediata, a situação mediata (entorno sociopolítico-cultural) e o contexto cognitivo dos interlocutores”.

Em relação ao contexto cognitivo dos interlocutores, podemos afirmar que é de suma importância, pois agrupa os conhecimentos dos atores sociais que estão arquivados na memória que necessitam ser mobilizados no momento da interação verbal. Dentre os conhecimentos, estão: o linguístico, o enciclopédico, a situação

comunicativa, o superestrutural e o estilístico. Com essa reflexão, ainda as autoras afirmam que “o contexto é, portanto, um conjunto de suposições, baseados nos saberes dos interlocutores, mobilizados para a interpretação de um texto” (KOCH e ELIAS, 2022, p. 64).

Essa exposição implica assumir que as relações entre as informações explícitas e as informações implícitas necessitam de estratégias para serem estabelecidas. Além disso, o leitor, por meio de sinalização textual, percorrerá o caminho feito pelo autor, num processamento textual e recorrendo assim, ao contexto sociocognitivo. Nesse sentido, ressaltamos que a leitura é uma interação entre autor e leitor e que ocorre por meio do texto, e que esse segundo as autoras

é a confirmação de que a consideração ao contexto linguístico ou cotexto, ao contexto da situação mediata e imediata e ao contexto sociocognitivo faz com que nós, leitores, rapidamente, explicitemos as informações apenas sugeridas, respectivamente. (KOCH e ELIAS, 2022, p. 64).

Portanto, por meio do contexto, as lacunas do cotexto podem ser preenchidas, em outros termos, recuperadas pelo leitor durante o processamento das informações textuais. Nesse enfoque, podemos corroborar com Freire<sup>2</sup> (2021, p. 36) que afirma sabiamente: “a leitura do mundo precede leitura da palavra”, ou seja, também é necessário o conhecimento enciclopédico para que se forme um bom leitor. Nessa perspectiva, trataremos do conceito de letramento.

## **1.6 - Letramento**

A enunciação no enunciado de Freire (2021) apresenta um universo que se relaciona à prática de leitura e inclui tanto o leitor que está em fase de aquisição, ou na fase de desenvolvimento da leitura, como o leitor experiente. Mas, refere-se, principalmente, àquele que ainda não se apropriou do ato de ler, isto é, de decodificar

---

<sup>2</sup> Do ponto de vista de Paulo Freire, contexto diz respeito ao ambiente sociocultural em que o cidadão está inserido. Para Koch e Elias, o contexto diz respeito ao referencial do texto, podendo estar explícito ou implícito, necessitando assim, do conhecimento prévio do leitor para compreensão.

as letras e reconhecer a palavra que está exposta em algum suporte<sup>3</sup>. Contudo, é alguém que ainda que tenha pouca idade, como o *corpus* desta pesquisa, crianças entre 4 e 5 anos possuem um conhecimento de mundo.

É justamente esse conhecimento enciclopédico que faz parte da cultura acumulada historicamente e, como vimos anteriormente, inclui-se nos quesitos relevantes no processamento e na compreensão da leitura sob a ótica cognitivista. Desse modo, segundo Freire (2021, p. 36), “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e contexto”.

Nessa perspectiva sociocultural, computamos o letramento. Todavia, ao voltarmos à gênese do conceito, deparamo-nos com a alfabetização. Desse modo, vamos às definições sem, no entanto, determo-nos às questões metodológicas da alfabetização.

#### 1.6.1 - A criação do Letramento

O termo Letramento apareceu pela primeira vez no Brasil no ano de 1986 por Mary Kato no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*; e, após 1988, Leda Verdiani Rfouni define e conceitua a diferenciação entre alfabetização e letramento no livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*.

Assim, o termo toma proporção e aparece constantemente entre os especialistas, tanto nos discursos como nas publicações; em 1995, está intitulado no livro *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, escrito por Ângela Kleiman.

Magda Soares, em 2001, na publicação *Letramento - um tema em três gêneros*, conceitua a alfabetização, de forma sintética, como a aquisição do código da escrita: decodificação; e o letramento como o uso social da língua escrita: comunicação.

---

<sup>3</sup> Um lócus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como um texto. Pode-se dizer que o suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto. (Marcuschi, 2008, p. 174)

No artigo: "*Letramento e alfabetização: as muitas facetas*", publicado em 2003, a autora retoma a discussão dos conceitos, bem como suas implicações, tanto na perspectiva teórica quanto na perspectiva da prática pedagógica.

Afirma a autora que em países de primeiro mundo, como França e Estados Unidos, percebeu-se que, independentemente da aprendizagem da educação básica de escrita e leitura, muitos indivíduos não conseguiam responder às exigências do ler e do escrever que a sociedade faz continuamente, pois

(...) as práticas sociais de leituras e de escrita assumem a natureza de problema relevante no contexto da constatação de que a população, embora alfabetizada, não dominava as habilidades de leitura e de escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita (SOARES, 2003, p. 6).

Nesses países, a despeito do letramento e da alfabetização, o problema é visto separadamente, pois parte-se do pressuposto que, independente das condições socioeconômicas, o indivíduo passou pela educação básica, visto isso, domina o sistema de escrita. Uma vez que está alfabetizado, o núcleo central da discussão são as competências precárias de leitura e de escrita, "dificultando sua inserção no mundo social e no mundo do trabalho." (SOARES, 2003, p. 6).

Contudo, tanto na França como nos Estados Unidos, a alfabetização também tem sido um produto de discussão; críticas discorrem acerca da educação básica e apontam fragilidades na aquisição da escrita e da leitura, conforme a autora:

o domínio precário de competências de leitura e de escrita necessárias para a participação em práticas sociais letradas e as dificuldades no processo de aprendizagem do sistema de escrita, ou da tecnologia da escrita - são tratados de forma independente, o que revela o reconhecimento de suas especificidades e uma relação de não-causalidade entre eles (SOARES, 2003, p. 6).

Diferentemente desses países, no Brasil, o despertar do movimento em relação às competências no que tange à escrita e à leitura ocorreu de certa forma em uma direção contrária, sendo a partir de uma indagação em relação à concepção de alfabetização:

Assim, ao contrário do que ocorre em países do Primeiro Mundo, como exemplificado com França e Estados Unidos, em que a aprendizagem inicial da leitura e da escrita - a alfabetização, para usar a palavra brasileira - mantém sua especificidade no contexto das discussões sobre problemas de domínio de habilidades de uso da leitura e da escrita - problemas de letramento -, no Brasil se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem. Esse enraizamento do conceito de letramento no conceito de alfabetização pode ser detectado tomando-se para análise fontes como os censos demográficos, a mídia, a produção acadêmica. (SOARES, 2003, p. 7).

Como aponta a linha do tempo, as variações ocorridas na definição de alfabetização nos censos demográficos permite-nos constatar “uma progressiva extensão desse conceito”, já que até a década de 1940, o Censo caracterizava sendo alfabetizado aquele sujeito que declarasse saber ler e escrever o próprio nome: “(...) as condições culturais, sociais e políticas do país, até então, não exigiam muito mais que isso de grande parte da população. As pessoas aprendiam a desenhar o nome, apenas para poder votar ou assinar um contrato de trabalho.” (SOARES, 2001, p. 55).

A partir do Censo de 1950, foi adotado o conceito de alfabetizado para o sujeito capaz de ler e escrever um bilhete ainda que simples, mas que para tal façanha era necessário exercer a prática da leitura e da escrita, como afirma a autora:

(...) o formulário do Censo passou a usar uma outra pergunta: sabe ler e escrever um bilhete simples? (...) a pergunta expressa um critério para definir quem é alfabetizado ou analfabeto que avança em relação ao critério de apenas saber escrever o nome: definir como analfabeto aquele que não sabe ler e escrever um bilhete simples indica já uma preocupação com os usos sociais da escrita, aproxima-se, pois do conceito de letramento, e revela uma outra expectativa com relação ao alfabetizado - uma expectativa de que seja também letrado (SOARES, 2001, p. 55).

Com base no Censo, principalmente, nas Pesquisas Nacionais por Amostragem de Domicílios (PNAD), ao se caracterizar o nível de alfabetização funcional da população, fica subentendido que, após anos de escolarização, o sujeito terá aprendido a ler e a escrever, tal como a fazer uso dessa aprendizagem, “verifica-se uma progressiva, embora cautelosa, extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento: do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita” (SOARES, 2003, p. 7).

Outro aspecto apontado pela autora diz respeito à mídia que, de certa forma, ao apresentar as informações e notícias sobre a alfabetização no Brasil, aproxima o conceito de alfabetização e letramento.

Durante toda a última década e até hoje a mídia vem usando, em matérias sobre competências de leitura e escrita da população brasileira, termos como semi-analfabetos; iletrados, analfabetos funcionais, ao mesmo tempo que vem sistematicamente criticando as informações sobre índices de alfabetização e analfabetismo que tomam como base apenas o critério censitário de saber ou não saber “ler e escrever um bilhete simples” (SOARES, 2003, p. 8).

Em síntese, enquanto outros países, como França e Estados Unidos, se debruçaram sobre os conceitos de letramento e de alfabetização por caminhos independentes, no Brasil, os debates sobre o conceito de letramento estão atrelados ao conceito de alfabetização. Apesar dos esforços das pesquisas acadêmicas, a inadequada integração dos conceitos tem conduzido a uma certa eliminação do processo de alfabetização. Nessa junção dos conceitos de alfabetização e letramento, a alfabetização descaracterizou-se nas últimas décadas. Vejamos o próximo tópico para entendermos melhor a atual situação.

#### 1.6.2 - A “descrição”<sup>4</sup> da alfabetização

A grande perda da especificidade no processo da alfabetização é um dos fatores que têm contribuído para o fracasso escolar justamente na base, ou seja, na aquisição da escrita e da leitura. Sobre isso, Soares (2003, p. 9) afirma:

Certamente essa perda de especificidade da alfabetização é fator explicativo - evidentemente, não o único, mas talvez um dos mais relevantes - do atual fracasso na aprendizagem e, portanto, também no ensino da língua escrita nas escolas brasileiras, fracasso hoje tão reiterado e amplamente denunciado (SOARES, 2003, p. 9).

---

<sup>4</sup> Termo criado pela pesquisadora.

Nesse aspecto, a autora divide o processo da alfabetização em duas modalidades, sendo a primeira caracterizada por uma excessiva especificidade, ou seja, “autonomização das relações entre o sistema fonológico e o sistema gráfico em relação às demais aprendizagens e comportamentos na área da leitura e da escrita”; quanto à segunda modalidade, no lugar de mudanças no ensino-aprendizagem em relação ao processo de alfabetização, apagou-se essa especificidade na alfabetização. (SOARES, 2003, p. 9).

A mudança ocorre quando o paradigma behaviorista é substituído pelo paradigma cognitivista. No Brasil, ele chega por volta dos anos de 1980 e 1990, com a denominação construtivista, logo depois, socioconstrutivismo, sendo que “entre nós ele chegou pela via da alfabetização, através das pesquisas e estudos sobre a psicogênese da língua escrita, divulgada pela obra e pela atuação formativa de Emilia Ferreiro” (SOARES, 2003, p. 10).

Nos processos de alfabetização designados tradicionais, a criança é vista como um ser que necessita receber estímulos externos para aquisição do sistema de escrita. Contudo, na perspectiva da psicogenética, a qual representou uma mudança na área da alfabetização, a criança é vista como um ser ativo e a partir das interações com a língua escrita em seus diversos usos e funções sociais, ademais, é capaz de, progressivamente, construir o sistema de representação da língua.

Conforme estes estudos, o objetivo é romper com a concepção da língua como um código que se aprende por meio de uma série de atividades de memorização das letras e das sílabas. A proposta é oportunizar diversas vivências e situações de escrita, de leitura e de comunicação que façam sentido às práticas sociais vivenciadas pela criança. Na imersão desse processo, a criança constrói e desconstrói hipóteses sobre o sistema, perpassa por diferentes níveis até chegar à aquisição da escrita e da leitura.

Diante do exposto, percebemos que a criança necessita compreender como funciona o sistema de escrita e que os sons orais das palavras (partes) podem ser transcritos no papel. Inclusive, vimos em tópicos anteriores, que um dos pré-requisitos para a compreensão da leitura é o conhecimento da estrutura da língua escrita, bem como a associação das unidades básicas, pontua-se o grafema e o fonema.

Entre o ensino com métodos de alfabetização tradicionais, por meio de memorização, e o ensino com a interação da língua escrita em seus usos e práticas sociais, por meio de atividades significativas de leitura e escrita, a alfabetização perdeu sua especificidade. Isto devido a equívocos na interpretação pela mudança conceitual a respeito da aprendizagem da escrita.

Um dos equívocos diz respeito à mudança radical de foco no ensino da aquisição da leitura e da escrita. Passou-se a privilegiar a faceta psicológica da alfabetização, e deixou-se de lado a faceta linguística.

Outro equívoco foi o fato de que apenas por meio de convívio intenso com o material escrito que circula no meio social será suficiente para a criança alfabetizar-se, sem necessitar da mediação do professor nesse processo. (SOARES, 2003, p. 11).

O que resultou no obscurecimento da alfabetização:

A alfabetização, como processo do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi, assim, de certa forma obscurecida pelo letramento, porque este acabou por frequentemente prevalecer sobre aquela, que, como consequência, perde sua especificidade (SOARES, 2003, p. 11)

Dos fatos expostos, de certa forma, as crianças são letradas na escola, mas não alfabetizadas, ou seja, houve uma “descriação” do processo de alfabetização em decorrência do letramento, porém as lacunas percebidas demonstram que o fracasso na alfabetização:

se revelava em avaliações internas à escola, sempre concentrado na etapa inicial do ensino fundamental, traduzindo-se em altos índices de reprovação, repetência, evasão; hoje, o fracasso revela-se em avaliações externas à escola - avaliações estaduais (como o SARESP, o SIMAVE), nacionais (como o SAEB, o ENEM) e até internacionais (como o PISA) -, espalhou-se ao longo de todo o ensino fundamental, chegando mesmo ao ensino médio, e se traduz em altos índices de precário ou nulo desempenho nas provas de leitura, denunciando grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semi-alfabetizados depois de quatro, seis, oito anos de escolarização (SOARES, 2003, p. 9).

Exatamente nessa discussão é necessário a recriação da alfabetização, propomos o próximo tópico.

### 1.6.3 - A recriação da alfabetização

Como vimos até este momento, a alfabetização em detrimento do letramento foi associada ao tradicionalismo e, de certa forma, obscurecida, mas os resultados apontam que é necessário retomar algumas facetas do processo do ensino e da aprendizagem da língua escrita.

No Brasil, decorre de uma concepção holística da aprendizagem da língua escrita, em outras palavras, o princípio que fundamenta o Construtivismo, como segue:

aprender a ler e a escrever é aprender a construir sentido para e por meio de textos escritos, usando experiências e conhecimentos prévios; no quadro dessa concepção, o sistema grafofônico (as relações fonema-grafema) não é objeto de ensino direto e explícito, pois sua aprendizagem decorreria de forma natural da interação com a língua escrita (SOARES, 2003, p. 12).

Desse conceito, atua-se com o letramento e compreende-se que a aprendizagem do código do sistema alfabético e do sistema ortográfico ocorre de forma implícita no pressuposto de que a criança, por si só, vai descobrir as relações fonemas-grafemas por meio da interação com materiais escritos e por meio de manuseios e de experiências com práticas de leitura e de escrita.

Mas, os dois processos são indissociáveis e ocorrem de forma simultânea, ou seja:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita - a alfabetização - e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desses sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita - o letramento (SOARES, 2003, p. 14).

É fundamental observar que, apesar de serem processos interdependentes, exigem conhecimentos, habilidades e competências inerentes, os quais envolvem procedimentos distintos para o ensino e para a aprendizagem da língua, tal como sua prática social.

Assim, reforçamos que a fusão entre os termos alfabetização e letramento, com prevalência do segundo, e a perda da especificidade do primeiro, remete a uma das causas do fracasso em alfabetização. Nesse aspecto, a caracterização entre os dois conceitos, tal como seus processos, e, principalmente, a recuperação da função da alfabetização, torna-se necessário.

Porém há uma preocupação nesse processo, “desde que essa distinção e a especificidade da alfabetização não sejam entendidas como independência de um processo em relação ao outro, ou como precedência de um em relação ao outro”; dessa maneira, a recriação da alfabetização mostra-se necessária, entretanto sem retrocesso no ensino e na aprendizagem da língua escrita.

Conforme Soares (2003, p. 15), as facetas predominantes dos conceitos são:

letramento - imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito - e o que propriamente a alfabetização - consciência fonológica fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimentos e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita.

O conhecimento desses conceitos é necessário tanto para o ensino quanto para a aprendizagem da língua escrita, bem como a especificidade de cada um nesse processo e na prática social.

Mas, devido à discrepância no entendimento dos conceitos, as práticas escolares sofrem deformações e, conseqüentemente, as aprendizagens. Vejamos.

#### 1.6.4 - Da alfabetização e do letramento para a prática leitora

O *corpus* desta pesquisa inclui crianças de 4 a 5 anos as quais necessitam que um adulto faça o papel de leitor; sobre esse adulto mediador, Freire (2021) apresenta:

Mas, é importante dizer, a “leitura” do meu mundo, que me foi sempre fundamental, não fez de mim um menino antecipado em homem, um racionalista de calças curtas. A curiosidade do menino não iria distorcer-se pelo simples fato de ser exercida, no que fui mais ajudado do que desajudado por meus pais. E foi com eles, precisamente, em certo momento dessa rica experiência de compreensão do meu mundo imediato, sem que tal compreensão tivesse significado malquerenças ao que ele tinha de encantadoramente misterioso, que eu comecei a ser introduzido na leitura da palavra. A decifração da palavra fluía naturalmente da “leitura” do mundo particular. Não era algo que se estivesse dando superpostamente a ele. Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz (Freire, 2021, p. 42).

Dessa forma, o adulto, ao ler para a criança, contempla dois processos, sendo o primeiro, o de oferecer subsídios para que o aprendiz construa conhecimentos prévios sobre a estrutura da língua escrita e prossiga no desenvolvimento da aquisição da alfabetização. Paralelamente, permite que ela tenha acesso a diversos gêneros textuais bem como a seus usos e finalidades; resumindo, concede a possibilidade de que esteja exposta às experiências do letramento. Os dois conceitos e processos são necessários para a prática leitora.

Segundo Solé (1998), primeiro o sujeito aprende a ler e depois lê para aprender. Conforme Rojo (2004, p. 1):

“Ler é melhor que estudar”. Esta frase de Ziraldo, já famosa, virou botton e foi carregada do lado esquerdo do peito por parte de nossa juventude. Ela nos remete à ineficiência da escola e a sua distância em relação às práticas sociais significativas.

A autora apresenta um depoimento de Miúcha, filha de Sérgio Buarque de Holanda e irmã de Chico Buarque de Holanda, sobre o fato de gostar de ler:

Sua [de Sérgio] influência sobre Chico e os outros filhos se dava de forma sutil. As paredes da casa da família eram cobertas por livros, e o pai incentivava a leitura através de desafios. ‘Ele não ficava falando para a gente ler’, conta Miúcha. ‘Mas era um apaixonado por Dostoiévski, conversava muito sobre ele. Nós todos líamos. E tinha Proust, aquela edição de 17 volumes. Ele dizia, desafiando e instigando: ‘Proust é muito interessante, vocês não vão conseguir ler, é muito grande. Ah, mas se vocês soubessem como era madame Vedurin...’ Aí todo mundo pegava para ler (1999 *apud* ROJO, 2004, p. 1).

Percebemos, portanto, que, muitas vezes, a prática de leitura no contexto escolar é desconexa das práticas sociais e, no lugar de proporcionar o aprendizado, o gosto pela leitura e, conseqüentemente, o aprendizado, faz com que o aluno repudie tais atividades. Esse fato, segundo Rojo (2004) torna o aluno um estudioso que não lê. Freire (2021, p. 36) aponta que:

ao ir escrevendo este texto, ia “tomando distância” dos diferentes momentos em que o ato de ler se veio dando na minha experiência existencial. Primeiro, a “leitura” do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da “palavramundo”.

A “palavramundo”, inventada pelo autor, representa toda experiência histórica social vivida pela criança que a faz ler o mundo e nomeá-lo. O resultado das experiências sociais é o produto denominado conhecimento de mundo.

Segundo Freire (2021), a palavra "palavramundo" antecede a leitura da palavra, mas ao chegar à escola, nem sempre as atividades de leitura vão ser significativas, sendo apenas uma decodificação mecânica sem reflexão.

Tais práticas são processos de repetições, nos quais os alunos tendem a memorizar e localizar informações em textos, além “de sua repetição ou cópia em respostas de questionários, orais ou escritos”. Entretanto, segundo a autora:

(...) ser letrado e ler na vida e na cidadania é muito mais que isso: é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela. Mais que isso, as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependente de contexto, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras (ROJO, 2004, p. 2).

Ser exposto a esse processo desde pequeno proporcionará ao ser humano um desenvolvimento tanto do seu pensamento quanto da linguagem; pré-requisitos necessários para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento, bem como prática leitora, tanto para o prazer, como para o aprender.

Desse modo, Freire (2021) destaca sua experiência de aluno com a professora de sua infância Eunice Vasconcelos que "(...) continuou e aprofundou o trabalho de meus pais. Com ela, a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a "leitura" do mundo. Com ela, a leitura da palavra foi a leitura do "palavramundo" (FREIRE, 2021, p. 43), pois

Ler envolve diversos procedimentos e capacidades (perceptuais, práxicas, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas), todas dependentes da situação e das finalidades de leitura, algumas delas denominadas, em algumas teorias de leitura, estratégias (cognitivas, metacognitivas) (ROJO, 2004, p. 2).

Dentre os procedimentos e as capacidades, há os de ordens práticas de leitura e os de ordens direcionadas às estratégias cognitivas. Trataremos de cada um deles.

Dos procedimentos e capacidades de ordem práticas, há um conjunto mais amplo que envolvem as aplicações de leituras, sendo reconhecer a estrutura da escrita Ocidental e que a leitura se dá da esquerda para a direita e de cima para baixo; que os livros são folheados da direita para esquerda e de forma sequencial; que podemos destacar com canetas ou lápis informações que nos são relevantes durante a leitura.

Em relação às estratégias cognitivas temos:

a leitura é vista como um ato de se colocar em relação um **discurso** (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de **réplica**, gerando novos discursos/textos. O discurso/texto é visto como conjunto de sentidos e apreciações de valor das pessoas e coisas do mundo, dependentes do lugar social do autor e do leitor e da situação de interação entre eles - finalidades da leitura e da produção do texto, esfera social de comunicação em que o ato da leitura se dá. Nesta vertente teórica, capacidades discursivas e linguísticas estão crucialmente envolvidas (ROJO, 2004, p. 3, grifo da autora).

Anteriormente, apresentamos Soares (2003) e sua exposição em relação aos baixos índices dos resultados nos diversos exames brasileiros relacionados à proficiência leitora. Rojo (2004) também aponta críticas sobre esses resultados e conclui que esse fator é consequência de práticas escolares distorcidas relacionadas à leitura.

A escola ocupa um lugar social bem específico na sociedade, o de ensino-aprendizagem referente à cultura acumulada ao longo da história do ser humano, “mas também, e fundamentalmente, de formação do sujeito social, de construções da ética e da moral, de circulação das ideologias”. Assim, pelos textos e na interação dos textos, se forma leitor cidadão. (ROJO, 2004, p. 7)

A palavra em movimento materializada em textos apresenta as mudanças do pensamento dos homens e, ao mesmo tempo, age nele e por meio dele. Portanto, diz respeito a nos anteciparmos e anunciarmos a palavra, não de maneira dogmática, como uma reprodução do discurso, mas de maneira interativa, na qual o sujeito é capaz de acatar, repudiar, criticar, completar, e, enfim, formar.

A relação entre criança e texto se estabelece por meios afetivos e sensoriais, que abrem portas e que significam, como já dissemos antes é muito mais que estar apto a juntar letras e sons, é a amplitude e a complexidade de um processo de alfabetização que orienta a interação com o mundo simbólico, que leva a criança a interagir com textos, não sendo uma mera reprodutora programada, mas um ser sensível, crítico e criativo.

Como deixou registrado Freire (2021, p. 35):

dizer algo do processo em que me inseri enquanto ia escrevendo este texto que agora leio, processo que envolvia uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo.

O autor narra sua experiência enquanto não leitor de textos escritos, mas como leitor de um mundo, muitas vezes vivido e experimentado por ele. Outras vezes, foi lhe apresentado por narrativas, ainda que orais, por alguém mais experiente:

No esforço de re-tomar a infância distante, a que já me referi, buscando a compreensão do meu ato de ler o mundo particular em que me movia, permitam-me repetir, re-crio, re-vivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra. E algo me parece importante, no contexto geral de que venho falando, emerge agora insinuando a sua presença no corpo destas reflexões. Me refiro ao meu medo das almas penadas cuja presença entre nós era permanente objeto de conversas dos mais velhos, no tempo da minha infância (...) Ora, até possivelmente os meus sete anos, o bairro de Recife onde nasci era iluminado por lampiões que se perfilavam, com certa dignidade, pelas ruas. Lampiões elegantes que, ao cair da noite, se “davam” à vara mágica de seus acendedores (...) Os meus temores noturnos terminaram por me aguçar, nas manhãs abertas, a percepção de um sem-número de ruídos que se perdiam na claridade e na algazarra dos dias e que eram misteriosamente sublinhados no silêncio fundo das noites. (...) Na medida, porém, em que me fui tornando íntimo do meu mundo, em que melhor o percebia e o entendia na “leitura” que dele ia fazendo, os meus temores iam diminuindo (FREIRE, 2021, p. 42).

Nessa perspectiva, entendemos que, por meio das narrativas, é possível transmitir conhecimentos acumulados historicamente, bem como proporcionar o agir sobre essa cultura, bem como transformá-la, e ainda mais, por meio delas, é possível ajudar na formação do ser humano.

Com essa reflexão, trataremos das questões voltadas ao ensino da leitura da literatura no universo da Educação Infantil.

## **CAPÍTULO 2 - PERSPECTIVAS: LITERATURA INFANTIL E LEITURA DE NARRATIVAS**

Este capítulo é composto por um conjunto de considerações que objetivam contextualizar historicamente alguns conceitos e caracterizá-los conforme estudos baseados por respectivos pesquisadores da área referente à pesquisa em questão. A seleção consta da natureza da Literatura para adultos na perspectiva de Marisa Lajolo (2018), e o percurso da Literatura Infantil com a sua função e natureza segundo Nelly Novaes Coelho (2000), Cecília Meireles (2016), Regina Zilberman (2003, 2019) e Teresa Colomer (2017). Juntamente com esse processo, o surgimento da concepção de infância com embasamento em Philippe Ariés (2021). Evidenciaremos também a materialização das narrativas e os componentes de sua estrutura, bem como o esquema relativo à sequência textual narrativa com base nos estudos do linguista Van Dijk (1992, 2021), tal como as contribuições do documento oficial vigente, nesse caso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018). Por fim, é feito um breve resgate da formação do leitor, fundamentados em Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2019).

### **2.1 - Literatura e sua formação atemporal**

A literatura é uma arte da linguagem e pertence ao contexto cultural, por isso não pode ser separada e nem compreendida fora da cultura de uma época.

Dessa forma, para caracterizar a literatura, é necessário compreendê-la em um tempo, pois cada época literária concede à literatura natureza e funções condizentes com a sociedade do período. Dado isso, explicam-se as muitas divergências, ao longo da história, que circundam a concepção do que é literatura e qual é a sua função.

O fato é que a literatura representa o real. Em um jogo de linguagem, ela apresenta uma ficção, mas que poderia ter acontecido. Segundo Candido (1972, p. 53):

A arte, e portanto a literatura, é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal da linguagem, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à

realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando em uma atitude de gratuidade.

Note-se, é um equívoco pedir à literatura um recibo do que ela afirma ter acontecido, pois as histórias contadas não precisam ser verdadeiras, entretanto as fantasias imaginadas pelos criadores e expostas nos textos literários nasceram a partir do real, isto é, de suas realidades históricas e sociais.

Entre o mundo real e fictício, Lajolo (2018, p. 59) expõe que:

(...) embora comprometida com o mundo do possível e não com o mundo do real, a criação literária nasce de uma imaginação ancorada na realidade. Assim, até mesmo os mundos fictícios como a Pasárgada de Manuel Bandeira, os olhos oblíquos e dissimulados de Capitu, os labirintos degradantes e assustadores de Zero, de Inácio de Loyola Brandão, a Terra do Nunca de Peter Pan ou a pré-história da família de Hagar, tudo - como ensina o samba - "tem um fundo de verdade".

Como vimos, a literatura, além de representar a realidade, está associada à cultura de sua época, mas a cultura não é estática; ela sofre alterações, retrocede e desenvolve-se ao longo do tempo. Nesse processo, a literatura constitui-se de um acervo da cultura acumulada ao longo dos tempos anteriores, denominado por tradição literária. Assim,

É como se a literatura fosse um constante passar a limpo de textos anteriores, constituindo o conjunto de tudo - passado e presente - um grande e único texto de literatura, agora sim leitora maiúscula, com L maiúsculo: Literatura! (LAJOLO, 2018, p. 60).

Com a citação da autora, retomamos a discussão do início do texto sobre as muitas divergências em conceituar a literatura e atribuir-lhe funções. Com base na perspectiva de uma literatura constituída pela herança cultural acumulada ao longo dos tempos, Lajolo (2018, p. 12) aponta que a literatura mudou, e novos gêneros textuais surgiram. Nem sempre a linguagem utilizada é a estilização formal, contudo há quem resista a essa mudança: "são vozes rabugentas, mas paciência, que nessa conversa volta e meia vamos ter de dialogar com esses e outros resmungos semelhantes".

A literatura de hoje não é mais confeccionada artesanalmente e nem escrita por poucos escritores. Ela é produzida por uma indústria aprimorada, e os livros são escritos para todos os perfis de leitores. Para aqueles que gostam de romances, de histórias de bandidos ou preferem rir um pouco. Há também histórias que mostram nossa realidade social, enquanto algumas outras apresentam mundos imagináveis com seres inexistentes. Há aquelas em que cientistas fabricam seres em laboratórios.

Ao caracterizar esse arcabouço de variedades de histórias contemporâneas da literatura, onde fica a tradição literária? Para responder a essa pergunta nos embasamos em Lajolo (2018, p. 14), que compara as muitas faces da literatura com um estádio de futebol, notemos:

A literatura, hoje, parece estádio de futebol em dia de final de campeonato: sempre cabe mais um, e tem até cambista vendendo ingresso para quem chega mais tarde. Mas há também, é claro, o setor das numeradas e das cadeiras cativas: pois a literatura de que falam professores e livros mais convencionais continua viva, vai bem obrigada, e até - como já se disse - manda lembranças. Apenas não está mais sozinha em cena. Está acompanhada, e muito bem acompanhada! Ao lado dos romances esotéricos, da poesia de autoajuda, da ficção científica e do romance policial, continuam a ser lidos e apreciados romances antigos (os chamados clássicos), a poesia dos sonetos, contos... e o que mais? Crônicas, haicais, histórias em quadrinho... Talvez venham dessas múltiplas faces da literatura os resmungos mal-humorados que zumbem em nossos ouvidos.

Nesse sentido, o que expomos são posições distintas baseadas em estudos, mas diferente é apenas diferente, não quer dizer melhor ou pior.

Posto o cenário da Literatura dos adultos, vejamos o que ocorre com a Literatura Infantil.

## 2.2 - Literatura Infantil

A literatura é uma linguagem singular e, justamente por isso, como toda linguagem expressa, sugere sentimentos e ideias que envolvem experiências e vivências humanas, porém é muito difícil conceituá-la com significação precisa. Em cada tempo entendeu-se e produziu a literatura à sua forma. Reconhecer essa forma dentro da época de produção, é conhecer a história desse tempo, a história da própria humanidade e da sua ascensão.

Quanto à literatura infantil, em essência, sua natureza tem o mesmo intuito da natureza da literatura destinada para os adultos. A diferença que singulariza a literatura infantil é determinada pela natureza do seu “leitor/receptor: a criança”.

Segundo Coelho (2000, p. 27)

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte; fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização...

Meireles (2016, p. 20) apresenta, de forma poética, a seguinte consideração sobre esse público:

Ah! Tu, livro desprezioso, que, na sombra de uma prateleira, uma criança livremente descobriu, pelo qual se encantou, e, sem figura, sem extravagâncias, esqueceu as horas, os companheiros, a merenda... tu, sim, és um livro infantil, e o teu prestígio, será, na verdade, imortal.

Com esse cenário, a autora descreve uma criança entretida lendo um enredo de um livro sem figuras que aparentemente não deve ter sido escrito para esse leitor, mas que o atraiu.

As considerações de Meireles (2016) nos remetem à época em que as crianças, quando não mais precisavam dos cuidados da mãe, ou da ama, participavam da vida social do adulto, conseqüentemente, não existia uma concepção de infância, nem de Literatura Infantil. Nesse período, há um vislumbre de um tempo em que não se escrevia para crianças. Quando os pueris não precisavam mais dos cuidados da mãe ou da ama, eram integrados à vida social, eram vistos como um adulto em miniatura.

Entretanto, mais tarde, com as transformações sociais e familiares, a criança passou a receber cuidados diferentes dos adultos, nesse contexto, as primeiras produções infantis foram resultados de adaptações de textos escritos para adultos. Alterou-se a linguagem, oferecendo facilidades para compreensão e reflexões ao novo público; bem como foram excluídos dos textos situações, ou conflitos que realçariam maus hábitos (Coelho, 2006, p. 29).

As obras literárias foram modificadas e diminuídas no valor de sua essência, todavia alcançavam o novo desígnio: “atrair o pequeno leitor/ouvinte e levá-lo a participar das diferentes experiências que a vida pode proporcionar, no campo do real ou do maravilhoso” (COELHO, 2006, p. 30).

Com o surgimento da Literatura Infantil, emergem também críticas relacionadas ao gênero. “Vulgarmente”, o termo, “literatura infantil”, imediatamente, remete-nos a livros coloridos de belas imagens, produzidos para distrair e dar prazer às crianças; para serem folheados, lidos ou contados por um adulto. Desse modo, até pouco tempo, devido a essa função básica, a literatura infantil foi reduzida à criação literária, sendo considerada pela cultura oficial como um gênero menor.

A crítica, até recentemente, em nosso século, encarou a literatura infantil como um gênero secundário, comparada ao brinquedo ou à utilidade. As várias tendências nos enfoques dados ao assunto que vem progredindo na teorização de seu processo de conhecimento, bem como a valorização da literatura infantil como produção significativa e de influência na formação infantojuvenil e da vida cultural das sociedades.

O que se percebe é que a questão envolve a aceitação ou não da literatura infantil como uma produção literária, como um gênero marcado historicamente, ou quais textos podem ser classificados ou não como literatura infantil.

Entre as definições e controvérsias relativas à provável definição da natureza da literatura infantil e sua possível função em nossa época, citamos a posição adotada por Soriano (1975, *apud* COELHO, 2006, p. 30):

A literatura infantil é uma comunicação histórica (localizada no tempo e no espaço) entre um locutor ou um escritor-adulto (emissor) e um destinatário-criança (receptor) que, por definição, ao longo do período considerado, não dispõe senão de modo parcial da experiência do real e das estruturas linguísticas, intelectuais, afetivas e outras que caracterizam a idade adulta

(...) Ela pode não querer ensinar, mas se dirige, apesar de tudo, a uma idade que é a da aprendizagem e mais especialmente da aprendizagem linguística. O livro em questão, por mais simplificado e gratuito que seja, aparece sempre ao jovem leitor como uma mensagem *codificada que ele deve decodificar* se quiser atingir o prazer (afetivo, estético ou outro) que se deixa entrever e assimilar ao mesmo tempo as informações concernentes ao real que estão contidas na obra. [...] Se a infância é um período de aprendizagem, [...] toda mensagem que se destina a ela, ao longo desse período, tem necessariamente uma *vocação pedagógica*. A literatura infantil é também ela necessariamente pedagógica, no sentido amplo do termo, e assim permanece, mesmo no caso em que ela se define como literatura de puro entretenimento, pois a mensagem que ela transmite então é a de que não há mensagem, e que é mais importante o divertir-se do que preencher falhas (de conhecimento).

O posicionamento do sociólogo francês citado por Coelho (2006) parece-nos relevante para nossa época, pois, segundo a autora, há uma forte tendência contra a literatura infantil como vocação pedagógica, e uma defesa somente para ser utilizada como entretenimento. A literatura infantil necessita, urgentemente, de ser reinventada “como uma aventura espiritual que engaje o eu em uma experiência rica de vida, inteligência e emoções” não como mero entretenimento para isso, encarregam-se, com mais facilidade, os meios de comunicação de massa.

Apoiados na perspectiva de que a literatura infantil tem uma natureza formativa, ponderemos sobre algumas considerações de estudiosos da área. Meireles (2016, p. 50) considera que a literatura, principalmente, a Literatura Tradicional, será a primeira a internalizar-se na memória da criança, mesmo antes da alfabetização, e

Por esse caminho, recebe a infância a visão do mundo sentido, antes de explicado; do mundo ainda em estado mágico. Ainda mal acordada para a realidade da vida, é por essa ponte de sonho que a criança caminha, tonta do nascimento, na paisagem do seu próprio mistério. Essa pedagogia secular explica-lhe, em forma poética, fluida, com as incertezas tão sugestivas do empirismo, o ambiente que a rodeia, - seus habitantes, seu comportamento, sua auréola.

Ainda a autora complementa que a literatura tem todos os atributos necessários à formação humana. Coelho (2006, p. 17) salienta que, em todo ciclo de vida do ser humano, ele é, ou deve ser, um aprendiz da cultura. Na “concepção da literatura como um fenômeno de linguagem resultante de uma experiência existencial/social/cultural”, as narrativas serão esse instrumento formador, tendo a literatura como arte que faz

uso da palavra como expressão, instaurando-se como atividade ligada à leitura, envolvendo seu público.

A relação entre a literatura e a leitura coincide no aspecto em que a literatura é formada pela cultura acumulada historicamente e materializada em textos, e a leitura, para além de uma decodificação de códigos, possibilita a inserção no mundo da cultura atual por meio do acesso a textos.

Nessa relação entre a literatura e a leitura, mundos são descortinados, tal como apresenta a pesquisadora Zilberman (2003, p. 25), ao apontar que as obras de ficção estão voltadas à formação do indivíduo, ou seja, as narrativas têm natureza formativa. Segue a reflexão da autora:

Como procede a literatura? Ela sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente. Assim, por mais exacerbada que seja a fantasia do escritor ou mais distanciadas e diferentes as circunstâncias de espaço e tempo dentro das quais uma obra foi concebida, o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar com seu destinatário atual, porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-os, pois, a conhecê-lo melhor.

Colomer (2017, p. 20) sustenta que a literatura infantojuvenil deve ser considerada literatura e, como tal, suas três principais funções são:

1. Iniciar o acesso ao imaginário compartilhado por uma determinada sociedade.
2. Desenvolver o domínio da linguagem através das formas narrativas, poéticas e dramáticas do discurso literário.
3. Oferecer uma representação articulada do mundo que sirva como instrumento de socialização das novas gerações.

Em sequência, a literatura proporciona às crianças descobrirem que existem palavras que descrevem o exterior, e palavras que nomeiam o que ocorre em seu interior. Assim, os enredos das narrativas com seus conflitos e desfechos, com a vivência dos personagens podem auxiliar os pequeninos a compreenderem seus próprios conflitos, a seguirem por caminhos novos e a deixarem os antigos, a colocarem-se no lugar do outro e a ampliarem a sua percepção de mundo, como destaca a autora:

Em todos os casos as pessoas utilizam personagens ou mitos para melhorar sua maneira de verbalizar e dar forma a seus próprios sonhos e perspectivas sobre o mundo. Necessitam fazê-lo, e a força educativa da literatura reside, precisamente, no que facilita formas e materiais para essa ampliação de possibilidades: permite estabelecer uma visão distinta sobre o mundo, pôr-se no lugar do outro ser capaz de adotar uma visão contrária, distanciar-se das palavras usuais ou da realidade em que alguém está imerso e vê-lo como se o contemplasse pela primeira vez (COLOMER, 2017, p. 21).

Por esse prisma, no qual a literatura infantil tem um papel riquíssimo na formação da criança, Meireles (2016, p. 20) faz a seguinte observação: “a literatura não é, como tantos supõem, um passatempo. É uma nutrição”. Ainda completa que os livros infantis, de tempos em tempos, de lugares em lugares, proporcionam ao público infantil a familiarização com seus heróis, suas aventuras, seu jeito de viver, sua forma de expressar-se, sua maneira de sonhar, suas conquistas e derrotas.

Nesse ínterim, encontramos uma diversidade, sendo as narrativas de aventuras, as histórias realistas com protagonistas infantis, as histórias de animais, as narrativas fantásticas e de humor, em suma, uma gama diferenciada para alcançar o público infantil. Contudo, é importante ressaltar que, além da diversidade de criações, é necessário considerar a qualidade das produções.

Desse modo, Meireles (2016, p. 70) expõe que, tanto os livros de Literatura Infantil quanto os livros de Literatura Geral, os que têm perdurado são aqueles que possuem uma essência e que são capazes de satisfazer a inquietação humana, e “também os que possuem qualidade de estilo irresistível; cativando o leitor da primeira à última página, ainda quando nada lhe transmitam de urgente ou essencial”. A autora ainda complementa que toda literatura pode ser um livro, mas nem todo livro pode ser uma literatura. Nessa perspectiva, há os livros bem escritos, que levam à fantasia e à imaginação; cooperam no desenvolvimento dos alunos; enquanto existem livros com enredo distorcido, mal escritos e com um vocabulário simplificado e com poucas variedades de palavras.

Além da Literatura Infantil ser produzida sob o julgamento de um adulto, o mediador entre a história e a criança também será um adulto. Segundo Meireles (2016, p. 19), “a verdade é que a criança não conhece o livro e não conhece a história. Quem irá apresentar para ela será um adulto. Enfim, ela necessita que aconteça essa mediação, entre ela e o livro” O que antecede a apresentação da história à criança, o

adulto deve primeiro passar no crivo a qualidade da produção, desde linguagem, imagem e enredo; e depois da apresentação da história à criança, o adulto deve submeter o texto, “mas, depois que a criança conhece não é interessante buscar dela se ela gosta ou não daquela história.”

Ao estabelecer um critério de avaliação da produção, o adulto assume a posição de nutrir a criança em seu desenvolvimento cognitivo, criativo e crítico; ao importar-se com gosto de histórias da criança, o adulto apresenta uma concepção de infância que dá voz ao pequeno, e o coloca como protagonista no processo de aquisição de conhecimento.

Antes não era assim, “somente a partir do século XVIII é que se pode falar propriamente do nascimento de uma literatura para meninos e meninas, já que foi então quando a infância começou a ser considerada como estágio diferenciado da vida adulta”, de acordo com Colomer (2017, p. 154).

A nova ideia sobre a infância com necessidades formativas e interesses diferentes do adulto levou à criação de livros para esse público que, inicialmente, tinham o propósito de instrumento didático, que ensinavam a comportar-se, a ser caridoso(a) e obediente; isso porque a sociedade entendia a criança como um ser frágil que necessitava de muitos cuidados e orientações, logo nota-se a presença de tantas funções morais nos textos. Apuramos, portanto, que a Literatura Infantil nasce com o conceito de infância. Vejamos como ocorre esse processo no próximo tópico.

### **2.3 - Literatura Infantil x Infância: o surgimento**

A Literatura para crianças surge durante o século XVIII no seguinte cenário social: a ascensão da burguesia, a nova concepção para a infância e a reorganização da instituição escolar.

Devido às mudanças da estrutura familiar, as novas necessidades da família burguesa, o jeito novo de conceber a criança, a escola é reestruturada e assume o papel de mediar o lugar do jovem na sociedade.

Ariés (2021), importante historiador, pesquisou e registrou de forma linear a história do desenvolvimento da concepção de infância. Segundo o autor, na velha sociedade tradicional da Idade Média, as crianças eram consideradas um adulto em pequeno tamanho, ou seja, a infância era reduzida apenas ao período em que se exigia mais cuidados da mãe ou da ama; uma infância muito curta, em que ao completar cinco ou sete anos e adquirir alguma destreza física, as crianças ingressavam na vida adulta e participavam com os adultos de reuniões, festas, jogos e trabalhos.

As crianças e os jovens aprendiam os valores ou os conhecimentos da época na convivência com os mais velhos, por meio de observação ou ajudando os adultos.

Segundo o historiador, o primeiro sentimento em relação à infância é paparicação, porém dirigida à criancinha em seus primeiros anos de vida. As pessoas as achavam pequenas e engraçadas, porém, como a mortalidade infantil era comum, havia um sentimento de desapego, e também não havia muita lamentação de sua morte, porque logo outra criança a sucederia.

Nessa época, os integrantes da família eram o casal e as crianças que ficavam em casa com o objetivo de conservar os bens materiais, a prática de um ofício, a convivência e a ajuda mútua, já que ninguém podia sobreviver isolado. Dessa forma, o amor poderia até existir, mas, diferente da modernidade, não era ele que unia as famílias.

Nesse sentido, fazia parte da cultura familiar a convivência nas comunidades sociais; as trocas afetivas e as comunicações eram reservadas aos encontros, às visitas e às festas. A partir do século XVII, ocorre uma transformação na estrutura familiar e na concepção de infância, gerando cuidados no tratamento em relação à criança. Segundo Zilberman (2003, p. 35):

Diferentes historiadores coincidem na afirmação de que foi ao redor de 1750 que se assistiu ao término de um processo iniciado no final da Idade Média, com a decadência das linhagens e a desvalorização dos laços de parentesco, e culminou com a conformação de uma modalidade familiar unicelular, amante da privacidade e voltada à preservação das ligações afetivas entre pais e filhos.

Dessa mudança, emerge uma nova visão dos pais em relação à educação dos filhos. O que eles aprendiam antes em contato com o adulto em sociedade, passa a ser aprendido na escola. Associados ao movimento dos reformadores católicos e protestantes pertencentes à igreja, bem como às leis e ao Estado, dá-se essa separação da criança e do adulto.

Assim, a família passa a organizar-se de forma diferenciada da Idade Média. A consequência de toda essa mudança foi a polarização da vida social em torno da família e da profissão, e o desaparecimento das antigas relações sociais. Nesse cenário, a criança torna-se o centro da atenção e recebe cuidados e atenções diferenciadas, criam-se laços profundos e, no caso de morte, o pesar é grande, não sendo possível substituir uma criança por outra, por isso os pais limitam o número de filhos para melhor cuidar deles.

No século XVII, nesse contexto social, a pedagogia ganha um novo olhar. Os caminhos literário e pedagógico constituem-se em uma relação forte desde o início entre a Literatura Infantil e a tradição pedagógica, devido às condições históricas e às necessidades sociais exigidas pela burguesia que se estabelecia. Inclusive, os primeiros textos para as crianças foram escritos por professores, principalmente, com intuito de educar as crianças com cunho moral. Ainda hoje, a Literatura Infantil, em sala de aula, tem natureza pedagógica.

## **2.4 - A materialização das narrativas orais**

Segundo Barthes (2008, p. 19), as narrativas podem ser orais ou escritas; e encontram-se em diversos gêneros textuais, inclusive nas histórias. De acordo com o autor,

Inumeráveis são as narrativas do mundo." (...) "a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há em parte algum povo algum sem narrativa.

A contação de histórias antecede a leitura de uma história, por isso

Nem todos terão aberto livros na sua infância. Mas quem não terá ouvido uma lenda, uma fábula, um provérbio, uma adivinhação? Quem não terá brincando com uma canção que

um dia lhe aparecerá noutra idioma? Quem não terá pensado e agido em função de exemplos que são os mesmos de outros povos, de outras eras, proveniente de um esforço análogo do homem para adaptar-se à sua condição na terra? (MEIRELES (2016, p. 46)

Ademais, de acordo com a autora (2016, p. 29) conclui que “O ofício de contar histórias é remoto”. Por meio dos contadores de histórias, que memorizavam os textos para recontá-los, as identidades - histórias de povos - culturas e acervos folclóricos foram preservados. No caso dos acervos folclóricos, incluem-se as lendas, as histórias, as fábulas, as canções, as adivinhas, os provérbios, etc.

Em todas as partes do mundo o encontramos (os contadores): já os profetas o mencionam. E por ele se perpetua a literatura oral, comunicando de indivíduo a indivíduo e de povo a povo o que os homens, através das idades, têm selecionado da sua experiência como mais indispensável à vida (MEIRELES, 2016, p. 29).

Portanto a oralidade foi uma forma de difundir e preservar a cultura das sociedades. Hoje, com o advento da escrita, o contato com os livros físicos, e mais, com os suportes eletrônicos (*e-book*), muitos podem pensar que as narrativas tendem a desaparecer, porém enganam-se os que alegam tal feito, pois elas reaparecem em uma canção de ninar da mãe ao embalar o sono do filho; dos pais, dos avós que contam uma história antes da criança aprender a ler, ou que lhes ensinam sobre o mundo por uma experiência vivida.

É que não se pode pensar numa infância a começar logo com gramática e retórica: narrativas orais cercam a criança da Antiguidade, como as de hoje. Mitos, fábulas, lendas, teogonias, aventuras, poesia, teatro, festas populares, jogos, representações várias... - tudo isso ocupa, no passado, o lugar que hoje concedemos no livro infantil. Quase se lamenta menos a criança de outrora, sem leituras especializadas, que a de hoje, sem os contadores de histórias e os espetáculos de então... (MEIRELES, 2016, p. 33).

Assim, em qualquer lugar do mundo, em qualquer língua, em qualquer tipo de moradia, alguém pode desfrutar de contar ou de ouvir uma história

O negro na sua choça, o índio na sua aldeia, o lapão metido no gelo, o príncipe em seu palácio, o camponês à sua mesa, o homem da cidade em sua casa, aqui, ali, por toda parte, desde que o mundo é mundo, estão contando uns aos outros o que ouviram contar, o que lhes vem de longe, o que serviu a seus antepassados, o que vai servir a seus netos, nesta marcha da vida (MEIRELES, 2016, p. 30).

Desde cedo, ainda que de forma inconsciente, a criança relaciona-se com as histórias no cotidiano em seu convívio social; a literatura é, pois, um dos principais meios de transmissão da divulgação da cultura acumulada de geração em geração.

Insistimos neste ponto da permanência do tradicional, na Literatura Infantil, tanto oral como escrito, porque por ele vemos um caminho de comunicação humana desde a infância que, vencendo o tempo e as distâncias, nos permite uma identidade de formação. Por essa comunhão de histórias, que é uma comunhão de ensinamentos, de estilos de pensar, moralizar e viver, o mundo parece tornar-se fácil, permeável a uma sociabilidade que tanto se discute. Se as religiões tentam realizar a fraternidade estabelecendo princípios que tornam os homens reconhecíveis à luz do seu credo, essa moral leiga ajuda a realizar tal fraternidade, estabelecendo uma compreensão recíproca à luz das mesmas experiências milenares, traduzidas em narrativas amenas (MEIRELES, 2016, p. 45).

De acordo com Coelho (2000, p. 16), a “Literatura oral ou literatura escrita foram as principais formas pelas quais recebemos a herança da Tradição que nos cabe transformar, tal qual outros o fizeram, antes de nós, com os valores herdados e por sua vez renovados”.

Dessa forma, a literatura tem uma face abstrata e concreta; abstrata, porque é gerada por criação, imaginação, emoções, percepções e vivências. Concreta, porque as vivências podem ser nomeadas e modificadas em linguagem ou mesmo em palavras.

O fenômeno concreto ocorre pelas vivências nomeadas transformadas em palavras e registradas; e, para tal registro, exigir-se-á o uso do suporte físico para fins do contato entre emissor e destinatário, bem como para a conservação futura.

Desde os primórdios, o homem procurou marcar o mundo com sua presença, por meio de um determinado escrito, ou seja, um jeito concreto de fixar sua fala e mantê-la registrada no tempo. Ele utilizou-se de diversos suportes retirados na

natureza para imprimir seus pensamentos aos outros. Com o passar do tempo, a escrita rudimentar e os suportes evoluíram até a invenção do papel e do livro.

A cultura de um povo era comunicada oralmente, ou por intermédio com algumas poucas cópias de livros, os quais não eram acessíveis a todos. Sobre a história da escrita e da leitura:

Transpondo-se a data da invenção da imprensa, chega-se à Idade Média, aos copistas, aos livros manuscritos, à cultura limitada a um certo número de privilegiados. Época das grandes complicações de histórias vindas de toda parte: cruzadas, viajantes mercadores, filósofos, monges recolhem lendas piedosas, proezas militares, ensinamentos morais, aventuras estranhas, casos curiosos e engraçados ocorridos em lugares exóticos. Recolhem-nas na memória ou por escrito. E da Pérsia, do Egito, da Índia, da Arábia caminham para longe e espalham-se pelos quatro cantos do mundo narrativas que se encontram com as de outros povos, que se reconhecem, às vezes, em suas semelhanças, completam-se, acrescentam-se, confundem-se, refundem-se e continuam, interminavelmente a circular... (MEIRELES, 2006, p. 28)

Em 1439, Gutemberg inventa a imprensa, com tal advento, o universo escrito inicia uma nova era: a expansão do conhecimento. Com a invenção da imprensa, as narrativas orais foram sedimentadas por meio da escrita, e o livro físico substitui o contato direto e permanente, exigido pela oralidade.

Como exemplo, uma das narrativas, que atravessou tempos, culturas, suportes, meios de escrita, da pedra ao papiro e condições de divulgação foram as narrativas bíblicas, “assim, leituras sagradas; mas que antes foram, também, narrativas orais; a tradição religiosa que, em meio às tradições profanas, são o alimento profundo da humanidade” (Meireles, 2016, p. 46). Do oral ao escrito, a bíblia foi difundida, sendo o primeiro livro impresso e, segundo a autora:

Os livros que mais têm durado não dispunham de tamanhos recursos de atração. Neles, era a história, realmente, que seduzia, - sem publicidades, sem cartonagens vistosas, sem os mil recursos tipográficos que hoje solicitam adultos e crianças fascinando-os antes de se declararem, como um amor à primeira vista... (MEIRELES, 2016, p. 22).

A bem dizer, das narrativas orais para as narrativas escritas, consideramos um avanço na conservação do acervo histórico cultural. Porque, se as histórias não fossem partilhadas, possivelmente, perder-se-iam e ficariam apenas na memória de seus contadores, sem perpetuar a cultura, a linguagem, o mistério, o fascínio.

Em sequência, aplicaremos um exemplo adotado por Coelho (2000, p. 65) do escritor Hans Christian Andersen, criador de diversos contos, inclusive “O Patinho Feio”, que nos servirá de base nessa menção.

Sobre o conto, possivelmente, Andersen tem uma visão de mundo em que a essência do ser humano é muito mais valiosa do que sua aparência ou classe social. Ao criar uma história para o público infantil, utiliza-se da linguagem literária e transmite de forma alegre uma mensagem de esperança, de valor intrínseco ao ser humano. Uma narrativa linda que perpassou tempos e lugares e até hoje encanta crianças de todas as nações.

Diga-se, o escritor dinamarquês amava contar histórias e inventá-las para o público infantil e depois as escrevia para publicação, tanto na imprensa quanto em livros. Se ele tivesse restringido as histórias apenas ao campo das contações e não as tivesse registrado, atualmente, o mundo não conheceria sua obra que tanto fascina as crianças (Coelho, 2000).

Logo, percebe-se a relevância do registro das histórias com intuito de conservá-las e transmiti-las de geração a geração, gerando na espécie humana um sentimento de conexão entre os períodos: o passado, o presente e o futuro. Nesse ínterim, criam-se sentimentos de continuidade, formam-se identidades, o que contribui para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade do ser humano.

Como dissemos anteriormente, a faceta concreta da literatura acontece no fenômeno estrutural da palavra posta no suporte físico, a materialização literária.

*As operações que intervêm na invenção literária, desde as ideias em germinação até a elaboração da matéria (narrativa, poética ou dramática), são os recursos estruturais ou estilísticos, os processos de composição, etc. É, pois, da arte do autor inventar ou manipular esses processos e recursos que resulta a matéria literária (COELHO, 2000, p. 66 Itálico da autora).*

Das três matérias citadas por Coelho (2000), focaremos nas narrativas, objeto de discussão no próximo tópico.

## **2.5 - A estrutura das narrativas**

Narrar é contar uma história real ou irreal. A primeira são as histórias que contamos do nosso dia a dia, fatos reais vividos, é a narrativa da vida, sendo assim, percebe-se que ela não é exclusivamente um objeto da literatura.

No que tange à segunda, a narrativa irreal, como já citamos em tópicos anteriores, a ficção; são histórias criadas a partir da imaginação em contraste com o real, podendo ser parcialmente real, mas contendo a ficção; foco essa de nosso estudo: gênero narrativo na literatura.

A história envolve personagens que determinam as ações submetidas a um enredo; toda a trama é costurada como uma colcha de retalhos que constrói um determinado acontecimento, em um tempo e em um espaço, que no final tem um desfecho quer seja feliz quer seja triste.

No livro “As estruturas narrativas”, Todorov (2008, p.82) apresenta a seguinte consideração sobre a construção do texto:

O crítico que, a partir da textura fechada de uma obra terminada, pretende traçar a geografia de suas unidades, será levado a colocar as fronteiras tão artificiais, temo eu, quanto todas aquelas que a história conheceu.

Justifica-se essa consideração, porque, depois do texto pronto, a estrutura que o sustenta se mescla de tal forma num discurso imaginário como se fosse real, formado por uma diversidade de personagens, cujos fatos da vida se entrelaçam em um tempo e em um espaço marcados.

Nesse sentido, passaremos a tratar da narrativa sob a ótica linguística. Van Dijk em “Cognição, discurso e interação” (2021, p. 99) ao apresentar as unidades de análise do discurso em relação aos da estrutura das narrativas expõe que

de modo aproximado, os parágrafos ou episódios são caracterizados como sequências coerentes de sentenças de um discurso, linguisticamente marcadas quanto ao começo e/ou fim, e definidas, além disso, em termos de algum tipo de “unidade temática” - por exemplo, em termos dos mesmos participantes, tempo, lugar, ou evento ou ação global (VAN DIJK, 2021, p. 99).

Essa estrutura dá-se na comunicação textual e é evidenciada por meio de uma língua e suas regras. Conforme o linguista, em “La ciencia del texto - Un enfoque interdisciplinario”<sup>5</sup> (1992), a primeira característica relevante do texto narrativo concerne sobretudo às ações de pessoas, de um jeito que descrições de circunstâncias, objetos ou outros eventos estão claramente expostos em determinada ordem, contribuindo sistematicamente para que um texto narrativo diferencie-se de outros textos, por exemplo, de um catálogo.

Esse aspecto semântico do texto narrativo é combinado com outro aspecto de ordem pragmática, pois, via de regra, o locutor só explicará acontecimentos ou ações que sejam notáveis de determinada maneira. Esse tipo de texto deve ser composto, pelo menos, por um evento ou uma ação que atenda aos critérios do interesse, desviando-se de uma norma, de expectativas ou de costumes.

Convencionalizado o critério, haverá uma primeira categoria de superestrutura para os textos narrativos: a complicação (Van Dijk, 1992).

Trata-se de uma superestrutura em que uma parte do evento, provavelmente, é descrito em um fragmento maior, que não apenas uma frase do texto; pode-se assim formar uma ou mais macroproposições, ou seja, uma parte do texto, a macroestrutura com uma função bem específica de expressar uma complicação em uma sequência de ações (VAN DIJK, 1992).

A complicação pode ser um evento em que as pessoas não intervenham, como os exemplos apresentados por Van Dijk (1992) um terremoto ou uma tempestade; ainda assim, exige que elas ao longo do texto sejam vistas.

---

<sup>5</sup> O que se refere ao livro “La ciencia del texto - Un enfoque interdisciplinario” original na Língua Espanhola do linguista Teun A. Van Dijk, a tradução do texto foi realizado pela própria pesquisadora e o estudo parafraseado em Língua Portuguesa.

Em outros tipos de complicações, as pessoas estão envolvidas em sua reação em relação ao evento e tal reação pode, muitas vezes, ter o caráter de uma diluição da complicação correspondendo, portanto, a lei tradicional da categoria narrativa: a resolução.

Conforme apresentado, o autor (1992, 2021) considera a existência de um fundamento estrutural esquemático convencional, uma forma global que organiza a macroproposição, isto é, o conteúdo total do texto. O esquema narrativo consiste em uma estrutura hierárquica de categorias convencionais, sendo a situação, a complicação e a resolução, denominado e superestrutura do texto, e, segundo ele, essa superestrutura fornece a sintaxe completa para o significado global do texto.

As categorias: complicação e resolução formam o cerne do texto narrativo e a elas acrescenta-se o acontecer. De cada evento, há uma determinada situação, em um determinado lugar, em determinado momento e em determinadas circunstâncias; o autor chama essa parte do texto narrativo que especifica essas circunstâncias de frame (Van Dijk, 1992).

Em relação ao quadro e ao evento, juntos são chamados de episódios e ambos são recorrentes; os eventos podem ocorrer em lugares diferentes. No texto narrativo, as séries de episódios são chamadas de enredo.

Apresentamos até o momento o que o linguista considera a parte mais importante das categorias superestruturais de um texto narrativo, porém existem outras categorias que estão presentes regularmente nas narrativas cotidianas.

O linguista considera que a maioria dos narradores não só apenas retrata os eventos, “como também contribui com sua reação mental, sua opinião ou avaliação”, por exemplo: eles estavam assustados; assustados ou chocados com os acontecimentos. Categoria essa chamada de avaliação que juntamente com a trama forma a verdadeira história (1992.).

Vejam os diagramas configurados por Van Dijk (1992, p. 156) sobre a estrutura da narrativa:



FIGURA 1 - ESTRUTURA DA NARRATIVA POR VAN DIJK

Por outro lado, Coelho (2000, p. 66), em seu livro “Literatura Infantil”, aborda os conceitos concernentes à estrutura da narrativa e segundo a estudiosa dez são os fatores estruturantes da matéria narrativa, sendo eles: o narrador, o foco narrativo, a história, a efabulação, o gênero narrativo, os personagens, o espaço, o tempo, a linguagem ou discurso narrativo e o leitor ouvinte.

### 2.5.1 - O narrador e o foco narrativo

O narrador não deve ser confundido com o autor do texto; muitos não os distinguem e acham ser a mesma pessoa, entretanto o narrador é responsável pela produção discursiva narrativa do texto e fora desse não existe (Coelho, 2000).

Os narradores podem ser divididos em dois tipos: os que ocupam a primeira pessoa e os que ocupam a terceira pessoa.

Na primeira pessoa, encontramos dois tipos de narradores. O narrador personagem protagonista que participa dos acontecimentos da história e ocupa o

centro da narrativa; o narrador personagem secundário que também faz parte dos acontecimentos, mas não é o centro da narrativa.

Igualmente, na terceira pessoa, há dois tipos de narradores: o observador e o onisciente. Aquele apenas narra os fatos vividos pelos personagens, suas falas, ações, atividades e o que ocorreu; este, além de narrar sobre os episódios com as ações dos personagens, aprofunda-se por ter total conhecimento deles, assim revela seus sentimentos e pensamentos.

Sobre o ponto de vista pela qual a história é narrada, configura-se o foco narrativo que vai indicar o olhar que o narrador tem dos incidentes contados, bem como revela seu conhecimento e sua posição diante dos fatos.

Van Dijk (1992, p. 157), sob a ótica da linguística, expõe que o narrador somente explicará acontecimentos ou ações que sejam interessantes e que introduz novidades de informações na história, principalmente, em relação a ações e complicações.

Outrossim, por meio de sinais gramaticais ou marcadores, observam-se as mudanças, os acréscimos de informações e a perspectiva na qual a narrativa está sendo apresentada “marcadores de mudança de perspectiva, por meio de diferentes participantes ‘observadores’ ou diferentes na morfologia temporal/aspectual do verbo, estilo (livre) (in)direto” (Van Dijk, 2021, p. 105).

### 2.5.2- A história e a efabulação

Apresentamos as características de quem vê e o quanto vê para poder narrar, mas, para ocorrer a narrativa, é necessário ter a história. “História, estória, enredo, intriga, trama, assunto...são alguns dos rótulos dados ao que acontece na narrativa” (Coelho, 2000, p. 70). A história é o conteúdo narrativo, porém não é ela que dá o valor intrínseco à narrativa como legítima obra literária.

Os aspectos constituintes da história, desde a criação até a manipulação dos aspectos estruturantes é que darão autenticidade ao valor da obra. De um modo geral, a história nasce de uma situação problemática que desequilibra as personagens; vai modificando-se por meio da narrativa até a resolução final e o equilíbrio normal.

Da fabulação, refere-se à organização dos fatos na sequência narrativa; dela depende o desenvolvimento e o ritmo da ação. Em relação a literatura infantil, a estrutura mais apropriada é aquela que dispõe os fatos segundo uma sequência lógico-temporal, em uma sucessão linear: princípio, meio e fim.

A efabulação que usa o retrospecto necessita de um leitor mais experiente, ou seja, fluente e crítico; e nas efabulações fragmentadas, comuns nas ficções contemporâneas, exigem leitores maduros, que sejam capazes de movimentarem-se no labirinto narrativo.

### 2.5.3 - O gênero narrativo

Nunca é ingênua a escolha do autor em relação ao gênero, ela corresponde a visão de mundo que ele deseja transmitir ao leitor.

O gênero narrativo (ficção) caracteriza-se de três formas básicas distintas com suas respectivas estruturas: o conto, a novela e o romance.

O **conto** remonta aos primórdios da arte literária. Caracteriza-se por situações breves; possui uma célula dramática que em seu entorno desenvolverá as ações e os acontecimentos; a descrição das personagens e do espaço é breve; a duração do tempo é curta; bem como sua extensão material é de poucas páginas (grifo nosso).

A **novela** resulta de uma complexa visão de mundo e caracteriza-se pela apresentação de pequenos episódios consecutivos, num ritmo rápido, com frequentes mudanças de cenários, devido à constante movimentação espacial das personagens. A união dos pequenos episódios consolida uma longa narrativa, tendo como coordenadora uma unidade global: o herói ou a heroína (grifo nosso).

O **romance** é uma narrativa literária escrita em prosa que se consolidou junto com a sociedade romântica, fundada no pensamento burguês, cristão, liberal, cartesiano (grifo nosso). Ainda assim, houve romances que se conservaram e mantiveram o interesse dos pequenos leitores, como: *Os Cisnes Selvagens*, *A Sereiazinha*, *O Rouxinol*, *O Patinho Feio*, *Os Sapatinhos Vermelhos...* de Andersen. Ainda que sejam chamados de contos, na verdade são pequenos romances, devido

às quantidades de peripécias que desenvolvem a situação central bem como a extensa passagem do tempo em cada uma delas.

#### 2.5.4 - A personagem, o espaço e o tempo

Anteriormente, vimos que há uma diferença intransponível entre o narrador e o autor. O autor, criador da obra, pertence ao mundo real, e o que narra a história pertence ao mundo da ficção. O mesmo critério designa a diferença entre as personagens e as pessoas reais. A personagem pertence ao mundo da ficção, ainda que uma pessoa real tenha inspirado sua criação.

A etimologia do termo personagem procede do latim *persona*, que significa máscara, designando a máscara que os atores gregos usam para suas representações no palco. A elucidação etimológica da palavra é importante para nos demonstrar que *persona*, a máscara que os atores passavam a assumir representava outra personalidade, diferente da vida real, e não a da pessoa que atuava.

Sem as personagens, não há ação narrativa, e é exatamente nelas que está o interesse do leitor. Adultos ou crianças, todos ficamos presos às personagens, o que acontece com elas, o que são ou o que elas fazem. “A *personagem* é uma espécie de amplificação ou síntese de todas as *possibilidades de existência* permitidas ao homem ou à condição humana” (COELHO, 2000, p. 74, itálico da autora).

As personagens encontram-se no plano literário, logo existem por meio das palavras e configuram-se como um processo linguístico, dessa forma seu estudo exige uma atenção ao modo como elas são construídas no texto narrativo.

Por meio da visão estética, acham-se os aspectos positivos e os negativos das personagens; bem como suas caracterizações que podem ser apontadas sobre a aparência física, a psicológica, as condições sociais ou o comportamento moral. O conhecimento que o leitor terá da personagem será baseado no que ela fala ou pensa, do que as outras personagens ou o narrador dizem dela e de suas ações na história.

Sobre o espaço, podemos descrevê-lo em uma narrativa como o ambiente geográfico e social onde ocorrem as ações das personagens, como: ambiente, cenário, cena, mundo exterior; assim determinam-se as circunstâncias locais, tanto as

espaciais como as concretas, que proporcionam a realidade ou a verossimilhança aos segmentos das narrativas.

Em algumas narrativas, pode ser que o espaço não esteja muito explorado, contudo sempre haverá um mínimo de indicações geográficas, podendo ser pontos de referências ou lugares detalhados. Conforme esses lugares são apresentados ou descritos, eles assumem valores e funções diversas.

Coelho (2000, p. 77) apresenta uma consideração pertinente sobre o espaço, posto que a sua importância na efabulação é idêntico ao do mundo real em nosso dia a dia, como meio familiar, social e econômico; tipo de habitação; clima; nação; objetos que nos rodeiam na intimidade; a moda de nossos trajes; o local de trabalho; etc. Os elementos que integram o espaço nos servem de apoio para vivermos; adéquam nosso ser social e atuam decisivamente em nosso ser interior. Do mesmo jeito, a narrativa irreal decorre em um local ou espaço que determinará sua significação e sua verossimilhança.

Sobre essas funções, o espaço pode adquirir um sentido simbólico, ou seja, ultrapassa a funcionalidade entre personagens e ações e assume um caráter mais abstrato, um valor transcendental. Um exemplo a ser citado é D. Quixote, especialmente, no trecho em que ele se arremete contra os moinhos de vento, porque achava ser gigantes malévolos, que podem simbolizar forças inimigas ou negativas nas quais temos que lutar em nossa vida diariamente; ou mesmo, o mar na história O Velho e o Mar, de E. Hemingway.

Van Dijk (2021, p. 105) aponta sinais gramaticais que marcam espaços e lugares nas narrativas, tais como “marcadores de mudança de lugar: em Amsterdã, na outra sala;” ou “predicados de introdução ou mudança de mundos possíveis (contar, crer, sonhar, etc)”.

Assim, os personagens são envolvidos e situados no espaço bem como no tempo; dessa forma, a ficção narrativa é uma criação que se desenvolve no tempo.

Embora possamos artificialmente isolar elementos estruturantes das narrativas, como ação, personagem e espaço, em relação ao tempo fica mais difícil, isso porque ele aparece em função de outros elementos.

São muitos os recursos que o autor pode utilizar para marcar o tempo em seus escritos, ou mesmo para registrar o processo temporal das personagens envolvidas

nas narrativas. Veja alguns exemplos de marcadores de dimensões temporais: horas, dias, anos ou próprios termos dias e noites; ciclo das estações; modificações do espaço com observações de passagens com coisas envelhecendo ou mesmo detalhes de fatos do cotidiano; registros de datas precisas.

Existem tipos de tempo vivido pelo homem, quer dizer, pela personagem na ficção, o tempo exterior que equivale ao tempo natural; o tempo interior que retrata o eu vivido pelas personagens; e há também o tempo mítico que configura o tempo um tempo que não muda, o eterno, perfeito para a literatura infantil.

Além de o autor valer-se dos tipos de tempos na construção do texto narrativo, há também a manipulação do tempo. Os recursos mais comuns na manipulação do tempo na literatura para crianças, jovens e adultos são antecipação, salto e condensação.

Do prisma da linguística, Van Dijk (2021, p. 105) apresenta pistas deixadas pelo narrador em que o leitor reconhece as mudanças de tempo nas narrativas, como por exemplo: “marcadores de mudança temporal: nesse meio-tempo, no dia seguinte, etc. e mudanças tema)”.

Na BNCC (2018, p. 51), no campo de Experiência “Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações”, apresentam três Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento relacionados diretamente com o tempo. Cada uma dessas aprendizagens relaciona-se a um público de uma certa idade; com o avanço da idade, há um aprofundamento da aprendizagem. Vejamos:

Para bebês (zero a 1 ano e 6 meses) - (EIO1ET06) Vivenciar diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas interações e brincadeiras (em danças, balanços, escorregadores etc.).

Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) - (EIO2ET06) Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar).

E por último, a idade, foco da pesquisa.

Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) - (EIO3ET06) Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade.

As crianças passam a utilizar os termos básicos para nomear a duração de um período, podendo ser mais curto como minutos ou poucas horas; ou mais longo, como dias ou até anos. Isso ocorre com o seu desenvolvimento e a apropriação do conceito de tempo de forma consciente. Como visto, não somente em calendários, mas na narrativa que se materializa nas pistas deixadas pelas crianças em suas produções com marcadores linguísticos, ou quando elas identificam em outras produções. Sendo assim, o conceito tempo na educação infantil é muito importante.

#### 2.5.5 - A linguagem narrativa

A depender da intencionalidade da obra, emprega-se a linguagem realista mimética ou linguagem simbólica metafórica.

A linguagem realista mimética apresenta uma vivência que pode de fato ser experimentada na vida real; enquanto a linguagem simbólica metafórica utiliza-se de algo concreto em uma linguagem figurada que comunica ideias abstratas.

A linguagem simbólica era utilizada predominantemente quando a cultura histórico social ainda era transmitida oralmente nas comunidades; um exemplo são as religiões que foram difundidas por meio das narrativas simbólicas e depois recolhidas nos livros sagrados (Bíblia, Alcorão, Mahabharata).

Distintas expressões da linguagem simbólica podem apresentar-se em outros processos. Por exemplo, o uso de animais que tomam formas humanas e transmitem ideias, intenções e até condutas exemplares (fábulas); bem como os seres inanimados que ganham vida, falam e agem como seres humanos, em situações também exemplares (apólogos).

As analogias servem para comparar a ficção com a realidade e, por meio dessa comparação, transmitem uma lição de significação moral (parábolas); servem ainda como ilustração de um ensinamento de vida por meio de situações semelhantes às da realidade envolvendo as pessoas, os objetos ou os animais, sendo seres animados ou inanimados (alegoria).

A linguagem metafórica ou simbólica é utilizada também nas lendas e nos mitos. Sobre as duas classificações das linguagens narrativas e sua utilização nos textos:

Note-se que não há maior ou menor valor literário em cada uma dessas linguagens. Tanto a realista como a simbólica oferecem recursos excelentes. Tudo depende do universo que o autor tenciona criar e do modo pelo qual ele cria/manipula a sua linguagem. (COELHO, 2000, p. 83)

Uma outra forma de apresentar a linguagem nas narrativas na atualidade é a híbrida, a fusão da linguagem realista com a linguagem simbólica. Linguagem essa utilizada na ficção Realismo Absurdo ou do Realismo Mágico; trata-se de uma realidade que convive com um elemento maravilhoso ou estranho, no contexto, é absolutamente normal (essa forma híbrida encontra-se em Kafka, ficção que surge nos meados do século XX).

Coelho (2000) ainda no âmbito na linguagem narrativa apresenta diferentes técnicas ou processos narrativos, dos quais, interessam-nos para esta pesquisa: a descrição, a narração e o diálogo.

A **descrição** corresponde ao fenômeno de quem descreve com detalhes um processo de apreensão da realidade que resulta de uma atitude estática. Na literatura escrita para crianças, a descrição desempenha um papel importante, pois ensina-lhes a ver as coisas por meio da representação mental realizada pelas palavras (grifo nosso).

A **narração** é a técnica de comunicação de quem relata uma situação e pode ser expressa a partir de uma perspectiva ampla de visão do fato, tal como do envolvimento intenso de quem narra; também pode ser representada pelo panorama que o narrador tem do fato e assim ele relata a situação. Na literatura para crianças, a narração, quando é descritiva do ponto de vista do narrador, não seria adequada, pois esse processo pode causar ambiguidade de sentido (grifo nosso).

O **diálogo**, em sua manifestação pura, é a comunicação entre duas ou mais pessoas. A história, quando representada pelo diálogo, dá a ilusão de que o fato acontece diante dos nossos olhos, desse modo, dá mais objetividade às personagens e às situações, uma vez que é o que mais se aproxima da vida real. O diálogo concede aos personagens se revelarem diretamente ao leitor, de modo que dispensa a mediação do narrador; esse recurso é indicado por travessão, aspas, dois pontos, parênteses (grifo nosso).

### 2.5.6 - O leitor ou o ouvinte

Todo discurso literário ou pragmático tenciona comunicar-se com alguém. Não há texto algum que não vise a um determinado destinatário, isto é, a quem transmitir sua mensagem. Nesse ínterim, Coelho (2000, p. 90) faz alusão ao recurso estilístico utilizado pelo autor para fazer um apelo ao ouvinte, tal como: exortação, invocação, sugestão, indução, fala imperativas; utilizado nos gêneros em que a oralidade predomina na literatura popular ou na infantil.

Um dos exemplos apresentados está nas histórias clássicas, como em *Aventuras de Pinóquio*: “Era uma vez... - Um rei! Dirão logo os meus pequenos leitores. Não, meninada, vocês se enganaram. Era uma vez um pedaço de lenha...

Esse tipo de apelo por atenção do leitor, para encaminhá-lo a certas atitudes, condiz com o estilo das narrativas de antigamente, em que alguém contava as histórias às crianças. Esses apelos, muitas vezes, assumem um caráter obrigatório de comportamento no qual o leitor deve manter-se em silêncio, ter bons modos, ter atenção e outras atitudes.

Apelo este de caráter coercitivo, reflete o autoritarismo que os adultos exercem sobre as crianças. A autora ressalta ainda que um dos exemplos em que aparece esse tipo de autoritarismo pode ser visto no livro *João Bolinha Virou Gente*, de Vicente Guimarães, o Vovô Felício.

Na atualidade, essa invocação ao tu, ou seja, ao leitor, toma novos rumos. Uma nova relação entre o narrador e o leitor expandiu de igual para igual e não há autoridade e subordinado. Vejamos no exemplo de Antônio Barreto, em *Balada do Primeiro Amor*:

E como dá trabalho crescer! É passar direto do outono para a primavera. E, às vezes, dura menos que uma semana. Já notaram? [...] Fim de julho, todo mundo voltou das férias detonado, bronzado, tostado. [...] O Cultura se mandou para Natal. [...] Sabe o que foi fazer lá? Conhecer a Barreira do Inferno! Pode? [...] Bom, isso aí explico pra vocês depois. É uma história muito comprida...

Coelho (2000, p. 91) apresenta um outro exemplo dessa relação construída entre narrador e interlocutor na contemporaneidade como no policial *Eu, Detetive - O Casa do Sumiço*, de Stella Carr e Laís Carr Ribeiro. O enredo diz respeito a uma investigação que ocorre devido a um sequestro misterioso, e as autoras envolvem os leitores abertamente:

Atenção Pessoa! Vocês já sabem quem são os três detetives: Miúdo, Rapa e Rita. Faltou dizer quem sou eu! Eu sou o leitor! E estou doido para tomar parte nessa aventura diferente, que é um eletrizante caso policial, mas é também um jogo e uma charada para decifrar. Você gostaria de jogar com a turma? É claro que, se preferir, pode apenas ler a história. Mas, se quiser tomar parte de verdade, entre no meu lugar!...

Especificados os fatores básicos que compõem a matéria narrativa em geral, colocam-se duas questões: a primeira está relacionada a posição assumida sobre as narrativas infantis no presente estudo: consideramos narrativas infantis aquelas histórias que são contadas pelos pais ou pelos responsáveis nos grupos de experiências das crianças, podendo ser no contexto familiar, ou as que são contadas pelos professores e que são sugeridas pelos livros de acordo com a faixa etária que, no caso dessa pesquisa, são para crianças de 4 a 5 anos.

A segunda opção está relacionada à consciência narrativa das crianças. Desde cedo, meninos e meninas têm conhecimentos sobre relatos de histórias; e bem pequenos, a maioria já faz uso de convenções literárias em suas narrativas, ainda que seja em suas brincadeiras ou em seus próprios monólogos (hábitos comuns em crianças pequenas de conversar consigo mesmas).

Nesses jogos ou relatos, a maior parte dos pequenos utilizam-se da linguagem para contar um fato ocorrido com início e fim; acrescenta-se a presença de personagens; muitas vezes mudam de voz. Esse comportamento é considerado como um indício que, desde cedo, as crianças identificam a narração de histórias como uma utilização especial da linguagem.

Desse modo, ocorre o desenvolvimento da consciência narrativa. Aos poucos, meninos e meninas reconhecem a história como um meio de comunicação, uma técnica aceita socialmente para falar sobre o mundo real ou para fantasiar mundos imaginários.

Nesse processo, gradualmente, também ocorre o desenvolvimento do conhecimento das características formais da história, ou seja, a aquisição do esquema narrativo, bem como aumentam as expectativas sobre os acontecimentos com os personagens.

À medida que a criança cresce, expande sua capacidade para estabelecer nexos causais entre as partes da narrativa bem como as ações das personagens e inferir novas informações. Porém este avanço resulta mais fácil para os pequenos que ouviram a leitura ou a contação de muitas histórias.

Os acessos às histórias podem ser em diversos espaços, como os ambientes familiares, as bibliotecas, os teatros, as praças e, por fim, destacamos a escola. A escola será o lugar de sistematização do conhecimento que a criança adquiriu em espaços informais e que faz parte de seu conhecimento de mundo.

Para tal ofício, a instituição escolar, por meio do currículo, estabelece objetivos para o desenvolvimento e para a aprendizagem dos alunos. A construção do currículo escolar tem como diretrizes norteadoras documentos oficiais. Em nosso próximo tópico, veremos o que o documento oficial, no caso, a Base Nacional Comum Curricular, apresenta sobre o trabalho pedagógico para crianças de 4 a 5 anos envolvendo a leitura ou a contação de histórias.

## **2.6 - A Base Nacional Comum Curricular**

A Base Nacional Curricular Comum - BNCC (2018) é um documento de âmbito nacional que objetiva nortear a construção dos currículos escolares dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, bem como das propostas pedagógicas das instituições escolares, contemplando suas realidades locais.

A BNCC (2018) engloba as três etapas da Educação Básica: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Define as aprendizagens essenciais de forma a assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento humano integral com base na LDB.

Para as diversas etapas e modalidades da Educação Básica, são apresentadas suas especificidades (unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades específicas), conforme a necessidade de cada faixa etária, observando uma

continuidade de uma etapa para outra, ou seja, sem ruptura na transição entre as modalidades em relação às competências específicas: áreas e componentes.

Estão postas na BNCC (2018) as dez competências gerais que contemplam aspectos cognitivos e aspectos não cognitivos: sociais, afetivos, éticos, estéticos, físicos. Essas competências permeiam durante toda a vida escolar do estudante no ensino básico respeitando a modalidade em que se encontra.

Em uma entrevista à Nova Escola<sup>6</sup>, publicada em 2017, Rojo (2017, p. 32) posiciona-se em relação a sua percepção a respeito do novo documento: “Há muitos outros países, inclusive europeus, que, a meu ver, estão recuando no tempo com seus currículos. Enquanto aqui estamos evoluindo rapidamente”

A BNCC (2018) define os direitos de aprendizagem dos estudantes no território nacional brasileiro e, apesar de assumir o lugar dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) propostos em 1997 (1º a 4º séries) e 1998 (5º a 8º séries), muitos dos princípios adotados neste último são mantidos no novo documento, configurando um sinal de continuidade.

A respeito da Língua Portuguesa, foco desta pesquisa, o objetivo é formar sujeitos que utilizem a linguagem em diversos contextos, de forma crítica e criativa. Dessa forma, a autora complementa sobre a concepção abordada sobre a Língua Portuguesa na BNCC (2018): “A minha percepção é a de que finalmente entramos no século 21, com um avanço importante na área de Linguagem.” (ROJO, 2017, p. 32)

Na Língua Portuguesa, o trabalho é privilegiado com o foco no texto e nos gêneros textuais. Dessa maneira, ao ser indagada durante a entrevista sobre quais os avanços importantes para o componente da Língua Portuguesa a BNCC apresenta em relação aos PCNs, a pesquisadora (2017, p. 32) argumenta:

A Base consolida alguns conceitos que já estavam contemplados nos PCNs, como a importância de se basear o estudo da língua nas práticas de linguagem. Por outro lado, ela traz componentes novos, relacionados ao impacto da tecnologia, às competências e habilidades que precisarão ser desenvolvidas nesse novo contexto. E a inclusão de novos gêneros expressa isso. Na minha opinião, a Base traz posicionamentos, nas competências e habilidades, condizentes

---

<sup>6</sup> Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/ZYs554tehphVaJfHcDKRbgQAa2XUCmX8zUPugNfyfN3vpXRWtnmy5y xJyekq/guiabncc-ne-lingua-portuguesa-final-corrigido-1.pdf> - Acesso em: 05 dez. 2022

com o momento histórico e social que estamos vivendo. É claro que isso também vai impactar o papel do professor, que deve ser o de alguém que compartilha conhecimento. Em muitos casos, o professor não será o único especialista no assunto, os alunos vão trazer seus conhecimentos e haverá uma troca, a meu ver, muito proveitosa.

Até o presente momento, percebemos que a BNCC (2018) tem um caráter progressista em dois atributos, sendo o primeiro de garantir a continuidade do documento que o antecede: os PCNs. O segundo de não romper as etapas de transições da vida escolar dos educandos no percurso da Educação Básica, que se relaciona à formação integral do sujeito.

No tocante à organização, o Ensino Fundamental está dividido em cinco áreas do conhecimento, os quais se relacionam à formação do sujeito, mas preservam suas características e seus saberes próprios (BNCC, 2018). Em continuidade, trataremos da Língua Portuguesa, direcionada ao trabalho com crianças de 4 a 5 anos, matriculadas na Educação Infantil. Para esse público, a Base estabelece cinco campos de experiências, tendo em vista a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças; focaremos no campo: Escuta, fala, pensamento e imaginação. (BNCC, 2018).

Quanto às nomenclaturas, enquanto o Ensino Fundamental trata das áreas do conhecimento e insere-se a Língua Portuguesa, o que lhe antecede é a Educação Infantil, que trata como campos de experiências e nomeia o ensino da língua de Escuta, fala, pensamento e imaginação.

Ao chegar no contexto da Educação Infantil - crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), salvo alguns casos, meninos e meninas comunicam-se por meio da oralidade, conseqüentemente, de uma língua, em nosso caso, o português.

O papel da escola é estruturar e sistematizar esse processo, dando subsídios para a aquisição da leitura e da escrita. Sendo assim, a BNCC (2018) trata, na Educação Infantil, de um processo que antecede essa aquisição, mas que fornece pré-requisitos que serão de suma importância na próxima etapa. Por esse motivo, o currículo do infantil e do fundamental é organizado e conceituado distintamente, porém de forma espiral. Essa passagem é tão séria que a BNCC (2018) manteve um capítulo exclusivo para abordá-la.

Dentre as orientações apresentadas no capítulo de transição, o texto destaca a importância de manter a continuidade dos processos de aprendizagens de cada criança, respeitando as mudanças introduzidas, garantindo equilíbrio na nova fase e o direito à aprendizagem.

Conseqüentemente, é apresentada uma síntese das aprendizagens esperadas em cada campo de experiências na Educação Infantil como elemento modalizador e indicativo dos objetivos a serem explorados no infantil e ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental: “e não como condição ou pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental” (BNCC, 2018, p. 53).

Constatamos que a modalidade da Educação Infantil é tão importante quanto as demais, mas nem sempre, no contexto histórico educacional, ocorreu essa valorização.

Até 1980, a Educação Infantil era chamada de “pré-escolar”, vista como uma fase independente e preparatória para a escolarização que se iniciaria no Ensino Fundamental. Em 1988, com a Constituição Federal, torna-se dever do Estado o atendimento em creches e em pré-escola às crianças de 0 a 6 anos. Decorrente da LDB de 1996, a Educação Infantil é integrada à Educação Básica. É a partir de 2006, quando o Ensino Fundamental torna-se obrigatório a partir dos 6 anos de idade, que a Educação Infantil começa a atender a faixa etária de 0 a 5 anos.

Apesar de todo esse marco histórico e do reconhecimento em documentos oficiais como o direito de todas as crianças e dever do Estado, ainda não se faz obrigatória a frequência na Educação Infantil. Com a Emenda Constitucional nº 59/2009(26) que estabelece a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Essa extensão foi incluída na LDB em 2013, legitimando a obrigatoriedade ao acesso a todas as crianças de 4 a 5 anos em instituições de Educação Infantil.

Com a obrigatoriedade ao acesso e permanência das crianças de 4 a 5 anos na Educação Infantil, nota-se um ganho no processo histórico educacional e na integração da Educação Básica: “como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional” (BNCC, 2018, p. 36).

Houve um tempo em que a Educação Infantil foi vista como um espaço em que as crianças eram apenas cuidadas. No período em que a família estava no trabalho, a criança ficava no espaço escolar para ser higienizada e alimentada; mas com os avanços nesse nível escolar, nos últimos tempos, vem consolidando o educar, neste trabalho compreendido também como processo de ensino-aprendizagem.

Propostas pedagógicas são articuladas com as vivências das crianças a fim de “ampliar seu universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar.” (BNCC, 2018, p. 36)

Outro detalhe a ser observado é a concepção de criança que o documento apresenta, sendo ela um sujeito que:

observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural e espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir **intencionalidade educativa** às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola. (BNCC, 2018, p. 38, grifo do autor).

Em relação à intencionalidade, a BNCC (2018) consiste na organização, no planejamento, na mediação e na intencionalidade do professor e nas situações propostas a fim de promover o desenvolvimento pleno das crianças, bem como o acompanhamento da trajetória de sua aprendizagem.

Nesse processo de desenvolvimento das crianças, os professores podem apoiar-se nos eixos interações e brincadeiras que possibilitam os direitos de “conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se” (BNCC, 2018, p. 38.); dentro da normativa curricular, definida como os campos de experiências que “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BNCC, 2018, p. 40).

Sobre o campo de experiências, na conceituação do Escuta, fala, pensamento e imaginação, a BNCC (2018, p. 42) diz que desde o nascimento, as crianças interagem com outras pessoas por meio de situações comunicativas e progressivamente vão

ampliando seus recursos de expressão e compreensão, bem como seu vocabulário e apropriando-se da língua materna. Desse modo,

na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social.

Segundo o documento, os pequenos também apresentam curiosidades com relação à cultura escrita. Ao ouvir ou acompanhar a leitura de textos lidos por um adulto, constroem sua concepção e sua percepção da língua escrita, reconhecendo seus diferentes usos, os diferentes gêneros textuais, tal como os diferentes suportes e portadores em que circulam os diferentes escritos.

Assim, as práticas devem contemplar o acesso à cultura escrita que, conforme a BNCC (2018, p. 42), acontece:

Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação e as formas corretas de manipulação de livros.

Ao ter acesso e ao conviver com os textos escritos, as crianças vão formando hipóteses sobre o conceito da escrita que, inicialmente se revelam por meios de rabiscos e garatujas e, conforme as crianças vão reconhecendo as letras, em suas escritas espontâneas e não convencionais, indicam que já compreendem o sistema de escrita e de sua representação da língua.

No tocante a esta pesquisa, computamos o que a BNCC (2018) apresenta no campo de experiências: Escuta, fala, pensamento e imaginação em relação aos objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento.

Em primeiro lugar, há de se pensar no alvo de estudo: a criança na idade de 4 a 5 anos. Segundo a Base Nacional Curricular Comum (2018), as crianças devem estar alfabetizadas até o final do 2º Ano do Ensino Fundamental I. Esse processo tende a iniciar-se muito cedo juntamente com o letramento, mas a Educação Infantil desenvolverá e propiciará os pré-requisitos para a aprendizagem da alfabetização. A criança está no processo da aquisição da leitura e, com rara exceção, não será uma leitora competente nessa faixa etária. Entende-se por competência leitora a ação de ler e compreender o que está lendo.

Portanto, para que a criança tenha acesso às histórias, tanto contadas de forma memorial quanto as lidas, precisa de um intermediador, nesse caso o educador. A BNCC (2018, p. 42) assim se manifesta:

As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo.

É importante ressaltar uma questão em relação à leitura: ainda que a criança não faça a leitura diretamente no livro de forma autônoma, ao ouvir as histórias, o processo de internalização do assunto e das palavras ouvidas será o mesmo como se ela estivesse lendo diretamente, ou seja, sozinha. (SOLE, 1998)

Quando se trata da Educação Infantil, a BNCC (2018) nomeia o currículo escolar de campos de experiências. Para o ensino da Língua Portuguesa, ela apresenta objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento no Campo de Experiência: “Escuta, fala, pensamento e imaginação” (BNCC, 2018, p.25). Tal campo proporciona ao educando vivências com a linguagem oral e escrita por meio de alguns gêneros textuais propostos, os quais, geralmente, são do interesse das crianças desta faixa etária, como as fotos, os desenhos, os poemas, as canções e as histórias.

Além disso, essas experiências podem contribuir para que o educando valorize a escrita como um meio de entretenimento e aprendizado, uma vez que estamos inseridos em uma sociedade letrada.

Entre o entretenimento e o aprendizado, Coelho (2000, p. 17) ressalta que a escola é um espaço privilegiado que deve se diversificar em dois ambientes básicos: “o de estudos programados (sala de aula, bibliotecas para pesquisa, etc.) e o de

atividades livres (sala de leitura, recanto de invenções, oficina da palavra, laboratório de criatividade, espaço de experimentação, etc”).

Nesse processo, entende-se que as atividades livres proporcionam o entretenimento que pode estimular o gosto pela leitura como possibilidade de prazer e o desenvolvimento da criatividade e do vocabulário; enquanto as atividades programadas consideram a leitura realizada com o intuito de pesquisar e aprender, uma entrada à cultura produzida pela humanidade.

Diante do que a BNCC (2018) estabelece como recursos para o trabalho pedagógico, o educador cumpre o papel de articulador do conhecimento e de mediador entre o educando e as narrativas, mas não é o suficiente. É necessário saber o porquê realiza as atividades, os objetivos que deseja alcançar e o que elas possibilitam como aprendizagem para as crianças.

Nesse aspecto, o conhecimento curricular sobre o trabalho com a leitura para Educação Infantil é de suma importância, mas também é necessário compreender como as crianças aprendem e desenvolvem-se por meio da linguagem.

Desse modo, seguiremos para verificar o que a BNCC (2018, p. 49) apresenta sobre os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento em relação às crianças e o campo de experiência: Escuta, fala, pensamento e imaginação.

(EI03EF01) - Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.

(EI03EF02) - Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.

(EI03EF03) - Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.

(EI03EF04) - Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.

(EI03EF05) - Recontar histórias ouvidas para produção de conto escrito, tendo o professor como escriba.

(EI03EF06) - Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escritas espontânea), em situações com função social significativa.

(EI03EF07) - Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.

(EI03EF08) - Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).

(EI03EF09) - Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.

Os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento elencados são os mínimos exigidos pela BNCC (2018) para estabelecer um ensino e uma aprendizagem de qualidade, contudo o professor, com a mentalidade de que ele é um agente transformador, deve partir do pressuposto de ultrapassar as fronteiras desse currículo, proporcionando novas descobertas para seus alunos.

Por sua vez, a escola atual deve ampliar sua visão e ser um espaço privilegiado, com o objetivo de formar as bases do sujeito, considerando que a leitura ou a contação de histórias são instrumentos necessários para estimular o gosto pela leitura e dinamizar o estudo e conhecimento da língua, além de auxiliar no desenvolvimento da imaginação e da criatividade, pois, se não for assim, apenas vamos reproduzir uma história. Vejamos.

## **2.7 - A formação do leitor**

A história do leitor teve início na Europa por volta do século XVIII, quando as obras deixaram de ser escritas manualmente, configurando-se como uma atividade praticamente artesanal, exercida por hábeis tipógrafos. Posteriormente, passou a ser dirigida pelo Estado que facultava ou não o aparecimento dos livros. Essa atividade tornou-se empresarial, realizada em modelo capitalista com meta centrada no lucro.

A imprensa foi invenção da modernidade: dependeu da inventividade de Gutenberg; mas só se expandiu e aperfeiçoou-se por decorrência da Revolução Industrial, que encontrou na fabricação de livros e impressos uma das possibilidades de ganhar dinheiro. (LAJOLO e ZILBERMAN, 2019, p. 161).

Nesse cenário de mudanças, outras implicações foram surgindo, segundo as autoras (2019, p. 24):

Todas as revoluções burguesas dos séculos XVIII e XIX, a começar pela paradigmática, a da França de 1789, tiveram, entre outras, estas metas: afastaram o Estado das operações econômicas, facilitando o comércio independente e o liberalismo financeiro, para envolvê-lo nos projetos sociais, predominantemente os relacionados à saúde e à educação. Com isso, o capital ficava livre para usar o mercado da maneira que lhe aprouvesse. Entretanto, esse objetivo só teve êxito quando o negócio de livros passou a contar com uma clientela que dominava a habilidade de ler, fato que ocorreu com o fortalecimento da escola e da obrigatoriedade do ensino.

Dentre os fatores que influenciaram as pessoas a transformarem-se em leitoras estão a individualidade da sociedade burguesa, a visão humanista de mundo, o progresso tecnológico que resultou no desenvolvimento da imprensa, a disseminação da escola e do pensamento pedagógico com base na alfabetização, a expansão dos espaços culturais como a universidade, as bibliotecas e as academias de escritores.

Mas para a leitura transformar-se em uma prática social, houve uma outra mudança, a valorização da família vista como instituição. Tal fato era imprescindível ao sistema burguês, uma vez que se constituiu, concomitantemente, em unidade e fragmento. Como unidade, integrava os laços familiares sólidos, a maternidade destaca o amor filial e os deveres entre membros internos (pais e filhos). Como fragmento, desintegrava-se dos grandes grupos a que anteriormente pertenciam.

O gosto pela leitura é intensificado nesse modelo familiar por simbolizar uma prática adequada ao contexto de privacidade próprio à vida doméstica.

Outro grupo que demonstrou interesse na consolidação da aprendizagem da leitura foram os religiosos, segundo destacam Lajolo e Zilberman (2019, p. 26):

De outro lado, o saber ler, principalmente para os grupos religiosos, entre os quais se contam de tudo os protestantes e reformistas, interessados no conhecimento e na difusão da Bíblia, passou a ser considerado uma habilidade necessária à formação moral das pessoas.

Transitar entre uma prática individual ou coletiva, silenciosa ou em voz alta, sendo, a bíblia ou um folhetim semanal, o ato de ler invade o contexto familiar burguês, fortalece-se e institucionaliza-se em práticas diferentes do modo tradicional em que as narrativas eram constituídas pela oralidade.

Não por acaso os primeiros livros de sucesso entre a infância europeia, iniciadores da literatura infantil, resultaram da apropriação dos contos populares que circulavam entre os homens do campo. (LAJOLO E ZILBERMAN, 2019, p. 26).

Portanto, se na Europa os livros publicados, entre os séculos XVII e XVIII ou antes, textualizavam o leitor, como *Dom Quixote* (1605-1615), de Miguel de Cervantes, ou mesmo, *Robinson Crusóé*, de Defoe, e *As Viagens de Gulliver*, de Swift, o exemplo mais notável, no Brasil, é somente na ficção romântica que se percebe o esforço nessa direção entre texto e leitor.

Conforme Lajolo e Zilberman (2019, p. 29):

Ainda que a poesia arcádica tenha reproduzido um sistema literário, como forma de mimetizar o modo de circulação de textos escritos, o resultado alcançado pelos autores revela o estreitamento dos canais de comunicação, reduzidos praticamente aos próprios artistas, eles mesmos criadores e leitores das obras que ali apareciam. (LAJOLO E ZILBERMAN, 2019, P. 29):

E segundo Meireles (2016, p. 16):

Mas a Europa, pela mesma época, já possuía livros que só mais tarde viemos a conhecer. Uns, tinham sido escritos especialmente para certos leitores, e depois se divulgaram; outros, foram desde o princípio pensados para todas as crianças. Assim, se La Fontaine deu a velhas fábulas a forma incomparável do livro destinado ao Delfim de França, dos Contos de Perrault e os de Mme. D'Aulnoy foram recolhidos da tradição popular como quem salva um tesouro para todas as crianças do mundo. (MEIRELES 2016, p. 16):

Por volta de 1840, o Brasil exhibe algumas características necessárias para a formação e o fortalecimento de uma sociedade leitora no cenário social descrito a seguir. O capitalismo dava seus primeiros passos em direção ao crescimento da cafeicultura por intermédio dos interesses econômicos dos britânicos, que queriam controlar o mercado e expandi-lo; apesar da precariedade da escolarização, havia um movimento que visava a melhoria, e, por fim, os mínimos meios para circulação da literatura estavam presentes, como a biblioteca, a tipografias e as livrarias.

Ainda nesse contexto, estavam os escritores que idealizam uma profissionalização, como Joaquim Manuel de Macedo, que lutava para conquistar o público e consolidar o espaço para que suas obras despontassem, intensificassem e multiplicassem.

Manuel Antônio de Almeida, autor de *Memórias de um sargento de milícias*, ao publicá-lo em 1852-1853, em folhetins, na imprensa carioca, teve êxito. Contudo, quando é lançado o livro, em 1854-1855, o escritor experimenta o insucesso, consequência de um escritor que aparentemente trata o leitor como principiante, frágil e despreparado. As dificuldades enfrentadas pelos escritores romancistas brasileiros em relação a textualizar os leitores são reflexos decorrentes do Brasil colônia, devido à demora do aparecimento da imprensa, bem como da implementação da educação e da cultura.

A educação brasileira, entre 1549 e 1759, ficou a cargo dos jesuítas. Após esse período, eles foram expulsos pelo Marquês de Pombal, que implementou políticas educacionais com o objetivo de servir o Estado, porém as reformas pombalinas foram malsucedidas e a educação brasileira viveu um período caótico.

Também a imprensa aparece tardiamente, somente a partir de 1808 com a vinda da corte para o Brasil, resultando na dificuldade da propagação de práticas de leituras excessivas e sólidas.

Posteriormente, com a transferência da corte portuguesa para o Brasil, o cenário tende a mudar:

Já como sede da coroa portuguesa, aqui foram tomadas várias providências como a criação da Imprensa Régia em 13 de maio de 1808, com a circulação da Gazeta do Rio de Janeiro, o primeiro jornal de 60.000 volumes doados pelo príncipe regente e aberta ao público em 1814, a criação do Jardim Botânico em 1810, a instalação do Museu Nacional em 1818, e muitas outras providências. (RIBEIRO, 2014, p. 103)

Com a passagem de colônia para nação independente, pouco se fez pela educação, apesar de a Constituição de 1824, imposta por Pedro I, assegurar “instrução primária gratuita a todos os cidadãos” (LAJOLO e ZILBERMAN, 2019, p. 181).

A partir de 1827, criam-se as escolas técnicas, cursos de nível superior, bem como impõe-se a obrigatoriedade de escolas primárias tanto nas vilas quanto nas cidades. Somado a isso, há a exigência de exames para a admissão de professores e a liberação da escola para as meninas. Ademais, por sofrer influências de ideias positivistas de alguns intelectuais da época, a escola culminou em um espaço laico e gratuito (pelo menos primeiros anos de escola) (Basso e Gonçalves, 2014).

Percebemos nesse ínterim, que a história do leitor está associada a outros fatores, tal como a invenção da escola e da imprensa. Mas também, existem questões que se relacionam com transformações de ordem social e política. Nesse contexto, a família sofre mudanças, assim como o conceito e a forma de lidar com a infância.

Nesta breve contextualização histórica sobre a formação de leitores, os resultados apontam que o Brasil ainda está em desenvolvimento nesse quesito e que necessita, com urgência, avançar.

Partimos do pressuposto de que a escola exerce um papel social fundamental no aspecto de formar leitores, todavia entendemos que a família tem uma parcela de participação no desenvolvimento pelo amor à leitura com o intuito de cultivar o gosto de ler que deve ser desenvolvido tanto em casa como na escola.

### **CAPÍTULO 3 - ERA UMA VEZ... AS NARRATIVAS NAS CASAS E NAS ESCOLAS BRASILEIRAS... E FIM**

A escolha do tema desta pesquisa, bem como a do *corpus*, se deu por duas razões. A primeira refere-se a uma aula que tive na disciplina “Emergência de histórias e processos de letramento”, durante a Especialização em Educação Infantil na Universidade de São Paulo - USP no período de 2007 a 2009. A professora/pesquisadora nos orientou o seguinte: se todo o bimestre trabalhássemos com um tipo diferente de gênero textual e apropriado à Educação Infantil, com o objetivo de conduzir as crianças às práticas sociais de leitura, no final do ano, elas estariam alfabetizadas sem serem induzidas a alfabetizarem-se, pelo fato de terem sido imersas no processo.

O segundo aspecto está relacionado ao trabalho desta pesquisadora. Fazemos parte de uma equipe que cuida das avaliações externas em um município da grande São Paulo e, ao observar os números dos resultados das provas, tanto de escrita - como de leitura, e também os resultados bimestrais das sondagens, sobretudo dos alunos matriculados no 1º ano, percebemos que eram muito aquém do esperado para o ano/ciclo.

Partimos da hipótese de que essas crianças não frequentaram a creche, mas tiveram acesso ao ensino na Educação Infantil, uma vez que é obrigatório. Ademais, segundo o currículo próprio da cidade, não foram escolarizadas, mas letradas, ou seja, tiveram acesso às histórias contadas por adultos, manipularam não só livros como também outros suportes com textos verbais e não verbais e têm conhecimento de que a fala pode ser transcrita em um papel. Em outros termos, tiveram experiências com atividades que desenvolveram habilidades necessárias para a sequência em seus estudos no Ensino Fundamental I. Isso proporcionou um melhor nível no quesito letramento, na aquisição da leitura e da escrita, no desenvolvimento da imaginação, na criatividade e na aprendizagem de novas palavras e conceitos. No entanto, os dados obtidos, conforme as avaliações, demonstraram outro resultado. Nesse sentido, esses aspectos nos ajudaram a escolher o *corpus* da pesquisa, pois queríamos compreender como o trabalho com os textos estava sendo realizado com as crianças, ou se não acontecia. A seleção do gênero textual ocorreu em função de as escolas terem esse material, sendo assim acessível ao professor; e as crianças normalmente

gostam de ouvir histórias. Desse modo, o levantamento de dados aconteceu em uma escola da rede municipal da grande São Paulo que tem seu próprio currículo.

Foram delineadas as perguntas que seriam condizentes com levantamento de dados para compreendermos a rotina de trabalho do professor com as crianças no que se refere à leitura ou à contação de histórias. Mas, pelo fato de não aprendermos somente em espaços formais, isto é, adquirimos conhecimentos em espaços informais, a pesquisa foi ampliada para o meio familiar, com perguntas específicas para processarmos como ocorre o acesso aos livros de histórias infantis em casa e como os familiares incentivam a criança a gostar de ler.

Se nosso *corpus* está delineado pelo modo como as crianças pensam sobre a leitura, deduzimos que elas também deveriam ser alvo das entrevistas.

A rigor, o protagonismo da criança exprime o seu direito de escolha. Entende-se por protagonismo a capacidade que a criança adquire de tomar iniciativas e alcançar, gradativamente, independência em relação ao adulto, pois toma decisões, faz escolhas e pratica ações que fazem sentido para ela mesma. Refletir sobre a condução do trabalho pedagógico nessa perspectiva de possibilitar e dar voz para a criança implica não abolir justamente o sujeito crítico que se deseja formar. Outro aspecto relevante é ter a clareza de que o letramento se inicia bem antes de a criança começar a instrução formal.

Consequentemente, na entrevista com as crianças sabíamos que a concepção de infância abrange tanto o ambiente familiar quanto o ambiente escolar, além disso a criança tem o direito de opinar e expressar seu desejo de escolha. Como em uma pesquisa nada é totalmente definitivo, tínhamos um vislumbre se de fato as narrativas que as crianças têm ouvido as ajudam em seu desenvolvimento.

Dessa forma, foram elaboradas perguntas distintas dos adultos para assimilarmos como as crianças se envolvem com as histórias que escutam, se gostam de ouvi-las, se tem voz para escolhê-las e qual é o impacto dessas narrativas em seu desenvolvimento.

Nesse aspecto, levantamos dados para relacionarmos com tipos diferentes de perspectivas sobre o referente; de um lado os adultos que fornecem às histórias, e do outro, as crianças que acessam as histórias oferecidas pelos adultos.

Outra etapa foi feita com as crianças: a leitura de um livro em que elas deveriam recontar a história e, em um segundo momento, produzir uma narrativa, utilizando os mesmos personagens. Essa coleta fundamentou a pesquisa.

Apenas a última pergunta foi comum, já que todos deveriam nos contar sua história preferida, ou apenas indicar o nome de seu livro predileto.

Feito o relato da constituição do *corpus*, neste capítulo, será apresentada a sistematização das respostas dos informantes-professores, em seguida dos informantes-familiares e, por último, dos informantes de 4 a 5 anos. Depois teremos as histórias levantadas, classificadas pelas produções, a história recontada bem como a história produzida pelas crianças. Em cada tópico, está inserida a devida análise.

Para cada informante, elaboramos a seguinte sigla para identificação:

- Professor: IP e o número referente a sua ordem posicional na entrevista;
- Família: IF e o número referente a sua ordem posicional na entrevista;
- Criança: IC e o número igual ao número de sua família.

Constatamos o que se refere às entrevistas dos profissionais da educação no próximo tópico.

### **3.1 - Professores: entrevistas e análises**

Antes de expor as perguntas e as respostas, bem como a análise e a discussão, se faz necessário conhecer o perfil dos informantes e, em seguida, os procedimentos realizados para levantar os dados.

A pesquisa na qual se fundamenta este trabalho foi realizada com sete informantes da área da educação infantil de uma escola da rede municipal da grande São Paulo. Três informantes apresentaram menos de dez anos de profissão, dois entre os períodos de onze a trinta anos; um entre trinta e um há quarenta anos.

Em relação ao ciclo/ano, três atuam no Infantil 1, com crianças na faixa de quatro anos; quatro atuam no Infantil 2, com crianças na faixa de cinco anos. Três informantes estão alocados em escolas estruturadas na modalidade que atendem da Educação Infantil até o Ensino Fundamental I e quatro informantes estão em escola estruturada na modalidade da creche que atende desde o berçário até a Educação Infantil. Todos os informantes são do sexo feminino, formadas em Pedagogia e em outras graduações ligadas à educação; têm o curso de especialização *Lato Sensu*.

As entrevistas foram realizadas na modalidade a distância, via plataforma *WhatsApp* em recurso videochamada, e os dados foram coletados por meio de onze perguntas abertas, todas direcionadas ao conhecimento de como o professor articula, em sua prática pedagógica, a leitura ou a contação de histórias para crianças da Educação Infantil.

Elaboramos um questionário que abrange três focos referentes ao objeto de estudo: cinco perguntas voltadas à prática pedagógica do professor (questões: 1, 2, 3, 4 e 5); três questões sobre o conhecimento teórico (questões: 6, 7 e 8) e duas questões direcionadas à criança como ouvinte das narrativas (questões: 9 e 10); a número 11 era para que os professores narrassem uma história que, normalmente, utilizam em sala de aula.

A organização desse tópico é apresentada por meio de quadros com as perguntas direcionadas aos participantes das entrevistas, a sistematização e a tabulação das respostas. Em seguida, apresentamos as análises e a discussão dos dados.

QUADRO 1 - PERFIL DOS INFORMANTES PROFESSORES: IP

Informantes	Sexo		Tempo de Profissão				Modalidade - Infantil		Modalidade da escola		Formação
	M	F	De 1 a 10 anos	De 11 a 20 anos	De 21 a 30 anos	De 31 a 40 anos	1	2	EI EF	CRECHE EI	
IP1		X		X			X			X	X
IP2		X			X			X		X	X
IP3		X	X					X		X	X
IP4		X				X		X		X	X
IP5		X	X				X		X		X
IP6		X	X				X		X		X
IP7		X			X			X	X		X
<b>TOTAL</b>	0	7	3	1	2	1	3	4	3	4	7

Fonte: Elaborado pela autora.

QUADRO 2 - VOCÊ LÊ OU CONTA HISTÓRIAS PARA SEUS ALUNOS?

<b>1. VOCÊ LÊ OU CONTA HISTÓRIAS PARA SEUS ALUNOS?</b>		
<b>Informantes</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
IP1	X	
IP2	X	
IP3	X	
IP4	X	
IP5	X	
PI6	X	
IP7	X	
<b>TOTAL</b>	<b>7</b>	<b>0</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

A pergunta 1 foi elaborada com o intuito de verificar se os IP tinham por prática ler ou contar histórias para os seus alunos. Todos foram unânimes em dizer que sim; inclusive, acrescentaram que a ação era realizada todos os dias.

Segundo a BNCC (2018), as crianças na Educação Infantil devem vivenciar, no ambiente escolar, experiências com contações de histórias e narrativas que possibilitam ampliação de seus conhecimentos e habilidades, consolidando novas aprendizagens como o gosto pela leitura, o desenvolvimento do vocabulário e a comunicação com o outro.

Por esse pressuposto, entendemos que os IP fazem uso das narrativas diariamente como um recurso pedagógico em suas aulas, conscientes da importância desse trabalho com as crianças.

QUADRO 3 - COMO VOCÊ ESCOLHE AS HISTÓRIAS QUE SERÃO CONTADAS?

<b>2. COMO VOCÊ ESCOLHE AS HISTÓRIAS QUE SERÃO CONTADAS?</b>				
Informantes	Tema do planejamento diário	Tema do planejamento semanal	Tema do planejamento semanal ou aleatório	Tema do projeto anual
IP1			X	
IP2				X
IP3				X
IP4		X		
IP5			X	
IP6	X			
IP7	X			
<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>2</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

A pergunta 2 foi feita com o intento de verificar a escolha das histórias, ou seja, qual o critério os IP utilizavam para a seleção. Destacamos a palavra tema como resposta da indagação. Os sete IP responderam que escolhiam as histórias pelo tema ou pelo planejamento diário, semanal ou anual. Somente um IP acrescentou que optava por uma determinada história de forma aleatória.

As respostas demonstram que os IP utilizam as narrativas como um instrumento para sua prática pedagógica, porém o recurso está associado ao assunto tratado no planejamento.

Conforme Zilberman (2003), os primeiros textos escritos para crianças tinham cunho pedagógico e, ainda hoje, os resultados apontam que, infelizmente, as narrativas são articuladas às atividades programadas centradas no currículo com um peso somente pedagógico, fato que pode colaborar para que os meninos e as meninas associem a leitura de livros às tarefas da escola e não se sintam estimulados a serem bons leitores.

Logo, retomamos Rojo (2004) que esclarece as práticas de leituras desconexas ao contexto escolar em relação às práticas sociais, em vez de oferecer subsídios para o desenvolvimento pelo gosto da leitura e prazer, proporcionam exatamente o contrário, o repúdio pela leitura.

QUADRO 4 - COMO OS LIVROS (LI) SÃO UTILIZADOS NO TEMPO E NO ESPAÇO?

<b>3. COMO OS LIVROS (LITERATURA INFANTIL) SÃO UTILIZADOS NO TEMPO E NO ESPAÇO?</b>					
Informantes	Sala de aula: nos lugares ou em roda no chão	Sala de aula: roda no chão	Sala de aula (roda no chão); ou espaços externos	Sala de aula: nos lugares ou em rodas no chão; e espaços externos	Espaços externos
IP1	X				
IP2		X			
IP3			X		
IP4				X	
IP5	X				
IP6				X	
IP7					X
<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

A pergunta 3 estava relacionada à organização da prática pedagógica com os livros ou contações de histórias em relação ao tempo e espaço.

Sobre a organização do tempo, desde a infância, a criança deve ser estimulada a adquirir o gosto pela leitura para que aprenda que ler é algo importante, prazeroso e dinâmico. Porém, para que a criança se interesse pela leitura, o processo deve ser constante e, considerando as respostas dos IP para a pergunta de número 1, compreendemos que seus alunos estão expostos às narrativas infantis todos os dias.

Quanto ao espaço, o local mais utilizado pelos IP é a sala de aula. Algumas vezes, os alunos ficam em roda sentados no chão; outras vezes, em seus lugares. Duas IP responderam que, além do espaço interno da sala de aula, frequentam outros

lugares externos da escola. Apenas um relatou que realiza a leitura fora da sala de aula.

A BNCC (2018) aponta que a Educação Infantil antecede o Ensino Fundamental e as práticas pedagógicas não devem escolarizar o ensino, mas deve oferecer experiências prazerosas tanto sociais como culturais que servirão de base para a formação da criança. Ao analisar como os IP articulam a organização do espaço para a leitura ou contação de histórias, em que as crianças permanecem em seus lugares, assemelha-se mais a uma atividade programada com interesse voltado ao currículo do que uma atividade livre de interação e de entretenimento para desenvolver o gosto pela leitura. Isso pode acarretar o desinteresse das crianças, caso elas associem a leitura somente às tarefas escolares, quando, na realidade, o ato de ler proporciona benefícios como lazer e prazer e, conseqüentemente, conhecimento e enriquecimento cultural.

QUADRO 5 - QUAIS OS OBJETIVOS QUE VOCÊ PRETENDE ALCANÇAR COM AS LEITURAS (LI)?

<b>4. QUAIS OS OBJETIVOS QUE VOCÊ PRETENDE ALCANÇAR COM AS LEITURAS (LI)?</b>							
Informantes	Valores	Vocabulário, escuta e gosto pela leitura	Emoções	Imaginação e gosto pela leitura	Interação e imaginação	Moral, escrita e gosto pela leitura	Gosto pela leitura
IP1	X						
IP2		X					
IP3			X				
IP4				X			
IP5					X		
IP6						X	
IP7							X
<b>TOTAL</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

A pergunta 4 tratou do objetivo de ler ou contar histórias para as crianças. Quatro IP elencaram dois objetivos e três apenas um objetivo. Alguns objetivos apareceram mais de uma vez. Reagrupamos as respostas nas análises para facilitar a discussão.

Ressaltamos que a BNCC (2018) estabelece que a Educação Infantil deve oportunizar aprendizagens significativas que abranjam comportamentos, habilidades e conhecimentos. Os quatro primeiros objetivos elencados estão relacionados ao comportamento: emoções (1), moral/valores (2) e interação (1). De fato, ao ouvir histórias, a criança vivencia emoções, observa as atitudes dos personagens e interage com o autor, com os colegas da turma e com o texto.

Os próximos dois objetivos estão relacionados às habilidades: imaginação (2) e escuta (1); a leitura ou contação de história estimula a imaginação na qual a fantasia e a realidade sobrepõem-se; em relação à escuta da leitura realizada pelo professor, o aluno necessita estar atento para ouvir e, assim, desenvolver atitudes de respeito em relação ao outro.

Os dois objetivos a seguir estão relacionados ao conhecimento: vocabulário (1) e escrita (1); as narrativas possibilitam que as crianças conheçam outras palavras que não fazem parte de seu repertório. Sobre a escrita, a BNCC (2018) apresenta:

Além disso, o contato com histórias (...) propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. (BNCC, 2018, p. 42)

Por fim, o gosto pela leitura (4). As experiências com as histórias infantis contribuem para que o aluno tenha interesse pelas narrativas, seja estimulado a aprender a ler e desenvolva o gosto pela leitura.

Segundo a BNCC (2018, p. 39):

Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças.

Por consequência, notamos que os IP têm objetivos claros ao utilizarem as histórias em suas práticas pedagógicas e que se relacionam com as orientações da BNCC (2018). Contudo os resultados dessa pergunta nos apontam um equívoco.

Os IP apresentaram objetivos consistentes com a prática pedagógica de leitura, mas relataram, na pergunta de número 2, que as histórias são escolhidas conforme o tema do planejamento; porém, na resposta da pergunta 4, o assunto do planejamento não foi citado como pretensão de ensino.

QUADRO 6 - QUE RECURSOS VOCÊ UTILIZA?

<b>5. QUE RECURSOS VOCÊ UTILIZA?</b>			
<b>Informantes</b>	<b>Livros, fantoches e objetos</b>	<b>Livros e contação de histórias (oralidade) sem recursos</b>	<b>Livros</b>
IP1			X
IP2	X		
IP3	X		
IP4			X
IP5		X	
IP6			X
IP7	X		
<b>TOTAL</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>3</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

A pergunta número 5 tem a finalidade de descobrir se, ao contar ou ler histórias para seus alunos, os IP usufruem de recursos ou não.

Das respostas computadas, três IP utilizam livros, fantoches e objetos; um reveza entre a leitura de livros e a contação de história (oralidade) sem recursos e três usam apenas os livros. Percebe-se que somente o livro é apontado como um instrumento comum a todos os IP nas práticas pedagógicas de leitura em relação ao trabalho com o gênero textual narrativo.

Os recursos indicados na pergunta 5 devem ser usados, pois ainda que tenham uma dualidade em suas especificidades, ocuparão papéis distintos a depender do objetivo empregado pelo professor ao elaborar a proposta pedagógica. Iniciemos pelo mais votado.

Segundo a BNCC (2018, p. 42):

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores

Sendo assim, ler histórias utilizando os livros como recursos será um meio de aguçar ainda mais a curiosidade dos alunos pelo universo do mundo escrito, ajudando-os a construir diversos componentes importantes para o desenvolvimento no processo da aquisição da leitura e da escrita. O livro é um artifício riquíssimo não só no trabalho de alfabetização, mas também no trabalho do letramento, contudo ele não é o único, vejamos o que a contação de história tem a oferecer.

Antes do livro, as histórias eram transmitidas oralmente, e junto às histórias, a cultura acumulada.

O escritor Jonas Ribeiro (2022) expõe que uma contação bem feita envolve a plateia de forma mágica no ritmo e na melodia das palavras. Segundo o autor, de maneira agradável, faz os ouvintes esquecerem do tempo, além de transportá-los para o mundo mágico da fantasia e da imaginação

Para quem conhece bem a própria língua (o qual deve ser um atributo do professor), usar arranjos, figuras de linguagem, sinônimos, trafegar entre o padrão popular e o padrão culto oferecerá efeitos literários à história. Entretanto, nem tudo deve ser expresso em palavras, em alguns momentos da história, as frases não devem ser finalizadas para que o ouvinte feche suas próprias interpretações.

Acrescenta-se a linguagem corporal a qual faz parceria com a linguagem narrativa. De acordo com o escritor:

Quando o contador de histórias fala a palavra floresta, o corpo desse contador precisa ser a floresta, ter a extensão e a temperatura da floresta. Quando o contador conta que um hábil cavaleiro montou num cavalo e fugiu de um grupo de saqueadores, ele precisa narrar essa cena com velocidade, agilidade. Nesse ponto da narração, não faz sentido ele valer-se da serenidade. A cena pede ação. E, claro, o corpo do contador terá de ser vibrante, reproduzir a tensão do cavaleiro ao montar no cavalo e fugir dos saqueadores (RIBEIRO, 2022, p. 34).

Concluindo, contar histórias é uma arte, e o contador deve estar atento às nuances do discurso para conseguir alimentar o imaginário de seus alunos e surpreendê-los com histórias prazerosas que deixam sempre “um gosto de quero mais uma”.

Na leitura do livro, o professor terá como recurso as imagens impressas no suporte, que tanto pode ser apenas a representação da cena lida na página distinta como também pode ser a continuação da história, ou seja, o texto não verbal completa o texto verbal.

Em relação à contação de história sem recurso, o professor contará com a imaginação dos ouvintes para representar o enredo da narrativa, tais como, personagens, cenários, acontecimentos, em suma, tudo que é citado com descrições que podem ser possíveis de simbolizar no pensamento.

Quanto à contação de história com recursos, Ribeiro (2022, p. 69) apresenta a seguinte consideração:

De repente, um bule de café se transforma em uma mãe alta; um bule de leite vira um pai baixo; um açucareiro, um avô dócil; uma manteigueira, uma avó derretida; várias xícaras, filhos e netos. Não importa o tipo de material utilizado: espanadores, sapatos, peneiras, bacias, linhas, barbantes, escovas de cabelo, lençóis, legumes, calçados.

Nesse sentido, quando o professor usa um objeto ou mesmo fantoche na contação de história, proporciona ao aluno o desenvolvimento da criatividade, já que ele necessita considerar que aquele objeto, um ser inanimado, em um ser vivo, com ações que se identificam às do ser humano ou às de um bicho. Além de despertar sentimentos nos ouvintes, não pelo objeto, mas pelo que ele representa na narrativa. Isso demonstra que as histórias contadas trazem sensações que são importantes vivenciar.

Desde os primórdios da civilização, o homem expressa a necessidade de contar suas histórias oralmente e muitos povos têm registros de histórias que foram transmitidas por gerações até os dias de hoje, como contos populares, de fadas, regionais, históricos, fábulas, lendas e mitos.

Dessa forma, ao ouvir uma história lida pelo professor, o aluno terá a possibilidade de constatar que a fala pode ser representada na escrita. Agora no caminho inverso a esse, ao realizar a contação de história com ou sem recursos, e, no final da atividade, apresentar o suporte de onde foi selecionada a história, ele dará a oportunidade de o aluno perceber que o escrito pode ser lido e depois narrado de memória. Dessa forma, tanto a contação de história, quanto a leitura, além dos recursos utilizados, são instrumentos auxiliares no desenvolvimento enciclopédico, da imaginação e da criatividade.

QUADRO 7 - VOCÊ LEU A BNCC EM RELAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM?

<b>6. VOCÊ LEU A BNCC EM RELAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM?</b>		
Informantes	Sim	Não
IP1	X	
IP2	X	
IP3		X
IP4	X	
IP5	X	
IP6		X
IP7		X
<b>TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>3</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

A pergunta 6 nos possibilitou sair um pouco da habilidade do fazer e adentrar no arcabouço teórico que sustenta a prática pedagógica.

A pergunta estava direcionada ao conhecimento da BNCC. Três educadoras disseram que não realizaram a leitura em relação ao desenvolvimento da linguagem.

Quatro disseram que sim, mas que não se lembravam do que ela apresentava sobre o assunto.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC - é um documento de caráter normativo para as redes de ensino tanto públicas, quanto privadas. Seu uso é obrigatório para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para a educação infantil, educação fundamental e ensino médio.

A BNCC foi homologada em 20 de dezembro de 2017 pelo ministro da Educação, na época, Mendonça Filho; em 2018, foi homologada, pelo então Ministro da Educação, Rossieli Soares, a etapa do Ensino Médio. O objetivo desse documento é organizar o que todo estudante da Educação Básica deve saber em todo o Brasil.

O educador, na prática, deve planejar suas ações de ensino com o intuito de alcançar a aprendizagem do educando; refletir sobre as atividades, os materiais utilizados bem como sobre o processo de ensino. No quesito conhecimento, deve dominar o que vai ensinar e como vai ensinar.

As respostas apontaram que as entrevistadas, na prática, atuam com intencionalidade, mas não demonstraram ter conhecimento do documento norteador que direciona o fazer pedagógico em relação à leitura ou à contação de histórias.

Ainda sobre a prática do educador com a linguagem, segundo a BNCC (2018, p. 42):

Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social.

QUADRO 8 - VOCÊ JÁ LEU A PROPOSTA CURRICULAR DE SEU MUNICÍPIO? O QUE ENCONTROU NELA? (HISTÓRIAS, CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS)

<b>7. VOCÊ JÁ LEU A PROPOSTA CURRICULAR DE SEU MUNICÍPIO? O QUE ENCONTROU NELA? (HISTÓRIAS, CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS)</b>			
Informantes	Não	Sim	O que encontrou sobre a leitura ou contação de histórias
IP1		X	Não me lembro
IP2		X	Não citou
IP3		X	Não me lembro
IP4		X	Realizar a leitura diariamente
IP5		X	Desenvolvimento da linguagem
IP6		X	Escuta, fala e imaginação
IP7		X	Não me lembro
<b>TOTAL</b>	<b>0</b>	<b>7</b>	

Fonte: Elaborado pela autora.

As organizações educacionais tiveram um período de 2 anos para adequar seus currículos às orientações alicerçadas na Base Nacional Comum Curricular, versão final, homologada em 20 de dezembro de 2017.

Dentro do estado de São Paulo, os municípios que não têm sua própria proposta adotam o Currículo Paulista. A cidade em que ocorreu a referida pesquisa tem seu próprio currículo, e a pergunta número 7 abrange o conhecimento que os IP têm da proposta curricular que norteia a educação dessa rede.

Na primeira pergunta, todos os IP foram consonantes sobre terem lido o documento curricular que norteia a proposta pedagógica da rede municipal da qual fazem parte. Em relação à segunda pergunta, quatro IP disseram não se lembrarem do que o documento apresenta sobre a leitura ou contação de história; um IP citou que ele orientava a realização de leitura diariamente; outro IP referiu-se ao desenvolvimento da linguagem e, por fim, um IP mencionou escuta, fala e imagem.

Observa-se um equívoco nas respostas, pois é evidente que apenas conhecer o documento e tê-lo lido não é o suficiente para a utilização eficaz no preparo intencional das atividades pedagógicas. Não raro, às vezes, ouvem-se falas distorcidas de

professores de que teoria e prática não combinam. Na verdade, a teoria embasa a prática e a prática dá subsídios para que a teoria seja escrita por meio de pesquisas, assim precisamos das duas para sustentar o trabalho em sala de aula.

Quando o IP menciona escuta, fala e imagem diz respeito ao campo de experiência e não sobre objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. O documento orienta a realização de atividades com leitura e outras possibilidades de uso da língua frequentemente, mas não está explícito “fazer leitura diariamente”; dessa forma, constatamos que foram respostas aleatórias, talvez para não dizer “não me lembro” como os demais ou “não tenho certeza do que o documento orienta”.

O que mais se aproximou em relação ao que diz o documento foi o IP que respondeu o desenvolvimento da linguagem, contudo, na parte introdutória do campo de experiência Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação, o documento não especifica o desenvolvimento da língua por meio da leitura e também não faz menção a nenhum gênero textual, simplesmente abrange todos os aspectos da utilização da língua.

Nas articulações da utilização da língua por crianças da Educação Infantil, o currículo deste município cruza o desenvolvimento da linguagem com o desenvolvimento integral do sujeito, abordado na forma da ampliação intelectual, física e emocional, tal como a escuta sensível em relação à fala do outro.

Em síntese, o que a proposta curricular orienta aos professores é que proporcionem aos alunos um ambiente comunicativo sem explicitar que a leitura exercerá esse papel central no desenvolvimento da linguagem.

O que parece de imediato pelas respostas dos IP nos faz refletir sobre uma relação de contradição, pois os informantes demonstram somente saber que existe o documento e até tiveram contato com ele, mas não o utilizam como norteador de suas práticas pedagógicas.

QUADRO 9 - QUE CAPACIDADES A LEITURA, OU SEJA, O CONTATO COM A LITERATURA PODE DESENVOLVER NAS CRIANÇAS?

<b>8. QUE CAPACIDADES A LEITURA, OU SEJA, O CONTATO COM A LITERATURA PODE DESENVOLVER NAS CRIANÇAS?</b>					
Informantes	Imaginação, identidade, autonomia e valores	Gosto pela leitura, entretenimento e desenvolvimento escrita	Concentração, fala, escuta, imaginação, criatividade e faz de conta	Imaginação, escuta, fala, alfabetização e vocabulário	Fala, vocabulário e gêneros textuais
IP1	X				
IP2		X			
IP3			X		
IP4			X		
IP5				X	
IP6					X
IP7				X	
<b>TOTAL</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

Pretendemos, com a pergunta de número 8, evidenciar o entendimento que os IP têm sobre as capacidades que a leitura ou o contato com a literatura pode desenvolver nas crianças. De certa forma, essa questão está relacionada ao ensino devido à intencionalidade de aprendizagem que o professor procura alcançar ao utilizar os recursos citados.

As respostas foram diversificadas, sendo que dois IP responderam concentração, fala, escuta, imaginação, criatividade e faz de conta; e outros dois IP citaram imaginação, escuta, fala, alfabetização e vocabulário. Na sequência, um IP respondeu imaginação, identidade, autonomia e valores; outro, gosto pela leitura, entretenimento e desenvolvimento da escrita e, por fim, um IP apresentou fala, vocabulário e gêneros textuais.

Os IP não apresentaram respostas totalmente iguais, no entanto, de forma geral, contemplaram em suas respostas o que as revisões teóricas difundiram nos capítulos 1 e 2 sobre o trabalho realizado em sala de aula com a leitura e as narrativas infantis, bem como o que se pode evidenciar no processo de desenvolvimento das crianças.

QUADRO 10 - QUAL SERIA, A SEU VER, O PROCESSO VIVENCIADO PELAS CRIANÇAS?

<b>9. QUAL SERIA, A SEU VER, O PROCESSO VIVENCIADO PELAS CRIANÇAS?</b>						
Informantes	Curiosidade (o que vai acontecer na história) e emoções	Construção de conhecimento adquirindo cultura	Memória	Não citou	Escuta, fala e emoções	Interação, concentração e imaginação
IP1	X					
IP2	X					
IP3		X				
IP4			X			
IP5				X		
IP6					X	
IP7						X
<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

A pergunta de número 9 pretende compreender como os professores entendem o momento da leitura ou da contação de história vivenciado pelas crianças.

Dentre as respostas, obtivemos dois IP que citaram a curiosidade dos próximos acontecimentos da história e as emoções que suscitam nos alunos. Um IP falou sobre a construção de conhecimento da cultura e outro IP apontou sobre a memória.

Em sequência, um IP informou sobre a escrita, a fala e as emoções; outro sobre a interação, a concentração e a imaginação e, por fim, um IP não citou nenhuma informação.

Parte das respostas obtidas interligam-se com a pergunta de número 8, que diz respeito à intencionalidade do trabalho do professor, mas essas respostas seriam um complemento a essa intencionalidade, imprescindível para a formação de um leitor autônomo.

QUADRO 11 - VOCÊ JÁ CONVERSOU COM AS CRIANÇAS SOBRE O QUE ELAS GOSTAM DE OUVIR DE HISTÓRIAS?

<b>10. VOCÊ JÁ CONVERSOU COM AS CRIANÇAS SOBRE O QUE ELAS GOSTAM DE OUVIR DE HISTÓRIAS?</b>		
Informantes	Sim	Não
IP1		X
IP2		X
IP3	X	
IP4	X	
IP5		X
IP6	X	
IP7		X
<b>TOTAL</b>	<b>3</b>	<b>4</b>

Fonte: Elaborado pela autora

A pergunta 10 abrange um assunto relevante para a discussão. Indagamos as entrevistadas se elas, em algum momento, perguntaram para seus educandos quais histórias eles gostavam de ouvir.

Quatro disseram que não; três IP responderam que sim e completaram com a informação de que o fato ocorre quando as crianças vão escolher os livros para a leitura com a família. Geralmente, os professores têm, em sala de aula, uma quantidade de livros mais ou menos equivalente à quantidade de crianças; cada um escolhe o livro que quer levar para casa e ler com a família.

Essa atividade é bem instigadora e incentiva tanto a leitura como a participação da família na vida escolar da criança; porém a pergunta estava voltada para um sentido mais amplo como ir à biblioteca ou a um espaço de leitura e observar as preferências das crianças em relação às histórias.

Outra prática para descobrir o que as crianças gostam de ouvir de histórias seria dar oportunidade para elas expressarem seus gostos e opinarem sobre o que querem ouvir; assim a escolha não fica sempre no poder da educadora.

Segundo a BNCC (2018, p. 50), um dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento no campo de experiência “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação” é oportunizar exatamente essa vivência ao educando deixando-o:

(EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).

Em síntese, ao expressar sua opinião e sua preferência pelos tipos de histórias que gosta de ouvir, a criança participa ativamente do seu processo de aprendizagem.

QUADRO 12 - VOCÊ PODERIA ME CONTAR UMA DAS HISTÓRIAS QUE VOCÊ CONTA PARA SEUS ALUNOS?

11. VOCÊ PODERIA ME CONTAR UMA DAS HISTÓRIAS QUE VOCÊ CONTA PARA SEUS ALUNOS?		
Informantes	História	Acesso
IP1	Meninos de todas as cores (Luísa Ducla Soares)	A professora indicou o livro; tive acesso pelo google.
IP2	O grande rabanete (Tatiana Belinky)	A professora indicou o livro; tive acesso pelo google.
IP3	A ovelha rosa da Dona Rosa (Donaldo Buchweitz)	A professora indicou o livro; tive acesso pelo google; mas também ela leu a história durante a entrevista.
IP4	A Chapeuzinho Vermelho	A professora gravou um vídeo contando a história para seus alunos e disponibilizou para mim.
IP5	Quem quer brincar comigo (Tino Freitas)	A professora indicou o livro; tive acesso pelo google.
IP6	O Mundinho (Ingrid Biesemeyer Bellinghausen)	A professora indicou o livro; tive acesso pelo google.
IP7	O Grúfalo (Julia Donaldson, Tradução de Gilda de Aquino)	A professora indicou o livro, tive acesso pelo meu exemplar.

Fonte: Elaborado pela autora.

A questão número 11 não era propriamente uma pergunta e sim uma proposta para que os IP narrassem uma história que eles contam para seus alunos em sala de aula ou poderia ser a leitura de um determinado livro.

Em decorrência do desafio, os IP demonstraram certa resistência em narrar ou ler a história, porém, de prontidão, dispuseram-se a ceder o título que normalmente leem para seus alunos.

Uma IP havia gravado uma narração de um conto maravilhoso para seus alunos ouvirem, por isso compartilhou essa narrativa conosco por meio eletrônico.

Os seis IP restantes compartilharam apenas o título e a autora do livro. Por meios digitais conseguimos as versões e os textos; suas estruturas bem como uma breve análise será desenvolvida no final do capítulo.

### **3.2 - Familiares: entrevistas e análises**

Este tópico trata da sistematização das respostas levantadas por meio das entrevistas com os familiares. No total, foram entrevistadas quatro famílias e o contato estabeleceu-se à distância, via plataforma *WhatsApp* em recurso videochamada, sendo *on-line*.

Os familiares são parentes próximos das crianças matriculadas na Educação Infantil em escolas de um determinado município da Grande São Paulo. Foram indicados pelos professores participantes da pesquisa e de prontidão se puseram à disposição para colaborar com o projeto.

Do perfil dos IF, os quatro que se propuseram a responder o questionário são as mães das crianças. Todos os IF têm menos de 40 anos, sendo que três têm entre 31 a 35 anos, e um tem de 36 a 40 anos. Os IF são originários do município em que a pesquisa foi realizada. Três residem no mesmo bairro há mais de onze anos, e um IF há menos de dez anos. Dois IF trabalham, um IF é bolsista da Capes, e outro IF não trabalha.

O questionário elaborado para os familiares inclui oito perguntas destinadas ao engajamento da família em desenvolver junto à criança o desejo de ouvir histórias e,

posteriormente, o gosto pela leitura. A nona questão era para o adulto narrar uma história que constantemente é utilizada no momento da leitura para o pequeno.

Segue a mesma organização do tópico anterior. Dessa forma, vejamos o que ocorre nas casas brasileiras em relação à leitura ou à contação de histórias para as crianças pequenas.

QUADRO 13 - PERFIL DOS INFORMANTES REPRESENTANTES DA FAMÍLIA DA CRIANÇA: IF

Informantes	Parentesco	Idade		Reside no Bairro (central)		Naturalidade	Trabalha		Profissão
		De 31 a 35 anos	De 36 a 40 anos	Menos de 10 anos	Mais de 11 anos		Do município correspondente a pesquisa	Sim	
Família	Mãe								Atua na área (...)
IF1	X	X		X		X	X		Bolsa Capes Doutoranda
IF2	X	X			X	X	X		Confeiteira
IF3	X		X		X	X	X		Téc.n.Enferm
IF4	X	X			X	X		X	Atualmente não trabalha
<b>TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>-x-x-</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

QUADRO 14 - VOCÊ CONTA OU LÊ HISTÓRIAS PARA A CRIANÇA? <sup>7</sup>

1. VOCÊ CONTA OU LÊ HISTÓRIAS PARA A CRIANÇA?		
Informantes	Sim	Não
IF1	X	
IF2	X	
IF3	X	
IF4	X	
<b>TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>0</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

<sup>7</sup> Os dados levantados na pergunta de número 1 apresentam apenas um recorte de uma realidade, nesse sentido não é um valor absoluto e imutável. Por consequência, não podemos afirmar que a prática de leitura para as crianças ocorre em todas as casas brasileiras como esses modelos, e nem mesmo se acontecem; apenas podemos pontuar e trabalhar com esses dados que nos foram fornecidos pelos informantes.

A pergunta 1 nos possibilitou saber se ocorre ou não a leitura para os pequeninos na casa dos entrevistados. Partimos do pressuposto de que os IF consideram o hábito da leitura em família uma atividade cultural importante para o desenvolvimento das crianças, pois foram unânimes em responder positivamente que cultivam o hábito de ler ou contar histórias para suas crianças.

Por meio da leitura, principalmente da literatura, a interioridade humana é alterada, visto que se abrem novas possibilidades de compreender o tempo e o espaço, justamente por ser uma característica da ficção. Isso proporciona ao sujeito autonomia para reinventar a realidade, além de perpassar do real para o irreal, descortinando-se um universo significativo de imaginação e fantasias, novos conhecimentos de mundo, o desenvolvimento do vocabulário, bem como de novos conceitos. Nessa inserção, que a família faz entre leitura e infância, prospera outro fator: o gostar de ler, ou seja, o desenvolvimento do gosto pela leitura.

As aprendizagens mencionadas são importantes, porque mais tarde ajudarão a escola a exercer seu papel social de sistematizar o ensino da língua materna, a alfabetização e o letramento e a formação de um sujeito crítico.

Em uma entrevista para CNN Brasil, o escritor Pedro Bandeira<sup>8</sup> (2020) expõe a importância de a família ler para suas crianças: “O gosto pela leitura e pela arte caberia à família. Se existisse uma cultura de os pais lerem histórias para os seus filhos antes de dormir, a nossa realidade seria diferente” (BANDEIRA, 2020).

Não podemos deixar de mencionar ainda a interação afetiva que ocorre durante a leitura entre a família e a criança.

---

<sup>8</sup>Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/entretenimento/parceria-entre-escola-e-familiaestimula-leitura-infantil-diz-pedro-bandeira/> Acesso em: 19 jan. 2023.

QUADRO 15 - COM QUAL FREQUÊNCIA?

<b>2. COM QUAL FREQUÊNCIA?</b>			
Informantes	Todos os dias	De 2 a 3 vezes por semana	A cada quinze dias
IF1	X		
IF2			X
IF3		X	
IF4		X	
<b>TOTAL</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

A pergunta 2 nos apresentou os dados em relação à frequência com que as histórias são lidas para as crianças no ambiente familiar. Um IF informou que ocorre todos os dias; dois IF comunicaram que a frequência em que realizam a leitura em suas casas é entre duas a três vezes por semana e, por fim, um IF informou que a rotina estabelecida acontece a cada 15 dias.

As respostas referentes à pergunta 1 nos deixaram esperançosas por um Brasil avançando no processo de formar leitores, pois os IF alegaram ter o hábito de ler para os seus pequeninos em casa.

A família pode contribuir na formação de uma geração mais leitora, isto é, despertar nos pequeninos desde cedo o gosto pela leitura. Desse modo, estabelecer uma rotina diária para a atividade de leitura possibilitará um incentivo nessa construção. Contudo, ao analisarmos os dados da pergunta 2, percebemos que apenas um IF lê todos os dias, os demais apresentam uma interrupção na praxe.

A configuração da família contemporânea não é a mesma que prevalecia no início do sistema burguês, em que o pai trabalhava fora enquanto a mãe era responsável pelo ambiente doméstico e também pelos cuidados dos filhos. Na contemporaneidade, a estrutura e a necessidade de aumentar a renda familiar requerem que todos trabalhem fora de casa.

Desse modo, ao observarmos o perfil do IF, em que das quatro, apenas uma informou estar sem emprego. Com esse modelo, muitas vezes, a criança é cuidada por outros adultos que podem ser parentes ou não.

Ainda assim, mesmo com o cotidiano atribulado, é importante para a formação da criança que a família invista tempo com condutas de qualidade com seus filhos e, no caso específico desta pesquisa, tempo lendo ou contando histórias.

Dessa forma, acreditamos que a criança é iniciada no mundo da leitura no período mais tenro da infância, em um conjunto estruturante que abrange o afetivo e o cognitivo e, conseqüentemente, o desenvolvimento pelo gosto da leitura.

Ora, nesse universo em que há histórias que encantam, famílias em prontidão para contá-las, certamente haverá crianças desejosas de ouvi-las a fim de se deliciarem com as fantasias, vivenciando o ambiente aconchegante do lar e da proximidade da família.

QUADRO 16 - QUANTOS LIVROS INFANTIS VOCÊS TÊM EM MÉDIA?

<b>3. QUANTOS LIVROS INFANTIS VOCÊS TÊM EM MÉDIA?</b>					
Informantes	Nenhum	10 livros	15 livros	30 livros	40 livros
IF1				X	
IF2			X		
IF3					X
IF4		X			
<b>TOTAL</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

A pergunta de número 3 nos mostra um dado importante: a quantidade de livros direcionados ao público infantil que os familiares possuem em casa. Todos os IF mantêm um acervo do material, ainda que seja uma pequena quantidade. Um IF possui dez livros; outro IF tem quinze livros. Aumentando a quantidade, um IF calculou ter 30 livros, e outro IF, 40 livros.

A família também é responsável pela formação de suas crianças. Buscar livros que possam interessar aos seus filhos e ensiná-los a valorizar esse material faz parte

desse processo, uma vez que é no ambiente familiar, durante a infância, que a criança poderá ter suas experiências de leitura as quais poderão imprimir forte impacto afetivo e conhecimento de mundo.

Em outra entrevista do Pedro Bandeira<sup>9</sup> (2022), concedida ao Tempojunto, o autor esclarece que:

É a família que tem que comprar livrinho para os filhos. Ler o livro junto com a criança, desde que ela é um bebê. Mas não temos este costume.

Isso acontece porque fomos durante muitos anos um povo analfabeto. Muito recentemente temos escolas para todas as crianças. Nós não tínhamos. Quando eu estudei, metade da população era absolutamente analfabeta, ou analfabeto funcional.

Então ler para os filhos é uma coisa muito nova. Você faz um trabalho muito novo de dizer para o papai e para a mamãe: “Você tem a ver com a educação do seu filho”.

Percebemos, portanto, que tanto o ler quanto o ter o material para ler em casa são fatores novos em nosso país. Nesse processo, a família é participante ativa, mas necessita ser orientada e estimulada para cumprir a parte que lhe cabe na formação dos pequenos.

---

<sup>9</sup> Disponível em: <https://www.tempojunto.com/2022/06/01/entrevista-com-pedro-bandeira-leiturabrincante-e-respeito-as-criancas/>. Acesso em 19 jan. 2023

QUADRO 17 - VOCÊS COMPRARAM OU GANHARAM ESSES LIVROS?

<b>4. VOCÊS COMPRARAM OU GANHARAM ESSES LIVROS? <sup>10</sup></b>			
Informantes	Compramos	Ganhamos	Compramos e ganhamos
IF1		X	
IF2		X	
IF3			X
IF4		X	
<b>TOTAL</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>1</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

A pergunta 4 foi direcionada para compreendermos como os familiares se organizam na aquisição dos livros infantis. Três IF foram presenteados, e um IF ganhou ou comprou o livro.

Quando pequena, a criança é apresentada para as histórias por meio das escolhas de um adulto, somente com o tempo é que seu repertório e o seu gosto serão formados por determinadas histórias em detrimento de outras.

Normalmente, as crianças pedem brinquedos para a família, todavia é essencial que os familiares as ensinem que, assim como os brinquedos, é possível encontrar nos livros outras possibilidades de diversão e de prazer.

Segundo Bandeira (2022), os livros eram seus brinquedos e ele lia e se divertia muito com eles. Nesse ínterim, o desejo por ler determinadas obras já havia se instaurado nele. O escritor complementa que queria muito ler o “Crime do Padre Amaro”, mas ainda não tinha entendimento do que tratava a narrativa e achava que era um livro de mistério no qual o padre havia cometido um crime.

<sup>10</sup> Nessa etapa da pesquisa, percebemos uma contradição nas respostas. Os familiares afirmam a prática da leitura para suas crianças, contudo não têm o hábito de adquirir os livros por meio de seus próprios recursos e para o seu consumo, dessa forma, não é um material que é programado e tem uma intencionalidade na compra; apenas têm os livros porque ganham.

Assim, adquirir livros e incentivar os pequenos a terem desejo significativo de ganhar novas histórias, não de forma consumista, mas sim para uso do material de modo produtivo, será muito importante nesse processo de aproximação entre sujeito e objeto.

As famílias podem utilizar diversos recursos para ter contato com o material, tais como bibliotecas, projetos que incentivam a leitura e distribuem livros por meio de cadastro; adquiri-los dentro de suas condições é importante, porque poderão fazer escolhas: pelo título, pelo autor, pela capa, pela sinopse ou por outras características que observamos quando vamos comprar um exemplar.

QUADRO 18 - QUEM ESCOLHEU OS LIVROS?

<b>Pergunta: 5. QUEM ESCOLHEU OS LIVROS?</b>			
<b>Informantes</b>	<b>Criança</b>	<b>Criança ou o adulto</b>	<b>Quem presenteou</b>
IF1			X
IF2			X
IF3		X	
IF4			X
<b>TOTAL</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>3</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

No que concerne à pergunta 5, objetivamos entender quem escolheu os livros infantis que os IF têm em casa. Um IF nos informou que a escolha dos títulos variou entre a criança e o adulto. Três IF relataram que a escolha foi feita por quem os presenteou.

Ao cruzarmos os dados da pergunta 4 com a pergunta 5, faz sentido apenas um IF dizer que escolheram os títulos dos livros que têm em casa, pois, apesar de terem ganhado alguns exemplares, também compraram. Isso ilustra que, durante a compra, tiveram a oportunidade de selecionar as obras. Quanto aos demais IF, uma vez que ganharam os livros, a escolha dos exemplares foi feita por quem os presenteou.

Por isso, a importância de comprar o livro é justificada pela oportunidade de escolha, fator que faz parte do processo da aquisição do gosto da leitura.

QUADRO 19 - VOCÊ PERCEBE SE A CRIANÇA GOSTA DESSAS HISTÓRIAS QUE SÃO CONTADAS PARA ELA?

<b>6. VOCÊ PERCEBE SE A CRIANÇA GOSTA DESSAS HISTÓRIAS QUE SÃO CONTADAS PARA ELA?</b>		
Informantes	Sim	Não
IF1	X	
IF2	X	
IF3	X	
IF4	X	
<b>TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>0</b>

Fonte: Elaborado pela autora

Na pergunta 6, temos a percepção do adulto se as crianças gostam das histórias lidas ou contadas. Todos os quatro IF reconhecem que as crianças gostam da hora da história.

Podemos pontuar que, no momento da contação de história, no caso, em família, estão presentes duas funções: a afetividade e a cognição. Observar a dinâmica em que o afetivo e o intelectual se unem é compreender o sujeito em sua formação integral.

Dantas em “A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon”, capítulo 6 do livro “Piaget, Vygotsky, Wallon, Teorias psicogenéticas em discussão” apresenta a seguinte consideração do pesquisador Henri Wallon: “O ser humano foi, logo que saiu da vida puramente orgânica, um ser afetivo (...) Portanto, no início da vida, afetividade e inteligência estão sincreticamente misturadas, com predomínio da primeira” (2019, p. 139).

Ao longo de seu trajeto, a construção da história da pessoa será de uma sucessão de oscilação predominantemente afetiva ou predominantemente cognitiva, ocorrendo de formas integradas, ao invés de concomitante.

A partir desse ciclo, “cada novo momento terá incorporado às aquisições feitas no nível anterior, ou seja, na outra dimensão”. Isso significa que a afetividade depende, para evoluir, de conquistas realizadas no plano da inteligência, e vice-versa” (2019, p. 140).

Ainda sobre as contribuições do pesquisador, acrescenta-se a proposição de que a afetividade e a inteligência são indissociáveis, sendo uma complemento da outra.

O acesso às narrativas traz diversos benefícios para o desenvolvimento do ser humano, como discutimos em capítulos anteriores. Ao ler para sua criança no ambiente familiar, o adulto pode contribuir com o desenvolvimento da aprendizagem em relação ao conhecimento de mundo, ampliação de vocabulário, imaginação, criatividade, letramento, introdução à estrutura da escrita e ao acesso à cultura acumulada historicamente.

Mas, para além do cognitivo, a hora da história no seio familiar proporcionará relações afetivas que beneficiarão o fortalecimento dos sentimentos e valores da criança.

Questões afetivas não são mensuráveis e, provavelmente, o adulto nem percebe, a curto prazo, o trabalho realizado, entretanto esses momentos de interação entre a criança, o adulto e a história abrirão caminhos de acolhimento e afeição que ajudarão na formação de um sujeito constituído em aspectos afetivos, sociais e biológicos.

Nota-se, portanto, a relevância e a contribuição da afetividade no processo de aprendizagem do ser humano. Além disso, a afetividade está presente em todas as fases da vida de um indivíduo.

QUADRO 20 - VOCÊ RECEBE DA CRIANÇA ALGUM PEDIDO PARA CONTAR UMA HISTÓRIA ESPECÍFICA OU QUALQUER HISTÓRIA?

<b>7. VOCÊ RECEBE DA CRIANÇA ALGUM PEDIDO PARA CONTAR UMA HISTÓRIA ESPECÍFICA OU QUALQUER HISTÓRIA?</b>			
Informantes	Qualquer história	Escolhe a história	Às vezes, escolhe a história, outras qualquer história
IF1		X	
IF2	X		
IF3			X
IF4		X	
<b>TOTAL</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

Com a pergunta de número 7, almejamos entender como acontece a escolha da história que será lida, ou seja, se a criança faz algum pedido específico do que deseja ouvir, ou se ela apenas anseia pelo momento da leitura e, por esse motivo, pode ser qualquer história.

Um IF informou que pode ler qualquer história. Dois IF disseram que a criança escolhe a história que quer ouvir. Um IF informou há dias em que a criança prefere escolher, e outros em que o adulto escolhe.

Nesse quesito, percebemos os estágios na aquisição pelo gosto do repertório das histórias em que as crianças se encontram. Provavelmente, a criança que não escolhe a narrativa ainda não formou seu gosto pela leitura, ouve todos os tipos de história, pois ainda está apurando sua preferência.

As duas IF, que só elas escolhem, não permitem a oportunidade de conhecer novas possibilidades de narrativas, possivelmente são crianças que querem sempre a mesma história, não que isso seja ruim, mas, como pontuamos, tira a oportunidade de conhecer novas aventuras.

A resposta mais equilibrada é da IF em que tanto a criança, quanto o adulto escolhem a história, pois dessa forma ela não só é protagonista, como também se dá o direito de conhecer novos horizontes.

QUADRO 21 - E O QUE VOCÊ IMAGINA QUE ELA TEM APRENDIDO COM AS HISTÓRIAS?

<b>8. E O QUE VOCÊ IMAGINA QUE ELA TEM APRENDIDO COM AS HISTÓRIAS?</b>				
Informantes	Religião	Alfabeto	Valores	Lidar com as emoções
IF1	X			
IF2		X		
IF3			X	
IF4				X
<b>TOTAL</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

A pergunta 8 tem o intuito de saber como os adultos compreendem o impacto na aprendizagem das crianças por meio das histórias ouvidas. Nenhuma das respostas coincidem entre as famílias, contudo há sensatez nas devolutivas.

Iniciemos pelo IF que citou o alfabeto como aprendizagem. Para além das letras, há outros saberes imbricados nesse contexto, como compreender que, por intermédio de sinais gráficos, a fala pode ser escrita. Do mesmo modo, observar que a escrita ocidental é estruturada da direita para a esquerda de cima para baixo, isto é, a aprendizagem citada pela IF tem sentido para o desenvolvimento da alfabetização, mas, evidentemente, falta um domínio que ultrapassa a mera alfabetização: o letramento. A criança letrada será ativa no processo, entenderá que o texto carrega em si uma mensagem que pode ser aceita por ou refutada por ela.

Sobre o IF, cuja resposta foi a de que a criança aprende sobre a religião, analisemos sob o enfoque cultural em uma perspectiva em que a cultura se define como conhecimentos de mundo vividos e experienciados nos grupos sociais, em outras palavras, o que podemos chamar de *transmitidos de pais para filhos*.

Frente a isso, é importante afirmar que a cultura diferencia as pessoas, sendo descritas a partir de vivências e de experiências. A cultura está presente em todos os momentos da vida de uma pessoa, mas apresenta-se em manifestações diferentes para cada um. Dessa forma, o IF utiliza um instrumento, a saber, as narrativas, para inserir a criança no contexto cultural pertencente a sua família.

Em sequência, vamos para o IF cujo relato é de que sua criança aprende sobre valores quando ouve histórias. Desde o surgimento da Literatura Infantil, houve a preocupação em manter e realçar os bons hábitos nos enredos.

Segundo Coelho (2000), ainda em nossa época, a literatura infantil semeia valores que formam mentalidades. A questão é: quais são os valores que têm sido dominantes na sociedade? Defendemos a ideia de que o importante é a forma de apresentar para a criança a realidade histórica/social/cultural que está expressa nos textos, ou seja, ajudá-la a confrontar e a posicionar-se criticamente diante de valores ultrapassados e prosseguir para comportamentos e pensamentos novos que fazem parte da conduta humana e do convívio social.

Para finalizar, adentramos no campo dos sentimentos, no qual um IF respondeu que sua criança aprende sobre as emoções. Por meio das situações vividas pelos personagens, a criança poderá identificar-se e sentir as mesmas emoções; ela mesma vai resolvendo seus próprios conflitos, talvez isso ocorra inconscientemente. Com as experiências emocionais que a literatura tende a despertar no ser humano, aos poucos, a criança vai reconhecendo-as internamente e nomeando-as e, assim, encontrando significado para a vida, fator que também faz parte da natureza da literatura infantil.

QUADRO 22 - CONTE PARA MIM UMA HISTÓRIA.

<b>9. CONTE PARA MIM UMA HISTÓRIA.</b>		
<b>Informantes</b>	<b>História</b>	<b>Acesso</b>
IF1	História da Mamãe Iemanjá	A mãe contou a história.
IF2	Os três porquinhos (Reconto: Wagnerina Janny B. Deusdedit)	A mãe indicou o livro; consegui acesso do livro pelo <i>Google</i> .
IF3	Perigoso! (Tim Warnes)	A mãe indicou o livro; consegui acesso pelo <i>Google</i> .
IF4	O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado (Don e Audrey Wood, Tradução: Gilda Aquino).	A mãe indicou o livro; consegui acesso pelo <i>Google</i> .

Fonte: Elaborado pela autora.

A pergunta de número 9 tem como objetivo levantar as histórias lidas ou contadas no ambiente familiar. Para isso, propusemos aos entrevistados que nos contassem uma história que faz parte da rotina de leitura deles: família e criança.

Das quatro IF, somente uma narrou oralmente a história que conta para sua criança; três IF apenas transmitiram a informação ao disponibilizar o título do livro lido em casa.

Obtivemos acesso às três histórias indicadas por disponibilização digital.

### 3.3 - Crianças: entrevistas e análises

O perfil apresentado neste tópico refere-se à sistematização das entrevistas dirigidas ao *corpus* da pesquisa: informantes entre 4 e 5 anos. Os participantes estão matriculados na Educação Infantil em escolas de uma rede municipal da grande São Paulo e são membros das famílias que também compuseram a pesquisa.

As entrevistas ocorreram à distância via plataforma WhatsApp em recurso videochamada, com quatro IC, sendo duas meninas e dois meninos. Em relação à idade, três IC têm quatro anos e um IC cinco anos.

Foram produzidas quatro perguntas abertas voltadas às experiências vivenciadas pelos IC em relação às histórias que eles têm ouvido. As perguntas não eram intuitivas, assim eles teriam que refletir sobre suas respostas.

No questionário, não direcionamos nada a respeito de quem ou a que lugar nos referíamos; ou seja, nada foi mencionado sobre o ambiente familiar ou ambiente escolar. A partir dessa composição, deixamos livre para que eles se colocassem no contexto e reconhecessem-se no processo abordado.

A quinta pergunta destinava-se aos informantes contarem a história que mais gostam de ouvir. Vejamos o que eles têm para nos mostrar dos seus mundos infantis.

QUADRO 23 - PERFIL DOS INFORMANTES DE 4 A 5 ANOS = IC

Informantes	Sexo (que se declararam)		Idade		Modalidade em que estuda - Infantil		Local
	Menino	Menina	4 Anos	5 Anos	1	2	
Crianças							Escola Municipal
IC1		X		X	X		X
IC2	X		X		X		X
IC3		X	X		X		X
IC4	X		X		X		X
<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>4</b>		<b>4</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

QUADRO 24 - VOCÊ GOSTA DE OUVIR HISTÓRIAS?

<b>1. VOCÊ GOSTA DE OUVIR HISTÓRIAS?</b>			
Informantes	Sim	Não	Mais ou menos
IC1	X		
IC2		X	
IC3	X		
IC4			X
<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

A pergunta número 1 apresenta o objetivo de verificar se os IC gostam ou não de ouvir histórias. Dos quatro entrevistados, dois responderam que sim; um IC gosta mais ou menos, e um IC disse não gostar.

Conforme as respostas de número 2 dos professores, e de número 1 das famílias em que ambos responderam que leem para as crianças, percebemos que se trata de IC que ouvem histórias tanto no ambiente escolar, como no ambiente familiar. Ainda sim, temos respostas diferentes sobre o gostar ou não gostar de ouvir histórias.

Nessa discussão, não pretendemos construir uma comparação entre os IC, tendo em vista a particularidade de cada um como seres únicos e gostos diferentes.

Um dos objetivos da leitura ou da contação de história, ainda que esteja implícito, é o desenvolvimento da linguagem. Por meio desse processo, o ser humano comunica-se com o outro, expressa seus sentimentos e pensamentos. Com isso, queremos dizer que, os IC necessitam expor suas opiniões.

Ao ser estimulado a manifestar-se sobre a história a partir do seu ponto de vista, e ainda ao ser ouvido, o IC vai exercer seu papel de protagonista no seu processo de aprender a desenvolver o gosto pela leitura.

QUADRO 25 - QUEM CONTA HISTÓRIAS PARA VOCÊ?

<b>2. QUEM CONTA HISTÓRIAS PARA VOCÊ?</b>			
Informantes	Mãe e Professora	Mãe	Mãe e Cuidadora
IC1		X	
IC2			X
IC3		X	
IC4	X		
<b>TOTAL</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

Com a pergunta de número 2, a intenção é saber quem conta ou lê as histórias para as crianças. Dois IC responderam que a mãe é quem conta as histórias para eles. Um IC disse ser a mãe e a professora, e outro IC pontuou a mãe e a cuidadora.

Interessante observarmos que o leitor adulto mais indicado pelos IC foi a mãe, ou seja, um membro da família. Ao cruzarmos os dados com tópico IF, as informações confirmam-se.

É no ambiente familiar que se iniciam as primeiras aprendizagens e o próprio desenvolvimento integral do ser humano. A confiança, que facilita o aprendizado da criança, está no incentivo e na participação da família. Logo, a empatia dos adultos da casa, o estabelecimento de uma interação afetuosa e os cuidados com os pequenos favorecem tal desenvolvimento.

A leitura e a contação de histórias são atividades significativas para o aprendizado da criança, bem como para o laço afetivo estabelecido nessa dimensão de interação entre adulto e menino ou menina. Dessa forma, apoiamo-nos nesses aspectos, principalmente no emocional, para justificar a família ter sido o maior número apontado pelos IC.

Contudo, não poderíamos deixar de observar que, apesar de a família ter um papel importante nesse processo de desenvolvimento da criança, é função social da escola, e do professor, promover experiências significativas com as narrativas.

QUADRO 26 - VOCÊ ESCOLHE OS LIVROS OU AS HISTÓRIAS OU SÃO OS ADULTOS QUE ESCOLHEM PARA VOCÊ?

<b>3. VOCÊ ESCOLHE OS LIVROS OU AS HISTÓRIAS OU SÃO OS ADULTOS QUE ESCOLHEM PARA VOCÊ?</b>			
Informantes	Professora	A criança ou a mãe	Mãe
IC1	X		
IC2			X
IC3		X	
IC4	X		
<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

Da pergunta 3, o aspecto a ser observado é o de quem escolhe os livros que serão lidos ou as histórias que serão contadas. Dois IC responderam que era a professora, um IC contou que alterna entre ele e a mãe, e, por fim, um IC disse ser a mãe.

Ao relacionar as respostas dos IC com as respostas dos IF, obtivemos os seguintes denominadores explanados a seguir.

Os dois IC que responderam ser a professora quem faz a escolha da história que será lida pertencem às famílias que comunicaram que os pequenos são os que escolhem a história no ambiente familiar.

O IC cuja resposta foi de que há uma alternância na escolha da história entre o adulto e a criança coincidiu com a resposta do IF. Como também, o IC que relatou ser o adulto quem escolhe a história correspondeu com a resposta do IF.

Ao longo da história social da infância, muitas foram as concepções sobre o que é ser criança e como tratá-las. Atualmente, as discussões dialogam com uma concepção que respeita o direito à infância com os meios básicos de sobrevivência, como também o desenvolvimento da identidade cultural.

Essa nova concepção de infância, que vemos se constituir em nossos dias, questiona a velha concepção que tínhamos de ver a criança como um ser carente de capacidades, com necessidades de proteção, fraca e dependente do adulto. Tal visão, centrada no adulto, impossibilitava-nos de ver que a capacidade das crianças é

diferente da capacidade dos adultos, ou seja, existem peculiaridades das crianças, de sua forma de ver o mundo e de aprendê-lo.

Frente às considerações sobre a infância, salienta-se que de um lado, ainda temos uma visão centrada no adulto em que a criança não tem voz, de outro, muitas vezes, tem tanta voz que apresenta certa dificuldade em submeter-se ao adulto como mediador e orientador nesse tempo de vida tão importante para o ser humano.

Um exemplo prático em sala de aula é quando o professor vai contar uma história e os alunos não querem, pois ainda não faz parte de seu repertório e pedem a história que foi contada na semana anterior. Dessa forma, o professor não só tem uma ótima oportunidade de oferecer um novo material às crianças, mas também de mostrar-lhes respeito às suas opiniões e às suas vontades. Nesse sentido, ele negocia a situação oferecendo um acordo: lê a história nova primeiro, e depois a antiga mais tarde, ou marca um outro dia da semana.

A criança está construindo sua identidade que no caso desta pesquisa, se refere a de leitor, assim o espaço é um elemento que deve favorecer essa construção. O acesso da criança aos diversos livros de histórias infantis e a outros recursos na contação de histórias é uma oportunidade múltipla de experiências para perceber quais os tipos de leitura que são adequados ao seu gosto. Nesse contexto, o adulto tem participação total até que nasça e se consolide o leitor. Enfim, é necessário um equilíbrio do protagonismo infantil entre adulto e criança nesse processo de ensino e de aprendizagem.

QUADRO 27 - O QUE VOCÊ APRENDE COM AS HISTÓRIAS?

<b>4. O QUE VOCÊ APRENDE COM AS HISTÓRIAS?</b>				
Informantes	Histórias	Respeito	Cuidados com o corpo	sobre os bichos
IC1				X
IC2	X			
IC3		X		
IC4			X	
<b>TOTAL</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

A pergunta 4 tem a intenção de compreender o que as crianças aprendem com as histórias que são lidas ou contadas para elas. As respostas foram diversificadas, pois cada IC respondeu a uma aprendizagem diferente, sendo elas: um IC: histórias; outro IC respeito; um IC, cuidados com o corpo, e o último IC, sobre os bichos.

Das três respostas dos IC: respeito, cuidados com o corpo e bichos, partimos do princípio que se relaciona com as histórias que eles ouvem e gostam. Consideramos também que faz parte do conhecimento de mundo deles e assim são capazes de nomear ou conceituar.

No desenvolvimento da linguagem, a criança consegue ouvir uma história e prestar atenção, mas nem sempre ela entenderá o enredo. Os fatores que podem contribuir para não compreender a história estão relacionados a questões culturais, em outros termos, não fazer parte do seu conhecimento de mundo.

Nesse aspecto, é interessante e importante o trabalho do adulto na ampliação do conhecimento da criança, ajudando-a com perguntas, respostas, nomeações e interações.

Quando o IC3 diz que ele aprende histórias, supomos que lhe falte exatamente a mediação, a discussão que lhe ajudará a ampliar seu conhecimento e compreender o que está dentro do texto.

QUADRO 28 - CONTE PARA MIM A HISTÓRIA QUE VOCÊ MAIS GOSTA.

<b>5. CONTE PARA MIM A HISTÓRIA QUE VOCÊ MAIS GOSTA.</b>		
Informantes	História	Acesso
IC1	Magali - A Lhama da foto (Turma da Mônica - Mauricio de Sousa)	História contada pela criança utilizando o livro como recurso.
IC2	Chapeuzinho Amarelo - (Chico Buarque)	A criança indicou essa história; disse conhecer por vídeo o <i>YouTube</i> ; acessei pelo <i>Google</i> .
IC3	A casa do livro do urso (Poppy Bishop)	História contada pela criança utilizando o livro como recurso. Tive acesso a história na íntegra pelo <i>Google</i> . O título é: "O URSO E A CASA DOS LIVROS"

5. CONTE PARA MIM A HISTÓRIA QUE VOCÊ MAIS GOSTA.		
Informantes	História	Acesso
IC4	Piteco em viagem no tempo! (Turma da Mônica - Mauricio de Sousa)	A criança indicou a história dos dinossauros no vídeo de Lucas Vasconcelos; o vídeo com o Lucas lendo a história do Piteco. Tive acesso a história pelo <i>Google</i> .

Fonte: Elaborado pela autora.

Nessa última pergunta, número 5, os IC foram estimulados a narrar suas histórias prediletas.

Dois IC utilizaram o suporte para narrar sua história predileta; sendo um livro e outro gibi. Ao folhear as páginas, serviram-se do recurso das imagens com apoio da memória, uma vez que é uma história de seu repertório e que gostam muito, relataram-nos os enredos.

Os outros apenas indicaram suas histórias prediletas. Esses informantes têm um histórico curioso, pois não foi por meio do livro que eles conheceram tais histórias, mas em contato com outro suporte, os eletrônicos.

Um IC assistiu ao vídeo no *Youtube*; as páginas do livro são apresentadas na tela, e uma voz de fundo narra a história.

Outro IC assistiu a um canal no *Youtube* em que pai e filho encenam histórias com temas de dinossauros. Em um dos vídeos, eles fazem a leitura do gibi com a história em quadrinhos indicada pelo informante.

Não temos a pretensão de nos aprofundar no assunto em relação aos gêneros textuais e suportes midiáticos, por não serem objetos de nossa pesquisa, contudo, vale uma atenção, uma vez que foram indicados por metade de nossos IC, e por serem recursos utilizados pela sociedade na atualidade.

Além disso, trata-se de um dos componentes que não estavam nos PCN e foram incluídos na Base Nacional Comum Curricular (2018).

Uma novidade da BNCC (2018) concerne a um novo jeito de ler e escrever. O documento incorpora ao ensino e à aprendizagem da Língua Portuguesa as especificidades da leitura e da escrita em ambientes digitais; como exemplo, escrever

uma carta é diferente de escrever um e-mail. Os ambientes digitais sempre envolvem uma dimensão de hipertexto e podem se apresentar também em outros links como vídeos, áudios, imagens e outros recursos.

Nesse aspecto, a reflexão estende-se para o modo como a escola e a família têm articulado os ambientes digitais como um aliado ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e o interesse pela leitura.

### **3.4 - Histórias recolhidas**

Aprender a ler e a escrever é um dos objetivos que a família e a escola têm em relação à educação da criança, principalmente quando se trata do trabalho com as histórias infantis.

Colomer (2017, p. 33) faz uma retrospectiva e aponta que antigamente os livros oferecidos aos pequenos eram praticamente os abecedários ilustrados, pois até que as crianças não tivessem aprendido a ler, não lhes eram oferecidos livros com verdadeiras histórias.

Atualmente, o aprendizado da leitura pode acontecer a partir de narrativas completas, ainda que sejam utilizadas as mais curtas, em um contexto em que a ficção oral, escrita e audiovisual se inter-relacionam para formar as competências próprias das crianças que começam a ler sozinhas.

Mais do que o ensino da leitura e da escrita, os livros infantis tiveram início com o intuito de educar socialmente e sempre exerceram uma função socializadora das novas gerações. Ao longo do tempo, eles foram perdendo a incumbência didática em favor de sua vertente literária, entretanto não há dúvida de que alargam o diálogo entre as crianças, fazendo-as conhecer como é ou como desejam que fosse o mundo real. Nesse aspecto, dirige-se à literatura infantil como se fosse uma atividade educativa e o é, principalmente, a família e a escola. Também não há melhor registro de que a literatura infantil, para compreender como a sociedade deseja ver-se a si mesma.

Além da socialização da cultura acumulada, outros conceitos são desenvolvidos ou aprendidos por meio do acesso à literatura infantil.

O desenvolvimento da imaginação por meio dos aspectos simbólicos que as narrativas representam da realidade.

A compreensão de que a linguagem e as imagens representam o mundo real, assim exploram, identificam e interpretam o que aparece objetivamente representado, como também emitem e constataam o juízo de valor que merecem as coisas em sua própria cultura: o que é seguro ou perigoso, o que se considera belo ou feio, comum ou extraordinário.

Devido a essas questões, neste tópico, vamos apresentar as histórias recolhidas por meio das entrevistas (todas foram citadas nas últimas perguntas de cada categoria de informantes).

Os critérios utilizados para classificar as narrativas foram:

- por meio dos personagens, uma vez que eles interferem diretamente nos enredos e servem de exemplos para as crianças, sendo: crianças é personagem; humanos e bichos que falam na mesma história; animais e objetos são personagens.
- por tradições, uma vez que as narrativas surgiram de tradições orais e culturais, sendo: tradição popular; contos maravilhosos e adaptações.

#### 3.4.1 - Criança é personagem

Muitas narrativas apresentam o protagonismo infantil em diversos contextos e situações e atentam-se às realidades sociais e às diferentes culturas e valores.

Por um lado, é o caso do livro “Meninos de todas as cores”, em que o enredo enfatiza a aventura do personagem Miguel e as muitas surpresas em seus encontros com a diversidade; por outro lado, na história em quadrinhos “Piteco: Viagem no tempo!”, os protagonistas Cebolinha e Mônica passeiam por outros tempos históricos da humanidade, reforçando a ideia de que, no passado, o ser humano já havia construído uma identidade e uma cultura, ou seja, não ocorre uma descontinuidade no tempo e no espaço, mas uma ascensão histórica social da humanidade.

Por fim, na história “Magali em uma aventura” é fato que a personagem na história conserva sua característica de quem gosta muito de comer, apesar de o enredo não acontecer no bairro do Limoeiro, cenário habitual da turma da Mônica (essa história foi transcrita conforme a informante narrou).

## QUADRO 29 - HISTÓRIA RECOLHIDA 1

Meninos de todas as cores<sup>11</sup>

Luísa Ducla Soares

Era uma vez um menino branco, chamado miguel, que vivia numa terra de meninos brancos e dizia:

É bom ser branco porque é branco o açúcar, tão doce, porque é branco o leite, tão saboroso, porque é branca a neve, tão linda.

Mas, certo dia, o menino partiu numa grande viagem e chegou a uma terra onde todos os meninos são amarelos.

Arranjou uma amiga chamada Flor de Lótus, que, como todos os meninos amarelos, dizia:

É bom ser amarelo porque é amarelo o sol, é amarelo o girassol mais a areia amarela da praia.

O menino branco meteu-se num barco para continuar a sua viagem e parou numa terra onde todos os meninos são pretos. Fez-se amigo de um pequeno caçador chamado Lumumba, que, com os outros meninos pretos, dizia:

É bom ser preto como a noite, preto como as azeitonas, preto como as estradas que nos levam a toda a parte.

O menino branco entrou depois num avião, que só parou numa terra onde todos os meninos são vermelhos. Escolheu para brincar aos índios um menino chamado Pena de Águia. E o menino vermelho dizia:

É bom ser vermelho da cor das fogueiras, da cor das cerejas e da cor do sangue bem encarnado.

O menino branco foi correndo mundo até uma terra onde todos os meninos são castanhos. Aí fazia corridas de camelo com um menino chamado Ali-Bábá, que dizia:

É bom ser castanho como a terra do chão, os troncos das árvores. É tão bom ser castanho como um chocolate.

Quando o menino voltou à sua terra de meninos brancos, dizia:

É bom ser branco como o açúcar

Amarelo como o sol

Preto como as estradas

Vermelho como as fogueiras

Castanho da cor do chocolate.

Enquanto, na escola os meninos brancos pintavam em folhas brancas desenhos de meninos brancos, ele fazia grandes rodas de meninos sorridentes de todas as cores.

Fonte: Elaboração pela autora.

## QUADRO 30 - HISTÓRIA RECOLHIDA 2

Piteco: Viagem no tempo!<sup>12</sup>

Maurício de Souza

Piteco estava descansando na caverna quando escuta um estrondo.

- Que barulho foi esse lá fora? Deve ser algum bicho que estava sendo perseguido e caiu. Vou lá ver.

Perto dali...

- Uê, onde eu estou? - pergunta-se cebolinha com o coelho da mônica nas mãos. - Está tudo muito esquisito por aqui... vulcões e cavelnas por todo lado, nenhuma casa, pessoas

<sup>11</sup> Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/cruzluc/meninos-de-todas-as-cores-7243302>>

Publicado em: 12 de março de 2011. Acesso em: 30 dez 2022.

<sup>12</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=EYsNvyt3Kyk>>. Acesso em: 30 dez 2022.

falando coisas estlanhas e andando em bandos. E a Mônica que estava colendo atlas de mim? Eu devo estar sonhando!

Cebolinha olha de um lado para outro, quando um homem das cavernas vem em sua direção.

- Quem é você, garotinho? - pergunta Piteco. - E o que está fazendo aqui? Não sabe que é perigoso ficar do lado de fora da caverna? Existem muitos dinossauros soltos por aí só esperando a presa perfeita.

- Há! Há! Há! Muito engaçado! Eu também conheço uma fela que parece um tilonossaulolex! Aliás, o senhor não viu ela por aí, não? - Vamos entrar logo, não temos tempo a perder.

- Desculpa, mas a minha mãe me disse que não posso falar com estlanhos. se você me dá licença...

- Cebolinhaaaa, até que enfim achei você! Me devolve o Sansão agora, senão... - Mônica caminha em direção ao troca letras, pronta para dar uma lição no amigo.

- Pensando bem, seu... - Cebolinha muda de ideia.

- Piteco, pode me chamar de Piteco!

- Piteco, aqui fola tá muito perigoso, Vou lá pra caverna com o senhor.

- Espere aí, Cebolinha! Pra onde vocês vão? - Pergunta Mônica, ao olhar ao redor e se dar conta de que não está exatamente no bairro do Limoeiro - acho melhor eu ir com vocês! Posso até esquecer, por um tempinho, que você deu um nó no Sansão, se me disser o que está acontecendo. Como viemos parar aqui? - Pergunta Mônica, apavorada.

- É o que tô tentando descobrir...

- Acho que essas crianças não são daqui - diz Piteco, desconfiado. - Será que elas são filhos do Cabeças-Peladas? Bem, a menina não parece. Já o garoto tem cinco fios de cabelo... Então talvez seja, eles devem ter se perdido dos pais. Se bem que eles se vestem e falam de um jeito tão... moderno. Apa! acho que acabei de inventar uma nova palavra!

- Então, você mola aqui? - Pergunta Cebolinha.

- Moro, sim... tô vendo que vocês não são da região. Se quiserem, posso contar um pouco da vida aqui na aldeia de lem.

- Claro, vamos adorar saber - diz Mônica - Aliás, meu nome é Mônica. Muito prazer! - Mônica, como você viu, eu sou o Piteco. Aqui na aldeia, fico com a pesca e a caça. Nós dividimos as tarefas e cada um faz um pouquinho. E o mais importante: um protege o outro dos perigos.

- E que perigos são esses?

- M.- Mônica acho que a lesposta está bem atlas de você...

Os três saem correndo em direção à caverna. Piteco dá cobertura e tenta acertar o monstrengo com a clava. Quando estão quase chegando, o dinossauro dá um passo largo e finca a pata bem na entrada. Mônica se enfurece.

- Peraí, senhor dinossauro! você não vai devorar ninguém aqui. Toma isso pra aprender! - Grita ela, lançando o Sansão bem na testa da fera.

O dinossauro dá um passo para trás, desconcertado, e os três correm para dentro.

Cebolinha fica sem fôlego.

- Puf! Puf! Puf! Não é que a dentuça é colajosa mesmo?!

Mônica olha para ele zangada, enquanto Piteco espia para ver se o dinossauro foi embora.

- Acho que estamos salvos... afinal, de que aldeia vocês são? e como vieram para aqui? - quer saber Piteco.

- Moramos no bairro do Limoeiro - responde Mônica. - não sei bem como viemos para cá. Tudo começou...

(Museu de história natural)

- E aqui termina nossa visita ao museu de história natural, crianças. nesta última sala, vocês vão ver como vivia o homem das cavernas...
- Uau! Que legal! olha, Cebolinha, ele tem mais cabelo que você - brinca Mônica, dando um risinho.
- Isso é o de menos, dentuça, olha os dentes dele! Acho que ele era seu ancestral! Há! Há! Há!
- Crianças, parem de implicância. o homem pré-histórico tinha dentes maiores e mais afiados que os nossos pra conseguir mastigar as carnes não cozidas com mais facilidade. Agora, reparem como ele já se parecia conosco.

De volta Lem, Mônica coça a cabeça por um instante...

- Piteco, o primata que vimos lá era igual a você! Oh, não... Então é isso! Nós viemos parar na época da pré-história que vimos no museu! E agora?
- Como isso foi acontecer? - Pergunta cebolinha, intrigado. - E olha que o Flanjinha nem colocou a gente dentro de uma das máquinas do tempo dele...
- Calma, crianças. Já vencemos muitos desafios para sobreviver hoje. Vamos achar uma saída! continuem contando o que aconteceu para descobrirmos um jeito de fazer vocês voltarem.
- Bem, depois disso a professora mandou a gente usar a imaginação e contar como era a vida nas cavernas. Aí, eu disse que a Mônica era igual um tilonossaula-lex e...

Puf

Assim que acertou a coelhada no Cebolinha, a Mônica se espantou.

- Cebolinha! Conseguimos! Voltamos para a nossa época! O que você fez?
- Do que você está falando, Mônica? - perguntou Cebolinha, acabando de se levantar do chão depois da coelhada que tinha levado. - Eu levo uma coelhada e você que fica luim da cabeça? Eu, heim...
- Deixa pra lá... - Responde Mônica sem graça. - Acho que é coisa da minha imaginação... De repente, Mônica esbarra em um desconhecido.
- Opa, me desculpa, menininha. é que estou meio perdido. Será que você sabe me informar em que direção fica o bairro de Lem?

Mônica esfrega os olhos, confusa.

- F-fica por a-ali - responde ela, apontando para a rua do museu. - não sei, não, acho que ando imaginando coisas demais... Fim

Fonte: Elaborado pela autora.

#### QUADRO 31 - HISTÓRIA RECOLHIDA 3

Magali - Lhama de foto (não é foto é fogo) <sup>13</sup>  
Maurício de Souza

A Magali estava andando em cima de um cabelo (quis dizer camelo).  
Aí desceu a escada.

Aí viu um menino eu vou te mostrar um camelo. Aí um camelo muito pelado.

Fonte: Elaborado pela autora.

<sup>13</sup> História contada por IC1. Destinatário em ordem direta em 14 agosto de 2021. Mensagem eletrônica por contato estabelecido *on-line* durante a entrevista via plataforma WhatsApp em recurso Videochamada em 14 ago 2021.

### 3.4.2 - Humanos e bichos que falam na mesma história

Neste tópico, encontramos histórias em que humanos e bichos falam e convivem em um mesmo tempo e lugar. São, portanto, narrativas em que a realidade e o imaginário se diluem e situações do cotidiano comum passam a ser estranhas, como um animal falar, porém é vivido com naturalidade pelas personagens.

No caso da história “O grande rabanete”, em que o avô não consegue colher a hortaliça plantada e toda a família une-se para ajudá-lo; quando se esgotam os membros da família, a solução foi clamar por auxílio daqueles que convivem no cotidiano dos humanos, os animais. Eles assumem atitudes humanas e juntos conseguem apanhar o rabanete. No final, compartilham a comida como uma grande família.

Em outro enredo, uma menina solitária lendo as páginas de um livro recebe a visita de muitos amigos animais que a convidam para brincar. Finda-se a solidão, e a imaginação infantil vai longe nas brincadeiras com os animais que falam e tomam forma de amigos.

#### QUADRO 32 - HISTÓRIA RECOLHIDA 4

O grande rabanete<sup>14</sup>  
Tatiana Belinky

O vovô saiu para a horta e plantou um rabanete.  
O rabanete cresceu-cresceu e ficou grandão-grandão.  
O vovô quis arrancar o rabanete pra comer no almoço.  
Então ele foi pra horta e começou a puxar o rabanete.  
Puxa-que-puxa e nada do rabanete sair da terra.  
Então o vovô chamou a vovó pra ajudar a puxar o rabanete.  
A vovó segurou no vovô, o vovô segurou no rabanete.  
Puxa-que-puxa e nada do rabanete sair da terra.  
Então a vovó chamou a neta pra ajudar a puxar o rabanete.  
A neta segurou na vó, a vó no vô, o vô no rabanete.  
Puxa-que-puxa e nada do rabanete sair da terra.  
Então a neta chamou o totó pra ajudar a puxar o rabanete.  
O totó segurou na neta, a neta na vó, a vó no vô, o vô no rabanete.  
E nada do rabanete sair da terra.  
Então o totó chamou o gato pra ajudar a puxar o rabanete.  
O gato segurou no totó, o totó na neta, a neta na vó, a vó no vô, o vô no rabanete.

<sup>14</sup> Disponível em: <https://educaemcasa.petropolis.rj.gov.br/uploads/bibliotecas/livro-o-granderabanete-pdf.pdf>>. Acesso em: 30 dez 2022.

E nada do rabanete sair da terra.  
 Então o gato chamou o rato pra ajudar a puxar o rabanete. O rato segurou no gato, o gato no totó, o totó na neta, a Neta na vó, a vó no vô, o vô no rabanete.  
 E plop! arrancaram o rabanete da terra!  
 - Eu sou o mais forte! - disse o rato.  
 Então todos sentaram e juntos comeram o rabanete, que era tão grande que deu pra todos, e ainda sobrou um pouco pra minhoca que passava por ali.

Fonte: Elaborado pela autora.

#### QUADRO 33 - HISTÓRIA RECOLHIDA 5

Quem quer brincar comigo?<sup>15</sup>

Tino Freitas

A pequenina casa da menina toda a tarde se agiganta e ninguém mais se espanta com tanta visita esquisita.

Foi assim que aquele dia se encheu de alegria.

A menina lia quando, no meio de uma linha, ouviu o som da campainha.

Ao abrir a porta, deu de cara com o Todi. Sabe quem é o Todi? é um patinho pagode que, vira e mexe, se sacode.

Ele, entrou na casa, coçou o peito com o bico, abriu as asas e começou a GRASNAR:

- QUEIN, QUEIN, QUEIN... QUEM QUER BRINCAR COMIGO?

A menina disse: - eu quero! E foram juntos se divertir.

Mal começaram a brincar, soou a campainha.

Quem será que se avizinha?

A menina abriu a porta e deu de cara com o Salgado. Sabe quem é o Salgado?

É um gato danado, folgado e faminto.

Ele entrou na casa, deu um bocejo enorme, se esticou todo no tapete e começou a MIAR:

- MAIU, MIAU, MIAU... ME AUTORIZE A PERGUNTAR... QUEM QUER BRINCAR COMIGO?

A menina e o patinho disseram: - Nós queremos! E foram juntos se divertir. mal começaram a brincar, soou a campainha.

Quem será que se avizinha?

A menina abriu a porta e deu de cara com o Rosado. Sabe quem é o Rosado?

É um porquinho roliço, educado e muito, muito animado.

Ele pediu licença, entrou na casa, enroscou o rabo, cheirou o chão e, de supetão, Começou a RONCAR:

- RONC, RONC, RONC... RONDEI, RONDEI, RONDEI ATÉ ACHAR ESSE LUGAR!... QUEM QUER BRINCAR COMIGO?

A menina, o patinho e o gato disseram: - Nós queremos! E foram juntos se divertir.

Mal começaram a brincar, soou a campainha.

Quem será que se avizinha?

A menina abriu a porta e deu de cara com o Furacão. sabe quem é o Furacão?

É um lobo grandão, brincalhão, bem bobão.

Ele entrou na casa, deu uma lambida comprida na pata, olhou para o teto e começou a UIVAR:

<sup>15</sup> Disponível em: <<https://smenf.files.wordpress.com/2020/09/quem-quer-brincar-comigo.pdf>>.

Acesso em: 30 dez 2022.

- AÚÚÚÚÚ, AÚÚÚÚÚ, AÚÚÚÚÚ... A UUUUUMMMMMMA HORA QUE PROCURO ESSE LUGAR... QUEM QUER BRINCAR COMIGO?

A menina, o patinho, o gato e o porquinho disseram: - Nós queremos! E foram juntos se divertir.

Mal começaram a brincar, soou a campainha.

Quem será que se avizinha?

A menina abriu a porta e deu de cara com a Pintada. sabe quem é a Pintada?

É uma vaca da pesada, engraçada, apelidada de tonelada.

Ela entrou na casa, balançou o chocalho, espantou um mosquito com o rabo e começou a MUGIR:

- MÚÚÚÚÚ, MÚÚÚÚÚ, MÚÚÚÚÚ... MUUUUUITO LEGAL ESSE LUGAR... QUEM QUER BRINCAR COMIGO?

A menina, o patinho, o gato, o porquinho e o lobo disseram: - Nós queremos! E foram juntos se divertir.

Mal começaram a brincar, soou a campainha. quem será que se avizinha?

Fonte: Elaborado pela autora.

### 3.4.3 - Animais e objetos que são personagens

Neste tópico, além de os animais serem personagens, encontramos também objetos que tomam formas humanas, apresentam sentimentos e atitudes humanitárias.

No caso do “O Mundinho”, que representa um lugar que fala, possui sentimentos bem como os nomeia, expressa e emite opiniões. Tal narrativa apresenta valores sobre os cuidados com o meio ambiente.

Em relação aos títulos “O urso e a casa dos livros”, “Perigoso!” e “A ovelha rosa da dona Rosa”, as narrativas transmitem ao leitor significação essencial no respeito ao próximo e, mesmo entre acertos e erros, diante das diferenças de cada um, é possível transformar relacionamentos e amizades em boa convivência e ajuda mútuas.

O livro “O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado” tem uma particularidade diferente das demais histórias. O texto apresenta um narrador oculto, que em nenhum momento, aparece nas imagens, no entanto, no final da história, deixa transparecer que foi com esse narrador que o ratinho dividiu o morango. O grande urso não é visto nos desenhos e nem aparece no texto, embora, em grande parte das imagens, percebe-se o medo do ratinho pelo animal que pode chegar a qualquer momento atraído pelo cheiro da fruta.

Texto verbal e texto não-verbal completam-se nessa história, e há uma linguagem metafórica, pois além de mencionar a cumplicidade, o sentimento de dividir com o outro, também menciona o medo, sentimento que muitas crianças têm por algo que não veem; assim como o urso que não aparece na história, mas sempre fica a impressão de que vai chegar.

“O grúfalo” é uma narrativa na qual as personagens são apenas animais, todas conhecidas dos humanos na vida real, exceto o grúfalo, que é um ser inventado, primeiro pela imaginação do ratinho, mas depois pelo autor da história, pois, de fato, nesse contexto, ele existe e parece bem comum. A história tem um cunho de conto de esperteza em que o ratinho, personagem principal e destemido, para garantir sua sobrevivência num lugar tão perigoso, engana os demais personagens.

Nesse tópico, como em outros, observa-se que algumas histórias são acumulativas ou repetitivas, estratégias importantes, pois estimulam as potencialidades do pequeno leitor na consciência de que a escrita é um jogo criativo e pode-se brincar com as palavras, por meio dos ritmos, das rimas, das inversões e de outros recursos.

#### QUADRO 34 - HISTÓRIA RECOLHIDA 6

O Mundinho<sup>16</sup>

Ingrid Biesemeyer Bellinghausen

Era uma vez um Mundinho...

Que vivia num espaço que parecia não ter fim.

Nele moravam muitos animais e muitas árvores que viviam muito felizes.

Assim o Mundinho também ficava sempre contente.

Gostava de ouvir a música dos pássaros e o som mágico de suas cachoeiras, de sentir o leve perfume de suas matas e doces flores e de ver os animais brincando sem parar nas suas terras e águas.

Um dia, de repente, chegou lá um outro ser: um Homenzinho.

todos olharam para ele um pouco assustados, pois não o conheciam.

Então, o Mundinho muito amável já foi dizendo:

- Amigo, seja bem-vindo, você pode habitar aqui conosco.

Ele agradeceu e ficou.

Passaram-se alguns dias e chegaram outros Homenzinhos para morar lá.

O Mundinho era muito legal, sempre sorria para eles e os ajudava.

Após alguns anos Mundinho foi se modificando muito. Já não sorria como antes e chorava tristemente.

<sup>16</sup> Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/Pedritah/o-mundinho-93091766>>. Data de publicação: 06. abril. 2018 por Hayana Oliveira. Acesso em: 30 dez. 2022.

Os Homenzinhos cada vez mais tomavam conta dele, invadindo suas florestas e destruindo-as para construir coisas que achavam importantes. Essas coisas soltavam fumaças e sujavam seus rios e lagos.

A poluição ia aumentando e não demorou muito para os animais começarem a desaparecer. Eles já não podiam mais comer nem respirar. O Mundinho a cada dia chorava mais. Suas lágrimas eram tantas e tão grandes que foram inundando tudo. Os Homenzinhos ficaram com medo. Alguns estavam se afogando e morrendo.

Daí um deles falou para os demais:

- Eu havia dito para vocês que, vivendo aqui, teríamos de trabalhar preservando-o em 1º lugar, cuidando dele.

E um outro continuou:

- Não foi o que fizemos, agora estamos sofrendo por isso.

Todos, arrependidos, concordaram com ele. Assim, foram pedir desculpas ao mundinho pela falta de consciência. Só pensaram em si próprios, em seus desejos.

O mundinho pensou, pensou e teve uma grande ideia:

- Podemos ainda nos salvar, se todos nós trabalharmos para isso!

Assim, daquele dia em diante todos unidos iniciaram um trabalho maravilhoso: Cuidar do meio ambiente e da harmonia entre todos os seres.

Fim

Fonte: Elaborado pela autora.

#### QUADRO 35 - HISTÓRIA RECOLHIDA 7

O urso e a casa dos livros<sup>17</sup>

Poppy Bishop

(A partir das imagens a criança narrou a história de memória. Título mencionado: A casa do livro do urso).

Era uma vez quatro irmãos.

Que eles tinham um livro. E lia todos os dias.

Aí eles disse da onde vinha os livros?

Aí eles estavam caminhando.

Aí o ratinho. Acharam o livro grandão.

E o ratinho falou o que são essas perguntas?

Ele está espantado!

Aí ele entrou numa casa e bateu na porta para devolver os livros que ele achou.

Aí o ratinho viu a janela aberta.

Ele subiu na janela e puft! Ele caiu.

Aí o ratinho abriu a porta e tinha um monte de livros na casa do urso.

Aí... Ele escutou o barulho (urso).

Cada vez estava fazendo mais alto (o barulho).

Aí eles se esconderam.

O urso ele entrou na sala e sentou e falou. Quem comeu e espirrou no meu livro?

O ratinho falou me desculpa. Aí entregaram o livro para o urso.

Aí o urso falou vocês podem ler o livro. Aí eles sentaram e o urso leu.

E agora o urso tem bastante livros e dividiu.

Fim

Fonte: Elaborado pela autora.

<sup>17</sup> Disponível em: <<https://biblotecasaeag2020.blogs.sapo.pt/o-urso-e-a-casa-dos-livros-de-poppy45706>>. Acesso em: 30 dez 2022.

## QUADRO 36 - HISTÓRIA RECOLHIDA 8

Perigoso!<sup>18</sup>  
Tim Warnes

Bob era uma toupeira que adorava etiquetar as coisas.  
Todos os tipos de coisas. Qualquer coisa mesmo. Rotular as coisas era o que ele mais gostava de fazer.  
LÁ-LÁ-LÁ, LARALÁ-LÁ...  
Certo dia, Bob encontrou algo incomum em seu caminho.  
“Que coisa estranha é esta?” - ele pensou. Ele apalpou aquela coisa com cuidado.  
E, então, colou uma etiqueta. E outra...  
- E, depois, muitas outras. Mas ele ainda não sabia o que era aquilo.  
De repente...  
... A enorme coisa escamosa se esticou e deu um terrível bocejo!  
- Não me coma!  
- Gritou a toupeira enquanto se escondia.  
Mas a coisa escamosa apenas rolou para o lado e voltou a dormir.  
Bob observou por entre os arbustos.  
- Aquela coisa parece perigosa! - Ele sussurrou. - Alguém pode se machucar.  
Então, Bob escreveu outra etiqueta e engatinhou, com cuidado, até o animal. Mas Bob não foi silencioso o suficiente!  
A coisa escamosa lambeu seus enormes lábios, exibiu seus dentes pontudos brilhantes e... NHAC! CHOMP!  
... Devorou todas as etiquetas!  
NHAM! NHAM! NHAM!  
- Pare com isso! - gritou Bob.  
- Você não pode comê-las! E ele saiu pisando forte e bufando!  
Mas aonde quer que Bob ia, a coisa escamosa ia atrás. A coisa queria brincar... Não, obrigado!  
BU!  
Ela achou a toupeira incrível! Vá embora! Mas Bob não sentia o mesmo. E a coisa escamosa continuou devorando as etiquetas!  
BURRR RRP!!!  
- Já chega! - gritou Bob.  
- Você é uma coisa nojenta, escamosa, esburacada, gulosa e malcriada! A coisa escamosa começou a chorar.  
Uma enorme lágrima escorreu de sua bochecha... E outra, e, depois, muitas outras.  
Bob se acanhou e olhou para baixo. A coisa escamosa colou uma etiqueta na barriga. - Desculpe-me também - disse Bob. Houve um breve silêncio constrangedor. Então, ele escreveu uma nova palavra em outra etiqueta... AMIGO.

Fonte: Elaborado pela autora.

<sup>18</sup> Disponível em: <<https://doceru.com/doc/en0vn00>>. Acesso em: 30 dez 2022.

## QUADRO 37 - HISTÓRIA RECOLHIDA 9

O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado<sup>19</sup> Don e Audrey Wood; tradução: Gilda Aquino

Oi, ratinho. O que você está fazendo?  
 Ah, já sei! Você vai colher aquele morango vermelho maduro?  
 Mas, ratinho, você não ouviu falar do grande urso esfomeado?  
 Nossa, como este urso adora morangos vermelhos maduros!  
 O grande urso esfomeado consegue sentir o aroma de um morango vermelho maduro a quilômetros de distância...  
 Especialmente de um que acabou de ser colhido.  
 BUM! BUM! BUM! O urso vai marchar pela floresta com suas enormes patas...  
 SNIF! SNIF! SNIF! Farejar e encontrar o morango...  
 Não importa onde ele esteja escondido, ou quem estiver guardando, ou como ele estiver disfarçado.  
 Rápido! Só há uma maneira no mundo inteiro para salvar um morango vermelho maduro de um urso esfomeado!  
 Corte-o em dois. Divida metade comigo. E nós dois vamos comê-lo todinho.  
 HUMM!  
 Pronto. Este é um morango vermelho maduro que o grande urso esfomeado comerá! FIM

Fonte: Elaborado pela autora.

## QUADRO 38 - HISTÓRIA RECOLHIDA 10

A ovelha rosa da dona Rosa<sup>20</sup>  
 Donaldo Buchweitz

A fazenda Santa Rosa da dona Rosa não é uma fazenda comum.  
 Há um pequeno detalhe que a torna especial...  
 A ovelha rosa.  
 Dona Rosa amava muito a cor rosa tanto que pintou a casa, o celeiro, o curral, o galinheiro e o chiqueiro, tudo de rosa, por dentro e por fora. Sua paixão pelo rosa era tanta que dona Rosa deixava latas de tinta rosa do lado de fora de casa para alguma emergência.  
 Splhash! (O momento da pintura)  
 Isso explica porque existe uma ovelha rosa na fazenda Santa Rosa. Um dia, a ovelhinha distraída tropeçou nas latas de tinta e saiu toda pintada. Tomou banho no riacho, no bebedouro, até banho de chuva tomou, mas ela continuou rosa.  
 Depois que a ovelha tropeçou nas latas de tinta rosa, dona Rosa passou a dar mais atenção para ela. Dona Rosa a achava até mais bonita assim. além da ovelha, adivinhe qual era o outro animal que a dona rosa tinha um carinho todo especial?

<sup>19</sup> WOOD D. e A. **O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado**. Tradução: Gilda de Aquino. 2ª ed. São Paulo: Brinque-Book, 2012.

<sup>20</sup> Disponível em: <https://pt.slideshare.net/MSuzarte/a-ovelha-rosa-da-dona-rosa-donaldo-buchweitz> - Acesso em: 30 dez 2022.

Era o porquinho rosa, claro. A fazendeira o chamava de Pink. Quando o porquinho chafurdava na lama, dona Rosa logo lhe dava um banho para que ele ficasse rosa novamente.

A ovelha, porém, não gostava da cor rosa tanto quanto dona Rosa. ela só queria brincar com os outros animais.

A ovelha rosa passou a se sentir diferente, rejeitada pelos outros depois de tornar-se rosa. Quando corria e dava saltos, as outras ovelhas riam e a ovelha rosa sentia-se desprezada por elas.

Durante muito tempo, a ovelha rosa perambulou triste e solitária pela fazenda sem companhia para brincar.

Certo dia, a galinha, vendo a tristeza da ovelha rosa, resolveu perguntar: - Por que você anda tão triste por aí?

A ovelha respondeu:

- Sou muito diferente e por isso não tenho amigos para brincar.

A galinha, sabendo que a cor rosa era o que deixava a ovelha rosa diferente, resolveu pintar-se de rosa também. Depois de pintar-se, foi até a ovelha que, espantada e feliz, brincou com a nova amiga o dia inteiro.

A vaca, o cavalo e o pato acharam divertido o que a galinha fizera e a imitaram. a fazenda virou uma grande festa rosa. Os animais, agora rosados, brincavam juntos, na maior alegria, todos os dias, para a satisfação de dona rosa.

Um dia, porém, enquanto os animais brincavam, o céu escureceu e caiu uma forte chuva. Todos os animais ficaram molhados e os que haviam se pintado perderam a cor rosa, menos a ovelha rosa, que havia tropeçado em uma tinta especial.

Então, os animais perceberam que não precisavam ficar iguais para brincar juntos, pois ninguém era igual, todos tinham características que os diferenciavam: as penas da galinha, a altura do cavalo, os pés do pato, o leite da vaca e a lã macia da ovelha. Tudo isso não era motivo para não serem amigos.

Eles também descobriram que acolher o outro era o mesmo que se pintar de rosa para brincar com a ovelha rosa. Até dona Rosa passou a notar a beleza das outras cores. Depois desse dia, a ovelha se sentiu aceita pelos animais e também pelas outras ovelhas. Pela primeira vez, desde que havia se tornado a ovelha rosa da dona Rosa, não se importou em ser diferente.

A ovelha rosa da dona Rosa: Somos todos importantes e todos nós temos características próprias que precisam ser respeitadas. Este livro nos estimula a viver em harmonia com todas as pessoas independente das diferenças.

Fonte: Elaborado pela autora.

#### QUADRO 39 - HISTÓRIA RECOLHIDA 11

##### O grúfalo

Julia Donaldson, tradução de Gilda de Aquino

Um ratinho foi passear na floresta escura.

A raposa viu o ratinho e o achou apetitoso.

- Aonde você vai? - perguntou a raposa, com brandura.
- Venha almoçar comigo, faço um almoço gostoso.
- Quanta gentileza, raposa, mas não posso aceitar.

Já marquei com um grúfalo para almoçar.

- Um grúfalo? O que é um grúfalo?

- Você não conhece? Um grúfalo!

Ele tem presas incríveis e garras terríveis e, em sua boca, dentes horríveis.

- E onde vocês vão se encontrar?

- Perto destas pedras é o lugar. E sua comida favorita é raposa frita.

- Raposa frita? Estou fora! - a raposa falou.

- Adeus, ratinho. Já me vou!

- Raposa boba! Será que não sabe que grúfalo não existe?

E lá se foi o ratinho, caminhando pela floresta.

Uma coruja viu o ratinho, que lhe pareceu apetitoso.

- Aonde você vai, ratinho mimoso? Venha lanchar em minha casa, vai ser uma festa! - Muito obrigado, coruja, mas não posso aceitar. Vou me encontrar com um grúfalo para lanchar.

- Um grúfalo? o que é um grúfalo?

- Você não conhece? um grúfalo! Ele tem pernas ossudas e patas peludas e, na ponta do nariz, uma verruga cabeluda.

- E onde vocês vão se encontrar?

- Na beira deste rio é o lugar, e sorvete de coruja é o que ele gosta de tomar.

- Sorvete de coruja? uhu, uhu, uhu! Adeus, ratinho! - e a coruja bateu asas e voou.

- Coruja boba! será que não sabe que grúfalo não existe?

E lá se foi o ratinho, pela floresta a caminhar.

Uma cobra viu o ratinho, que lhe pareceu apetitoso.

- Aonde você vai, ratinho mimoso? Venha até a minha casa e vamos festejar.

- Agradeço muito, cobra, mas não posso aceitar. Já combinei com um grúfalo de comemorar.

- Um grúfalo? o que é um grúfalo?

- Você não conhece? um grúfalo! seus olhos são alaranjados, sua língua é preta e tem espinhos pelas costas espetados.

- E onde vocês vão se encontrar?

- Neste lago, bem nesta beirada, e seu prato preferido é cobra assada.

- Cobra assada? é hora de me esconder! adeus, ratinho! - e lá se foi ela, sem mais dizer.

- Cobra boba! Será que não sabe que grúfalo não existe?

Opa! (apareceu a imagem do ratinho e a fala: opa!) Mas que criatura é essa com presas incríveis, garras terríveis e dentes horríveis? De pernas ossudas, patas peludas, e, na ponta do nariz, uma verruga cabeluda?

Com olhos alaranjados, uma língua preta e espinhos pelas costas espetados? -

Hh! socorro! oh, não!

É um grúfalo!

- Minha comida preferida - disse o grúfalo, então.

- Vai ficar gostoso no meio do pão.

- Gostoso!?! - exclamou o ratinho. - não me chame de gostoso! das criaturas da floresta, sou o mais perigoso. Siga-me e logo verá, isso sim, que todos aqui têm medo de mim. - Tudo bem - disse o grúfalo, rindo.

- Vá em frente que eu também estou indo.

Caminharam algum tempo até que o grúfalo falou:

- Ouço um barulho aí na frente, você escutou?
- É a cobra - disse o ratinho. - oi, cobra - falou de mansinho.

A cobra olhou para o grúfalo e tremeu.

- Nossa! - exclamou. - adeus, ratinho.

Foi embora depressa e se escondeu.

- Viu só? - disse o ratinho, todo orgulhoso.

E o grúfalo falou, abismado: - espantoso!

Caminharam mais um pouco até que o grúfalo falou:

- Ouço um piar nas árvores, você escutou?
- É a coruja - disse o ratinho. - oi, coruja - falou de mansinho.

A coruja olhou para o grúfalo, espantada.

- Nossa! - falou. - adeus, ratinho.

E voou para sua casa, em disparada.

- Viu só? - disse o ratinho, contente.

E o grúfalo falou, espantado: - surpreendente!

Seguiram adiante até que o grúfalo falou:

- Ouço passos à frente, você escutou?
- É a raposa - disse o ratinho. - oi, raposa - falou, de mansinho.

Ao ver o grúfalo, a raposa estancou.

- Socorro! - gritou. - adeus, ratinho.

E, fugindo, com medo, em sua toca entrou.

- Bem, grúfalo - disse o ratinho -, deu para ver?

Todo mundo foge de mim, assustado.

Mas agora minha barriga está começando a doer, e meu prato predileto é grúfalo ensopado!

- O quê? grúfalo ensopado?

E assim dizendo, ele fugiu, apavorado.

Tudo se acalmou na floresta frondosa.

O ratinho achou uma noz que estava muito gostosa.

Fonte: Elaborado pela autora.

#### 3.4.4 - Tradição popular

Da tradição popular, conservaram-se crença, cultura e identidade de povos; a partir dessas, surge também o folclore.

Segundo Coelho (2000, p. 172), o folclore brasileiro é rico em lendas. Pesquisas sérias revelam caminhos, configurando-se como um campo fértil para uma nova literatura infantil brasileira, sendo que algumas têm sido aproveitadas pelos escritores, como: a “Mãe d’Água” (pertence ao ciclo europeu da sereia e tem aspectos que ainda não foram explorados); a “Mãe-da-Lua”; a “Cobra Grande”; a “Mula-sem-Cabeça”; o “Botó”; o “Curupira” ou “Caapora”; o “Cainamé”, etc.

Conclui-se que a história recolhida neste tópico é uma lenda, pois uma lenda é uma narrativa breve tirada da Tradição. Trata-se do relato de fatos em que o maravilhoso e o imaginário ultrapassam o histórico e o verdadeiro. Relacionada a um certo espaço geográfico e a um determinado tempo.

#### QUADRO 40 - HISTÓRIA RECOLHIDA 12

##### História da Mamãe Iemanjá<sup>21</sup> (história contada pela IF durante a entrevista)

Eu vou contar a história da mamãe Iemanjá:

A Mamãe Iemanjá ela mora no mar. Ela mora na praia.  
E a Mamãe Iemanjá ela sempre cuida dos barcos e de quem navega no mar.  
Ela cuida dos marinheiros. Ela cuida de todos os peixinhos que ficam no mar.  
Ela cuida dos peixes, das baleias, dos golfinhos e dos tubarões.  
Ela cuida de todo mundo que mora no mar. Das sereias.  
E ela gosta muito de cantar. É o canto da sereia.  
Então toda vez que tá no mar a noite, tá lua cheia, a gente escuta o canto da sereia, que é o canto da Mamãe Iemanjá.  
E a gente agradece a Mamãe Iemanjá. A gente fala o doce aba, o doce aba, Mamãe Iemanjá.

Aí a gente canta música pra ela. A música:

Luar se fez um raio prateado iluminando o céu e as espumas do mar.  
Luar se fez um raio prateado iluminando o céu e as espumas do mar.  
Lindo clarão à beira mar. Vejo Mamãe Iemanjá.  
Lindo clarão à beira mar. Vejo Mamãe Iemanjá.  
Lá vem... Lá vem... Junto com suas sereias nos abençoar.  
Rainha Iemanjá. Lá vem... Lá vem...  
Junto com suas sereias nos abençoar. Rainha Iemanjá.  
Dona das águas tu és mãe. É Janaina.  
Dona das águas tu és mãe  
E aí Mamãe Iemanjá fica muito feliz quando a gente canta pra ela na beira do mar.  
Brigada, Mamãe Iemanjá.

Fonte: Elaborado pela autora.

<sup>21</sup> IF1, História da mamãe Iemanjá; história contada pela IF1 durante a entrevista. Destinatário em ordem direta em 14. ago. 2022. Mensagem eletrônica por contato estabelecido online via plataforma *WhatsApp* em recurso *Videochamada* em 14. ago. 2021.

### 3.4.5 - Contos maravilhosos e adaptações

Segundo Coelho (2000, p.172), os contos diferenciam-se entre os maravilhosos e os de fada.

O núcleo da aventura dos contos maravilhosos é o da natureza material/social/sensorial, enquanto os contos de fada têm a natureza espiritual/ética/existencial. O fato é que os contos desde suas origens sempre estiveram presentes nas infâncias para além do tempo e do espaço.

Podemos citar também as várias reescritas e traduções, bem como os estilos diferentes de livros e suportes nesse universo da indústria editorial.

Mas há as adaptações ou as histórias que foram criadas a partir dos contos; como exemplo, temos a história “Chapeuzinho Amarelo”. Na narrativa, a menina tem medo de tudo, até que um dia se encontra com o maior deles, o lobo. Para surpresa de todos, em um jogo de trocadilhos, a menina o enfrenta. Assim encerra-se a história com a garota que vence seus medos externos e internos.

A querida “Chapeuzinho Vermelho” também apareceu com sua distração que quase causou danos a ela e à vovó; sorte que o caçador estava por perto e assim pode ajudá-las, protegendo-as do terrível lobo.

Para finalizar a lista dos clássicos, foi citado “Os três porquinhos”, um reconto que nos leva a refletir sobre o crescimento do ser humano. É um momento em que, muitas vezes, é necessário sair do conforto e enfrentar novas fases e condições de vida; nem sempre essas fases serão externas, mas serão direcionadas ao amadurecimento interno.

## QUADRO 41 - HISTÓRIA RECOLHIDA 13

Os três porquinhos<sup>22</sup>

## Reconto

Wagnerina Janny B. Deusdedit

Numa grande floresta, viviam felizes e na casa da mãe, três porquinhos. Um dia, quando estavam bem crescidos resolveram partir pela floresta a procura de um bom lugar para cada um construir sua própria casa.

O porquinho mais novo, era o mais preguiçoso e disse que não queria trabalhar muito por isso iria construir sua casa de palha, pois assim terminaria logo e teria mais tempo para brincar.

O porquinho do meio disse: prefiro uma casa de madeira é mais resistente, é mais prática. terei tempo de sobra para brincar.

O porquinho mais velho fez seu comentário dizendo que uma casa de madeira não era muito forte, e que faria a sua casa de tijolos.

Muitas vezes, o porquinho mais velho observava os irmãos brincando enquanto se esforçava para terminar de construir a sua casa.

Um dia o lobo apareceu, e bateu na porta da casa de palha, do porquinho mais novo. E ele respondeu: - eu não abro não. Mas o lobo com um sopro forte derrubou a casa.

O porquinho saiu correndo e foi buscar abrigo na casa do irmão do meio, e lhe contou o que havia acontecido.

Mas o lobo havia seguido o porquinho, e de repete Toc... Toc... Toc. Era o lobo batendo na casa do irmão do meio, o que havia construído a casa de madeira. Assustados e com medo, os dois porquinhos gritaram: - Não vamos abrir, não. O lobo com dois sopros fortes, derrubou também a casa de madeira.

Os dois porquinhos correram para a casa do irmão mais velho e contaram tudo o que havia acontecido. Os três porquinhos tentaram se proteger do lobo mau. Assustados, ouviram Toc... Toc... Toc.; era o lobo dizendo, abrem esta porta ou vou derrubar esta casa assim como fiz com as outras. Mas o lobo soprou, soprou, e soprou. E desta vez não conseguiu derrubá-la.

Cansado de tanto soprar, o lobo resolveu esperar a noite e entrar na casa pela chaminé. Mas o porquinho mais velho, foi mais esperto, colocou uma grande panela debaixo da lareira e o lobo caiu ao descer pela chaminé. Os três porquinhos com pressa tamparam a panela e assim conseguiram prender o lobo mau. O lobo ficou assustado, fugiu e nunca mais voltou.

Os três porquinhos decidiram a partir de então morar juntos. E todos concordaram que é preciso trabalhar, não só brincar e descansar. Todos viveram felizes na casa de tijolos e puseram a cantar:

Quem tem medo do lobo mau? Do lobo mau, do lobo mau. Quem tem medo do lobo mau? Do lobo mau, do lobo mau.

FIM

Fonte: Elaborado pela autora.

<sup>22</sup> Disponível em: <<https://www.livrosdigitais.org.br/livro/37774EMSBI3E8N?page=0>>. Acesso em: 30 dez 2022.

## QUADRO 42 - HISTÓRIA RECOLHIDA 14

## Chapeuzinho Vermelho

<sup>23</sup>Contaçon de história utilizadas em aulas remotas no período da pandemia pela IP  
(história foi transcrita conforme a oralidade da IP)

Era uma vez Chapeuzinho Vermelho.

Era uma menina linda!

Muito linda que usava um Chapeuzinho Vermelho; que a sua vó fez com todo carinho.

Aí ela estava brincando no quintal da casa .

Aí a mãe dela chamou: - Chapeuzinho Vermelho... Chapeuzinho Vermelho.

- Sim mamãe.

- Olha a sua vovozinha está doente. Você precisa levar uma cesta com docinhos e chás para ela.

- Ah, mamãe! Eu vou... Eu vou... Eu vou sim.

- Mas, menina, você toma cuidado em? Não fica se distraindo pelo caminho. Tá bom?

- Tá bom, mamãe!

Lá foi a Chapeuzinho Vermelho pelo caminho.

Aí ela via muitas flores, muitas borboletas. Ficava cantando: - lá... lá... lá... com as flores e com as borboletas. Nisso, de repente, apareceu um lobo mau. o lobo mau parou bem na frente de Chapeuzinho e falou assim:

- Aonde você vai, menina?

- Eu vou para casa da minha vovó levar esses docinhos.

- Aé! Aonde mora a sua vovó?

- ali! ali pertinho naquela casa.

- ah! Tá bom, então! Então vai lá.

O que quê aconteceu?

O lobo mau saiu correndo... correndo... correndo...

Chegou na casa da avó bateu na porta (o barulho de batidas na porta).

A vovó falou:

- Quem é?

Aí ele falou:

- É a Chapeuzinho Vermelho, vovó.

- Pode entrar minha filhinha.

- Aí ela entrou.

A vovó estava na cama.

Aí ele pegou e colocou a vovó dentro do guarda roupa.

Nisso, a Chapeuzinho Vermelho vai entrando, vai chegando perto da casa da vovó.

Chega lá; ela bate (barulho de batidas na porta).

- Quem é minha, filhinha?

- Eu sou a Chapeuzinho Vermelho. Vim trazer uns docinhos para a senhora.

- Pode entrar, minha netinha.

- Então Chapeuzinho Vermelho e falou:

- Como você está diferente! Vovó, que orelhas tão grandes são essas? - É para te escutar melhor!

- Que olhos grandes, vovó?

- São para te ver melhor!

<sup>23</sup> IP4, Chapeuzinho Vermelho. (História gravada pela IP4). Destinatário em ordem direta em 16. ago. 2021. Mensagem eletrônica, formato vídeo, encaminhado via plataforma *WhatsApp* em 16. ago. 2021.

- E essas mãos? Que mãos são essas?
- É para te fazer um carinho, meu bem.
- E esses olhos enormes?
- São para te enxergar melhor, Chapeuzinho.
- E esse bocão, vovó?
- É para te comer, melhor!

Nisso o lobo deu um pulo da cama e começou a perseguir a Chapeuzinho Vermelho.

Um caçador que estava próximo a casa da vovó, escutou a gritaria e correu para ajudar.

O caçador conseguiu alcançar o lobo e capturou salvando a Chapeuzinho.

Aí eles ouviram um barulho no guarda roupa. Quando abriram a porta encontraram a vovó que estava presa lá dentro.

Elas agradeceram o caçador; que mandou o lobo para um lugar onde nunca mais pudesse perseguir nem comer ninguém.

Então os três foram comer os docinhos e beber o chá que a Chapeuzinho Vermelho havia levado.

E a Chapeuzinho Vermelho, decidiu ser mais cuidadosa.

Fonte: Elaborado pela autora.

#### QUADRO 43- HISTÓRIA RECOLHIDA 15

Chapeuzinho Amarelo<sup>24</sup>

Chico Buarque

Era a Chapeuzinho Amarelo.

Amarelada de medo.

tinha medo de tudo, aquela Chapeuzinho.

Já não ria.

Em festa, não aparecia.

Não subia na escada nem descia.

Não estava resfriada mas tossia.

Ouvia conto de fada e estremecia.

Não brincava mais de nada, nem de amarelinha.

Tinha medo de trovão.

Minhoca, pra ela, era cobra.

E nunca apanhava sol porque tinha medo da sombra. Não ia pra fora pra não se sujar.

Fonte: Elaborado pela autora.

<sup>24</sup> Disponível em: [https://www.undime-sp.org.br/wpcontent/uploads/2020/pdf/vcundimesp3004\\_ChapeuzinhoAmarelo.pdf](https://www.undime-sp.org.br/wpcontent/uploads/2020/pdf/vcundimesp3004_ChapeuzinhoAmarelo.pdf)>. Acesso em: 30 dez 2022.

### 3.5 - Análise

Na linha da literatura infantil, há uma gama muito rica e diversificada, mas era necessário selecionar uma obra única para pontuar a pesquisa em campo com o *corpus* do trabalho.

Havíamos recebido muitas devolutivas de histórias por parte dos entrevistados, contudo optamos por escolher uma que não estivesse nessa lista, pois gostaríamos de indicar uma narrativa que aparentemente não fazia parte do repertório das crianças.

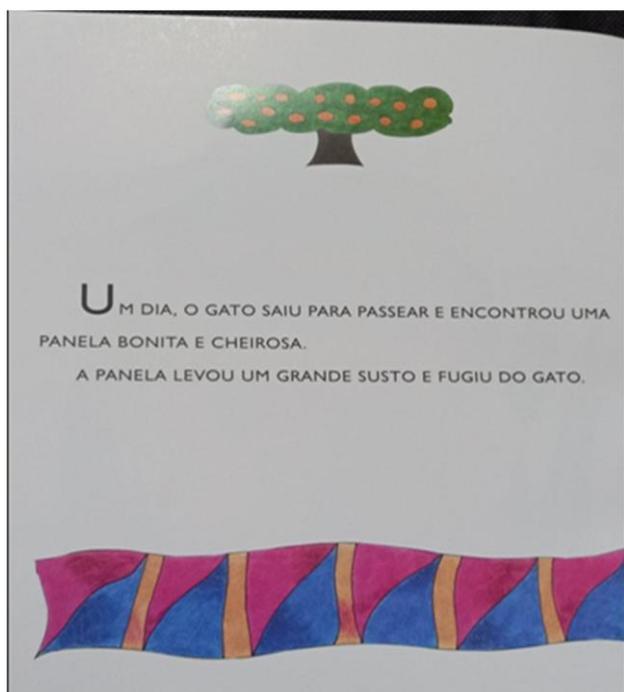
Sobre a escolha do escritor, os fatores motivadores foram: ele ser brasileiro, dedicar-se a escrever livros infanto-juvenis, ser um incentivador das pessoas se aproximarem das narrativas e ainda contar histórias por meio de visitas às escolas. Jonas Ribeiro já escreveu mais de 160 livros dentre eles destaque “Ouvidos Dourados: a arte de ouvir as histórias (... para depois contá-las)” que se destina ao público interessado em contar ou ouvir histórias.

A obra selecionada foi “A história bela do gato e da panela” em que os personagens são um objeto e um animal e tem atitudes e sentimentos humanos. O texto não é longo nas páginas, e a página ao lado é ilustrada. As letras são de imprensa maiúsculas. Não há diálogo na história, e o narrador é oculto. Seguem as imagens da obra.

## 3.5.1 - Imagens da obra

FIGURA 2 - A HISTÓRIA BELA DO GATO E DA PANELA DE JONAS RIBEIRO.





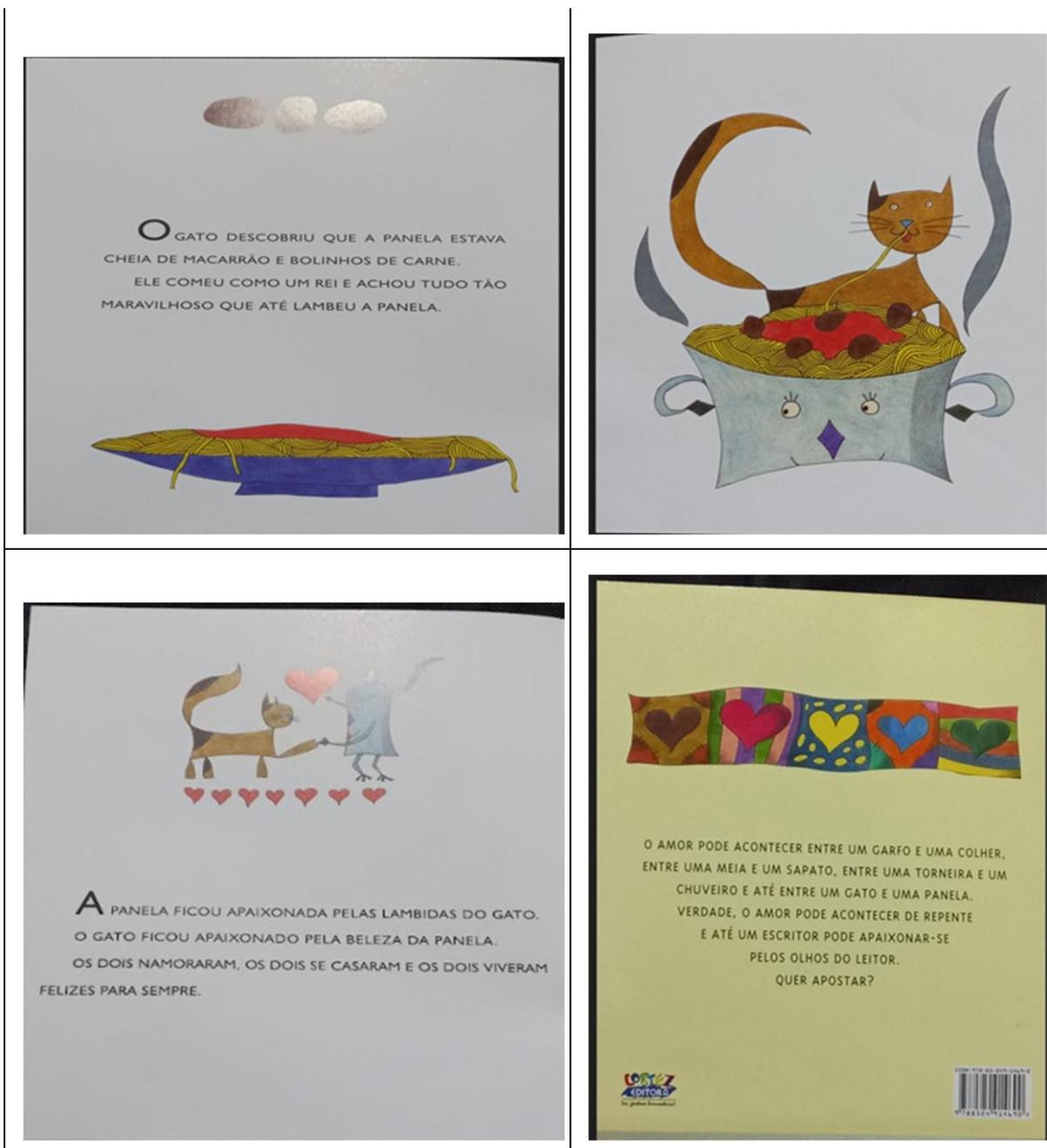


**A**TÉ O CHEIRO SUMIU.  
O GATO PROCUROU, PROCUROU E NÃO ENCONTROU  
NENHUM SINAL DA PANELA.  
CANSADO DE TANTO PROCURAR, O GATO RESOLVEU  
DORMIR UM POUCO.



**O** MEDO DA PANELA PASSOU E ELA SAIU DE SEU  
ESCONDERIJO.  
O GATO CONTINUAVA DORMINDO.  
A PANELA ABRIU A SUA TAMPA E AQUELE CHEIRO  
DELICIOSO ACORDOU O GATO.





Fonte: Imagens reproduzidas pela autora.

### 3.6 - Do reconto à produção

Diferentemente do contato inicial com os IC, que ocorreu à distância, o momento do reconto e da produção sucedeu presencialmente em uma unidade escolar do município da grande São Paulo. As duas tarefas a serem executadas exigiam uma interação entre leitor, ouvinte e objeto.

Para a realização das atividades, a pesquisadora explicou o primeiro comando antes da leitura do livro, que era o seguinte: ao ouvir a história, a criança deveria recontá-la.

Em seguida, o segundo comando era que os IC criassem sua própria história, porém que utilizassem os mesmos personagens.

Segundo Kleiman (2016), ao ter um objetivo específico em relação à leitura que será realizada, o leitor terá mais incentivo em aproveitar o texto, estará atento, fará inferências e compreenderá o que leu.

As histórias produzidas pelos informantes foram gravadas por áudio (voz) e transcritas posteriormente; a oralidade dos informantes foi preservada no registro. As produções foram dispostas uma ao lado da outra para facilitar a visualização.

Em seguida, vamos às categorias para o tratamento das informações e, após as produções, há a explanação das análises.

### **3.7 - Categorias**

Para o tratamento das informações, as categorias utilizadas privilegiaram a base teórica do Capítulo 1 em relação aos quesitos, ao entendimento da leitura, bem como o seu aprendizado e o seu desenvolvimento.

Como complemento, utilizaremos o Capítulo 2, que trata do desenvolvimento do leitor e de seus conhecimentos de mundo e de texto, assim como a estrutura do gênero narrativo.

Desse modo, tanto para o reconto como para a produção, o conjunto de conceitos utilizados para categoria de análises são:

- Conhecimento textual - que se insere no âmbito da estrutura do texto: início, meio e fim; conflito e resolução do conflito; desfecho; cenário, tempo e personagens; descrever as cenas.
- Conhecimento linguístico - que se refere ao conhecimento de vocabulário, tal como os conhecimentos dos termos e conceitos, bem como as substituições.

- Conhecimento de mundo - que se armazena a partir de experiências pessoais e contribui a compreender a história; como também as vivências que podem ser utilizadas por meio da memória; da criatividade e da imaginação, tanto para recontar como para inventar sua própria produção.

Cada material obtido foi apresentado e seus resultados discutidos com as categorias citadas, desse modo constrói-se argumentos de legitimidade e atribui valores aos resultados da pesquisa, lembrando que se trata de um recorte e que não tem por objetivo expor dados fechados, uma vez que a língua, a cultura e a educação estão em constante mudanças.

### 3.8 - Reconto, produção e análise: IC1

QUADRO 44 - RECONTO E PRODUÇÃO: IC1

IC1 – RECONTO	IC1 - PRODUÇÃO
<p>Era uma vez o gato estava com muita fome.            Aí depois aí ele tava com tanta fome que quis            Ela tava mais com fome aí depois o gato            encontrou na panela            Ela correu            Aí depois ela foi na floresta e escondeu do            gato            Aí de tanto procurar ela, ele até dormiu            Ele tá dormindo            Aí depois a panela passou o medo            Aí abriu a tampa e o gato acordou;            Acordou o gato e ele acordou            Aí quando o gato percebeu que tinha            macarrão e bolinho de carne na panela aí ele            comeu tudo.            Aí os dois se casaram e viveram felizes para            sempre e fim.</p>	<p>Eles foram viajar            Aí eles foram construir a casa            Aí a panela estava grávinha (quis            dizer gravidinha)            Tive muitos filhos.            Aí eles construíram a casa e            foram no hospital.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

### 3.8.1 - Análise do Reconto - IC1

Iniciaremos a análise pelo reconto que o IC1 produziu da narrativa lida pela pesquisadora. O informante ouviu uma história e depois a recontou, utilizando-se da memória. Os aspectos a serem observados estão inseridos em recursos linguísticos, conhecimentos adquiridos por experiências vividas e estrutura do gênero.

#### **Conhecimento textual - IC1**

O IC1 compõe o reconto utilizando as seguintes partes:

- Início: O IC1 inicia a narrativa apresentando os personagens: o gato com fome que se encontra com a panela.
- Conflito apresentado: A panela se escondeu do gato.
- Resolução do conflito: O medo da panela; o gato comeu a comida da panela.
- Desfecho: O gato e a panela se casaram.

O IC1 segue uma ordem cronológica dos fatos: o gato com fome encontra-se com a panela; em seguida, os dois encontram-se, mas a panela com medo do gato esconde-se na floresta. Depois o seu medo passa e os dois encontram-se novamente.

Nesse momento, o IC1 introduz a informação de que na panela havia comida; um detalhe importante, apesar de não ter sido esquecido, deveria ser fornecido no momento em que o gato a encontra, pois foi a causa da fuga da panela; o medo de o gato comer sua comida.

Além da ordem cronológica, o IC1 demarcou o tempo com sinais linguísticos ao utilizar o advérbio depois: “Aí depois”; e com advérbio de intensidade tanto: “Aí de tanto procurar”, ou seja, passou muito tempo procurando.

Sobre o cenário, o IC1 atentou para o local citado na história original e reutilizou em seu reconto, no caso, a floresta.

A história contada pela pesquisadora tem início com “Era uma vez” e termina com “felizes para sempre”; características dos contos maravilhosos. O IC1 segue esse mesmo padrão em seu reconto e começa com “Era uma vez” e termina “os dois se

casaram e viveram felizes para sempre e fim”. Dessa forma, demonstrou ter conhecimento dos contos maravilhosos, possivelmente por já ter acesso a eles e conhecer suas características, principalmente, no que se refere à estrutura do gênero narrativo. O informante expressou seu conhecimento de mundo experiencial que faz parte de suas lembranças por meio da linguagem.

Ao terminar a história, a pesquisadora perguntou se o IC1 sabia quais eram os personagens? O informante respondeu corretamente: “Gato e Panela”.

### **Conhecimento linguístico - IC1**

O conhecimento linguístico abrange o vocabulário: significado de palavras e conceitos de termos. Ao recontar a narrativa o IC1, manteve algumas palavras memorizadas e outras foram substituídas, preservando o significado.

As palavras mantidas foram: “gato; fome; panela; encontrou; floresta; tanto; procurar; dormindo; medo; macarrão; bolinho de carne; comeu; tudo”.

As palavras substituídas com o mesmo sentido são:

- Texto: Era uma vez um gato que estava sempre com fome.
- IC1: Era uma vez o gato estava com muita fome.
- Texto: De repente, a panela entrou na floresta e sumiu.
- IC1: Aí depois ela (panela) foi na floresta e escondeu do gato.
- Texto: Cansado de tanto procurar, o gato resolveu dormir um pouco.
- IC1: Aí de tanto procurar ela, ele até dormiu. / Ele tá dormindo.
- Texto: O medo da panela passou e ela saiu de seu esconderijo.
- IC1: Aí depois a panela passou o medo.
- Texto: A panela abriu sua tampa e aquele cheiro delicioso acordou o gato.
- IC1: Aí abriu a tampa e o gato acordou.
- Texto: O gato descobriu que a panela estava cheia de macarrão e bolinhos de carne. (...) Ele comeu como um rei (...)
- IC1: Aí quando o gato percebeu que tinha macarrão e bolinho de carne na panela... (...) Aí ele comeu tudo.
- Texto: (...) os dois se casaram e os dois viveram felizes para sempre.
- IC1: Aí os dois se casaram e viveram felizes para sempre e fim.

### **Conhecimento de mundo - IC1**

Ao terminar de ouvir a história, o IC1 não fez nenhum questionamento quanto ao significado de palavras que ouviu. Na sequência à leitura realizada pela pesquisadora, já iniciou a sua tarefa e, ao recontar a narrativa, demonstrou ter realizado as inferências necessárias para compreensão do texto. Dessa forma, nota-se que o IC1 tem conhecimento tanto dos nomes, quanto dos conceitos que aparecem na história.

#### **3.8.2 - Análise da Produção - IC1**

Para analisar a produção do IC1, utilizaremos os mesmos itens usados para analisar o reconto, porém agora o foco terá outro ângulo: a criatividade usada para a construção da história.

### **Conhecimento textual - IC1**

Em sua produção, o IC1 apresentou as partes de uma narrativa:

- **Começo:** O IC1 inicia sua produção com a sequência do reconto e menciona os personagens substituindo seus nomes por meio do uso do pronome pessoal, 3ª pessoa do plural (eles).
- **Conflito apresentado:** Iniciaram a construção de uma casa, mas a panela ficou grávida.
- **Resolução do conflito:** Terminaram a construção da casa.
- **Desfecho:** Foram para o hospital.

### **Conhecimento linguístico - IC1**

Sobre o vocabulário, o IC1 apresentou novas palavras em sua própria produção: “viajar; construir; casa; grávida; filhos; hospital”.

### **Conhecimento de mundo - IC1**

O IC1, na segunda proposta, deveria produzir sua própria história com a ressalva de que utilizaria as mesmas personagens da história anterior: o gato e a panela.

O informante, ao invés de seguir a proposta de produzir a narrativa, realizou um outro tipo de tarefa e deu sequência ao seu relato. Apesar de parecer simples, esse tipo de elaboração requer do produtor criatividade, bem como os elementos de coerência e coesão articulados e estruturados.

Dessa forma, as personagens que aparecem no início da história possivelmente são as mesmas que devem estar envolvidas no conflito e na resolução final. Sempre em uma sequência lógica de tempo, de espaço, de ações e de diálogos quando necessário; não se deve inventar qualquer informação para concluir a história.

O IC1 retoma o término de seu relato que foi: “Aí os dois se casaram e viveram felizes para sempre e fim”; e começa a sua própria história com: “eles foram viajar”. Possivelmente, um conhecimento prévio do informante, ou por experiência da vida real ou por histórias lidas ou assistidas. Trata-se do fato de que, normalmente, as pessoas se casam e viajam em lua de mel.

Como diz o ditado popular: “quem casa, quer casa”, e, na volta da viagem, o casal vai construir sua morada. Depois vem a gravidez, o término da casa e ao citar a ida ao hospital, conclui-se que, no implícito, está dito “foram para o hospital, pois o bebê ia nascer”.

Depreende-se uma sequência lógica dos acontecimentos. Isso remete à vida real: casa, viagem, morada, filhos; apenas em uma frase no meio da narrativa que nos parece perdida: “tive muitos filhos”; porque foi expressa antes do episódio “terminar a construção da casa e de ir ao hospital”.

O IC1 percebeu que “A história bela do gato e da panela” refere-se a um romance entre uma panela e um gato. Por isso, ao elaborar sua própria construção, representa o amor por meio da formação de uma família e de um lar.

Em relação às personagens, observa-se que o IC1 inicia a história com: “eles”, depois cita “a panela” para acrescentar a informação da gravidez e, na última frase, utiliza novamente o termo: “eles”. Curiosamente, o gato não é citado nessa produção.

Sendo assim, fica subentendido que os personagens referidos na história são o gato e a panela apenas para quem conhece a história original contada pela pesquisadora e o relato da informante.

A questão temporal foi marcada em ações que necessitam de tempo para serem realizadas como: “eles foram viajar; eles foram construir”; tal como a gravidez e o tempo de nascimento marcados pela ida ao hospital. Quanto ao espaço, vemos troca de cenários quando os personagens seguem em viagem para algum lugar que não foi especificado. Em seguida, vão à casa em construção e, por fim, ao hospital.

O IC1, no momento dessa pesquisa, ainda não havia se apropriado da escrita e da leitura. Nesse sentido, necessitou de um intermediador para ler a história, entretanto, demonstrou habilidades e competências para cumprir as tarefas propostas, revelando seus conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo, ainda que em desenvolvimento. Ademais, utilizou a memória quando necessário, bem como de seu potencial criativo.

### 3.8.3 - Conclusão da análise - IC1

Para finalizar a análise, comparamos as atividades do IC1 com as respostas do IF1. Desse modo, nota-se que o IC1 está inserido em um contexto de letramento em que há a oportunidade de contato com histórias todos os dias, já que tem um acervo de trinta exemplares de livros infantis que foram presentes. Assim sendo, a escolha dos títulos foi feita por quem o presenteou. Segundo o IF1, o IC1 aprecia as narrativas que lhe são lidas, além de prestar atenção no enredo, normalmente, prefere realizar a escolha da história que ouvirá.

O IC1, no momento de sua participação na entrevista, confirmou gostar de ouvir as histórias e citou ser a mãe quem realiza as leituras, porém, quando questionado sobre a escolha das histórias, disse ser a professora quem a faz; refere-se à escola nesse momento.

A IF1 nos informou que oferece para o IC1 a história da Mamã Iemanjá com o intuito de apresentar a religião da família, no entanto, a IC1, provavelmente, ainda não tem essa dimensão, aproveita a história e observa que em seu enredo constam muitos animais marinhos. Deduzimos assim, que foi por isso que ele citou que aprende sobre

animais. Além disso, quando solicitado que indicasse uma história de sua preferência, apresentou uma em que havia um camelo.

Portanto, ao examinarmos os dados levantados nas entrevistas dos informantes IF1 e IC1, tal qual o reconto e a própria criação do IC1, inferimos que, por ouvir histórias diariamente, demonstra aspectos que estão em desenvolvimento e que são relevantes para a formação de um leitor crítico, no que concerne ao vocabulário, à imaginação, à criatividade e ao conhecimento enciclopédico.

Em síntese, salientamos que ouvir leituras de narrativas, mesmo quando ainda não se é um leitor independente, subsidia o processo de letramento e de alfabetização, fatores que implicam na formação de um leitor autônomo e crítico.

### 3.9 - Reconto, produção e análise: IC2

QUADRO 45 - RECONTO E PRODUÇÃO: IC2

IC2 - RECONTO	IC2 - PRODUÇÃO
<p>Era uma vez um gato que tava com fome e a quando a panela tomou um susto  A panela e o gato estava com muita fome  O gato correu! Correu!  E o gato correndo dentro da panela  E a panela correu  O gato correu  A panela apanhou o céu.  E o gato ele não viu nada  Procurou, procurou a panela  Só queria dormir  E ele  A panela tava na área dele  E a panela saiu  O gato cheirou uma panela e ele  A panela e o gato comeu tudo  O cheiro da panela  E a panela tava fazendo amor  E a panela correu</p>	<p>Era uma vez um gato que corria da panela  Era uma vez um gato que cheirou a panela  E a panela também correu  Saiu o cheiro da panela  E o gato estava correndo  E o gato estava correndo, correndo,  E a panela estava correndo, correndo  O cheiro da panela  E a panela fechou  Era uma vez um gato que cheirou a panela  E o gato procurou...  Procurou  E o gato só queria dormir...  Só dormir  Ele dormiu e a panela abriu e foi embaixo lá fora  Estava se mexendo  A panela</p>

<p>Ela correu mais rápido.          Í o gato correu muito          E o gato pegou a panela e todo miojo e          toda a carne          E comeu toda a comida!</p>	<p>Se o gato estava          E a panela abriu          Correndo          Correndo          E o gato quase pegou          E pegou comeu tudo o macarrão e a          carne          E comeu mais rápido o gato          E ele comeu tudo e pediu          Obrigado!</p>
---	--

Fonte: Elaborado pela autora.

### 3.9.1 - Análise do reconto - IC2

Neste tópico, o informante apoia-se na memória para recontar a história ouvida pela pesquisadora. Analisaremos o reconto do IC2 com foco nos conhecimentos textuais, linguísticos e de mundo.

#### **Conhecimento textual - IC2**

O IC2 compõe o reconto da narrativa utilizando as seguintes partes:

- Início: O IC2 inicia a narrativa apresentando as personagens: o gato com fome e a panela assustada.
- Conflito apresentado: O gato e a panela com fome, correndo muito.
- Resolução do conflito: Eles encontram-se e comem toda a comida e correm de novo.
- Desfecho: Os dois se encontram novamente e o gato come toda a comida da panela.

O IC2 constrói o reconto de forma interessante. Ele apresenta partes em que retoma períodos anteriores e depois avança. Às vezes, introduz informações novas de forma confusa, apesar de elas adequarem-se ao contexto.

Vejamos, no início da história, o gato está com fome. Em seguida, a panela está junto com o gato, e os dois estão com fome; logo depois, o gato corre; no próximo parágrafo, ele continua correndo, porém dentro da panela. Depois a panela alcança o

céu, e o gato não se encontra mais dentro dela e assim, estranhamente, continua a narrativa.

A superestrutura do texto é preservada como apresentamos na estrutura: início, conflito, resolução e desfecho; ressaltamos a coerência e a coesão, em especial, nos fatos que se repetem do texto original contado pela pesquisadora.

Os verbos de ações marcam o tempo na narrativa, como por exemplo, “correu; procurou; dormiu; comeu”. Quanto ao espaço, temos: “E a panela correu / A panela apanhou o céu / E o gato ele não viu nada / Procurou, procurou a panela”. Fica subentendido que “apanhou o céu não” é “pegar o céu” e sim chegar ao céu e desaparecer para o gato, pois ele procurou e não encontrou a panela.

Outro trecho que demonstra mudança de espaço está em “A panela tava na área dele / E a panela saiu”. A panela foi para uma região em que se encontrava o gato e depois saiu.

Ao ser questionado sobre os personagens, rapidamente, o IC3 respondeu que são o gato e a panela.

### **Conhecimento linguístico - IC2**

Do conhecimento linguístico, pontuaremos o vocabulário.

O IC2 manteve as seguintes palavras de memória: “gato; panela; fome; procurou; dormir; cheiro; comeu.”

As palavras substituídas com o mesmo sentido foram:

- Texto: Era uma vez um gato que estava sempre com fome.
- IC2: Era uma vez um gato que tava com fome.
- Texto: O gato procurou, procurou e não encontrou nenhum sinal da panela.
- IC2: E o gato ele não viu nada / Procurou, procurou a panela
- Texto: (...) o gato resolveu dormir um pouco.
- IC2: Só queria dormir
- Texto: Um dia, o gato saiu (...) e encontrou uma panela bonita e cheirosa
- IC2: O gato cheirou uma panela
- Texto: O gato descobriu que a panela estava cheia de macarrão e bolinhos de carne.
- IC2: E o gato pegou a panela e todo miojo e toda a carne.

- Texto: O gato comeu muito.
- IC2: Ele comeu como um rei (...)

### **Conhecimento de mundo - IC2**

No final da primeira atividade, o IC2 não fez questionamentos quanto ao significado de palavras ou conceitos da narrativa ouvida. Recontou a história, demonstrando ter inferido as informações necessárias para compreender o texto. Assim, entende-se que o IC2 tem conhecimento de mundo quanto ao vocabulário e a nomes de conceitos que aparecem na história.

A narrativa “A história bela do gato e da panela” refere-se a um conto que tem como tema o amor entre um gato e uma panela. O IC2, em alguns trechos, demonstrou reconhecer esse amor em: “E a panela tava fazendo amor.”

Ao lermos o contexto em que ele inseriu essa frase, percebe-se que o IC2 não se referiu ao ato em si, mas sim à questão do gato e da panela que se apaixonaram, informação evidenciada na história original.

O IC2 também observou que o texto original se referia a um conto maravilhoso e do mesmo ponto de vista da história original; ele inicia seu relato com o “Era uma vez”; no término, não há o uso do “Viveram felizes para sempre”, mas pontua que o gato comeu toda comida, ou seja, comeu; acabou; e fim; o fim da narrativa.

No quesito linguagem, o IC2 substituiu a palavra “macarrão” por “miojo”, possivelmente, por ser um alimento que ele conhece por nome ou que faça parte da sua realidade. Tal fato elucida que qualquer uma das duas hipóteses levantadas remete ao conhecimento enciclopédico e de mundo. A criança sabe que o miojo é macarrão, porque tem esse conhecimento do produto ou por experiência vivenciada.

Ao recontar a narrativa, demonstrou ter utilizado do recurso memória e cumpriu a primeira tarefa com êxito: ouviu a narrativa e recontou-a com algumas substituições de palavras e de informações, bem como preservou algumas partes entre vocabulário e conceitos para remeter à história original, uma vez que se trata de um relato.

Ao terminar a história, a pesquisadora perguntou se o IC2 sabia quais eram os personagens. O informante respondeu corretamente: “Gato e Panela”.

### 3.9.2 - Análise da produção - IC2

Analisemos a própria produção do informante com foco na criatividade e na imaginação com base nos recursos linguísticos, nos conhecimentos históricos sociais e enciclopédicos aplicados pelo IC2.

#### **Conhecimento textual - IC2**

Em sua própria produção, o IC2 apresentou as partes de uma narrativa:

- **Começo:** O informante IC2, no primeiro parágrafo, apresenta os dois personagens: gato e panela, tal como evidencia o “Era uma vez”.
- **Conflito apresentado:** O gato sentir o cheiro da panela (cheiro da comida); assim o gato quer pegar a comida e a panela corre fugindo do gato; resultado dessa perseguição são os dois correndo.
- **Resolução do conflito:** O gato pegou e comeu todo o macarrão e a carne da panela.
- **Desfecho:** O gato ter comido toda a comida da panela com a sua permissão; e, por fim, o gato faz um agradecimento à panela.

#### **Conhecimento linguístico - IC2**

Em sua produção, o IC2 inseriu novas palavras: “macarrão e carne”; no texto original está cheia de macarrão” e “bolinhos de carne”. No reconto, ele utiliza miojo e carne.

#### **Conhecimento de mundo - IC2**

Seguindo as orientações para a segunda tarefa, o IC2 apresenta os mesmos personagens da narrativa lida pela pesquisadora. Em seguida, conta as ações realizadas por eles, o que sugere uma divisão da história em episódios.

No primeiro episódio, o gato e a panela aparecem correndo. Em um jogo de palavras, o IC2 apresenta assim: “E o gato estava correndo, correndo. A panela estava

correndo, correndo”. Na sequência: “a panela fechou”; provavelmente, deve ser a tampa, porque anteriormente ele diz que o gato sentiu o cheiro da panela.

Percebe-se que, com o fechamento da tampa, encerra-se o episódio marcado pela correria entre gato e panela.

Compreende-se que, a seguir, tem início outro episódio, pois o IC2 faz uso novamente do “Era uma vez”, porém, nesse trecho, a novidade é o gato procurar a panela, cansado de procurar e não encontrar, ele adormece. Então, a panela relaxa e abre a tampa, o gato acorda e corre para pegá-la e comer todo o macarrão e a carne, de um modo rápido e ainda agradece a panela pela comida.

Em um processo de inventar sua própria narrativa, o IC2 demonstra criatividade e imaginação apesar de o enredo ficar bem parecido com a história original.

Averiguam-se as marcas linguísticas que apresentam o tempo e o espaço por meio dos verbos que indicam as ações dos personagens, tais como: correr, procurar, dormir e comer.

O IC2 necessitou da mediação entre ele e a história, visto que não se encontra alfabetizado, contudo apresentou habilidades linguísticas, bem como conhecimento de mundo e do próprio gênero para executar as tarefas solicitadas, apesar de estar inserido em um processo de desenvolvimento, apresentou criatividade, imaginação e memorização do enredo e de seus detalhes.

### 3.9.3 - Conclusão da análise - IC2

Ao examinar as respostas da entrevista do IF2, notamos que o IC2 ouve histórias em um intervalo de tempo de 15 em 15 dias, período que consideramos longo, por estar inserido num contexto de letramento. Em casa, tem 15 exemplares de livros infantis que ganhou e a escolha dos títulos foi feita por quem o presenteou.

Conforme citado pelo IF2, o IC2 gosta de ouvir as histórias, contudo o IC2, para essa mesma questão, respondeu que não gosta de ouvir histórias.

O IF2 relatou que o IC2 presta atenção nas leituras das histórias e não faz objeção quanto às narrativas. Ele aceita qualquer uma e aprende sobre o alfabeto.

Segundo IC2, quem lê as histórias são a mãe e a cuidadora e ele aprende sobre as histórias.

Portanto, ao compararmos o questionário do informante IF2 e do informante IC2, bem como o reconto e a criação oral de IC2, concluímos que, ao ser exposto às leituras de narrativas, a criança apresenta aspectos que estão em desenvolvimento e que são importantes para a formação de um leitor crítico, no que se refere ao vocabulário, à imaginação, à criatividade e ao conhecimento enciclopédico. No entanto, se o IC2 tivesse uma rotina diária de ouvir histórias, provavelmente, estaria em um processo ainda mais avançado nesses quesitos.

Em síntese, sinalizamos que ouvir leituras de narrativas, mesmo quando ainda não se é um leitor independente, subsidia o processo de letramento e alfabetização, fatores que implicam a formação de um leitor autônomo e crítico.

### 3.10 - Reconto, produção e análise - IC3

QUADRO 46 - RECONTO E PRODUÇÃO: IC3

IC3 - RECONTO	IC3 - PRODUÇÃO
<p>Era uma vez um gato e uma panela.            Aí o gato encontrou uma panela.            Aí a panela com medo do gato. Ela fugiu.            Aí ela foi lá na floresta e se escondeu.            Aí ela sumiu e desapareceu.            Aí o gato estava cansado de procurar ela e resolveu dormir... dormir.            Aí a panela parou com seu medo e resolveu abrir a tampa.            Aí o gato ainda estava dormindo e acordou com cheiro da panela.            E fim.</p>	<p>Era uma vez um gato e uma panela. Aí a panela fugiu e o gato resolveu dormir um pouco.            Aí ela caiu no esgoto.            Aí o gato achou ela.            E foi dentro do esgoto.            Aí a panela com medo do gato correu na praia.            Aí o gato também.            Aí a panela foi para água e ficou na água.            Bem longe.            E o gato com medo da água não foi. O gato com tanta sede bebeu toda a água e foi para lá e fim.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

### 3.10.1 - Análise do reconto - IC3

Vamos analisar os recursos linguísticos, os conhecimentos históricos sociais e enciclopédicos aplicados pelo IC3 para manter a essência da história, ou seja, os personagens, o enredo, a linguagem, as marcas do gênero e o tema. Nesse tópico, o informante utiliza-se da memória.

#### **Conhecimento textual - IC3**

O IC3 apresenta as partes que compõem uma narrativa:

- Começo: A criança inicia a história e apresenta as personagens: Gato e Panela.
- Conflito apresentado: A panela fugiu do gato.
- Resolução do conflito: O gato cansou de procurar e dormiu.
- Desfecho: A panela parou com o medo e o gato acordou com o cheiro da panela.

O IC3 considerou a ordem cronológica dos acontecimentos, tal como fez uso do tempo da narrativa por meio da linguagem; evidencia-se a marcação de um período de intervalo de tempo no trecho “o gato estava cansado de procurar” e, supostamente, procurou por um tempo e cansou-se, dessa forma, dormiu. Supostamente o gato dormiu durante um bom período, o suficiente para a panela perder o medo e abrir sua tampa.

Quanto ao espaço, observou o cenário, por exemplo, quando a panela foi para a floresta, dessa forma, marcou essa mudança linguisticamente, pois aponta o verbo ir na flexão “foi”, bem como o advérbio de lugar “lá”.

Além disso, ressalta-se o fato de que a história contada começa com “Era uma vez” e termina com “felizes para sempre”. O IC3 utilizou esse início no reconto “Era uma vez” e, ao terminar, empregou o termo “fim”. Provavelmente, porque faz parte de seu repertório de memória por conhecer os contos maravilhosos.

O informante expressou seu conhecimento de mundo experiencial ao utilizar os termos, em outras palavras, por meio da linguagem, demonstrou seu conhecimento prévio por experiência que faz parte de suas lembranças.

Ao terminar a história, a pesquisadora perguntou se o IC3 sabia quais eram os personagens. O informante respondeu corretamente: “Gato e Panela”.

### **Conhecimento linguístico - IC3**

O conhecimento linguístico, abarca o vocabulário. No reconto, o IC3 manteve algumas palavras memorizadas e outras foram substituídas, porém com o mesmo significado.

As palavras mantidas de memória são: “encontrou uma panela; fugiu; floresta; sumiu; resolveu dormir; abrir a tampa; cheiro”.

As palavras substituídas com o mesmo sentido:

- Texto: A panela levou um grande susto e fugiu do gato.
- IC3: Aí a panela com medo do gato. Ela fugiu.
- Texto: De repente, a panela entrou na floresta e sumiu.
- IC3: Aí ela foi lá na floresta e se escondeu. Aí ela sumiu e desapareceu.
- Texto: O medo da panela passou e ela saiu de seu esconderijo.
- C4: Aí a panela parou com seu medo e (...)

### **Conhecimento de mundo - IC3**

Ao terminar de ouvir a história, a criança não fez nenhum questionamento quanto ao significado das palavras que ouviu. Após a leitura realizada pela pesquisadora, já iniciou a sua tarefa. Ao recontar a narrativa, demonstrou ter realizado as inferências necessárias para compreensão do texto. Dessa forma, percebe-se que o IC3 tem conhecimento tanto dos nomes quanto dos conceitos que aparecem na história.

#### **3.10.2 - Análise da produção - IC3**

Para a análise da produção, vamos observar os recursos linguísticos, os conhecimentos históricos sociais e enciclopédicos aplicados pelo IC3 para manter as personagens e as marcas do gênero. Essa atividade visa observar a criatividade e a imaginação.

### **Conhecimento textual - IC3**

Em sua produção, o IC3 apresentou as partes de uma narrativa:

- Início: O IC3 inicia a história e apresenta as personagens: Gato e Panela.
- Conflito apresentado: A panela fugiu do gato.
- Resolução do conflito: O gato bebeu toda a água.
- Desfecho: O gato foi para perto da panela.

### **Conhecimento linguístico - IC3**

Sobre o vocabulário, o IC3 acrescentou novas palavras: “esgoto; dentro; praia; também; água; bem longe; sede; bebeu; para lá”.

### **Conhecimento de mundo - IC3**

O IC3 mantém o início da história parecido com a contação, porém, em determinado momento, acrescenta novos conhecimentos que aparentemente fazem parte de seu repertório de mundo: “esgoto, praia e água”. Em uma determinada parte, o informante demonstra saber que o animal “gato” não gosta de se molhar, ou tem medo de água.

Quanto à criatividade, podemos observar que, ao utilizar as palavras “esgoto, praia e água”, é como se o IC3 colocasse os termos nos mesmos campos semânticos: esgoto que deságua na praia e polui a água. Também verificamos que para resolver o problema do gato em não se molhar e chegar próximo da panela, o IC3 inventa uma sede repentina na qual o animal acaba com a água, se aproxima da panela e assim encerra a história.

A história fala de um amor entre o gato e a panela, explicitamente, o IC3 não deixa claro em sua criação esse amor, no entanto, ao levar o gato próximo à panela e acabar com a história com o termo fim, demonstra, no implícito, que ele fez essa relação de amor, ou seja, “felizes para sempre”.

O informante IC3 não se encontra alfabetizado, necessitou de um leitor, porém apresentou competências para cumprir as exigências solicitadas nos enunciados das duas tarefas, mostrando-nos estar inserido no mundo cultural e nas práticas sociais letradas.

### 3.10.3 - Conclusão da análise - IC3

Ao analisar as respostas referentes a IF3, nota-se que a IC3 está inserida em um contexto de letramento, no qual lhe é dada a oportunidade de ouvir histórias de 2 a 3 vezes por semana. Em casa, tem um acervo em torno de 40 exemplares de livros infantis, a maior parte adquirida pelos adultos (responsáveis).

Segundo IF3, o IC3 presta atenção nas leituras das histórias e conclui que gosta de ouvi-las; na maioria das vezes, quem escolhe tanto os livros para comprar como qual será lido é o IF3. Sobre o aspecto da escolha da leitura a ser realizada, ao ser questionada, IC3 respondeu “às vezes eu escolho, às vezes IF3 escolhe”. A IC3 confirmou que gosta de ouvir histórias e que IF3 conte (não citou sobre a escola). Além disso, informou que aprende sobre ter cuidados e amor com as pessoas.

Desse modo, ao analisarmos o questionário de informante IF3 e o informante IC3, bem como o reconto e a criação oral de IC3, concluímos que, por ser exposta às leituras de narrativas, apresenta aspectos em desenvolvimento que são importantes para a formação de um leitor crítico, no que se refere a vocabulário, à imaginação, à criatividade e ao conhecimento enciclopédico.

Concluimos apontando que ouvir leituras de narrativas mesmo quando ainda não se é um leitor independente subsidia o processo de letramento e de alfabetização, fatores que implicam a formação de um leitor autônomo e crítico.

### 3.11 - Reconto, produção e análise - IC4

QUADRO 47 - RECONTO E PRODUÇÃO: IC4

IC4 - RECONTO	IC4 - PRODUÇÃO
Inventar uma história Era uma vez um gato que ia numa panela O gato ia numa panela e comeu O gato foi numa panela e comeu. E fim...	A história era uma vez um gato. E a panela procurou o gato. O gato achou ela. O gato achou ela também e comeu o macarrão com a carne. E o gato estava dormindo e a panela apareceu. Aí o gato se queimou. Ele comeu a comida. E cheirou o cheiro. O cheiro de macarrão.

	<p>Aí ele foi queimar a panela.  E a panela ficou triste e ela caiu no esgoto.  Ela caiu nos Estados Unidos... Lá longe.  Ela caiu no abismo.  Ela caiu e fim.</p>
--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

### 3.11.1 - Análise do reconto - IC4

Para análise do reconto, considera-se o suporte “memória” para tal criação, em um aspecto direcionado aos recursos linguísticos, aos conhecimentos históricos sociais e enciclopédicos, bem como à estrutura do gênero textual.

#### **Conhecimento textual - IC4**

O IC4, ao recontar a história, apresenta as partes que compõem uma narrativa:

- Começo: o IC4 inicia a narrativa, introduzindo os personagens.
- Conflito apresentado: O gato na panela.
- Resolução do conflito: O gato comeu.
- Desfecho: Após o gato ter se alimentado encerra-se a narrativa e fim.

O IC4 fez uso do tempo da narrativa, considerando a ordem cronológica dos acontecimentos de forma bem sucinta, “o gato ia numa panela”; depois “ia numa panela e comeu” e, por fim, “o gato foi numa panela e comeu”.

Ele inicia o texto com “Era uma vez” e, na sequência, observa que o gato ia em uma panela. No próximo parágrafo, repete a frase, porém agora sem a expressão que marca o começo de uma história, indicando que, tanto no início, como no final da história, ele demonstra ter conhecimento das características do conto maravilhoso.

O IC4 apresentou o reconto de forma bem reduzida, sendo que faltou informação para que as ações dos personagens fizessem sentido. Desse modo, apesar de ter realizado a tarefa solicitada, demonstrou não ter memorizado muitos detalhes da narrativa.

Ao terminar a história, a pesquisadora perguntou se o IC3 sabia quais eram as personagens. O informante respondeu corretamente: “Gato e Panela”.

### **Conhecimento linguístico - IC4**

Em relação ao conhecimento linguístico, analisamos o quesito vocabulário, no qual o IC4, em seu reconto, manteve palavras memorizadas e outras substituídas com o mesmo significado.

- As palavras mantidas de memória são: “gato, panela, comeu”.
- E as palavras substituídas são:
- Texto: Era uma vez um gato que estava sempre com fome.
- IC3: Era uma vez um gato que ia numa panela.

Possivelmente, nesse trecho, o IC4 disse “ia numa panela”, partindo da possibilidade de que o gato estava sempre com fome e associou que, na panela, havia comida, então ele ia com uma panela; ia comer a comida na panela e satisfazer sua fome.

Texto: O gato descobriu que a panela estava cheia de macarrão e bolinhos de carne. (...) Ele comeu.

IC3: O gato foi numa panela e comeu.

### **Conhecimento de mundo - IC4**

Assim que a pesquisadora realizou a leitura, o IC4 deu início à tarefa a ser executada. Não realizou nenhum questionamento quanto ao significado de palavras ou termos que ouviu. Compreende-se que o IC4 tem conhecimento tanto dos nomes quanto dos conceitos que aparecem na história, ou seja, compreendeu a história ouvida, porém, no momento de organizar a sua narrativa, apresentou poucos detalhes do enredo, inclusive das ações dos personagens.

### 3.11.2 - Análise da produção - IC4

Para a análise da produção, observamos a criatividade e a imaginação utilizada pelo IC4, para tal, focaremos nos recursos textuais, recursos linguísticos e conhecimentos de mundo.

#### **Conhecimento textual - IC4**

Ao realizar a sua produção, o IC4 apresentou as seguintes partes da narrativa:

- Início: O IC4 inicia a história e apresenta as personagens: Gato e Panela.
- Conflito apresentado: A panela e o gato fugindo um do outro.
- Resolução do conflito: A panela ter caído nos Estados Unidos ao fugir do gato.
- Desfecho: A panela caiu e fim.

#### **Conhecimento linguístico - IC4**

Acerca do conhecimento linguístico, podemos dizer sobre o vocabulário usado pelo IC4. Ele apresentou novas palavras que não estavam no texto original: “queimou, triste; caiu; Estados Unidos; esgoto; lá longe; abismo”.

#### **Conhecimento de mundo - IC4**

O IC4 realiza a tarefa e cria sua própria produção, praticamente, segue o mesmo enredo da história original, sendo que é possível observar a perseguição do gato na tentativa de comer a comida que está dentro da panela.

Em um determinado momento, acrescenta novas informações e encerra a sua criação de uma forma surpreendente, pois os personagens desentendem-se e separam-se. A panela frustra-se com a atitude do gato e vai embora; caiu no esgoto; nos Estados Unidos; no abismo e fim.

O tempo é marcado linguisticamente por verbos que indicam ações que levarão a um período temporal a serem concluídas, como: correr, comer, dormir, cair (ir) para bem longe, ir de um lugar para outro.

Outras marcas linguísticas foram apresentadas que evidenciaram o cenário, como por exemplo: caiu no esgoto; caiu nos Estados Unidos - com o detalhe de - lá longe; caiu no abismo; e, ainda o verbo correr, que tanto poder ser uma ação executada no mesmo espaço, quanto pode indicar uma mudança de lugar.

De modo geral, o IC4 apresentou pouca criatividade, uma vez que em grande parte da história, sua narração foi semelhante à original; além de envolver as personagens em atitudes de violência em que o gato se queima e depois queima a panela; pode ser um conhecimento vivencial que a panela queima se estiver quente e encostar em uma parte do corpo. Mas ressalta que o gato é um animal e não uma panela, e mesmo assim ele a queima.

Num enredo dramático, a história termina de um modo triste com a panela sucumbindo. Apesar de não ter adquirido as competências escritora e leitora, além de necessitar de um mediador, o IC4 apresentou habilidades para cumprir as exigências solicitadas, embora de forma sucinta, mostrou-se em fase de desenvolvimento.

### 3.11.3- Conclusão da análise - IC4

Ao sintetizar e inferir as informações referente às respostas do IF4, percebe-se que o IC4 está inserido em um contexto de letramento, que é vivenciado a partir de leituras ou de contações de histórias entre 2 a 3 vezes por semana.

Os informantes armazenam em sua casa um acervo de 10 livros infantis que receberam de presente; os títulos foram escolhidos por quem os presenteou.

O IC4 informou “que gosta mais ou menos de ouvir histórias” e quem as conta é o IF4 ou a professora, pois além de citar a família citou a escola.

Segundo o IF4, o IC4 prefere fazer a escolha das histórias que vai ouvir, quer seja por meio da leitura de um adulto, quer seja por meio da contação das narrativas, entretanto o IC4 diz que as escolhas são feitas pela professora.

Quanto ao aprendizado, o IF4 menciona que as histórias ajudam o IC4 a lidar com as emoções. Enfatizamos que as personagens das histórias podem servir de exemplos aos seus leitores; possibilitando-lhes mostrar seus sentimentos e nomeá-los,

demonstrando empatia pelo próximo, sendo um instrumento auxiliador na formação integral de uma pessoa.

Pareceu-nos uma intervenção necessária, o trabalho com o IC4 no que se refere às emoções, já que ao produzir sua própria produção evidenciou-se um fato curioso: o gato queimou a panela, após a panela ter queimado o gato; uma atitude do personagem premeditada, então o gato desconta o que lhe foi feito. Talvez o informante da história tenha colocado em sua criação um pouco dos seus sentimentos.

Para o IC4, o conhecimento adquirido por meio das narrativas que ele tem ouvido está relacionado com o cuidado com o corpo.

Em sequência, apontamos que, em comparação com os demais informantes, as atividades desenvolvidas pelo IC4 foram menos criativas e de pouca imaginação; com um vocabulário reduzido.

Uma consideração a ser feita em relação a esse informante diz respeito ao suporte em ele nos apresentou sua história predileta. Não foi por meio nem de livro nem de gibi, mas pelo meio midiático. A história está em um vídeo na plataforma *YouTube* de vídeos *on-line*.

Sobre esse aspecto, deixamos uma reflexão não com o propósito de alongarmos sobre o tema, mesmo porque não é o nosso foco, contudo também não podemos deixar de mencioná-lo. Nesse sentido, pelo informante ter descoberto uma história, ainda que tenha sido pelo *YouTube*, é interessante. A questão é que a leitura é importante, e o livro não deve ser substituído por vídeos, cada qual no seu tempo, no seu momento e na sua atividade.

Chamamos atenção para o aspecto que o IC4 nos apresenta uma história em que ele conheceu por vídeo e não uma das histórias que ouve 2 a 3 vezes por semana em casa ou na escola. Lembramos que ele gosta mais ou menos; talvez os vídeos do *YouTube* estejam sendo mais prazerosos e convidativos.

Mas defendemos a ideia de que as narrativas, juntamente com o suporte livro, ajudam na formação de um leitor crítico, no que se refere ao vocabulário, à imaginação, à criatividade e ao conhecimento enciclopédico, bem como pode ser uma estratégia eficaz para o processo de letramento e de alfabetização, auxiliando na formação de um leitor autônomo e crítico.

Concluimos que ouvir leituras de narrativas, mesmo quando ainda não se é um leitor independente, subsidia o processo de letramento e de alfabetização, fatores que implicam a formação de um leitor autônomo e crítico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propusemo-nos, nesse estudo, a investigar, por meio de uma pesquisa descritiva, teórico-analítica, com protocolos individuais e explicativos, que contribuíram para a análise do diagnóstico, se as narrativas que as crianças ouvem podem ajudá-las a desenvolver o gosto pela leitura e, conseqüentemente, torná-las autônomas para fazer suas próprias escolhas de leitura, bem como se apropriar dos requisitos para os processos de alfabetização e de letramento, ampliando seu conhecimento de mundo, seu vocabulário, sua imaginação e criatividade. Nesse sentido, buscou-se promover a formação do sujeito crítico, participante e ativo na sociedade, em vez de um ser passivo reprodutor do que lhe contam ou dos textos que têm acesso sem ser capaz de fazer sua própria análise e inferência.

Desse modo, nosso problema era levantar quais tipos de histórias as crianças na faixa de 4 a 5 anos têm ouvido, tanto no ambiente familiar quanto no escolar, além de verificar como essas histórias influenciam o desenvolvimento das crianças, seja no pensamento abstrato e concreto, seja na linguagem e na criatividade.

A pesquisa teve, portanto, os seguintes objetivos específicos que foram todos concluídos no decorrer das etapas do projeto:

- Levantar os tipos de histórias que as crianças ouvem dos adultos, sejam os responsáveis, sejam os professores.
- Verificar quais são as estruturas dessas histórias em relação ao tema; ou seja, o sentido, como produto social que elas carregam, em relação à cultura acumulada historicamente.
- Analisar as histórias levantadas por meio de questionário e explicar como elas mediam, no contato das crianças com a cultura acumulada, o desenvolvimento do aprendizado.

Não pretendemos apresentar um resultado fechado, mas abrir novas possibilidades de estudos em relação às narrativas que as crianças ouvem, apontando critérios de acesso e qualidade. Destacamos ainda que quanto mais cedo meninos e meninas tiverem acesso às histórias, mais eficiente será a contribuição da leitura nos resultados de seu desenvolvimento discutidos neste estudo.

Consideramos compreender como a criança foi vista ao longo do percurso histórico e qual o conceito atual de infância. Em documentos vigentes, concluímos que a criança é considerada um ser humano que se encontra em processo de desenvolvimento, mas, apesar de estar em processo, como todo indivíduo, é capaz de realizar tarefas com independência dependendo de sua faixa etária e de opinar com autonomia. Além disso, no ambiente externo à escola, a criança aprende e, no ambiente escolar, tem conhecimentos para partilhar.

Justificamos essa busca, à medida que a concepção que se tem de infância é a forma como as crianças serão tratadas pelos adultos: se poderão participar ativamente da tomada de decisões em seu ambiente de convívio social, ou seja, se suas opiniões serão ouvidas ou somente as decisões de seus tutores lhes serão impostas.

Na dimensão escolar, analisamos uma amostra de sete professores que, por meio de questionário, responderam às perguntas e relataram como são suas práticas de leituras e contações de histórias para os pequenos.

Especificamente, neste estudo, os participantes apontaram que o trabalho com os textos em sala de aula acontece, fato que analisamos como um avanço. Porém observamos que as demais perguntas respondidas pelos professores, ao serem comparadas umas às outras, pareceram confusas em relação ao objeto utilizado, ao objetivo estabelecido, às teorias que podem auxiliá-los a embasar suas práticas e aos documentos que regem os currículos atuais.

Desse modo, ponderamos que é essencial que as narrativas sejam trabalhadas na educação infantil e concluímos que é necessário que o professor produza sua prática pedagógica amparada e fundamentada nos documentos vigentes que sustentam o currículo, tal como teorias que fundamentam o ensino para essa faixa etária e para esse tipo de trabalho.

As discussões relativas às interações que ocorrem sobre leitura no ambiente familiar, entre adulto e criança, do mesmo modo foram examinadas por meio das perguntas respondidas pelos responsáveis. Essa pequena amostra de famílias, ou seja, quatro, nos levaram ao resultado final de que todas têm o hábito de ler ou contar histórias para os seus pequenos.

Como resgatamos no Capítulo 2, o Brasil é um país que tem caminhado lentamente na formação de leitores, mesmo porque a própria educação do país demorou para ser estabelecida. Desse modo, concluímos como um progresso, mas quando analisamos as outras respostas ressaltamos que há muito a desenvolver nesse campo nos contextos familiares.

Na sequência, do ponto de vista dos informantes crianças, percebemos que ainda não têm autonomia para escolher as histórias que vão ouvir, pois a maior parte de suas respostas indicam que as escolhas são feitas pelos adultos. Da mesma forma, a maior parte dos adultos responderam que são eles quem escolhem as histórias.

Assim, apesar da concepção de infância que os documentos atuais apresentam, ainda temos uma sociedade que enxerga a criança como um ser frágil e passivo, sob os cuidados dos adultos.

Nesse sentido, entendemos que, para a criança desenvolver o gosto pela leitura, a princípio, ela necessita de um adulto que lhe apresente as histórias, que discuta com ela seus gostos e, com o tempo, permita-lhe fazer suas próprias escolhas.

O primeiro objetivo específico era levantar os tipos de histórias que as crianças ouvem dos adultos, sejam os responsáveis, sejam os professores. Por meio das entrevistas, conseguimos levantar todas as histórias prediletas ou conhecidas dos informantes adultos, bem como das próprias crianças.

Quanto ao segundo objetivo, deveríamos verificar quais as estruturas dessas histórias em relação ao tema; ou seja, o sentido, como produto social que elas carregam em relação à cultura acumulada historicamente. Essas questões inerentes à cultura acumulada apresentadas nas narrativas são possibilidades construídas que privilegiam o acesso das crianças a outros costumes, bem como a valores e a outros contextos de vida. Esse é um aspecto importante que o trabalho com a leitura de história oferece em uma perspectiva que a literatura infantil é um meio de auxílio na formação do ser humano.

Sistematizamos, no Capítulo 3, as análises das histórias colhidas de todos os participantes da pesquisa e inferimos que elas, como produto social, apresentam conteúdos que podem contribuir com o desenvolvimento na formação das crianças.

O terceiro objetivo era o de analisar as histórias levantadas por meio de questionário e explicar como elas mediam no contato das crianças com a cultura acumulada para o desenvolvimento e aprendizado. Nesse ponto, além das histórias recolhidas que já havíamos analisado, sistematizamos a atividade em que apenas uma narrativa comum a todos os participantes informantes pequenos era utilizada.

Do ponto de vista da leitura, em uma abordagem sociointeracionista e suas nuances, há uma concordância com os documentos atuais que concebem a criança como um ser atuante. Acrescenta-se, nesse aspecto, a visão de que ela antes de ler a palavra, lê o mundo, pois é dessa forma que conseguirá realizar as inferências necessárias para compreender um texto, tendo conhecimento prévio, ainda que não seja uma leitora independente.

Na atividade em que as crianças deveriam reproduzir a história, elas apresentaram de memória partes da narrativa, algumas palavras foram mantidas de memórias e outras trocadas por sinônimos. Todas elas utilizaram a estrutura da narrativa. Quanto à atividade de produzir sua própria história, observamos criatividade, conhecimento de mundo, vocabulário, respeitando a estrutura da narrativa.

Com base no que foi apresentado até o momento, concluímos que as narrativas são veículos sociais que podem auxiliar as crianças em seu desenvolvimento de vocabulário, imaginação e criatividade, além de ampliar seu conhecimento de mundo. Ademais, favorecem o desenvolvimento no processo de letramento e de alfabetização, bem como na formação de seres humanos críticos, desenvolvendo o gosto pela leitura.

Chegamos a esta conclusão, porque apesar dos equívocos encontrados em algumas práticas escolares ou em costumes familiares, ainda assim, foi-nos apresentado que as crianças ouvem histórias em seus ambientes, quer seja familiar quer seja escolar. Acreditamos que essa prática faz toda a diferença no desenvolvimento do sujeito.

Também constatamos que as histórias levantadas têm qualidade e são produtos sociais que oferecem algum tipo de ensino em seus enredos como apontamos nas análises; tal como foram elaboradas com um vocabulário bom e adequado. Em suma, os participantes desse estudo têm ouvido boas histórias.

Concluimos esta pesquisa, destacando a importância das narrativas como objetos significativos para o dia a dia das crianças, tanto no ambiente escolar quanto no ambiente familiar. Esperamos que as nossas investigações possam contribuir para a ampliação desse campo de pesquisa, bem como abrir caminhos para futuras investigações de outros temas que foram discutidos neste estudo.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução: Dora Flaksman. 2ª ed., Rio de Janeiro: LTC, 2021.

BANDEIRA, P. **‘Parceria entre escola e família estimula leitura infantil’, diz Pedro Bandeira**. Entrevista à CNN Brasil. Publicada em: 13 out 2020. Disponível em:

<<https://www.cnnbrasil.com.br/entretenimento/parceria-entre-escola-e-familia-estimulaleitura-infantil-diz-pedro-bandeira/>>. Acesso em: 19.jan.2023.

BANDEIRA, P. **Brincar é o trabalho da criança. Entrevista à Tempojunto**.

Publicada em: 01. jun.2022. Disponível em: <<https://www.tempojunto.com/2022/06/01/entrevista-com-pedro-bandeira-leitura-brincante-erespeito-as-criancas/>>. Acesso em: 19 jan 2023.

BARTHES, R. (et al). **Análise estrutural da narrativa**. Tradução de Maria Zélia Barbosa. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BASSO, R. M.; GONÇALVES, R. T. **História concisa da língua portuguesa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BELINKY, T. **O grande rabanete**. Disponível em: <<https://educaemcasa.petropolis.rj.gov.br/uploads/bibliotecas/livro-o-granderabanete-pdf.pdf>>. Acesso em: 30 dez 2022.

BELLINGHAUSEN, I.B. **O Mundinho**. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/Pedritah/o-mundinho-93091766>>. Data de publicação: 06. abril. 2018 por Hayana Oliveira. Acesso em: 30 dez 2022.

BISHOP, P. **O urso e a casa dos livros**. Leituras Digitais. Disponível em: <<https://biblotecasaeag2020.blogs.sapo.pt/o-urso-e-a-casa-dos-livros-de-poppy45706>>. Acesso em: 30 dez 2022

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Versão Final. Brasília, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf)> Acesso em: 15 out 2022.

BUARQUE, C. **Chapeuzinho Amarelo**. 27 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011. Disponível em: <[https://www.undime-sp.org.br/wp-content/uploads/2020/pdf/vcundimesp3004\\_ChapeuzinhoAmarelo.pdf](https://www.undime-sp.org.br/wp-content/uploads/2020/pdf/vcundimesp3004_ChapeuzinhoAmarelo.pdf)>. Acesso em: 30 dez 2022.

BUCHWEITZ, D. **A ovelha Rosa da dona Rosa**. Blog: Mariane Suzarte. Data de publicação: 22.jan.2018 - Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/MSuzarte/a-ovelharosa-da-dona-rosa-donaldobuchweitz>> - Acesso em: 30 dez 2022.

CANDIDO, A. **A literatura e a formação do homem**. Ciência e Cultura. São Paulo, v. 24, n. 9, 1972. (p. 803-809).

COELHO, N. N. **Literatura Infantil - Teoria, Análise, Didática**. 1ª ed., São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER T. **Introdução à literatura infantil juvenil atual**. Tradução: Laura Sandroni. 1º ed., São Paulo: Global, 2017.

DEUSDEDIT W.J.B. **Os três porquinhos** - Reconto - Biblioteca Digital. Disponível em: <<https://www.livrosdigitais.org.br/livro/37774EMSBI3E8N?page=0>>. Acesso em: 30. dez. 2022.

DONALDSON, J., SCHEFFLER, A. Tradução: Gilda de Aquino. **O grúfalo**. 2ª ed., Rev. 23º Reimpr. São Paulo, Brinque-Book, 2015.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 52ª ed., São Paulo: Cortez, 2021.

FREITAS, T. **Quem quer brincar comigo?** Disponível em: <<https://smenf.files.wordpress.com/2020/09/quem-quer-brincar-comigo.pdf>>. Acesso em: 30. dez. 2022.

GOMES, M.L.C. **Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa**. 2ª ed., Curitiba: Editora Intersaberes, 2015.

IF1, **História da mamãe lemanjá**; história contada pela IF1 durante a entrevista. Destinatário em ordem direta em 14. ago. 2022. Mensagem eletrônica por contato estabelecido online via plataforma *WhatsApp* em recurso Videochamada em 14 ago 2021.

IP4, **Chapeuzinho Vermelho**. (História gravada pela IP4). Destinatário em ordem direta em 16. ago. 2021. Mensagem eletrônica, formato vídeo, encaminhado via plataforma *WhatsApp* em 16 ago 2021.

KLEIMAN A. **Texto & Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. 16º ed., Campinas, SP: Editora Pontes, 2016.

KOCK, I. V. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. 2ª ed., 4ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2021.

KOCK, I.V.; ELIAS V.M. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. 3ª ed., 15ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2022.

LAJOLO, M. **Literatura: ontem, hoje, amanhã**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. Edição revisada, São Paulo: Editora Unesp, 2019.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEIRELES, C. **Problemas da literatura infantil**. 4ª ed., São Paulo: Global, 2016.

POSSENTI, S. **Questões para analistas do discurso**. São Paulo: Parábola, 2009.

RIBEIRO, J. **A história Bela do gato e da panela**. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 2008.

RIBEIRO, J. **Ouvidos dourados: a arte de ouvir as histórias (... para depois contálas...)**. 1ª ed., São Paulo: Cortez, 2022.

RIBEIRO, S. **História da Educação: a educação no tempo e no espaço**, 1ª ed., São Paulo: Gregory, 2014.

ROJO, R. "**Finalmente, entramos no século 21 no ensino de linguagem**". In: BNCC na prática. Tudo o que você precisa saber sobre Língua Portuguesa, 2018. Disponível em: <<https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/ZYs554tehphVaJfHcDKRbgQAa2XUCmX8zUPugNfyfN3vpXRWtnmy5yxJyekq/guiabncc-ne-lingua-portuguesa-final-corrigido-1.pdf>>. Acesso em: 05. dez. 2022.

ROJO, Roxane. . **Roxane Rojo: "Há muitos países recuando no tempo com seus currículos. Aqui, estamos evoluindo"**. Publicado em Revista Nova Escola em 01. jan. 2017. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/29/roxane-rojoha-muitos-paises-recuando-no-tempo-com-seus-curriculos-aqui-estamos-evoluindo>>. Acesso em: 05.dez. 2022.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo:

SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

Disponível em: [https://www.academia.edu/1387699/Letramento\\_e\\_capacidades\\_de\\_leitura\\_para\\_a\\_cidadania](https://www.academia.edu/1387699/Letramento_e_capacidades_de_leitura_para_a_cidadania) - Acesso em: 18 jan. 2023

SOARES, L.D. **Meninos de todas as cores**. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/cruzluc/meninos-de-todas-as-cores-7243302>> - Publicado em: 12. mar.2011. Acesso em: 30. dez. 2022.

SOARES, M. **Letramento e Alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação. Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Poços de Caldas, MG, de 5 a 8 de outubro de 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 18 jan.2023.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2º ed., 3º reimpressão, Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. Tradução Claudia Schilling. 6º ed., Porto Alegre: Penso, 1998.

SOUZA, M. Magali. Gibi: Turma da Mônica **Magali em A Lhama de fogo**. Gibi narrado: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YV0F1rWGDwo> - Acesso em 30 dez 2022. - História contada por IC1. Destinatário em ordem direta em 14. agos. 2021. Mensagem eletrônica por contato estabelecido on-line durante a entrevista via plataforma *WhatsApp* em recurso Videochamada em 14 ago 2021.

SOUZA, M. Piteco. **Chico Bento: Amor De Verão**. Piteco em viagem no tempo! Disponível em: <História em quadrinhos/gibis da Turma da Mônica/gibis narrados - Narrando Historinhas e Gibis>. Publicado em: 26. abr. 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=EYsNvyt3Kyk>>. Acesso em: 30 dez 2022

TAILLE, Y. L., OLIVEIRA, M. K., DANTAS, H. **Piaget, Vigotski, Wallon**, Teorias Psicogenéticas em discussão. 28ª edição, São Paulo: Summus, 2019.

TODOROV T. **As estruturas narrativas**. Tradução: Leyla Perrone-Moisés. 5ª edição, 2ª reimpressão de 2008. São Paulo: Perspectiva, 2013.

VAN DIJK, T. A. **Cognição, discurso e interação**. Apres. e org. de Ingedore Villaça Koch. 7ª ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

VAN DIJK, T. A. **La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario**. 2ª reimpresión, Barcelona, Buenos Aires: Ediciones Paidós, 1992.

WARNES, T. **Perigoso!** Disponível em: <<https://doceru.com/doc/en0vn00>>. Acesso em: 30. dez. 2022

WOOD D. e A. **O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado**. Tradução: Gilda de Aquino. 2ª ed. São Paulo: Brinque-Book, 2012.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 11ª ed. rev. atual e ampliada, São Paulo: Global, 2003.

## ANEXOS

### Questionários para o(a) Professor(a)

#### ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO IP1

Nome: IP1

Qual a formação: Magistério no Cefam; Pedagogia na Ung; Psicopedagogia (não concluí...); Licenciatura Música - termina esse ano!

Tempo de profissão: 15 anos

Turma: Modalidade: Infantil 1

( x ) Creche ( ) EMEI

1. Você lê ou conta histórias para seus alunos?

R. Sim. Temos o projeto de leitura. Uma proposta diária; a leitura fruição que acontece por prazer, não cobro devolutiva deles.

2. Como você escolhe as histórias que serão contadas?

R. Então... A escola disponibiliza um acervo fantástico; material grande com demanda de vários títulos. Na semana faço o planejamento. Ora faço aleatório, ou às vezes, com relação ao planejamento, como assuntos sobre identidade ou família. Que traga a realidade. As diversas estruturas de família... Diversidades de gêneros... Famílias que têm dois pais... Famílias de duas mães. Às vezes a leitura é aleatória.

3. Como os livros (literatura infantil) são utilizados no tempo e no espaço?

R. No Infantil com crianças de cinco anos, especificamente no Braguinha tem as mesas redondas que são coletivas, mas assim alguns ficam de costa uns para os outros; e assim eu abria as mesinhas e elas ficavam individuais e também para todos estarem centrados. É gostoso ir para um espaço diferente, mas as crianças ficam dispersas. Eu prefiro a sala de aula! Há também o espaço da brinquedoteca, mas também se dispersam. Quando eu quero um assunto para abordar no conteúdo prefiro o espaço da sala de aula. Outras vezes sentamos no chão na sala! Pegamos as almofadinhas. Gosta que eles fiquem no chão.

4. Quais os objetivos que você pretende alcançar com as leituras (LI)?

R. Geralmente esses livros usam no dia a dia para transmitir essas mensagens de amizade; de questões de valores. É uma leitura fruição... Geralmente no final da leitura costumo fazer uma abordagem, por exemplo, O coelho e a lebre... O que acharam da história? Conforme suas respostas, eles que começam a direcionar o assunto: o coelho foi muito metido; então eu direciono as perguntas. Pode fazer isso com o amiguinho? É certo não esperar o amiguinho?

5. Que recursos você utiliza?

R. Eu fiz um curso de contação de histórias. Fiz das diversas abordagens da leitura; simbolizando a história de acordo com a imaginação, não mostrando a história.

Representando a história não mostrando a figura. Então tem que ser uma leitura mais intensa; na contação... nos gestos... no rosto... na entonação. Isso que vai prender a atenção. Eles são pequenos e podem dispersar... mas também ficam na ansiedade em ver as figuras.

Quando eu quero mostrar as figuras: vou contando e mostrando a figura... é uma técnica para que as crianças fiquem vendo as figuras anteriores... (na forma de segurar o livro).

É menos comum, mas leio sem o recurso do livro. Na pandemia acabei desenvolvendo esse estilo; contei do meu jeito, gravei e encaminhei para eles.

6. Você leu a BNCC em relação ao desenvolvimento da linguagem?

R. Sim. Vários desenvolvimentos foram estruturados com os pilares da BNCC em nosso planejamento bimestral. Dividimos e usamos a BNCC como base.

7. Você já leu a proposta curricular de seu município? O que encontrou nela? (Histórias, Contação de histórias)

R. Sim; a Professora Coordenadora Pedagógica nos enviou o QSN PDF. Sim tivemos acesso! Usamos o QSN no ano passado (2020). Chegamos ter aula no começo do ano. O planejamento anual foi com base no QSN novo, mas eu não me lembro de cabeça.

8. Que capacidades a leitura, ou seja, contato com a literatura pode desenvolver nas crianças?

R. Muitas coisas. A questão de proporcionar a imaginação isso vai dar base e servir como base na constituição da identidade, autonomia, construção de valores.

9. Qual seria, a seu ver, o processo vivenciado pelas crianças?

R. Dependendo da abordagem; Sem fazer entonação não cria muitas expectativas, mas se tem uma abordagem de incorporar os personagens as posturas deles são de expectativas... E agora o que vai acontecer? Uma expectativa positiva, de ansiedade para saber o que vai acontecer. Eles ficam querendo ver a imagem. Querendo saber o final. Eles gostam muito; dão risada; Vivenciam a história. E ao mesmo tempo sofrem. Uma história triste, eles ficam frustrados. A leitura proporciona emoções.

10. Você já conversou com as crianças sobre o que elas gostam de ouvir de histórias?

R. Que eu me lembre; não tão direcionado. Eles curtem muito. A ciranda do livro. Se não fizer uma intervenção eles levam toda a semana o mesmo livro.

Quais histórias que vocês mais gostaram... Livro rosa!!! Às vezes brigam pelo livro.

11. Você poderia me contar umas das histórias que você conta para seus alunos?

Meninos de todas as cores

Luísa Ducla Soares

Era uma vez um menino branco, chamado miguel, que vivia numa terra de meninos brancos e dizia:

É bom ser branco porque é branco o açúcar, tão doce, porque é branco o leite, tão saboroso, porque é branca a neve, tão linda.

Mas, certo dia, o menino partiu numa grande viagem e chegou a uma terra onde todos os meninos são amarelos.

Arranjou uma amiga chamada Flor de Lótus, que, como todos os meninos amarelos, dizia: É bom ser amarelo porque é amarelo o sol, é amarelo o girassol mais a areia amarela da praia.

O menino branco meteu-se num barco para continuar a sua viagem e parou numa terra onde todos os meninos são pretos. Fez-se amigo de um pequeno caçador chamado Lumumba, que, com os outros meninos pretos, dizia:

É bom ser preto como a noite, preto como as azeitonas, preto como as estradas que nos levam a toda a parte.

O menino branco entrou depois num avião, que só parou numa terra onde todos os meninos são vermelhos. Escolheu para brincar aos índios um menino chamado Pena de Águia. E o menino vermelho dizia:

É bom ser vermelho da cor das fogueiras, da cor das cerejas e da cor do sangue bem encarnado.

O menino branco foi correndo mundo até uma terra onde todos os meninos são castanhos.

Aí fazia corridas de camelo com um menino chamado Ali-Bábá, que dizia:

É bom ser castanho como a terra do chão, os troncos das árvores. É tão bom ser castanho como um chocolate.

Quando o menino voltou à sua terra de meninos brancos, dizia:

É bom ser branco como o açúcar

Amarelo como o sol

Preto como as estradas

Vermelho como as fogueiras

Castanho da cor do chocolate.

Enquanto, na escola os meninos brancos pintavam em folhas brancas desenhos de meninos brancos, ele fazia grandes rodas de meninos sorridentes de todas as cores.

**ANEXO 2 - QUESTIONÁRIO IP2**

Qual a formação: Ciências, Matemática e Pedagogia.

Tempo de profissão: 21 anos

Modalidade: Infantil II

( x ) Creche ( ) EMEI

1. Você lê ou conta histórias para seus alunos?

R. Sim, sempre. Diariamente. Até no remoto gravo vídeos. Todos os dias tem uma contação de histórias.

2. Como você escolhe as histórias que serão contadas?

R. São escolhidas a princípio com os projetos que trabalhamos. Esse ano é emoções. Procuro relacionar a história com o projeto.

3. Como os livros (literatura infantil) são utilizados no tempo e no espaço?

R. Procuramos diversificar. Dentro da sala fazemos roda do livro: piquenique literário; Sentamos fora do mobiliário. Tem também a Ciranda dos livros - leitura em casa (temos duas caixas de livros para usar em sala de aula e para levar para casa). Outra atividade bem bacana é deixar as crianças escolherem os livros pela capa; eles fazem a escolha e vão ouvir a história com outra turma e outra professora; nessa atividade há uma boa interação.

4. Quais os objetivos que você pretende alcançar com as leituras (LI)?

R. Desenvolver o vocabulário; a escuta e principal o gosto pela leitura.

5. Que recursos você utiliza?

R. Livros, aventais, fantoches e sucatas.

6. Você leu a BNCC em relação ao desenvolvimento da linguagem?

R. Li algumas coisas. Não teve muita mudança do que a gente já trabalhava.

7. Você já leu a proposta curricular de seu município? O que encontrou nela? (Histórias, Contação de histórias)

R. Com a nova formatação ficou fácil para visualizar as idades. Nesse sentido ficou melhor. O restante continua do mesmo jeito.

8. Que capacidades a leitura, ou seja, contato com a literatura pode desenvolver nas crianças?

R. O gosto pela leitura; Vai se tornar um indivíduo leitor. Isso facilita em tudo em termos para formar um bom profissional. Vai desenvolver a escrita para o vestibular, para uma vaga. Na formação dele. A escrita. Para situações de vida. E entretenimento para vida.

9. Qual seria, a seu ver, o processo vivenciado pelas crianças?

R. Vivenciam várias emoções. Tem o medo, a imaginação. Quando você para a leitura na metade da história e tenta antecipar o que vai acontecer. Eles participam com suas contribuições e não tem vergonha de se expor. Sem receio de julgamento.

10. Você já conversou com as crianças sobre o que elas gostam de ouvir de histórias?

R. Isso nas escolhas da Ciranda do Livro que eles pegam o que querem levar para ler em casa com a família. Nunca parei para perguntar o que eles gostam... Observo: as meninas Chapeuzinho Vermelho; os meninos dizem que essas são de meninas. Meninos gostam de super-heróis.

11. Você poderia me contar umas das histórias que você conta para seus alunos?

O grande rabanete  
Tatiana Belinky

O vovô saiu para a horta e plantou um rabanete.  
O rabanete cresceu-cresceu e ficou grandão-grandão.  
O vovô quis arrancar o rabanete pra comer no almoço.  
Então ele foi pra horta e começou a puxar o rabanete.  
Puxa-que-puxa e nada do rabanete sair da terra.  
Então o vovô chamou a vovó pra ajudar a puxar o rabanete.  
A vovó segurou no vovô, o vovô segurou no rabanete.  
Puxa-que-puxa e nada do rabanete sair da terra.  
Então a vovó chamou a neta pra ajudar a puxar o rabanete.  
A neta segurou na vó, a vó no vô, o vô no rabanete.  
Puxa-que-puxa e nada do rabanete sair da terra.  
Então a neta chamou o totó pra ajudar a puxar o rabanete.  
O totó segurou na neta, a neta na vó, a vó no vô, o vô no rabanete.  
E nada do rabanete sair da terra.  
Então o totó chamou o gato pra ajudar a puxar o rabanete.  
O gato segurou no totó, o totó na neta, a neta na vó, a vó no vô, o vô no rabanete.  
E nada do rabanete sair da terra.  
Então o gato chamou o rato pra ajudar a puxar o rabanete.  
O rato segurou no gato, o gato no totó, o totó na neta, a  
Neta na vó, a vó no vô, o vô no rabanete.  
E plop! arrancaram o rabanete da terra!  
- Eu sou o mais forte! - disse o rato.  
Então todos sentaram e juntos comeram o rabanete, que era tão grande que deu pra todos, e ainda sobrou um pouco pra minhoca que passava por ali.

### ANEXO 3 - QUESTIONÁRIO IP3

Qual a formação: Pedagogia - Pós em Ed. Especial e Ed. Infantil

Tempo de profissão: 9 anos

Modalidade: Infantil 2

( x ) Creche ( ) EMEI

1. Você lê ou conta histórias para seus alunos?

R. Sim. Sempre contei.

2. Como você escolhe as histórias que serão contadas?

R. Geralmente por projeto; e de acordo com a realidade da criança. Nesse momento de pandemia, o projeto é sobre as emoções.

3. Como os livros (literatura infantil) são utilizados no tempo e no espaço?

R. Comecei a trabalhar com a Educação Infantil esse ano no contexto da pandemia; que gravo vídeo com contação de história toda a semana para as crianças, cada semana de um professor;

No Fundamental contava a história em roda; ou no parque.

4. Quais os objetivos que você pretende alcançar com as leituras (LI)?

R. Depende muito... No caso desse ano o projeto das emoções. Como as crianças lhe dão com os sentimentos, por exemplo, a raiva. De acordo com a "emoção" monta as atividades e desenvolve.

5. Que recursos você utiliza?

R. Sim. Diversas formas; adaptações com fantoche; bonecos, histórias cantadas...

6. Você leu a BNCC em relação ao desenvolvimento da linguagem?

R. Não.

7. Você já leu a proposta curricular de seu município? O que encontrou nela? (Histórias, Contação de histórias)

R. Sim. Os campos de experiências. De cabeça não me lembro.

Mas fala sim. Todo documento da educação infantil fala sobre isso.

8. Que capacidades a leitura, ou seja, contato com a literatura pode desenvolver nas crianças?

R. Concentração, fala, escuta, imaginação, criatividade, imaginar brincar do faz de conta reproduzindo a história na brincadeira.

9. Qual seria, a seu ver, o processo vivenciado pelas crianças?

R. Construção de conhecimento; adquirindo cultura.

10. Você já conversou com as crianças sobre o que elas gostam de ouvir de histórias?

R. Já. Outra pergunta complexa. Tudo depende do contexto da realidade.

P. EU: Quem escolhe a história: você ou elas? R. Elas que escolhem.

P. EU: E no projeto? R. No projeto não.

11. Você poderia me contar umas das histórias que você conta para seus alunos?

A ovelha rosa da dona Rosa  
Donald Buchweitz

A fazenda Santa Rosa da dona Rosa não é uma fazenda comum.

Há um pequeno detalhe que a torna especial...

A ovelha rosa.

Dona Rosa amava muito a cor rosa tanto que pintou a casa, o celeiro, o curral, o galinheiro e o chiqueiro, tudo de rosa, por dentro e por fora. Sua paixão pelo rosa era tanta que dona Rosa deixava latas de tinta rosa do lado de fora de casa para alguma emergência.

Splhash! (O momento da pintura)

Isso explica porque existe uma ovelha rosa na fazenda Santa Rosa. Um dia, a ovelhinha distraída tropeçou nas latas de tinta e saiu toda pintada. Tomou banho no riacho, no bebedouro, até banho de chuva tomou, mas ela continuou rosa.

Depois que a ovelha tropeçou nas latas de tinta rosa, dona Rosa passou a dar mais atenção para ela. Dona Rosa a achava até mais bonita assim. além da ovelha, adivinhe qual era o outro animal que a dona rosa tinha um carinho todo especial?

Era o porquinho rosa, claro. A fazendeira o chamava de Pink. Quando o porquinho chafurdava na lama, dona Rosa logo lhe dava um banho para que ele ficasse rosa novamente.

A ovelha, porém, não gostava da cor rosa tanto quanto dona Rosa. ela só queria brincar com os outros animais.

A ovelha rosa passou a se sentir diferente, rejeitada pelos outros depois de tornar-se rosa. Quando corria e dava saltos, as outras ovelhas riam e a ovelha rosa sentia-se desprezada por elas.

Durante muito tempo, a ovelha rosa perambulou triste e solitária pela fazenda sem companhia para brincar.

Certo dia, a galinha, vendo a tristeza da ovelha rosa, resolveu perguntar:

- Por que você anda tão triste por aí?

A ovelha respondeu:

- Sou muito diferente e por isso não tenho amigos para brincar.

A galinha, sabendo que a cor rosa era o que deixava a ovelha rosa diferente, resolveu pintar-se de rosa também. Depois de pintar-se, foi até a ovelha que, espantada e feliz, brincou com a nova amiga o dia inteiro.

A vaca, o cavalo e o pato acharam divertido o que a galinha fizera e a imitaram. a fazenda virou uma grande festa rosa. Os animais, agora rosados, brincavam juntos, na maior alegria, todos os dias, para a satisfação de dona rosa.

Um dia, porém, enquanto os animais brincavam, o céu escureceu e caiu uma forte chuva. Todos os animais ficaram molhados e os que haviam se pintado perderam a cor rosa, menos a ovelha rosa, que havia tropeçado em uma tinta especial.

Então, os animais perceberam que não precisavam ficar iguais para brincar juntos, pois ninguém era igual, todos tinham características que os diferenciavam: as penas da galinha, a altura do cavalo, os pés do pato, o leite da vaca e a lã macia da ovelha. Tudo isso não era motivo para não serem amigos.

Eles também descobriram que acolher o outro era o mesmo que se pintar de rosa para brincar com a ovelha rosa. Até dona Rosa passou a notar a beleza das outras cores. Depois desse dia, a ovelha se sentiu aceita pelos animais e também pelas outras ovelhas. Pela primeira vez, desde que havia se tornado a ovelha rosa da dona Rosa, não se importou em ser diferente.

A ovelha rosa da dona Rosa: Somos todos importantes e todos nós temos características próprias que precisam ser respeitadas. Este livro nos estimula a viver em harmonia com todas as pessoas independente das diferenças.

**ANEXO 4 - QUESTIONÁRIO IP4**

Qual a formação: Magistério; Letras; Pedagogia; Psicopedagogia

Tempo de profissão: 38 anos

Modalidade: Infantil 2I

( x ) Creche ( ) EMEI

1. Você lê ou conta histórias para seus alunos?

R. Sim.

2. Como você escolhe as histórias que serão contadas?

R. Geralmente eu faço assim: antes da pandemia, eu fazia o planejamento e trabalhava com as histórias todos os dias, referente ao conteúdo da semana; E também trabalhava com a sacolinha literária.

Chapeuzinho de todas as cores... Cada história tinha uma ação (que não moral da história).

Já trabalhei com a Ciranda do Livro.

3. Como os livros (literatura infantil) são utilizados no tempo e no espaço?

R. De todas as maneiras; Gosto de diversificar, sentados nos lugares, em roda e outros lugares da escola.

4. Quais os objetivos que você pretende alcançar com as leituras (LI)?

R. Que as crianças vivam no mundo da fantasia, da imaginação e que elas tenham o gosto de ler.

5. Que recursos você utiliza?

R. Tenho mais habilidade para ler... Em seguida mostro a página e depois leio a próxima. No final faço perguntas.

6. Você leu a BNCC em relação ao desenvolvimento da linguagem?

R. O uso da imaginação, da linguagem oral, e da linguagem escrita; Também às vezes eu avanço. Gosto de trabalhar livros com numerais.

7. Você já leu a proposta curricular de seu município? O que encontrou nela? (Histórias, Contação de histórias)

R. Sim. Sempre tem... A história na Educação Infantil é primordial; Aliás, tem que ter todos os dias uma história.

8. Que capacidades a leitura, ou seja, contato com a literatura pode desenvolver nas crianças?

R. A percepção; imaginação; o desenvolvimento da linguagem; discriminação visual...

9. Qual seria, a seu ver, o processo vivenciado pelas crianças?

R. Elas ficam atentas; mas alguns se distraem e outros prestam mais atenção; enquanto outros querem amarrar o sapato. Quando diz hora da história ficam atento. Gravam melhor a história; conseguem fazer representação gráfica.

10. Você já conversou com as crianças sobre o que elas gostam de ouvir de histórias?

R. Já. Inclusive. Eu faço piquenique. Coloco o tapete no chão e deixo que eles escolham o livro; Cada um escolhe o seu livro e depois fazem troca. Às vezes fora da sala.

11. Você poderia me contar umas das histórias que você conta para seus alunos?

### Chapeuzinho Vermelho

Contaçon de história utilizadas em aulas remotas no período da pandemia pela IP  
(história foi transcrita conforme a oralidade da IP)

Era uma vez Chapeuzinho Vermelho.

Era uma menina linda!

Muito linda que usava um Chapeuzinho Vermelho; que a sua vó fez com todo carinho.

Aí ela estava brincando no quintal da casa .

Aí a mãe dela chamou: - Chapeuzinho Vermelho... Chapeuzinho Vermelho.

- Sim mamãe.
- Olha a sua vovozinha está doente. Você precisa levar uma cesta com docinhos e chás para ela.
- Ah, mamãe! Eu vou... Eu vou... Eu vou sim.
- Mas, menina, você toma cuidado em? Não fica se distraindo pelo caminho. Tá bom?
- Tá bom, mamãe!

Lá foi a Chapeuzinho Vermelho pelo caminho.

Aí ela via muitas flores, muitas borboletas. Ficava cantando: - lá... lá... lá... com as flores e com as borboletas. Nisso, de repente, apareceu um lobo mau. o lobo mau parou bem na frente de Chapeuzinho e falou assim:

- Aonde você vai, menina?
- Eu vou para casa da minha vovó levar esses docinhos.
- Aé! Aonde mora a sua vovó?
- ali! ali pertinho naquela casa.
- ah! Tá bom, então! Então vai lá.

O que quê aconteceu?

O lobo mau saiu correndo... correndo... correndo...

Chegou na casa da avó bateu na porta (o barulho de batidas na porta).

A vovó falou:

- Quem é?

Aí ele falou:

- É a Chapeuzinho Vermelho, vovó.
- Pode entrar minha filhinha.
- Aí ela entrou.

A vovó estava na cama.

Aí ele pegou e colocou a vovó dentro do guarda roupa.

Nisso, a Chapeuzinho Vermelho vai entrando, vai chegando perto da casa da vovó.

Chega lá; ela bate (barulho de batidas na porta).

- Quem é minha, filhinha?
- Eu sou a Chapeuzinho Vermelho. Vim trazer uns docinhos para a senhora.
- Pode entrar, minha netinha.
- Então Chapeuzinho Vermelho e falou:
- Como você está diferente! Vovó, que orelhas tão grandes são essas? - É para te escutar melhor!
- Que olhos grandes, vovó?
- São para te ver melhor!
- E essas mãos? Que mãos são essas?
- É para te fazer um carinho, meu bem.
- E esses olhos enormes?
- São para te enxergar melhor, Chapeuzinho.
- E esse bocão, vovó?

- É para te comer, melhor!

Nisso o lobo deu um pulo da cama e começou a perseguir a Chapeuzinho Vermelho.

Um caçador que estava próximo a casa da vovó, escutou a gritaria e correu para ajudar.

O caçador conseguiu alcançar o lobo e capturou salvando a Chapeuzinho.

Aí eles ouviram um barulho no guarda roupa. Quando abriram a porta encontraram a vovó que estava presa lá dentro.

Elas agradeceram o caçador; que mandou o lobo para um lugar onde nunca mais pudesse perseguir nem comer ninguém.

Então os três foram comer os docinhos e beber o chá que a Chapeuzinho Vermelho havia levado.

E a Chapeuzinho Vermelho, decidiu ser mais cuidadosa.

**ANEXO 5 - QUESTIONÁRIO IP5**

Qual a formação: Pedagogia, Pós Psicopedagogia, Neuropsicologia.

Tempo de profissão: 6 anos

Modalidade: Infantil 1

( ) Creche ( x ) EMEI

1. Você lê ou conta histórias para seus alunos?

R. Sim.

2. Como você escolhe as histórias que serão contadas?

R. Algumas são aleatórias disponibilizadas pela escola para ficar em sala de aula; Leio no final do dia quando estamos esperando a saída. Outras são lidas com temas da aula; No presencial, planejamentos e nem sempre dá tempo, mas online planejamos tudo e não sai do planejado. No presencial, às vezes tinha outras coisas e acabava ficando mais solta o planejamento diário.

3. Como os livros (literatura infantil) são utilizados no tempo e no espaço?

R. Eu procurava fazer de forma variável: Sentados no chão interagia mais. Outros momentos na saída nos locais deles na cadeira. Às vezes, eu fazia com os livros que eles tinham acesso para eles manipular.

Variava bastante na escolha do livro. Quando era planejado procurava outros gêneros textuais.

A saída da sala é um pouco comprometida por ter três períodos na escola, e sendo assim, tem uma rotina intensa de entra e sai de crianças.

4. Quais os objetivos que você pretende alcançar com as leituras (LI)?

R. Principal objetivo é que desenvolva mais a interação e imaginação.

Já no 1º ano eu esperava mais coisas.

5. Que recursos você utiliza?

R. Geralmente uso mais o livro. Acho que legal usar outros recursos, poucas vezes eu fiz. Geralmente eu uso a contação quando eu quero aplicar um tema por meio da história, aí eu uso a história: Indígena, por exemplo. Eu leio sobre assunto e faço a história na minha cabeça e reconto para eles.

6. Você leu a BNCC em relação ao desenvolvimento da linguagem?

R. Vê a leitura como um momento de interação.

7. Você já leu a proposta curricular de seu município? O que encontrou nela? (Histórias, Contação de histórias)

R. Tem várias vezes que fala sobre a linguagem.

8. Que capacidades a leitura, ou seja, contato com a literatura pode desenvolver nas crianças?

R. São várias. Imaginação; Antecipação de fato. Raciocínio lógico. Escuta, cada um tem sua vez de falar. Até a própria alfabetização. Vocabulário. Saber o que está escrito. Tem muitas coisas, isso é o que eu acho que é mais importantes.

9. Qual seria, a seu ver, o processo vivenciado pelas crianças?

R. Eu acho que varia de muito de criança para criança e de leitura para leitura. Posição de como as crianças se comportam em relação à experiência individual. Propomos a história têm umas que amam e têm outras que querem outra coisa, por exemplo, brincar. Mas o que eu percebo conforme vai inserindo na rotina, eles vão aceitando melhor e começam a fazer festa na hora da história.

Interessante: esse último ano eu tinha um autista, ele ficava do meu lado. Entendia o momento da leitura e pegava os livros folhava.

10. Você já conversou com as crianças sobre o que elas gostam de ouvir de histórias?  
R. Não me lembro de ter feito essa pergunta.

11. Você poderia me contar umas das histórias que você conta para seus alunos?

Quem quer brincar comigo?

Tino Freitas

A pequenina casa da menina toda a tarde se agiganta e ninguém mais se espanta com tanta visita esquisita.

Foi assim que aquele dia se encheu de alegria.

A menina lia quando, no meio de uma linha, ouviu o som da campainha.

Ao abrir a porta, deu de cara com o Todi. Sabe quem é o Todi?

É um patinho pagode que, vira e mexe, se sacode.

Ele, entrou na casa, coçou o peito com o bico, abriu as asas e começou a GRASNAR:

- QUEIN, QUEIN, QUEIN... QUEM QUER BRINCAR COMIGO?

A menina disse: - eu quero! E foram juntos se divertir.

Mal começaram a brincar, soou a campainha.

Quem será que se avizinha?

A menina abriu a porta e deu de cara com o Salgado. Sabe quem é o Salgado?

É um gato danado, folgado e faminto.

Ele entrou na casa, deu um bocejo enorme, se esticou todo no tapete e começou a MIAR:

- MAIU, MIAU, MIAU... ME AUTORIZE A PERGUNTAR... QUEM QUER BRINCAR COMIGO?

A menina e o patinho disseram: - Nós queremos! E foram juntos se divertir.

mal começaram a brincar, soou a campainha.

Quem será que se avizinha?

A menina abriu a porta e deu de cara com o Rosado. Sabe quem é o Rosado?

É um porquinho roliço, educado e muito, muito animado.

Ele pediu licença, entrou na casa, enroscou o rabo, cheirou o chão e, de supetão, Começou a RONCAR:

- RONC, RONC, RONC... RONDEI, RONDEI, RONDEI ATÉ ACHAR ESSE LUGAR!...

QUEM QUER BRINCAR COMIGO?

A menina, o patinho e o gato disseram: - Nós queremos! E foram juntos se divertir.

Mal começaram a brincar, soou a campainha.

Quem será que se avizinha?

A menina abriu a porta e deu de cara com o Furacão. sabe quem é o Furacão?

É um lobo grandão, brincalhão, bem bobão.

Ele entrou na casa, deu uma lambida comprida na pata, olhou para o teto e começou a UIVAR:

- AÚÚÚÚÚ, AÚÚÚÚÚ, AÚÚÚÚÚ... A UUUUUMMMMMMA HORA QUE PROCURO ESSE LUGAR... QUEM QUER BRINCAR COMIGO?

A menina, o patinho, o gato e o porquinho disseram: - Nós queremos! E foram juntos se divertir.

Mal começaram a brincar, soou a campainha.

Quem será que se avizinha?

A menina abriu a porta e deu de cara com a Pintada. sabe quem é a Pintada?

É uma vaca da pesada, engraçada, apelidada de tonelada.

Ela entrou na casa, balançou o chocalho, espantou um mosquito com o rabo e começou a MUGIR:

- MÚÚÚÚ, MÚÚÚÚ, MÚÚÚÚ... MUUUUUITO LEGAL ESSE LUGAR... QUEM QUER BRINCAR COMIGO?

A menina, o patinho, o gato, o porquinho e o lobo disseram: - Nós queremos! E foram juntos se divertir.

Mal começaram a brincar, soou a campainha. quem será que se avizinha?

**ANEXO 6 - QUESTIONÁRIO IP6**

Qual a formação: Pedagogia, Pós-Literatura Infantil

Tempo de profissão: 10 anos

Modalidade: Infantil 11

( ) Creche ( x ) EMEI

1. Você lê ou conta histórias para seus alunos?

R. Sim.

2. Como você escolhe as histórias que serão contadas?

R. Geralmente eu escolho as histórias conforme o conteúdo que vou trabalhar no dia; por exemplo, as aulas vão voltar; vou falar sobre o Coronavírus.

No final da aula também gosto de contar histórias como deleite.

Nem sempre a leitura do conteúdo é o que eles querem ouvir. São sinceros: dizem: Essa história? Posso ir ao banheiro.

3. Como os livros (literatura infantil) são utilizados no tempo e no espaço?

R. Às vezes, fazemos roda; ou ficamos na mesinha; dentro da sala de aula; outras vezes, fora da sala de aula. Deixo-os ver os livros após a leitura, sempre.

4. Quais os objetivos que você pretende alcançar com as leituras (LI)?

R. Tem sempre um objetivo, por exemplo, a fábula tem sempre uma questão moral.

Também trabalho a escuta; atenção; não é um momento para ficar conversando; falando alto; é um momento de escuta.

Há sentimentos que eles expressam mesmo durante a história. Trabalhar tudo isso. Muitas vezes o conteúdo acaba ficando; mas olha quantas coisas trabalhamos antes; saber falar; esperar para falar.

5. Que recursos você utiliza?

R. Eu uso muito os livros; tem aqueles visuais com recursos; avental com personagem; mas poucas vezes eu utilizei esses recursos; no dia a dia eu faço o que é mais prático.

6. Você leu a BNCC em relação ao desenvolvimento da linguagem?

R. Olha na BNCC fala... Especificamente eu não fiz essa correlação.

7. Você já leu a proposta curricular de seu município? O que encontrou nela? (Histórias, Contação de histórias)

R. Escuta; fala e imaginação entra em dois eixos: Eu, outro e nós...

Eles fazem relação quando ouvem história... Acaba tendo a interação entre a história e eles.

8. Que capacidades a leitura, ou seja, contato com a literatura pode desenvolver nas crianças?

R. Muitas coisas: principalmente a linguagem oral, vocabulário, vão conhecendo os diferentes gêneros textuais... Vão conhecendo as parlendas... vão assimilando isso... Muito bom! Imaginação.

9. Qual seria, a seu ver, o processo vivenciado pelas crianças?

R. Escuta; fala; Sentimentos... envolve os sentimentos...

Exemplo: Dia dos Pais - os livros tratam o assunto um pouco diferente; tem os casos dos pais divorciados; eles vão falando eu não moro com meu pai; meu caso é assim também... vão relacionando com a vida deles; às vezes eles fantasiam; um fala, os outros vão falando igual.

10. Você já conversou com as crianças sobre o que elas gostam de ouvir de histórias?

R. Geralmente; eles gostam dos contos de fadas: Três Porquinhos, Cinderela.

Tem a questão da percepção da professora - Às vezes, trazemos uma história, mas eles pedem outra, sempre os contos e fica só naquele repertório; mas precisa ampliar.

- No final da conversa, a professora entrevistada apresentou a seguinte explicação:

Eu gosto de usar livros que são referências como Ruth Rocha; Cecília Meirelles, Ziraldo. Gosto também de diversificar os gêneros.

Prefiro trabalhar com autores mais reconhecidos, para não ser qualquer leitura.

Eu comprava livros nos "Armarinhos Fernandes". Eu ficava decepcionada. As histórias são muito resumidas. Eu não posso usar esse livro de leitura para as crianças; não pode ser tão pobre em termos de linguagem. Essas outras leituras são mais ricas para as crianças. Sutilmente eles vão aprendendo. Eles conseguem perceber como tem diferença. Eles conseguem assimilar de uma maneira mais fácil porque eles já ouviram antes essa história. Conhecem o texto de memória. A relação que eles fazem entre a leitura e a escrita é muito mais fácil.

O professor vai construindo com eles: Já brincou de fazer rima. Ah! Isso é rima. Já tem aquilo de memória. Eu acho muito importante na Educação Infantil. E para a aprendizagem da escrita; e para a escrita no Ensino Fundamental.

Experiência própria: eu estudava em escola que lia muito; e eu ia à biblioteca perto de casa; eu tive muito contato com os livros. Saber quem escreveu; e com isso aprendi a ler mais rápido.

11. Você poderia me contar umas das histórias que você conta para seus alunos?

#### O Mundinho

Ingrid Biesemeyer Bellinghausen

Era uma vez um Mundinho...

Que vivia num espaço que parecia não ter fim.

Nele moravam muitos animais e muitas árvores que viviam muito felizes.

Assim o Mundinho também ficava sempre contente.

Gostava de ouvir a música dos pássaros e o som mágico de suas cachoeiras, de sentir o leve perfume de suas matas e doces flores e de ver os animais brincando sem parar nas suas terras e águas.

Um dia, de repente, chegou lá um outro ser: um Homenzinho.

todos olharam para ele um pouco assustados, pois não o conheciam.

Então, o Mundinho muito amável já foi dizendo:

- Amigo, seja bem-vindo, você pode habitar aqui conosco.

Ele agradeceu e ficou.

Passaram-se alguns dias e chegaram outros Homenzinhos para morar lá.

O Mundinho era muito legal, sempre sorria para eles e os ajudava.

Após alguns anos Mundinho foi se modificando muito. Já não sorria como antes e chorava tristemente.

Os Homenzinhos cada vez mais tomavam conta dele, invadindo suas florestas e destruindo-as para construir coisas que achavam importantes. Essas coisas soltavam fumaças e sujavam seus rios e lagos.

A poluição ia aumentando e não demorou muito para os animais começarem a desaparecer. Eles já não podiam mais comer nem respirar. O Mundinho a cada dia chorava mais. Suas lágrimas eram tantas e tão grandes que foram inundando tudo.

Os Homenzinhos ficaram com medo. Alguns estavam se afogando e morrendo.

Daí um deles falou para os demais:

- Eu havia dito para vocês que, vivendo aqui, teríamos de trabalhar preservando-o em 1º lugar, cuidando dele.

E um outro continuou:

- Não foi o que fizemos, agora estamos sofrendo por isso.

Todos, arrependidos, concordaram com ele. Assim, foram pedir desculpas ao mundinho pela falta de consciência. Só pensaram em si próprios, em seus desejos.

O mundinho pensou, pensou e teve uma grande ideia:

- Podemos ainda nos salvar, se todos nós trabalharmos para isso!

Assim, daquele dia em diante todos unidos iniciaram um trabalho maravilhoso:

Cuidar do meio ambiente e da harmonia entre todos os seres.

Fim

**ANEXO 7 - QUESTIONÁRIO IP7**

Qual a formação: Magistério; Pedagogia; Atendimento Educacional Especializado; Deficiência Intelectual.

Tempo de profissão: 27 anos

Modalidade: Infantil 2

( ) Creche ( x ) EMEI

1. Você lê ou conta histórias para seus alunos?

R. Sim. Conto histórias todos os dias; A primeira coisa que eu faço e eles já me cobram. Uma leitura deleite; Mesclo entre contação e leitura; às vezes invento as histórias e mostro as imagens; É preciso estimular a gostar da leitura.  
Contação e leitura.

2. Como você escolhe as histórias que serão contadas?

R. As histórias eu procuro escolher de acordo com o que vou trabalhar no dia; apesar de ser deleite, por prazer, tento contextualizar no trabalho do dia;  
Por exemplo, essa semana era semana do brincar, escolhi o tema.

3. Como os livros (literatura infantil) são utilizados no tempo e no espaço?

R. Sempre faço assim: depois do café da manhã e acolhimento , eu e duas professoras íamos ao pátio; os alunos sentavam no chão; cada dia uma das professoras contava a história; as outras tinham as cantorias; Nunca na sala. Sempre fora da sala.

4. Quais os objetivos que você pretende alcançar com as leituras (LI)?

R. Primeira coisa que as crianças apreciem a leitura; Ter gosto pela leitura. Tem crianças que não tem livro infantil em casa; Mesmo que não saiba ler não tem nem para folhear.

5. Que recursos você utiliza?

R. A maioria dos dias uso o livro, pois meu objetivo é que eles tenham o gosto pela leitura, viajar sem sair do lugar. Às vezes uso fantoche para ficar mais atraente; Objetos e coloco numa caixa, máscara, fantasia e instrumento musical.

6. Você leu a BNCC em relação ao desenvolvimento da linguagem?

R. Não tenho muito contato com BNCC; O Estado São Paulo é o Currículo Paulista.

7. Você já leu a proposta curricular de seu município? O que encontrou nela? (Histórias, Contação de histórias)

R. Não vou lembrar!

8. Que capacidades a leitura, ou seja, contato com a literatura pode desenvolver nas crianças?

R. Vai desenvolver a imaginação, a oralidade, auxiliar a criança no processo de leitura e escrita; na interação com o próximo, autonomia, enfim em muitas coisas.

9. Qual seria, a seu ver, o processo vivenciado pelas crianças?

R. Interação, mesmo remoto. Todos interagem e prestam atenção porque depois tem as perguntas sobre a história; A Imaginação (parece que eles estão imaginando de coisa tão fantástica)

Exemplo do Davi - Síndrome de Down - ficava encantando com a história.

10. Você já conversou com as crianças sobre o que elas gostam de ouvir de histórias?

R. Não. Vou fazer com urgência! Mas nunca parei para pensar nisso!

11. Você poderia me contar umas das histórias que você conta para seus alunos?

### O grúfalo

Julia Donaldson, tradução de Gilda de Aquino

Um ratinho foi passear na floresta escura.

A raposa viu o ratinho e o achou apetitoso.

- Aonde você vai? - perguntou a raposa, com brandura.
- Venha almoçar comigo, faço um almoço gostoso.
- Quanta gentileza, raposa, mas não posso aceitar.

Já marquei com um grúfalo para almoçar.

- Um grúfalo? O que é um grúfalo?
- Você não conhece? Um grúfalo!

Ele tem presas incríveis e garras terríveis e, em sua boca, dentes horríveis.

- E onde vocês vão se encontrar?
- Perto destas pedras é o lugar. E sua comida favorita é raposa frita.
- Raposa frita? Estou fora! - a raposa falou.
- Adeus, ratinho. Já me vou!
- Raposa boba! Será que não sabe que grúfalo não existe?

E lá se foi o ratinho, caminhando pela floresta.

Uma coruja viu o ratinho, que lhe pareceu apetitoso.

- Aonde você vai, ratinho mimoso? Venha lanchar em minha casa, vai ser uma festa! -  
Muito obrigado, coruja, mas não posso aceitar. Vou me encontrar com um grúfalo para lanchar.

- Um grúfalo? o que é um grúfalo?
- Você não conhece? um grúfalo! Ele tem pernas ossudas e patas peludas e, na ponta do nariz, uma verruga cabeluda.
- E onde vocês vão se encontrar?
- Na beira deste rio é o lugar, e sorvete de coruja é o que ele gosta de tomar.
- Sorvete de coruja? uhu, uhu, uhu! Adeus, ratinho! - e a coruja bateu asas e voou.
- Coruja boba! será que não sabe que grúfalo não existe?

E lá se foi o ratinho, pela floresta a caminhar.

Uma cobra viu o ratinho, que lhe pareceu apetitoso.

- Aonde você vai, ratinho mimoso? Venha até a minha casa e vamos festejar.
- Agradeço muito, cobra, mas não posso aceitar. Já combinei com um grúfalo de comemorar.
- Um grúfalo? o que é um grúfalo?
- Você não conhece? um grúfalo! seus olhos são alaranjados, sua língua é preta e tem espinhos pelas costas espetados.
- E onde vocês vão se encontrar?
- Neste lago, bem nesta beirada, e seu prato preferido é cobra assada.
- Cobra assada? é hora de me esconder! adeus, ratinho! - e lá se foi ela, sem mais dizer.
- Cobra boba! Será que não sabe que grúfalo não existe?

Opa! (apareceu a imagem do ratinho e a fala: opa!) Mas que criatura é essa com presas incríveis, garras terríveis e dentes horríveis? De pernas ossudas, patas peludas, e, na ponta do nariz, uma verruga cabeluda?

Com olhos alaranjados, uma língua preta e espinhos pelas costas espetados?

- Hh! socorro! oh, não!

É um grúfalo!

- Minha comida preferida - disse o grúfalo, então.

- Vai ficar gostoso no meio do pão.  
- Gostoso!?! - exclamou o ratinho. - não me chame de gostoso! das criaturas da floresta, sou o mais perigoso. Siga-me e logo verá, isso sim, que todos aqui têm medo de mim. -  
Tudo bem - disse o grúfalo, rindo.  
- Vá em frente que eu também estou indo.  
Caminharam algum tempo até que o grúfalo falou:  
- Ouço um barulho aí na frente, você escutou?  
- É a cobra - disse o ratinho. - oi, cobra - falou de mansinho.  
A cobra olhou para o grúfalo e tremeu.  
- Nossa! - exclamou. - adeus, ratinho.  
Foi embora depressa e se escondeu.  
- Viu só? - disse o ratinho, todo orgulhoso.  
E o grúfalo falou, abismado: - espantoso!  
Caminharam mais um pouco até que o grúfalo falou:  
- Ouço um piar nas árvores, você escutou?  
- É a coruja - disse o ratinho. - oi, coruja - falou de mansinho.  
A coruja olhou para o grúfalo, espantada.  
- Nossa! - falou. - adeus, ratinho.  
E voou para sua casa, em disparada.  
- Viu só? - disse o ratinho, contente.  
E o grúfalo falou, espantado: - surpreendente!  
Seguiram adiante até que o grúfalo falou:  
- Ouço passos à frente, você escutou?  
- É a raposa - disse o ratinho. - oi, raposa - falou, de mansinho.  
Ao ver o grúfalo, a raposa estancou.  
- Socorro! - gritou. - adeus, ratinho.  
E, fugindo, com medo, em sua toca entrou.  
- Bem, grúfalo - disse o ratinho -, deu para ver?  
Todo mundo foge de mim, assustado.  
Mas agora minha barriga está começando a doer, e meu prato predileto é grúfalo ensopado!  
- O quê? grúfalo ensopado?  
E assim dizendo, ele fugiu, apavorado.  
Tudo se acalmou na floresta frondosa.  
O ratinho achou uma noz que estava muito gostosa.

## Questionário para a Família:

### ANEXO 8 - QUESTIONÁRIO IF1

Grau de Parentesco: Mãe - IF1  
 Data de nascimento: 06/01/1989  
 Há quantos anos mora no bairro? 3 anos  
 Naturalidade - Município da pesquisa: Sim  
 Onde trabalha? Sim - Bolsa da Capes  
 Formação: Doutoranda em Engenharia Civil

1. Você conta ou lê histórias para a criança?

R. Sim. Ler não; só conto histórias da minha cabeça.

2. Com qual frequência?

R. Todo dia.

3. Quantos livros infantis vocês tem em média?

R. Uns 30 livros contando com gibis. Eu não leio; mas ela manuseia.

4. Vocês compraram ou ganharam esses livros?

R. Ganhamos. É muito difícil eu comprar, porque eu sempre ganho.

É difícil ganhar livros; No máximo a minha filha ganhou uns cinco livros em toda vida.

5. Quem escolheu os livros?

R. Quem comprou.

6. Você percebe se a criança gosta dessas histórias que são contadas para ela?

R. Ela gosta; sabe por quê? Porque é história da minha religião.

7. Você recebe da criança algum pedido para contar uma história específica ou qualquer história?

R. Sim. A Maioria das vezes ela que escolhe.

8. E o que você imagina que ela tem aprendido com as histórias?

R. Aí, eu gosto que ela conheça a nossa religião. A gente gosta bastante de cantar; canta sobre o orixá; que ela aprende... Sobre alguma coisa que ela conhece.

9. Conte para mim uma história.

História da Mamãe Iemanjá  
 (história contada pela IF durante a entrevista)

Eu vou contar a história da mamãe Iemanjá:

A Mamãe Iemanjá ela mora no mar. Ela mora na praia.

E a Mamãe Iemanjá ela sempre cuida dos barcos e de quem navega no mar.

Ela cuida dos marinheiros. Ela cuida de todos os peixinhos que ficam no mar.

Ela cuida dos peixes, das baleias, dos golfinhos e dos tubarões.

Ela cuida de todo mundo que mora no mar. Das sereias.

E ela gosta muito de cantar. É o canto da sereia.

Então toda vez que tá no mar a noite, tá lua cheia, a gente escuta o canto da sereia, que é o canto da Mamãe Iemanjá.

E a gente agradece a Mamãe Iemanjá. A gente fala o doce aba, o doce aba, Mamãe Iemanjá.

Aí a gente canta música pra ela. A música:

Luar se fez um raio prateado iluminando o céu e as espumas do mar.

Luar se fez um raio prateado iluminando o céu e as espumas do mar.

Lindo clarão à beira mar. Vejo Mamãe Iemanjá.

Lindo clarão à beira mar. Vejo Mamãe Iemanjá.

Lá vem... Lá vem... Junto com suas sereias nos abençoar.

Rainha Iemanjá. Lá vem... Lá vem...

Junto com suas sereias nos abençoar. Rainha Iemanjá.

Dona das águas tu és mãe. É Janaina.

Dona das águas tu és mãe

E aí Mamãe Iemanjá fica muito feliz quando a gente canta pra ela na beira do mar. Brigada, Mamãe Iemanjá.

## ANEXO 9 - QUESTIONÁRIO IF2

Grau de Parentesco: Mãe - (IF2)

Data de nascimento: 18/10/1989

Há quantos anos mora no bairro? Desde que eu nasci

Naturalidade - Município da pesquisa: Sim

Onde trabalha? Sim; Por conta... Sou confeitadeira

Formação: Ensino Médio

1. Você conta ou lê histórias para a criança?

R. Eu gosto de ler livros; Na escola, eles enviam fábulas para ler. João Pé de feijão.

2. Com qual frequência?

R. Em torno... A cada quinze dias.

3. Quantos livros infantis vocês têm em média?

R. Muitos livros. Mais ou menos uns 15 livros.

4. Vocês compraram ou ganharam esses livros?

R. Alguns eu ganhei; Tem de quando eu era menina.

5. Quem escolheu os livros?

R. Quem deu de presente.

6. Você percebe se a criança gosta dessas histórias que são contadas para ela?

R. Ele gosta.

7. Você recebe da criança algum pedido para contar uma história específica ou qualquer história?

R. Então na verdade eu ajudo as lições escolares; Ele pede mais desenhos.

8. E o que você imagina que ela tem aprendido com as histórias?

R. Então na verdade eu acho ele pelo bem esperto; Ele faz as letras do nome. Ele quer saber a letra.

9. Conte para mim uma história.

Os três porquinhos  
Reconto  
Wagnerina Janny B. Deusdedit

Numa grande floresta, viviam felizes e na casa da mãe, três porquinhos.

Um dia, quando estavam bem crescidos resolveram partir pela floresta a procura de um bom lugar para cada um construir sua própria casa.

O porquinho mais novo, era o mais preguiçoso e disse que não queria trabalhar muito por isso iria construir sua casa de palha, pois assim terminaria logo e teria mais tempo para brincar.

O porquinho do meio disse: prefiro uma casa de madeira é mais resistente, é mais prática. terei tempo de sobra para brincar.

O porquinho mais velho fez seu comentário dizendo que uma casa de madeira não era muito forte, e que faria a sua casa de tijolos.

Muitas vezes, o porquinho mais velho observava os irmãos brincando enquanto se esforçava para terminar de construir a sua casa.

Um dia o lobo apareceu, e bateu na porta da casa de palha, do porquinho mais novo. E ele respondeu: - eu não abro não. Mas o lobo com um sopro forte derrubou a casa.

O porquinho saiu correndo e foi buscar abrigo na casa do irmão do meio, e lhe contou o que havia acontecido.

Mas o lobo havia seguido o porquinho, e de repete Toc... Toc... Toc. Era o lobo batendo na casa do irmão do meio, o que havia construído a casa de madeira.

Assustados e com medo, os dois porquinhos gritaram: - Não vamos abrir, não. O lobo com dois sopros fortes, derrubou também a casa de madeira.

Os dois porquinhos correram para a casa do irmão mais velho e contaram tudo o que havia acontecido. Os três porquinhos tentaram se proteger do lobo mau.

Assustados, ouviram Toc... Toc... Toc.; era o lobo dizendo, abrem esta porta ou vou derrubar esta casa assim como fiz com as outras. Mas o lobo soprou, soprou, e soprou. E desta vez não conseguiu derrubá-la.

Cansado de tanto soprar, o lobo resolveu esperar a noite e entrar na casa pela chaminé.

Mas o porquinho mais velho, foi mais esperto, colocou uma grande panela debaixo da lareira e o lobo caiu ao descer pela chaminé. Os três porquinhos com pressa tamparam a panela e assim conseguiram prender o lobo mau. O lobo ficou assustado, fugiu e nunca mais voltou.

Os três porquinhos decidiram a partir de então morar juntos. E todos concordaram que é preciso trabalhar, não só brincar e descansar. Todos viveram felizes na casa de tijolos e puseram a cantar:

Quem tem medo do lobo mau? Do lobo mau, do lobo mau. Quem tem medo do lobo mau?  
Do lobo mau, do lobo mau.

FIM

## ANEXO 10 - QUESTIONÁRIO IF3

Grau de Parentesco: Mãe - (IF3)

Data de nascimento: 16/06/1983

Há quantos anos mora no bairro? Desde que eu nasci.

Naturalidade - Município da pesquisa: Sim

Onde trabalha? Sim; Hospital Nipo Brasileiro

Formação: Ensino Médio; Cursando Técnico em Enfermagem

1. Você conta ou lê histórias para a criança?

R. Sim.

2. Com qual frequência?

R. Duas a três vezes por semana.

3. Quantos livros infantis vocês têm em média?

R. Em torno de 40 livros.

4. Vocês compraram ou ganharam esses livros?

R. A maioria eu comprei. Tem do Projeto do Itaú; O resto eu comprei.

5. Quem escolheu os livros?

R. A maioria eu que escolhi; Geralmente compro no site: Amazon.

Às vezes no Shopping tem a feira de livros e ela escolhe.

6. Você percebe se a criança gosta dessas histórias que são contadas para ela?

R. Eu acredito que sim. Ela presta muita atenção. Às vezes eu incremento um pouco mais a história.

7. Você recebe da criança algum pedido para contar uma história específica ou qualquer história?

R. Os dois.

8. E o que você imagina que ela tem aprendido com as histórias?

R. Como eu sou mãe solo; eu comprei um livro da família; eu mostro muito a diversificação da família para ela; Tem sobre a gratidão.; Tem várias mensagens. A semana passada tem um livro do Pinóquio; Aí fomos assistir o desenho. O Pinóquio não pode mentir... Mentira é feio!

9. Conte para mim uma história.

Perigoso!  
Tim Warnes

Bob era uma toupeira que adorava etiquetar as coisas.

Todos os tipos de coisas. Qualquer coisa mesmo. Rotular as coisas era o que ele mais gostava de fazer.

LÁ-LÁ-LÁ, LARALÁ-LÁ...

Certo dia, Bob encontrou algo incomum em seu caminho.

“Que coisa estranha é esta?” - ele pensou. Ele apalpou aquela coisa com cuidado.

E, então, colou uma etiqueta. E outra...

- E, depois, muitas outras. Mas ele ainda não sabia o que era aquilo.

De repente...

... A enorme coisa escamosa se esticou e deu um terrível bocejo!

- Não me coma!
- Gritou a toupeira enquanto se escondia.

Mas a coisa escamosa apenas rolou para o lado e voltou a dormir.

Bob observou por entre os arbustos.

- Aquela coisa parece perigosa! - Ele sussurrou. - Alguém pode se machucar.

Então, Bob escreveu outra etiqueta e engatinhou, com cuidado, até o animal. Mas Bob não foi silencioso o suficiente!

A coisa escamosa lambeu seus enormes lábios, exibiu seus dentes pontudos brilhantes e... NHAC! CHOMP!

... Devorou todas as etiquetas!

NHAM! NHAM! NHAM!

- Pare com isso! - gritou Bob.
- Você não pode comê-las! E ele saiu pisando forte e bufando!

Mas aonde quer que Bob ia, a coisa escamosa ia atrás. A coisa queria brincar... Não, obrigado!

BU!

Ela achou a toupeira incrível! Vá embora! Mas Bob não sentia o mesmo. E a coisa escamosa continuou devorando as etiquetas!

BURRR RRP!!!

- Já chega! - gritou Bob.
- Você é uma coisa nojenta, escamosa, esburacada, gulosa e malcriada! A coisa escamosa começou a chorar.

Uma enorme lágrima escorreu de sua bochecha... E outra, e, depois, muitas outras.

Bob se acanhou e olhou para baixo. A coisa escamosa colou uma etiqueta na barriga. - Desculpe-me também - disse Bob. Houve um breve silêncio constrangedor. Então, ele escreveu uma nova palavra em outra etiqueta... AMIGO.

## ANEXO 11 - QUESTIONÁRIO IF4

Grau de Parentesco: Mãe - (IF4)

Data de nascimento: 10/08/1990

Há quantos anos mora no bairro? 11 anos

Naturalidade - Município da pesquisa: Sim

Onde trabalha? Atualmente não

Formação: Ensino Superior Completo - Técnico em Recursos Humanos

1. Você conta ou lê histórias para a criança?

R. Leio; Mas não é rotina.

2. Com qual frequência?

R. Tirando as histórias que a professora manda; Uma ou duas vezes na semana.

3. Quantos livros infantis vocês têm em média?

R. Uns 10 livros.

4. Vocês compraram ou ganharam esses livros?

R. Ganhamos. Site do Itaú e a escola do meu filho mais novo doaram.

5. Quem escolheu os livros?

R. Quem presenteou.

6. Você percebe se a criança gosta dessas histórias que são contadas para ela?

R. Ele gosta.

7. Você recebe da criança algum pedido para contar uma história específica ou qualquer história?

R. Ele escolhe.

Ele ganhou um da Patrulha Canina; Ele escolheu e pediu para eu contar.

8. E o que você imagina que ela tem aprendido com as histórias?

R. Ele aprende coisas até com os vídeos; Ele fica mais comunicativo e perde mais o medo.

9. Conte para mim uma história.

O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado  
Don e Audrey Wood; tradução: Gilda Aquino

Oi, ratinho. O que você está fazendo?

Ah, já sei! Você vai colher aquele morango vermelho maduro?

Mas, ratinho, você não ouviu falar do grande urso esfomeado?

Nossa, como este urso adora morangos vermelhos maduros!

O grande urso esfomeado consegue sentir o aroma de um morango vermelho maduro a quilômetros de distância...

Especialmente de um que acabou de ser colhido.

BUM! BUM! BUM! O urso vai marchar pela floresta com suas enormes patas...

SNIF! SNIF! SNIF! Farejar e encontrar o morango...

Não importa onde ele esteja escondido, ou quem estiver guardando, ou como ele estiver disfarçado.

Rápido! Só há uma maneira no mundo inteiro para salvar um morango vermelho maduro de um urso esfomeado!

Corte-o em dois. Divida metade comigo. E nós dois vamos comê-lo todinho. HUMMM!

Pronto. Este é um morango vermelho maduro que o grande urso esfomeado comerá! FIM

Observação: As imagens do livro completam a história!

**Questionário para a criança:**

**ANEXO 12 - QUESTIONÁRIO IC1**

<p>Menina - IC1          Idade: 5 anos          Modalidade em que estuda: Infantil 1          Estuda em escola municipal</p> <p>1. Você gosta de ouvir histórias?          R. Sim.</p> <p>2. Quem conta histórias para você?          R. A mamãe.</p> <p>3. Você escolhe os livros ou as histórias ou são os adultos que escolhem para você?          R. A professora.</p> <p>4. O que você aprende com as histórias?          R. Os bichos.</p> <p>5. Conta uma para mim a história que você mais gosta?</p>	
<b>Informante</b>	<b>História original</b>
<p>MAGALI - A LHAMA DE FOTO          (TURMA DA MÔNICA - MAURÍCIO DE SOUSA)</p> <p>A MAGALI ESTAVA ANDANDO EM CIMA DE UM CABELO          (AÍ) DESCEU A ESCADA          (AÍ) VIU UM MENINO EU VOU TE MOSTRAR UM CAMELO          (AÍ) UM CAMELO MUITO PELADO.</p>	<p>Magali - Lhama de foto (não é foto é fogo)          Maurício de Souza</p> <p>A Magali estava andando em cima de um cabelo (quis dizer camelo).          Aí desceu a escada.          Aí viu um menino eu vou te mostrar um camelo. Aí um camelo muito pelado.</p>

**ANEXO 13 - QUESTIONÁRIO IC2**

Menino - IC2

Idade: 4 anos

Modalidade em que estuda: Infantil 1

Estuda em escola municipal

1. Você gosta de ouvir histórias?

R. Não; Só quando minha mãe conta.

2. Quem conta histórias para você?

R. Minha mãe e a tia; Mas eu não gosto que a tia conta história (essa tia é uma pessoa que cuida dele para a mãe trabalhar).

3. Você escolhe os livros ou as histórias ou são os adultos que escolhem para você?

R. A mamãe.

4. O que você aprende com as histórias?

R. Eu aprendo as histórias.

P. Conte para mim a história que você mais gosta.

O aluno indicou essa história, disse conhecer por vídeo no *youtube*.

Chapeuzinho Amarelo

Chico Buarque

Era a Chapeuzinho Amarelo.

Amarelada de medo.

tinha medo de tudo, aquela Chapeuzinho.

Já não ria.

Em festa, não aparecia.

Não subia na escada nem descia.

Não estava resfriada mas tossia.

Ouvia conto de fada e estremecia.

Não brincava mais de nada, nem de amarelinha.

Tinha medo de trovão.

Minhoca, pra ela, era cobra.

E nunca apanhava sol porque tinha medo da sombra. Não ia pra fora pra não se sujar.

## ANEXO 14 - QUESTIONÁRIO IC3

Menina - IC3

Idade: 4 anos

Modalidade em que estuda: Infantil 1

Estuda em escola municipal:

1. Você gosta de ouvir histórias?

R. Gosto.

2. Quem conta histórias para você?

R. Mamãe.

3. Você escolhe os livros ou as histórias ou são os adultos que escolhem para você?

R. Às vezes eu escolho; Às vezes a mamãe

4. O que você aprende com as histórias?

R. Tem um livro que são dois irmãos a irmãzinha é especial; e o irmãozinho cuida da irmã com todo carinho. Devemos cuidar das pessoas com amor.

5. Conte para mim a história que você mais gosta.

Informante	História original
<p>TÍTULO USADO PELA CRIANÇA PARA SE REFERIR AO LIVRO: A CASA DO LIVRO DO URSO (A criança manipulando o livro foi relatando a história a partir das imagens e do que ela já conhecia do texto) - <b>IC3</b></p> <p>ERA UMA VEZ QUATRO IRMÃOS. QUE ELES TINHAM UM LIVRO. E LIA TODOS OS DIAS. (AÍ) ELES <u>DISSE</u> DA ONDE VINHA OS LIVROS. (AÍ) ELES ESTAVAM CAMINHANDO. (AÍ) O RATINHO; ACHARAM O LIVRO GRANDÃO. E O RATINHO FALOU O QUE SÃO ESSAS PERGUNTAS? ELE ESTÁ ESPANTADO! (AÍ) ELE ENTROU NUMA CASA E BATEU NA PORTA PARA DEVOLVER OS LIVROS QUE ELE ACHOU. (AÍ) O RATINHO... VIU A JANELA ABERTA. ELE SUBIU NA JANELA E PUFT! ELE CAIU. (AÍ) O RATINHO ABRIU A PORTA E TINHA UM MONTE DE LIVROS NA CASA DO URSO. (AÍ)... ELE ESCUTOU O BARULHO (URSO). CADA VEZ ESTAVA FAZENDO MAIS ALTO (O BARULHO). (AÍ) ELES SE ESCONDERAM.</p>	<p>História original: O URSO E A CASA DOS LIVROS - (POPPY BISHOP)</p> <p>ERA UMA VEZ QUATRO AMIGOS QUE ADORAVAM HISTÓRIAS. TODAS AS NOITES, À HORA DE DEITAR, ELES LIAM SEMPRE O MESMO LIVRO, JÁ UM POUCO VELHO E COM A CAPA ARRANHADA E ALGUMAS PÁGINAS AMARROTADAS. MAS ELES NÃO SE IMPORTAVAM NEM UM BOCADINHO, POIS ERA SEU DESDE PEQUENINOS. - SERIA TÃO BOM - DISSE O RATO, UM DIA, AO PEQUENO-ALMOÇO - LERMOS UM LIVRO NOVO... - UM LIVRO NOVO? - PERGUNTOU A RAPOSA, UM POUCO ESPANTADA. - MAS DE ONDE VÊM OS LIVROS NOVOS? - SECALHAR TIRAMO-LOS DA TERRA, COMO AS BATATAS - DISSE O OURIÇO. - EU SEI! - EXCLAMOU O COELHO. - ELES CAEM DO CÉU, COMO AS ESTRELAS-CADENTES! - VAMOS FAZER UMA CAÇA AO LIVRO, PARA DESCOBRIR - SUGERIU O RATO. ENTÃO, PREPARARAM ALGUNS SANDUÍCHES DE COMPOTA E PARTIRAM PELO BOSQUE AFORA. - QUE TONTICE - RESMUNGOU A</p>

O URSO ELE ENTROU NA SALA E SENTOU E FALOU. QUEM COMEU E ESPIRROU NO MEU LIVRO?

O RATINHO FALOU ME DESCULPA. AI ENTREGARAM O LIVRO PARA O URSO. AÍ O URSO FALOU VOCÊS PODEM LER O LIVRO. AÍ ELES SENTARAM E O URSO LEU.

E AGORA O URSO TEM BASTANTE LIVROS E DIVIDIU.

**FIM**

RAPOSA POUCO DEPOIS. - OS LIVROS NÃO SE ENCONTRAM ASSIM.

- ENTÃO O QUE É AQUILO ALI? - PERGUNTOU O OURIÇO, A APONTAR PARA ALGO QUE ESTAVA DEBAIXO DE UM ARBUSTO. TINHA PÁGINAS GROSSAS, UM TÍTULO GRANDE, NEGRO, E CHEIRAVA EXATAMENTE COMO...

- UM LIVRO! - EXCLAMOU O RATO. - É UM LIVRO!

NÃO SÓ ERA UM LIVRO, COMO A HISTÓRIA ERA FANTÁSTICA: TINHA UM DRAGÃO QUE LANÇAVA CHAMAS, PARA O COELHO, E UM FINAL MESMO FELIZ, PARA O OURIÇO.

- FOI MÁGICO - SUSPIROU ESTE.

- ESTA É A MINHA NOVA HISTÓRIA FAVORITA - ANUNCIOU A RAPOSA. MAS O RATO REPAROU EM ALGO QUE ESTAVA ESCRITO NA PRIMEIRA PÁGINA.

ESTE LIVRO PERTENCE A:

URSO CAMINHO DO VELHO CARVALHO, CASA DA ÁRVORE, DO OUTRO LADO DO BOSQUE

É MEU! NÃO MEXER!

- CARAMBA! DISSE O OURIÇO. - É MELHOR DEVOLVERMOS ESTE LIVRO QUANTO ANTES.

- NÃO PODEMOS FICAR COM ELE SÓ POR MAIS UM BOCADINHO? - PERGUNTOU O COELHO. MAS, NO FUNDO, OS AMIGOS SABIAM BEM QUE NÃO PODIAM.

FOI UMA LONGA E PENOSA CAMINHADA ATÉ A CASA DO URSO. MAS, QUANDO AÍ CHEGARAM, NINGUÉM RESPONDEU AO RUIDOSO TOC-TAC-TAC DO COELHO A BATER À PORTA. TENTARAM ENFIÁ-LO PELA CAIXA DE CORREIRA, MAS NÃO CABIA.

- E AGORA O QUE FAZEMOS? - PERGUNTOU A RAPOSA.

- OLHEM! ESTÁ ALI UMA JANELA E PARECE ABERTA! - CHIOU O RATO. COM A AJUDA DOS AMIGOS, O RATO, EMPOLEIRADO NA JANELA, EMPURROU O LIVRO PARA DENTRO DA CASA...

... MAS ESQUECEU-SE DE O LARGAR, E CAIU ATRÁS DELE!

PUM! PUM! CATRAPUM!

- AUUU! - QUEIXOU-SE O RATO, AO ATERRAR NUMA ENORME PILHA DE...

LIVROS FINOS, LIVROS GROSSOS.  
LIVROS DIVERTIDOS, LIVROS TRISTES.  
TANTOS MUNDOS NOVOS E  
ENTUSIASMANTES À ESPERA DE  
SEREM FOLHEADOS.  
- VEJAM! - EXCLAMOU O RATO AO  
ABRIR A PORTA AOS AMIGOS.  
- UAU! - SUSPIROU O COELHO. -  
TANTAS AVENTURAS!  
- E FINAIS FELIZES! - APLAUDIU O  
OURIÇO.  
- VAMOS LÊ-LOS JÁ! - SUGERIU A  
RAPOSA.  
- DEPRESSA - MURMUROU O RATO -  
ESCONDAM-SE!  
VÁRIAS HISTÓRIAS MARAVILHOSAS  
MAIS TARDE, OS AMIGOS OUVIRAM UM  
- O QUE FOI ISTO? - PERGUNTOU A  
RAPOSA.  
O SOM ESTAVA CADA VEZ MAIS  
PRÓXIMO... PAF! PAF!  
E MAIS ALTO! PAF! PAF! PAF!  
- VEM AÍ ALGUÉM! - AVISOU O COELHO.  
- OH, OH! NÃO NOS PORTÁMOS BEM! -  
SUSSUROU O OURIÇO. - ESTA CASA  
NÃO É NOSSA E OS LIVROS TAMBÉM  
NÃO!  
O URSO ENTROU, NUM PASSO  
PESADO. SENTOU-SE NA SUA  
POLTRONA E PEGOU UM LIVRO.  
- QUEM É QUE DEIXOU A CAPA DESTA  
LIVRO CHEIO DE DEDADAS  
PEGAJOSAS? - RESMUNGOU. - E ESTE  
SANDUÍCHE DE COMPOTA AQUI NO  
SOFÁ?  
- QUEM É QUE ESTEVE A LER OS MEUS  
LIVROS?!  
- FOMOS NÓS - DISSERAM QUATRO  
VOZINHAS TRÊMULAS.  
- OH, MALANDROS! - BERROU O URSO,  
AO AFASTAR A CORTINA ONDE SE  
ESCONDIAM. - COMO É QUE SE  
ATREVERAM A TOCAR NOS MEUS  
LIVROS?  
- DESCULPA, ESTAMOS MUITO  
ARREPENDIDOS - CHIOU O RATO.  
- NÓS ENCONTRÁMOS ESTE LIVRO NO  
BOSQUE E...  
- É MEU! INTERROMPEU O URSO. - E É  
O MEU FAVORITO!  
- É TAMBÉM O NOSSO FAVORITO -  
DISSE O COELHO.  
- EU GOSTEI DO FINAL - MURMUROU O  
OURIÇO - ... ADORO FINAIS FELIZES.

- HUNF! - RESMUNGOU O URSO. - EU TAMBÉM GOSTO DE FINAIS FELIZES... OS QUATRO AMIGOS CORRERAM EM DIREÇÃO À PORTA.  
- É QUE NÓS SÓ GEMOS UM LIVRO EM CASA - EXPLICOU O RATO.  
- ESPEREM - DISSE O URSO A FRANZIR AS SOBRANCELHAS. - SÓ TÊM UM LIVRO?  
O URSO PENSOU POR BREVES INSTANTES E FOI ATÉ À PRATELEIRA.  
- SE LAVAREM AS PATAS PEGANHENTAS, POSSO DEIXÁ-LOS FICAR A LER ESTE LIVRO.  
O URSO SENTOU-SE NA POLTRONA E CONVIDOU-OS A SENTAREM AO PÉ DE SI, PARA LHEM LER A HISTÓRIA.  
DIVERTIRAM-SE TANTO, QUE LERAM OUTRA HISTÓRIA, E MAIS OUTRA, MAUITAS HISTÓRIAS, ATÉ SEREM HORAS DE VOLTAR PARA CASA.  
- PODEMOS VOLTAR A VISITAR-TE? - PERGUNTOU O COELHO.  
- HUNF! - DISSE O URSO, QUE DEPOIS SORRIU. - CLARO QUE SIM, GOSTARIA MUITO!  
E TAL COMO TINHAM COMBINADO, OS AMIGOS VOLTARAM NO DIA SEGUINTE. ATÉ LERAM AO URSO O SEU VELHO MAIS MUITO APRECIADO LIVRO.  
E ISSO DEU-LHE UMA IDEIA FABULOSA:  
- SE LER UM LIVRO QUANTO ESTAMOS SOZINHOS É MARAVILHOSO, MELHOR AINDA É QUANDO O PODEMOS PARTILHAR!

BIBLIOTECA DO URSO  
ABERTA

REGRAS:  
PATAS LIMPINHAS  
NÃO TRAZER SANDUÍCHES - FIM

## ANEXO 15 - QUESTIONÁRIO IC4

Menino - IC4

Idade: 4 anos

Modalidade em que estuda: Infantil 1

Estuda em escola municipal

1. Você gosta de ouvir histórias?

R. Mais ou menos.

2. Quem conta histórias para você?

R. A mamãe e a professora.

3. Você escolhe os livros ou as histórias ou são os adultos que escolhem para você?

R. Professora.

4. O que você aprende com as histórias?

R. Respeitar; lavar as mãos.

Eu leio bastante.

5. Conte para mim a história que você mais gosta.

História do dinossauro Lucas Vasconcelos - conta história do dinossauro (youtub)

Piteco: Viagem no tempo!

Maurício de Souza

Piteco estava descansando na caverna quando escuta um estrondo.

- Que barulho foi esse lá fora? Deve ser algum bicho que estava sendo perseguido e caiu. Vou lá ver.

Perto dali...

- Uê, onde eu estou? - pergunta-se cebolinha com o coelho da mônica nas mãos. - Está tudo muito esquisito por aqui... vulcões e cavelnas por todo lado, nenhuma casa, pessoas falando coisas estlanhas e andando em bandos. E a Mônica que estava colendo atlas de mim? Eu devo estar sonhando!

Cebolinha olha de um lado para outro, quando um homem das cavernas vem em sua direção.

- Quem é você, garotinho? - pergunta Piteco. - E o que está fazendo aqui? Não sabe que é perigoso ficar do lado de fora da caverna? Existem muitos dinossauros soltos por aí só esperando a presa perfeita.

- Há! Há! Há! Muito engraçado! Eu também conheço uma fela que parece um tilonossaulolex! Aliás, o senhor não viu ela por aí, não? - Vamos entrar logo, não temos tempo a perder.

- Desculpa, mas a minha mãe me disse que não posso falar com estlanhos. se você me dá licença...

- Cebolinhaaaa, até que enfim achei você! Me devolve o Sansão agora, senão... - Mônica caminha em direção ao troca letras, pronta para dar uma lição no amigo.

- Pensando bem, seu... - Cebolinha muda de ideia.

- Piteco, pode me chamar de Piteco!

- Piteco, aqui fola tá muito perigoso, Vou lá pla caverna com o senhor.

- Espere aí, Cebolinha! Pra onde vocês vão? - Pergunta Mônica, ao olhar ao redor e se dar conta de que não está exatamente no bairro do Limoeiro - acho melhor eu ir com vocês! Posso até esquecer, por um tempinho, que você deu um nó no Sansão, se me disser o que está acontecendo. Como viemos parar aqui? - Pergunta Mônica, apavorada.

- É o que tó tentando descobrir...

- Acho que essas crianças não são daqui - diz Piteco, desconfiado. - Será que elas são filhos do Cabeças-Peladas? Bem, a menina não parece. Já o garoto tem cinco fios de cabelo... Então talvez seja, eles devem ter se perdido dos pais. Se bem que eles se vestem e falam de um jeito tão... moderno. Apa! acho que acabei de inventar uma nova palavra!

- Então, você mola aqui? - Pergunta Cebolinha.

- Moro, sim... tô vendo que vocês não são da região. Se quiserem, posso contar um pouco da vida aqui na aldeia de lem.

- Claro, vamos adorar saber - diz Mônica - Aliás, meu nome é Mônica. Muito prazer! - Mônica, como você viu, eu sou o Piteco. Aqui na aldeia, fico com a pesca e a caça. Nós dividimos as tarefas e cada um faz um pouquinho. E o mais importante: um protege o outro dos perigos.

- E que perigos são esses?

- M.- Mônica acho que a lesposta está bem atlás de você...

Os três saem correndo em direção à caverna. Piteco dá cobertura e tenta acertar o monstrengo com a clava. Quando estão quase chegando, o dinossauro dá um passo largo e finca a pata bem na entrada. Mônica se enfurece.

- Peraí, senhor dinossauro! você não vai devorar ninguém aqui. Toma isso pra aprender!

- Grita ela, lançando o Sansão bem na testa da fera.

O dinossauro dá um passo para trás, desconcertado, e os três correm para dentro. Cebolinha fica sem fôlego.

- Puf! Puf! Puf! Não é que a dentuça é colajosa mesmo?!

Mônica olha para ele zangada, enquanto Piteco espia para ver se o dinossauro foi embora.

- Acho que estamos salvos... afinal, de que aldeia vocês são? e como vieram para aqui? - quer saber Piteco.

- Moramos no bairro do Limoeiro - responde Mônica. - não sei bem como viemos para cá. Tudo começou...

(Museu de história natural)

- E aqui termina nossa visita ao museu de história natural, crianças. nesta última sala, vocês vão ver como vivia o homem das cavernas...

- Uau! Que legal! olha, Cebolinha, ele tem mais cabelo que você - brinca Mônica, dando um risinho.

- Isso é o de menos, dentuça, olha os dentes dele! Acho que ele ela seu ancestral! Há! Há! Há!

- Crianças, parem de implicância. o homem pré-histórico tinha dentes maiores e mais afiados que os nossos pra conseguir mastigar as carnes não cozidas com mais facilidade. Agora, reparem como ele já se parecia conosco.

De volta Lem, Mônica coça a cabeça por um instante...

- Piteco, o primata que vimos lá era igual a você! Oh, não... Então é isso! Nós viemos parar na época da pré-história que vimos no museu! E agora?

- Como isso foi acontecer? - Pergunta cebolinha, intrigado. - E olha que o Flanjinha nem colocou a gente dentlo de uma das máquinas do tempo dele...

- Calma, crianças. Já vencemos muitos desafios para sobreviver hoje. Vamos achar uma saída! continuem contando o que aconteceu para descobirmos um jeito de fazer vocês voltarem.

- Bem, depois disso a ploffessola mandou a gente usar a imaginação e contar como ela a vida nas cavelnas. Aí, eu disse que a Mônica ela igual um tilonossaula-lex e...

Puf

Assim que acertou a coelhada no Cebolinha, a Mônica se espantou.

- Cebolinha! Conseguimos! Voltamos para a nossa época! O que você fez?
  - Do que você está falando, Mônica? - perguntou Cebolinha, acabando de se levantar do chão depois da coelhada que tinha levado. - Eu levo uma coelhada e você que fica luim da cabeça? Eu, heim...
  - Deixa pra lá... - Responde Mônica sem graça. - Acho que é coisa da minha imaginação... De repente, Mônica esbarra em um desconhecido.
  - Opa, me desculpa, menininha. é que estou meio perdido. Será que você sabe me informar em que direção fica o bairro de Lem?
- Mônica esfrega os olhos, confusa.
- F-fica por a-ali - responde ela, apontando para a rua do museu. - não sei, não, acho que ando imaginando coisas demais... Fim