



CLEBER FABIANO DA SILVA

**VIRANDO A PÁGINA... VAMOS VER ENTÃO?
O ENCONTRO DA CRIANÇA COM O TEXTO**

ITAJAÍ – SC
2008

UNIVALI
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ
Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu*
Programa de Mestrado Acadêmico em Educação - PMAE

CLEBER FABIANO DA SILVA

VIRANDO A PÁGINA... VAMOS VER ENTÃO?
O ENCONTRO DA CRIANÇA COM O TEXTO

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação – área de concentração: **Educação** - (Linha de Pesquisa: *Formação Docente e Identidades Profissionais* – Grupo de Pesquisa: Contextos Educativos e Prática Docente).

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Valéria Silva Ferreira.

ITAJAÍ – SC
2008

Para minha doce Vó Maria, mulher de garra e muitas histórias, versada na arte de viver...

AGRADECIMENTOS

À minha mãe pela vida e pela condução da vida.

Aos meus irmãos pela difícil empreitada de ser “teu próximo” efetivamente, próximo.

Para Tia Lala... uma importante canção.

Para Sueli de Souza Cagneti, amiga, mestre, mãe intelectual, agenciadora de viagens e “viagens” por incitar a rebeldia.

Para Valéria Silva Ferreira, amiga, orientadora, por apostar na espera e acreditar na rebeldia...

Para os amigos Noemi, Eli, Jean e Iraci: uma família por opção.

Para Claudiane – a coragem do Leão em Oz.

Para Anderson – o coração do Homem de Lata em Oz.

Aos prolijianos – pelos encontros com tantas leituras.

Ao universo, a Deus, aos deuses, ao cosmos, ao caos, à natureza da inteligência humana pela possibilidade...

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Autorização da Direção da Escola.....	84
Anexo B – Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento	86
Anexo C – Entrevista com os pais.....	87
Anexo D – Lista de livros seleccionados para pesquisa.....	88
Anexo E – Transcrição das observações.....	89

RESUMO

Este trabalho foi realizado com três grupos da Educação Infantil em idades entre dois anos e meio até cinco anos e meio, no intuito de compreender como ocorre o encontro entre essas crianças e os textos de literatura para elas destinados. Verificando os critérios de seleção das crianças, seus pontos-de-vista, modos de interação e a dinâmica da recepção, confrontamos esses dados com a visão de adultos especialistas e analisamos possíveis diferenças com relação às faixas etárias. Através de aproximações e avizinhamentos teóricos com a Sociologia da Infância e com as teorias recepcionais, especialmente, a Estética da Recepção, foi possível desenhar um espaço teórico e construir uma metodologia com vistas a identificar momentos significativos para pensar essa dinâmica. Realizamos três sessões vídeo-filmadas e transcritas para cada grupo. Em cada sessão as crianças foram convidadas a escolher um livro, entre trinta obras pré-selecionadas. O livro escolhido era lido pelo pesquisador para as crianças e, através de seus pronunciamentos, identificado seus critérios de escolha, também levando em consideração os modos de interação entre elas e o texto. Dentre algumas descobertas, como a irrelevância da faixa etária, as mínimas indicações por parte dos teóricos da Literatura Infantil em dar vez e voz para os critérios levantados pelos pequenos leitores, alguns pontos mereceram maior destaque: o reconhecimento da importância da ilustração como linguagem complementar e altamente significativa no universo infantil; a busca pelos clássicos e o sentido que ainda produzem para as crianças e o modo de recepção pelo viés da identificação, que tanto pode ser intelectual ou afetiva.

Palavras-chave: Literatura Infantil; Sociologia da Infância; Estética da Recepção.

ABSTRACT

This study was carried out with three groups of children from kindergarten, with ages from two and a half to five and a half years old, aiming to understand how the meeting between this children and literature texts intended to them occurs. Observing the selection criteria of the children, their points of view, the ways of interaction and the dynamics of reception, we compared these data with the view of specialized adults and we analyzed possible differences related to the age-groups. Through the approximations and theoretic approaches with the Sociology of Childhood e with the reception theories, especially the Aesthetic of Reception, it was possible to draw a theoretic space and build a methodology to identify significant moments to think about this dynamics. We carried out three sections video recorded and transcript to each group. In each section the children were invited to choose a book, among thirty preselected works. The book chosen was read by the researcher to the children e through his pronouncements, his choice criteria were identified, considering also the ways of interaction between the children and the text. Among some founds, such as the lack of relevancy of the age group and the minimal indication by the theoretician of the Children's Literature in paying attention to the criteria adopted by the little readers, some points deserved to be highlighted: the acknowledge of the importance of the illustration as a complementary language and as highly significant in children's universe; the search for the classics and the sense they still produce in children and the way of reception through the point of view of identification, that can be intellectual or affective.

Palavras-chave: Children's Literature; Sociology of Childhood; Aesthetic of Reception.

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO: GÊNESE E TRILHAS DO ENCONTRO.....	08
2. SOBRE A LITERATURA.....	11
2.1. E sobre a Literatura Infantil?.....	13
2.2. Breve trajetória da Literatura Infantil.....	15
3. REVISÃO DE LITERATURA: (RE) VENDENDO E (RE) LENDO O JÁ FEITO.....	19
3.1. O que eles dizem: os critérios.....	22
3.2. O que elas dizem: as crianças.....	25
3.3. Por que não ouvir os dois?.....	28
4. METODOLOGIA: OS PREPARATIVOS PARA O ENCONTRO.....	32
4.1. Dos participantes da pesquisa.....	34
4.2. Da entrada no campo de pesquisa.....	34
4.3. Do contexto e do lugar da pesquisa.....	35
4.4. Do contexto dos sujeitos da pesquisa.....	36
4.5. Da coleta dos dados nos encontros.....	38
4.6. Do registro.....	39
4.7. Da análise.....	40
5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS: A ARTE DO E NO ENCONTRO.....	42
6. CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENCONTRO.....	66
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS: E DEPOIS DO ENCONTRO?.....	75
8. REFERÊNCIAS.....	79
ANEXOS.....	83

1. APRESENTAÇÃO: GÊNESE E TRILHAS DO ENCONTRO

“Que mundos diferentes, o do adulto e o da criança! Por não compreender isso e considerar a criança “um adulto em ponto pequeno”, é que tantos escritores fracassam na literatura infantil e um Andersen fica eterno”.¹

Surpresa, admiração e conforto quando ao ler Bloom (1999) encontro o seguinte questionamento: “Tenho indagado a mim mesmo se o contato com os grandes textos desde a primeira infância não constitui um pré-requisito para que nos interessemos por eles a vida inteira e pela literatura importante, embora de menor alcance”. Durante todos os anos da minha vida acadêmica, incluindo os dez anos de participação ativa num Programa de Literatura Infantil², também fiquei fazendo a mim mesmo essa pergunta.

Ao ingressar no Programa de Mestrado Acadêmico em Educação tinha como intenção de pesquisa compreender os encaminhamentos e as abordagens das propostas de leitura da Literatura Infantil realizadas pelas professoras da Educação Infantil, identificando seus critérios de seleção para as obras destinadas às crianças.

No entanto, antes de partir para a investigação com as professoras, busquei nos referenciais teóricos e nas críticas especializadas farto material que fundamentasse quais seriam os critérios indispensáveis para a seleção de obras literárias destinadas aos pequenos. Ao longo de todos os textos lidos e estudos realizados, bem como, através das discussões realizadas no Grupo de Pesquisa Contextos Educativos e Práticas Docentes tive contato com as pesquisas da Sociologia da Infância que propõem o desafio teórico-metodológico de considerar as crianças atores sociais plenos. Então, estimulado a investigar *com* as crianças e não mais *sobre* o que as professoras destinam para suas leituras, resolvi eleger encaminhamentos na perspectiva da sociologia, uma vez que ela atenta para uma das lacunas nas pesquisas

¹LOBATO, Monteiro. **A Barca de Gleyre**. São Paulo: Brasiliense, 1951. Quarenta anos de correspondência literária entre Monteiro Lobato e Godofredo Rangel em dois tomos encontrados nas Obras Completas de Monteiro Lobato.

² PROLIJ – Programa Institucional de Literatura Infantil Juvenil da Univille – Universidade de Joinville/SC - coordenado pela Prof^a Dr^a Sueli de Souza Cagneti.

educacionais ao afirmar que bastante já se pesquisou *sobre* a infância, pouco, porém, *com* a infância.

Desse modo, meu objetivo maior com a pesquisa passou a ser: compreender como ocorre o encontro entre as crianças e os textos de literatura a elas destinados. Para concretizar essa busca, estabelecer os objetivos foi fator chave para a construção da metodologia. Entre eles, verificar quais os critérios de crianças de diferentes faixas etárias ao escolher os textos da Literatura Infantil; identificar a dinâmica da recepção dos mesmos textos a partir do ponto de vista das crianças, conhecendo, portanto, seus interesses e modos de interação com o objeto literário conforme cada faixa etária; e por fim, confrontar os critérios das crianças para escolha dos textos infantis com a de adultos especialistas. Uma vez que já havia sido elencados a visão dos especialistas sobre os critérios de seleção, metade do caminho estava trilhada, ou seja, a busca de critérios para a escolha das obras. Faltava agora ouvir as crianças, portanto, a outra ponta do ato da leitura.

Apoiado pela Sociologia da Infância Sarmiento (2002, 2005), Corsaro (2005), Delgado & Müller (2005, 2006) na perspectiva de ouvir a criança, havia também a necessidade de uma abordagem ou teoria que desse maior atenção ao destinatário da obra, que mostrasse estar a valoração dessa ligada às expectativas de seu leitor e, circunstancialmente, ao seu contexto histórico-político-social. Essas possibilidades foram encontradas nas teorias recepcionais: Eco (2003, 2004), Sartre (1989) mas, em especial para este trabalho, na Estética da Recepção: Iser (1996, 1997), Jauss (1979) .

Importante registrar que, embora a pesquisa tenha tido o auxílio da Sociologia da Infância e da Estética da Recepção como fundamentos teóricos, não é de seu interesse a comprovação teórica nem prática de seus pressupostos, eles apenas indicam direções, avizinhamentos e margens para pensar o objeto de pesquisa.

Definido todo o cenário teórico, a proposta começou a ganhar corpo quando, também definidos os encaminhamentos metodológicos, entram em cena as crianças. Contrariando a perspectiva de que diferentes faixas etárias pudessem trazer modos de interação e dinâmica diversas ou critérios de seleção distintos, esse fator não trouxe relevância na análise dos dados.

Vale ressaltar a semelhança entre os modos de recepção e interação entre os grupos, bem como, a aproximação entre as teorias recepcionais quando dos processos de identificação, dos horizontes de expectativas e do foco no leitor, e da sociologia indicando que as crianças criam e participam de suas culturas singulares atendendo aos seus próprios interesses.

Dentre os aspectos observados com maior frequência e relevância estão àqueles ligados aos aspectos visuais das obras, normalmente, a partir da capa e contracapa, elegendo a ilustração como linguagem complementar e altamente significativa no universo infantil; a busca pelos clássicos e o sentido que ainda produzem para as crianças em tempos pós-modernos; e o modo de recepção pelo viés da identificação, que tanto pode ser intelectual ou afetiva.

Por fim, a pesquisa confronta os dados dos adultos especialistas com os pronunciamentos das crianças, propondo que nas teorias, críticas literárias, resenhas, projetos de leitura e propostas pedagógicas um dos fundamentos do fenômeno literário não seja deixado de lado – as crianças – com seus critérios, pontos-de-vista, identificação, co-autoria e, principalmente, seu desejo, o passaporte para esta fascinante viagem rumo ao encontro com o texto.

2. SOBRE A LITERATURA

Há muito tempo e de todas as formas já se conceituou Literatura. A palavra tem, em sua origem latina, o vocábulo *littera* que originou *litteratura*³. A arte da palavra ganha definições e conceitos que buscam traduzir o sentido dessa manifestação que, apesar das revoluções e inovações técnicas e científicas, continua presente em nossa sociedade.

Na Antigüidade clássica esse conceito estava relacionado ao “belo”, ou seja, a obra deveria assemelhar-se à verdade ou à natureza. Em Aristóteles (1999, p.70) “o poeta é um imitador, como o pintor e qualquer outro artista. E imita necessariamente por um dos três modos: as coisas, tal como eram ou como são; tal como os outros dizem que são, ou que parecem; tal como deveriam ser”. Com relação às possibilidades de concretização dessa imitação (*mimesis*), o artista constrói seu discurso a partir de “metáforas, vocábulos estrangeiros e faz muitas modificações nas palavras pois que aos poetas consentimos”.

Na pós-modernidade, o escritor uruguaio Eduardo Galeano (1995, p. 64) confere ao artista da palavra um conceito muito particular ao pensar a narrativa de ficção: “Nas fogueiras de Paysandú, Mellado Iturria conta causos. Conta acontecidos. Os acontecidos aconteceram alguma vez, ou quase aconteceram, ou não aconteceram nunca, mas têm uma coisa de bom: acontecem cada vez que são contados”.

E é justamente ao se pensar no como “são contados” que muitos conceitos sobre o que é a arte literária argumentam suas justificativas. Para Coutinho (1976, p. 08) “a Literatura é um fenômeno estético. É uma arte, a arte da palavra. Não visa informar, ensinar, doutrinar, pregar, documentar. Acidentalmente, secundariamente, ela pode fazer isso, pode conter história, filosofia, ciência e religião”. O autor afirma ainda que o literário inclui tudo isso, mas, transformando esse material em estético.

Do ponto-de-vista da natureza de sua linguagem, temos a visão de Eco (2003) propondo que a Literatura é o complexo de textos que a humanidade produziu e produz não para fins práticos (como manter registros, anotar leis e fórmulas científicas, fazer

³ Segundo: MOISÉS, Massaud. **Dicionário de Termos Literários**. São Paulo: Cultrix, 1974.

atas de sessões ou providenciar horários ferroviários), mas antes (...) por amor de si mesma – e que se lêem por deleite, elevação espiritual, ampliação dos próprios conhecimentos, talvez por puro passatempo, sem que ninguém nos obrigue a fazê-lo (com exceção das obrigações escolares).

Essa preocupação nos dá uma pista de que não basta o trabalho com a palavra para que haja, de fato, Literatura. Sartre (1989) argumenta diferenciando o literário a partir do que não é Literatura, afirmando que autor e leitor produzem ativamente o objeto artístico – concreto e imaginário – e que, ao contrário dos textos pragmáticos nos quais estamos próximos do objeto, nos literários, estamos aquém dele.

A busca pelo conceito pode estar para além da relação dos códigos constitutivos do próprio texto. Alguns autores fomentam a idéia de Literatura levando em consideração o seu destinatário, dividindo com o leitor a natureza e os códigos pertencentes a sua literariedade. Para o próprio Sartre (1989, p.35) “em nenhuma outra atividade essa dialética é tão manifesta como na arte de escrever. Pois o objeto literário é um estranho pião, que só existe em movimento. Para fazê-lo surgir é necessário um ato concreto que se chama leitura, e ele só dura enquanto essa leitura durar. Fora daí, há apenas braços negros sobre o papel”. Nessa perspectiva vale-se também do valor artístico para aspectos referentes à condição humana:

(...) a operação de escrever implica a de ler, como seu correlativo dialético, e esses dois atos conexos necessitam de dois atentes distintos. É o esforço conjugado do autor com o leitor que fará surgir esse objeto concreto e imaginário que é a obra do espírito. Só existe arte por e para outrem (...) “um dos principais motivos da criação artística é certamente a necessidade de nos sentirmos essenciais em relação ao mundo.” (SARTRE, 1989, p.34-37)

Fazendo uma relação do uso da linguagem literária com a função e competência do escritor, o conceito de Literatura para o poeta americano Ezra Pound está ligado ao significado dessa arte com a sua utilidade social. O autor argumenta inclusive que, “se uma nação não produz uma boa literatura, ela entra em declínio e cai” (POUND, 1977, p.36) Para ele, então, “Literatura é a linguagem carregada de significado. Grande Literatura é simplesmente a linguagem carregada de significado até o máximo grau possível”. (idem, p.37).

Tantos outros conceitos partem da idéia de que a arte literária deva estar relacionada à fruição, ao prazer estético. Vieira (1978, p. 11) discute que “lidando com o imaginário, trabalhando a emoção, a literatura satisfaz sua necessidade de ficção, de busca de prazer”. A autora acredita que a Literatura seja uma das formas mais importantes que a humanidade tem para conhecer o mundo, mas também para a expressão, criação e re-criação desse conhecimento.

Recentemente, alguns estudiosos têm buscado outras formas de pensar o fenômeno literário. Para além dos conceitos básicos de arte da palavra, ou conceitos que circunscrevem a Literatura no âmbito social, político ou mesmo que buscam valores plenos, reais, absolutos e inalteráveis com códigos comuns. Para Eagleton (2001, p. 98) “Qualquer coisa pode ser literatura, e qualquer coisa que é considerada literatura, inalterável e inquestionavelmente – Shakespeare, por exemplo –, pode deixar de sê-lo”.

De todos os modos, seja pela sua importância social, por sua literariedade ou a forma como nela se trabalha a linguagem, pelo suporte no qual se veicula ou pelos códigos estéticos de determinados grupos e épocas, o trabalho de conceituação dessa arte não é tarefa fácil. Para Moisés (1974, p. 310) “é de crer que continue a oferecer resistência, na medida em que a própria atividade literária segue um incessante progresso cumulativo” e conclui “parece fora de dúvida que os desentendimentos principiam e terminam na noção de Literatura”.

Afinal de contas, diante das muitas formas de literatura, o que considerar como uma obra especificamente literária? Para conceituar sua natureza seria necessário reconhecer seu momento histórico e seu contexto, normalmente, com seus parâmetros de legitimação instituídos pelos intelectuais e pela classe dominante. Dentre tantos fatores constitutivos de sua existência literária, quais deles levar em consideração? Literariedade, linguagem carregada de significado, importância social, criatividade, recursos estilísticos, indústria cultural, gosto, prazer?

Como a proposta dessa pesquisa está centrada no encontro entre a criança e o texto e, diante da dificuldade para conceituar a essência, o substantivo Literatura, como ampliar esses conceitos para a literatura destinada às crianças? Como veremos a seguir, certamente, uma complexa pergunta.

2.1. E SOBRE A LITERATURA INFANTIL?

Em suas origens, a Literatura Infantil surgiu como uma forma literária menor, que estava relacionada à função utilitário-pedagógica. A valorização recente de seus fundamentos e pressupostos acompanham os caminhos trilhados pela psicologia experimental, revelando os estágios do desenvolvimento infantil e as manifestações de sua inteligência e, pelos avanços, mais recentes ainda, na área sociologia, ao afirmar a idéia da sua singularidade, alteridade e produção de cultura.

Dessa forma, com a qualificação do adjetivo infantil carregando todos os sentidos dos contextos culturais e históricos para a infância, temos na literatura um ato eminentemente social, pois necessita de um leitor, nesse caso específico, uma criança. Tal fato produz um efeito imediato: o interesse de propor ao destinatário um modelo de mundo moldado pelas propostas comportamentais, com as regras morais, com a visão e conduta de quem escreve. Esse processo, autoritário e castrador, inibe a emancipação e frustra qualquer possibilidade estética e criativa.

Do mesmo modo como o que ocorre com a Literatura destinada aos adultos, há muitas controvérsias com relação aos seus conceitos e suas funções. Para iniciar a produção de conceitos do que seja fundamentalmente constitutivo dessa arte, temos para a pesquisadora Coelho (2000, p. 27) a idéia de que “literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através de palavra”. A autora acredita que existe dificuldade em defini-la justamente porque expressa uma determinada experiência humana, sendo portanto, compreendida e produzida por cada sociedade do seu modo e, ao conhecer esse ‘modo’, sem dúvida, se conhece a singularidade, os ideais e valores fundamentais de cada época. Com relação a sua essência, argumenta que “é a mesma da que se destina aos adultos. As diferenças que a singularizam são determinadas pela natureza do seu leitor/receptor: a criança” (COELHO, 2000, p. 29).

Com relação à natureza da Literatura Infantil, Drummond (1989) também afirma que não existe diferença entre literatura para infância ou para adultos, existem crianças

que “lêem histórias para gente grande” e homens que “lêem contos de Andersen e Perrault”:

Não há escritores para homens e escritores para meninos. Há somente bons e maus escritores. Dentro da categoria dos bons uns são particularmente dotados para a representação de pessoas, coisas e fatos, reais ou imaginários. Esses criarão histórias e personagens que darão a volta ao mundo, fascinarão velhos e moços, mulheres e homens, de todas as profissões, e serão sempre vivos. Não têm a preocupação de uma clientela, de uma classe ou de uma zona de influência. São os escritores propriamente ditos. Os outros são os ruins – não interessam. (DRUMMOND, 1989, p.19)

Faz-se necessário, evidentemente, levar em conta o destinatário dessa literatura. Se, como afirmamos no capítulo anterior, existe bastante dificuldade para conceituar a Literatura pois seu progresso, gêneros, modo de veiculação, suporte e materialidade mudam muito, também e, principalmente, na Literatura Infantil isso deve ser tomado para se pensar seus conceitos e sua natureza. Como se faz relevante para esse estudo o conceito de infância de cada grupo social e de cada contexto histórico. Pensando no destinatário, temos Palo (1992, p.56):

(...) E o par texto-leitor, ambos repertoriamente acrescidos e modificados no momento da leitura. É por isso que, ao se falar dos textos de *literatura infantil* sob a dominante estética, põe-se em risco a própria categorização de *infantil* e, mais ainda, do possível gênero de *literatura infantil*, já que não se trata mais de falar a esta ou àquela faixa etária de público, mas assim de operar com determinadas estruturas do pensamento – as associações por semelhança – comuns a todo ser humano.

Uma questão que não deve ser deixada de lado, diz respeito à enorme quantidade de obras publicadas para o público infantil nas quais o ficcional predomina, sem, no entanto, ser consideradas literárias. Trata-se de uma estratégia comercial cuja produção utiliza-se dos recursos poéticos e de retórica para vender livros utilitários e de vendagem imediata, os *best-sellers*.

Nesse movimento entram os livros com propostas pedagógicas com o objetivo de fazer as crianças aprenderem conteúdos específicos e, normalmente, associados com os temas apreendidos na escola. Curioso notar que essa ligação vem acompanhando toda a trajetória da literatura para a infância, sendo inclusive, constitutivo de sua gênese nas fontes da tradição oral, como veremos em seguida.

2.2. BREVE TRAJETÓRIA DA LITERATURA INFANTIL

Após a discussão acerca dos conceitos de Literatura Infantil, faz-se necessário situarmos um pouco a trajetória dessa literatura e falar de sua origem com os contos populares. Esses contos, denominados de contos de fadas, têm sua provável origem na Europa moderna, mas, na verdade, trata-se de algo muito mais antigo na história da humanidade, uma vez que sua gênese está relacionada às sociedades passadas e com forte inclinação aos mitos, aos ritos de passagem e de iniciação.

Para Coelho (2002, p. 89) “as inúmeras semelhanças de motivos, episódios e personagens que todos apresentam revelam com evidência o fundo comum das fontes orientais, célticas e européias, de onde surgiram”. Também pelas características nas quais se evidencia o aparecimento do sobrenatural, do destino e das provas pelas quais passam heróis e heroínas pode-se dizer o mesmo.

Etimologicamente, a palavra fada, do latim *fatum*, significa destino, fatalidade. Então, se nos perguntarmos se todas essas histórias dão conta de mostrar os desafios enfrentados pelos personagens e como eles, ao resolver seus conflitos, dão novo sentido ao destino de suas vidas, compreende-se com mais facilidade a terminologia utilizada. Como tantos são os contos quanto os desafios e provas pelas quais somos submetidos na vida, essas histórias foram recolhidas da tradição oral e escritas, pela primeira vez, pelo francês Charles Perrault⁴ em 1697, nos **Contos da Mamãe Gansa**.

Nesse livro foram compiladas algumas de suas obras mais conhecidas: O Pequeno Polegar, A Bela Adormecida, O Gato de Botas, Chapeuzinho Vermelho, O Barba Azul, As Fadas, A Gata Borralheira ou Cinderela e Henrique, o Topetudo. Trata-se de narrativas que possuíam uma forma grosseira e vulgar e que se transformaram na base de uma cultura literária cujos objetivos eram socializar e educar as crianças.

Também recolhidas da oralidade e escritas pelos alemães Jacob e Wilhelm Grimm, popularmente conhecidos como Irmãos Grimm, entre 1812 a 1815, na obra *Die*

⁴ A obra chamava-se, originalmente, **Histoires ou Contes du Temps Passé, avec des Moralités ou Contes de ma Mère l'Oye** – Histórias ou contos do tempo passado com moralidades ou Contos da Mamãe Gansa.

Kinder und Hausmärchen ou **Contos para Crianças e para o Lar**, essas narrativas reaparecem e são marcadas por estrutura bastante similar, salvaguardando seu contexto histórico-social e indicando, já no título da obra, um destinatário bastante específico: a criança.

Pode-se afirmar que essas histórias constituem a base da formação da Literatura Infantil, sua gênese, embora, ainda não tenhamos uma autoria que não seja da fonte da tradição oral. Em toda a Europa, as primeiras obras editadas referiam-se a contos de tradição folclóricos coletados de contadores populares e organizados em forma de histórias ou, como no caso dos Grimm, mescladas entre a fonte da tradição oral e algumas consultas aos manuais de folclore europeus.

Contudo, o surgimento da Literatura Infantil com assinatura de autoria ocorre com o dinamarquês Hans Christian Andersen, o grande precursor da Literatura Infantil mundial e um de seus autores mais significativos. Publica sua primeira obra para a infância em 1835, um fino opúsculo intitulado: **Contos, contados para Crianças**. Embora tivesse recebido inúmeras críticas e censuras publicadas no periódico *The Danish Literaty Times*, as crianças liam e apreciavam suas histórias. Mais do que investir em poemas, romances e relatos de viagem sem sucesso algum, Andersen aposta na sua autoria e no êxito editorial. Entre suas principais obras estão: *O Patinho Feio*, *A Pequena Sereia*, *O Soldadinho de Chumbo*, *A Roupas Nova do Imperador*, *A Pequena Vendedora de Fósforos* e tantas outras que encantaram as crianças do mundo todo, transformando-se em clássicos nos dias de hoje.

Instaurada a pedra fundamental da Literatura Infantil, proliferaram-se os autores que destinam suas histórias para o público-mirim ou que foram tomadas por esse público ao longo dos tempos. Para não deixar de citar alguns autores e obras relevantes nessa transição final do século XIX - XX, destacaram-se também:

- Daniel Defoe – **Aventuras de Robinson Crusóé** (1719);
- Jonathan Swift – **Viagens de Gulliver** (1726);
- Mme. Marie de Beaumont – **A Bela e a Fera** (1756);
- Lewis Carrol – **Alice no País das Maravilhas** (1862);
- Carlo Collodi – **As Aventuras de Pinóquio** (1883);

- Joseph Jacobs – **João e o Pé de Feijão** (1890);
- Frank Baum – **O maravilhoso mágico de Óz** (1900);
- James Barrie – **Peter Pan – o menino que não queria crescer** (1911).

Importante registrar que essa literatura, caracterizada pelo adjetivo infantil, apareceu com o surgimento da família burguesa, sendo, portanto, um fenômeno novo e apresentando um novo jeito de ver a infância. Durante séculos a idéia de um adulto em miniatura prevaleceu e as crianças participavam da vida adulta de uma forma tão intensa que para nós contemporâneos poderia ser classificada como imoral, uma vez que não existia a diferenciação entre atividades adultas e infantis.

Segundo Lajolo, (1988, p.15) “as primeiras obras publicadas para crianças surgem a partir do século XVIII, anterior a esta data apenas no classicismo francês do século XVII encontramos obras como: As Fábulas, de La Fontaine, editadas em 1668 e 1694”.

No Brasil, o aparecimento de uma literatura destinada ao público infantil com caracteres nacionais mais representativos surge com Monteiro Lobato. O autor insinua a atualização dos personagens clássicos logo em sua primeira obra destinada a crianças, **Reinações de Narizinho**, em 1931. No livro, a célebre baratinha das histórias, Dona Carochinha, aparece no Reino das Águas Claras à procura do Pequeno Polegar, que fugiu do livro onde morava e foi percorrer outros reinos encantados. Indagada sobre o motivo da fuga, ela responde:

Não sei... mas tenho notado que muitos dos personagens das minha histórias já andam aborrecidos de viverem toda a vida presos dentro delas. Querem novidade. Falam em correr o mundo a fim de se meterem em novas aventuras. (LOBATO, 1981, p.12).

Em suas obras, Lobato consolida sua idéia de transportar os personagens tradicionais a novos contextos. O autor narra as aventuras do pessoal do sítio quando lá se instalam todos os personagens das histórias fantásticas: da mitologia brasileira à grega, dos grandes da literatura universal e das histórias orientais, sem esquecer é claro, dos inesquecíveis contos de fadas. A criançada teria, no Sítio do Pica-pau

Amarelo a companhia dos personagens do Mundo da Fábula: “Pedrinho disparou a fazer projetos de brincadeiras com Aladin e o Príncipe Codadad. Narizinho queria conversas de não acabar mais com Branca de Neve e a menina da Capinha Vermelha”. (LOBATO, 1981, p.13).

Em descobertas realizadas pelo Grupo de Pesquisa Reinações do PROLIJ⁵ em estudos sobre a obra de Monteiro Lobato, constatou-se que o autor já sugeria em seus livros revisitamento aos clássicos, antecipando o fenômeno do que se têm produzido em Literatura Infantil e Juvenil na atualidade, ou seja, novas versões e revisitamentos dos clássicos contos de fadas de Perrault, dos Irmãos Grimm, das histórias de Andersen e das fábulas de Esopo e La Fontaine.

⁵ PROLIJ - Programa Institucional de Literatura Infantil Juvenil da UNIVILLE – Universidade de Joinville, coordenado pela Prof. Ph.D. Sueli de Souza Cagneti.

3. REVISÃO DE LITERATURA: (RE) VENDENDO E (RE) LENDO O JÁ FEITO

“Nos livros as crianças querem que lhe demos cartolas – coisas mais altas do que elas podem compreender. Isso as lisonjeia tremendamente. Mas se o tempo inteiro as tratamos puerilmente, elas nos mandam às favas.”⁶

O trabalho com Literatura Infantil no ambiente escolar ainda hoje provoca muitas discussões e controvérsias, especialmente porque, desde sua gênese, esteve fortemente ligado à função utilitário-pedagógica, como pudemos observar no capítulo anterior, ficando na berlinda e pendendo entre ser Pedagogia ou Literatura. As obras destinadas às crianças sempre representaram (e continuam representando) aquisição de moralidades, de preceitos religiosos, de padrões de comportamento, de modelos lingüísticos, enfim, remetendo o seu leitor para alguma coisa fora do texto e fora dele mesmo, de modo a resgatar dados para a compreensão do mundo real (pelas vias do imaginário), necessariamente, sob a ótica do adulto, refletindo os interesses propostos pela escola e pela sociedade de consumo.

Surge também nas discussões acadêmicas, os grandes conflitos que enquadram a Literatura Infantil ora pertencente à área das Letras, ora pertencendo à área da Educação, cada qual a seu modo, discutindo e legitimando de acordo com seus próprios interesses, gerando uma espécie de constante crise de identidade junto aos sujeitos envolvidos no processo, nessa oscilação entre qual das áreas o objeto deve inserir-se. Como afirma Ceccantini (2004, p. 23):

Cria-se uma espécie de querela que opõe os pesquisadores de áreas mais diretamente ligadas aos “pragmáticos” do gênero (professores, psicólogos, pedagogos, bibliotecários), voltados à formação do leitor e ao desenvolvimento afetivo e cognitivo da criança, e aqueles que arregimentam os “teóricos” do gênero (críticos literários, historiadores, psicanalistas, resenhadores), estes, mais preocupados com a autonomia do objeto focalizado e suas relações com a série literária e a histórica.

⁶ LOBATO, Monteiro. **A Barca de Gleyre**. São Paulo: Brasiliense, 1951. Quarenta anos de correspondência literária entre Monteiro Lobato e Godofredo Rangel em dois tomos encontrados nas Obras Completas de Monteiro Lobato.

Mais importante – ou tão importante quanto – ter de enquadrar a Literatura Infantil em determinada área e/ou categoria específica, estudar a sua legitimação (até porque ela já garantiu seu *status quo* no âmbito educacional) ou toda a atual produção e seus perigos mercadológicos, torna-se essencial identificar, conhecer e estudar como ocorre o processo de seu encontro com as crianças.

Muitos dos conceitos e estratégias utilizados pelos professores na mediação entre alunos e obras são efetivos apenas para o propósito didático-pedagógico de mera ilustração de conteúdos ou como instrumento de aprendizagem. Sabe-se pouco a respeito do interesse ou desinteresse que os leitores possuem quando em contato com tais textos: sejam populares, recolhidos da tradição oral; sejam literários, incluindo narrativas visuais, compreendendo e avaliando o significado desse fenômeno no universo infantil, contextualizando e sistematizando tais descobertas na busca de uma metodologia própria para o fim a que se destina.

Recentes pesquisas na área da leitura e do letramento literário defendem que essas narrativas devem ser entendidas como categoria de arte, diferente do que propõem a maior parte das escolas com seus pretextos pedagógicos. Neitzel e Conceição (2005) sugerem que esse contato com a obra literária necessita ser conduzida de forma prazerosa e encantadora, pois pela forma coercitiva como muitas vezes ela é introduzida no ambiente escolar, perde sua função fruitiva, condição essencial para deflagrar o processo de formação de leitores.

Outras afirmam a relevância da escola como espaço de mediação para a formação de leitores, Grotta (2000), Rocha (2002) e Pérez (2003) situam o professor como o mais nobre aliado na promoção de práticas leitoras, exigindo dele que traga para a sala de aula a apreciação e a incorporação da narrativa como possibilidade de expressão artística. Em Carvalho (2004, p. 270-271):

Como compete à instituição escolar a empresa de tornar concreto o contato do leitor com o livro, então ela mesma assume o papel de um dos mais importantes mediadores sociais. O desempenho da escola enquanto mediadora de leitura passa, num primeiro momento, pelo lugar ocupado pela leitura do texto artístico no projeto-político-pedagógico da instituição.(...) Como a relação obra/leitor é de natureza interacional não se deve esquecer que a sua concretização depende de um segundo processo que é o da mediação, ou seja, é preciso que se compreenda igualmente como o livro literário chega até o destinatário.

Para essa compreensão de como o livro e destinatário encontram-se é que muitas pesquisas têm buscado nas teorias recepcionais a interação entre leitor e texto. Nessas teorias aspectos como a recepção, a importância de uma articulação interdisciplinar e o processo interacional do ritual comunicativo, demonstram a possibilidade de um novo olhar, uma nova literatura sobre o fenômeno da recepção, seja da literatura Miretti (2004), Rampazzo (2004), Santa Maria (2006), ou das artes em geral, seja dos meios de comunicação massivos, Martins (1996).

No **Referencial Nacional Curricular para a Educação Infantil** (1998) alguns avanços ocorrem nesse sentido, principalmente, ao abrir o leque de possibilidades do que seja a leitura apontando que “a criança que ainda não sabe ler convencionalmente pode fazê-lo por meio da escuta da leitura do professor, ainda que não possa decifrar todas e cada uma das palavras”. O documento acrescenta também que “ouvir um texto já é uma forma de leitura”. Por outro lado, mesmo condenando a leitura como processo mecânico, as narrativas sempre aparecem como instrumento para estímulos cognitivos e auxiliar no processo de alfabetização, talvez esquecendo ou desconhecendo o espaço que deveria pertencer à criatividade, à projeção de emoções ou estímulo de imaginação, enfim, todo o aspecto lúdico das histórias é abandonado.

É importante ler as histórias tal qual estão escritas, imprimindo ritmo à narrativa e dando à criança a idéia de que ler significa atribuir sentido ao texto e compreendê-lo. (...) Nessas atividades, as crianças precisam pensar sobre quantas e quais letras colocar para escrever o texto, usar o conhecimento disponível sobre o sistema de escrita, buscar material escrito que possa ajudar a decidir como grafar, etc. (RCN – p. 144).

Os aspectos funcionais e tipológicos acabam ganhando outra vez destaque. Dessa forma, embora, o documento oficial cite que “uma prática constante de leitura deve considerar a qualidade literária dos textos”, por outro lado, não garante ao professor o conhecimento do que se trata essa ‘qualidade literária’. Devem-se selecionar bons textos, mas, o que de fato constitui um texto de qualidade? Com quais critérios pode o educador estabelecer a análise e a seleção dos textos que serão ofertados às crianças? No capítulo a seguir, algumas pistas nos permitem discutir a questão dos critérios de qualidade.

3.1. O QUE ELES DIZEM: OS CRITÉRIOS

Não existe texto literário sem qualidade. Existem textos que não são literários.⁷

Pode-se dizer que, nas atuais circunstâncias, uma das atividades fundamentais da escola estaria na formação do leitor e, para um trabalho mais significativo e sistemático, os critérios de seleção e análise das histórias, bem como, as técnicas e as estratégias de exploração devem ter em vista a qualidade do texto literário a ser levado para as crianças.

Mas quais seriam os critérios para selecionar essas “obras de qualidade”? Para que a obra possa transcender sua vertente *pedagogizante*, a escola precisa qualificar os textos ofertados ao leitor, fugindo da concepção utilitarista da leitura. Temos em Antônio Cândido (1989, p. 78): “há dois tipos de livro para criança: o que procura instruir e o que não procura instruir. O primeiro está baseado num equívoco fundamental, são os tais *Joãozinho e a fábrica de avião*, *As maravilhas da higiene*, etc.- e, neste caso, não são histórias – ou, tomados como livro de imaginação, desgostam as crianças para todo o sempre da poesia que lhes parece tão vulgar e interesseira”.

Os critérios de qualidade para as obras infantis nem mesmo chegam a ser consenso entre os principais pesquisadores da área e muitas são as correntes e concepções a esse respeito. O conceito do que seja literatura e, especificamente, a natureza do texto produzido para crianças também gera muitas opiniões e controvérsias. Até o século XVIII qualquer texto era considerado literatura. A partir de então, ela passa a ser vista como fenômeno estético, sendo aproximada da Arte.

Para a pesquisadora Nelly Novaes Coelho (2000, p. 109): “é a adequação entre a consciência de mundo (implícita na intencionalidade da obra) e a natureza do discurso literário (linguagem que dá corpo à consciência de mundo) que nos permite conhecer o grau de criatividade que dá à obra o seu maior ou menor valor literário”.

Já Bernardo (2005, p. 17) afirma que o primeiro critério de avaliação está em saber se a ficção tem ou não “tudo a ver” com a realidade, ou se, ao contrário, sabe nos

⁷ QUEIRÓS. Bartolomeu Campos. **Minerações**. Belo Horizonte: RHJ, 1991.

apresentar a suposta realidade sob nova perspectiva, sob nova face. Assim: “os melhores livros são aqueles que, deixando um forte gosto de “quero mais”, parecem-nos incompletos. Na verdade, cabe-nos completá-los, um bom livro de ficção não se disfarça apenas uma vez, ele se disfarça quantas vezes for lido por diferentes pessoas ou até pela mesma pessoa em idades diferentes”.

Do ponto de vista dos escritores, Oliveira (2005) traz questões mais gerais ligadas à qualidade em literatura para crianças e jovens chegando mesmo a relatos de uma práxis literária e ouvindo depoimentos dos mais conceituados escritores brasileiros e portugueses referentes à pergunta anteriormente formulada. De modo geral, todos concordam que o elemento a ser examinado para avaliar a qualidade de uma obra literária deve ser sua *literariedade*, isto é, a linguagem singular e carregada de significado ao grau extremo seguida, então, do lugar cativo no qual se encontra o imaginário. Para Oliveira (2005, p. 57): “Literariedade e imaginação são exigências contratuais de qualquer gênero literário; logo, quanto mais uma obra se afasta delas, mais compromete seu valor estético e, portanto, sua qualidade”.

Ao ouvir os escritores não se poderia deixar de lado o considerado “pai da Literatura Infantil brasileira” que, consciente de todo o trabalho por fazer na produção literária para as crianças em nosso país afirmou: “Estou condenado a ser o Andersen desta terra – talvez da América Latina” Lobato (1951, p.54). Embora tenha produzido algumas obras de cunho pedagógico, com intenções políticas muito fortes e, sendo referência em questões como a construção de uma literatura nacional, trouxe uma carga literária e estética para a narrativa dos pequenos.

Em manifestações célebres sobre o propósito da escrita para a infância, nosso Andersen afirmou: “Mando-te o Narizinho. Quero tua impressão de professor acostumado a lidar com crianças. Experimente nalgumas, a ver se elas se interessam. Só procuro isso: que interesse às crianças”. Nesse interesse em experimentar, perceber e ouvir a criança, Lobato desloca o foco adultocêntrico de uma literatura que ensina para algo que se aproximasse desse universo do pequeno leitor. Sentenciou: “Ah, que mundos diferentes, o do adulto e o da criança! Por não compreender isso e considerar a criança ‘um adulto em ponto pequeno’, é que tantos escritores fracassam na literatura infantil e um Andersen fica eterno”. (LOBATO, 1951, p.56).

Mas a pista dada por Lobato no que diz respeito ao destinatário precisa ser levada em consideração, a recepção, ou seja, a forma como esses meninos e meninas estão recebendo tais histórias em seu contexto histórico, social e cultural, bem como, os processos e mecanismos das mesmas na sua construção de leitor parecem continuar não sendo respeitadas. Poucas as discussões acerca da qualidade e da seleção das histórias infantis que focam seu olhar na outra face da leitura, no principal interessado em recebê-la: a criança. Para Lajolo (1982, p.121) sempre se tentou chegar à definição da Literatura Infantil através de considerações e critérios exteriores ao texto, mas “a soleira de entrada tem sido o público a que se destina”.

Esse destinatário, cuja habilidade de preencher, atualizar e redimensionar os sentidos e, principalmente, significar os vazios que o texto apresenta no mais legítimo diálogo, é o leitor-receptor. A valorização das obras, então, se dá no momento em que elas produzem alteração ou expansão dos horizontes de expectativa dele em sucessivas épocas. Essa teoria, chamada de Estética da Recepção, nasceu na Alemanha, na Escola de Constanza, idealizada por Jauss (1979).

Do ponto de vista de seu percussor, compreender esse momento do encontro do leitor com a obra, significa tornar possível um potencial de recepção e constituir o horizonte para novas recepções sempre mais abrangentes. Como explica outro dos fundadores da proposta recepcional Iser (2001, 136):

A recepção abrange cada uma das atividades que se desencadeia no receptor por meio do texto, desde a simples compreensão até a diversidade das reações por ela provocadas – que incluem tanto o fechamento de um livro, como o ato de decorá-lo, de copiá-lo, de presenteá-lo, de escrever uma crítica ou ainda o de pegar um papelão, transformá-lo em viseira e montar a cavalo... Independente das múltiplas reações possíveis e não teorizáveis, há uma conexão complexa das camadas instauradoras da recepção, que se oferecem para a apreensão teórica.

Nas últimas décadas vem ocorrendo alguns movimentos de incentivo à leitura frutiva da literatura na escola e eles muito se devem as teorias recepcionais. Para este trabalho utilizamo-nos dos conceitos propostos pela Estética da Recepção acreditando que, pensar o ato da leitura a partir do fenômeno recepcional, apresenta a possibilidade de tornar esse processo mais democrático e bem menos árido, pois leva em conta os

interesses da criança, o contexto e a formulação de novos sentidos produzidos e atualizados durante a leitura.

Nesse deslocamento da supervalorização da obra para um redimensionamento do leitor deve-se ter o cuidado também de não passar de um extremo ao outro acreditando que, no momento do encontro entre o texto e a criança, tudo ficaria a cargo do leitor. Dessa forma, se incorreria no risco das teses extremistas que só percebiam unicamente a estrutura da obra, destituindo assim, o valor real do leitor no ato de leitura. Em seguida, veremos em que contexto e em quais medidas, a sociologia possibilitou dar vez e voz aos pequenos.

3.2. O QUE ELAS DIZEM: AS CRIANÇAS

“Se só viemos ao mundo para ser um dia gente grande, logo as idéias pré-fabricadas se alojam facilmente em nossa cabeça, a medida em que ela aumenta.(...) mas (...) recusam-se a ficar em nossa cabeça: entram por um ouvido e saem pelo outro, e vão quebrar-se no chão. Causamos assim muitas surpresas a todas as pessoas grandes, tão apegadas às suas benditas idéias!”⁸

Os critérios de qualidade em Literatura Infantil, levando em consideração o outro pólo da mediação da leitura caracterizado por esse adjetivo, não estão longe daqueles realizados pela Sociologia da Infância. Para Quinteiro (2002), pouco se conhece sobre as *culturas infantis* porque pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças e, ainda assim, quando isto acontece, a ‘fala’ apresenta-se solta no texto, intacta, à margem das interpretações e análises dos pesquisadores.

Para Sarmiento (2005) esse conceito é um construto teórico de natureza sociológica, “um conjunto de prescrições e de interdições, de formas de entendimento e modos de atuação, que se inscrevem na definição do que é admissível e do que é inadmissível fazer com as crianças ou que as crianças façam.” (SARMENTO, 2005, p. 367).

Com todos os olhares da sociedade voltando-se para a infância, também em suas pesquisas e análises, os sociólogos procuram estabelecer um espaço para a

⁸ DRUON, Maurice. **O menino do dedo verde**. 57 ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1996.

criança dentro da Sociologia, cuja inserção pode produzir efeitos ainda mais significativos para a compreensão do que seja esse momento e, principalmente, de permitir que se possa vivê-lo com plenitude e de forma integral e não como estágio instável, preparatório de uma próxima etapa, “para ser um dia gente grande”, considerada normalmente, como a mais importante.

Nossa crença no aporte teórico da Sociologia da Infância para pensar o encontro da criança com o texto, está no sentido em que se deve definir o trabalho com a Literatura Infantil no ambiente escolar, com a preocupação de assegurar as crianças métodos apropriados que a levem em consideração na hora de estabelecer os critérios do material literário que a ela será destinado. Quais seriam então esses procedimentos e cuidados?

Não permitir que nem o texto nem o que a partir dele se faz na sala de aula seja construído apenas do ponto de vista adulto, mas, resgatar a autonomia das crianças através da apropriação de seus discursos. Tanto que, a própria análises dos processos sociais desencadeados no momento de mediação da leitura devam ser tomadas em consideração na hora da análise dos dados. É o ponto de vista ‘dos de dentro’.

O conceito de alguém em condição singular e peculiar de desenvolvimento tem como desdobramento o reconhecimento deste como sujeito de direitos e, até mesmo em termos de legislação, essa garantia dada pelos principais documentos referentes aos direitos da criança são datados de épocas recentes, como a declaração aprovada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em 1959, ou nosso ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, para ser mais preciso a lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990.

Ainda que esses jovens documentos não tenham tido longa caminhada em termos históricos, a preocupação com a criança é mais antiga e já aparece em 1762, com o suíço Jean-Jacques Rousseau no **Emílio ou da Educação** que em suas primeiras páginas a salva da educação religiosa, que concebia o homem como um ser pecador e que, portanto, desde criança deveria iniciar o processo de substituição de sua natureza inclinada ao mal (pois que é descendente de Eva) para uma perspectiva salvacionista encontrada na Educação. Contrariando esse pensamento, e causando grande revolução nas idéias vigentes na época, o autor abre sua obra afirmando que

tudo está bem quando sai das mãos do autor das coisas e que tudo degenera entre as mãos do homem. Continua a sentença de uma criança condenada à Educação:

“(…) no estado em que agora as coisas estão, um homem abandonado a si mesmo desde o nascimento entre os outros seria o mais desfigurado de todos. Os preconceitos, a autoridade, a necessidade, o exemplo, todas as instituições sociais em que estamos submersos abafariam nele a natureza, e nada poriam em seu lugar. Seria como um arbusto que o acaso faz nascer no meio de um caminho, e que os passantes logo fazem morrer, atingindo-o em todas as partes e dobrando-o em todas as direções” (ROUSSEAU, 2004, p.07).

No entanto, Rousseau (2004) compreendia o espaço da criança de forma diferente, condenando desde as roupas enfaixadas e apertadas dos bebês aos métodos de repressão aos desejos naturais, à punição sem consciência de seu erro, devendo ser preparada pela educação negativa, ou seja, pela proteção contra o vício e o erro e o aperfeiçoamento dos órgãos e os sentidos para, mais tarde, constituírem o caminho da razão. Embora estivesse sempre se referindo ao seu Emílio, era categórico:

“A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se quisermos perverter essa ordem, produziremos frutos temporões, que não estarão maduros e nem terão sabor, e não tardarão em se corromper; teremos jovens doutores e crianças velhas. A infância tem maneiras de ver, de pensar e de sentir que lhes são próprias; nada é menos sensato do que querer substituir essas maneiras pelas nossas” (ROUSSEAU, 2004, p.91).

Em tempos mais recentes, as principais áreas do conhecimento humano dedicam parcelas substanciais às especificidades desde momento tão mais efêmero que a própria efemeridade de nossa existência. Então, multiplicam-se os pediatras, os dentistas, os psicólogos, os nutricionistas, os engenheiros, os decoradores, enfim, todos aqueles especialistas das mais variadas áreas querendo estender seus serviços ao público mirim. Também a lógica capitalística (e principalmente ela!) cria, adapta ou traduz igualmente os seus benefícios apostando mercadologicamente neste período.

É sempre relevante lembrar que todas essas discussões da Sociologia da Infância trazem contribuições muito significativas para a Educação, bem como, seus procedimentos de pesquisa constituem e legitimam não apenas a validação dos dados de pesquisa, mas especialmente, a dimensão ética de todos aqueles que optarem por fazer pesquisas não mais sobre crianças, mas sim, em conjunto com elas.

3.3. POR QUE NÃO OUVIR OS DOIS?

Para uma compreensão do momento no qual ocorre o encontro da criança com o texto, pensou-se na possibilidade de justapor a Sociologia da Infância, pelo caráter relevante de abordagens teóricas e metodológicas que assegurem a vez e a voz das crianças nas pesquisas, indicando o fato de que elas criam e participam de suas culturas singulares atendendo aos seus próprios interesses (Corsaro, 2005) com uma das teorias recepcionais, a Estética da Recepção, cujos eixos norteadores nos ajudam a pensar o ponto de vista do leitor.

Para muito além do que já foi tratado no início do Capítulo 2 a respeito das mais variadas concepções de leitura e suas discussões, durante muito tempo o ato da leitura esteve fortemente ligado ao “decodificar”. Ler era visto como uma operação através da qual o leitor capta o significante por meio da escrita e entende o significado do texto, cuja fundamentação está na Teoria da Comunicação que toma a linguagem como instrumento de comunicação – centrado no *emissor*, no *receptor*, na *mensagem*, no *canal*, um *código* e um *referente*. Assim não são considerados outros fatores extralingüísticos, como a historicidade, o contexto de produção da leitura e outras variáveis presentes no ato da leitura. Acreditava-se que fosse possível ao autor controlar todos os sentidos produzidos pela leitura e isto teve grande repercussão no ensino.

Algumas mudanças nesse paradigma aconteceram graças às teorias recepcionais, pois que, propõe uma ruptura com a noção de texto enquanto objeto estanque e acreditando na leitura como processo de reconstrução do texto. Para Sartre:

(...) o objeto literário, ainda que se realize através da linguagem, nunca é dado na linguagem; ao contrário, ele é, por natureza, silêncio e contestação da fala. Do mesmo modo, as cem mil palavras alinhadas num livro podem ser lidas uma a uma sem que isso faça surgir o sentido da obra; o sentido não é a soma das palavras mas sua totalidade orgânica. Nada acontecerá se o leitor não se colocar, logo de saída e quase sem guias, à altura desse silêncio. (SARTRE,1989, p.37)

Para o italiano Eco (2004, p.35) “um texto postula o seu próprio destinatário como condição imprescindível da potencialidade de comunicação e de significação”.

Um texto é feito para que o leitor o renove, embora não se crie expectativas que esse leitor exista empiricamente. Seria uma espécie de “leitor virtual”. O texto é composto por espaços em branco a serem preenchidos pelo leitor. A existência do sentido vai depender de como o destinatário o completou.

Outras alterações nesse ponto de vista estão associadas a Jauss (1979) e seus contemporâneos a partir da teoria da Estética da Recepção, cujas propostas começam a ser examinadas levando em consideração a perspectiva do receptor. Com essa orientação os textos pertencem a duas categorias: a de horizonte de expectativa e a de emancipação, sendo o primeiro um misto dos códigos vigentes e da soma de experiências sociais acumuladas e o segundo o efeito atingido pela arte como uma liberação do destinatário das percepções usuais, conferindo-lhe uma nova visão da realidade.

Essa teoria ao tratar da relação da literatura com o seu leitor, defende a premissa de que a literatura não é meramente reprodução, mas desenvolve um papel atuante, ao fazer história e participar do processo de pré-formação e motivação do comportamento social, concebendo a recepção como um envolvimento intelectual, sensorial e emotivo com uma obra.

Nessa perspectiva, a Estética da Recepção traz como contribuição a possibilidade de maior liberdade no ato da leitura, sem querer impor uma “leitura correta.” Sua crença na produção dos significados e seus locais de construção, suas interpretações, sempre na área de confronto entre a construção do autor e as reconstruções do leitor, observando as diferenças à luz de mediações históricas e sociais.

Ao procurar resgatar a importância da experiência estética, Jauss (1979) a desdobra e afirma que ela passa por três momentos simultâneos e complementares: a póiesis, a aísthesis e a katharsis. O autor explicita, através dessas três fases, a natureza libertadora da arte fundindo dois aspectos importantes: seu papel transgressor e seu papel comunicativo.

Para ele, póiesis é criação, produção, isto significa uma criação que instaura uma realidade nova, criar não é fazer algo do nada, mas, no sentido da acepção grega, significa gerar e produzir, dando forma à matéria bruta preexistente e, nesse ponto,

ocorre para o leitor a co-autoria da obra, enchendo-lhe de prazer. O teórico alemão afirma também que, quanto mais inovadora é a obra, mais espera-se do público.

Já a katharsis corresponde à experiência comunicativa fundamental da arte, que permite explicitar a sua função social, ao inaugurar ou legitimar normas e também libertar o espectador de sua rotina cotidiana, permitindo-lhe enxergar mais amplamente os eventos e, assim, estimulá-lo a posicionar-se. Estas reações não dependeriam do arbítrio pessoal, mas das sugestões emitidas pela obra. Explicita-se, assim, a função basicamente mobilizadora da catarse, que ocorre na experiência estética, ao contato com a obra de arte.

O procedimento metodológico da teoria recepcional sugerido pela hermenêutica literária, objetiva colocar em evidência a troca da obra com o receptor, a partir da lógica da pergunta e da resposta dentro do próprio texto. Vale pensar, já que está se falando de estudo de textos e interpretação, na Hermenêutica, pois que, classicamente, esta ocupou-se da arte de compreender os textos. Na linha de Gadamer (1997) há uma perspectiva hermenêutica quando a compreensão do significado do texto ocorre desde a história pessoal do sujeito que interpreta para, com ela, chegar ao conhecimento do mundo que a obra pode mostrar. De algum modo, em seu principal livro **Verdade e Método**, o autor propõe que ela esteja inserida na história e fuja da redução tradicional que se opõe ao discurso científico de verdade. Segundo ele, a hermenêutica constitui o núcleo das ciências humanas, uma vez que acredita que a interpretação não pode ser reduzida a uma simples técnica, mas que ela é o problema fundamental das ciências humanas, em especial, da Teoria da Literatura.

O princípio da pergunta e da resposta, que se define metodologicamente como dialético, acompanha Jauss (1979) como seu instrumental teórico, por possibilitar a explicitação do processo de interpretação dos textos e da natureza dialógica da literatura. Ele afirma que compete à hermenêutica literária refletir sobre as propriedades estéticas da obra de arte e que a compreensão, a interpretação e a aplicação são etapas desta hermenêutica. Reconhece, também, haver uma interpretação que acontece entre os diferentes momentos. A compreensão decorre da percepção estética, e é o início do processo de leitura. Posteriormente à leitura compreensiva, temos a leitura retrospectiva, na qual se dá a interpretação, e que assim se chama, porque se

pode, no processo, voltar do fim para o começo ou do todo ao particular.

A terceira etapa, a da aplicação, corresponde ao momento da leitura histórica, por recuperar a recepção de que a obra foi alvo ao longo do tempo. Esta etapa é considerada fundamental, porque, durante essa leitura reconstrutiva, o intérprete verifica seu lugar na cadeia temporal. Espera-se que, pelo exercício da hermenêutica literária, o intérprete, no questionamento do texto, venha também a interrogar-se.

Podemos avaliar a relevância da contribuição que a estética da recepção veio agregar à experiência estética, ao redimensionar o papel do receptor no resgate da experiência artística. Outro fator importante, diz respeito a necessidade da existência do processo de identificação: reação maior de que é capaz o receptor. Entretanto, essa identificação não coincide com a mera adoção passiva de um padrão idealizado de comportamento, mas, principalmente, conduz o espectador à ação. Eis um dos pontos mais importantes da teoria, possibilitar essa capacidade que possui a experiência estética de levar o receptor a uma profunda identificação, de tal modo que o impulsione a expressar sua reação. Ao realizar-se a catarse, a função comunicativa da arte é acentuada, entretanto, a experiência catártica tem a existência condicionada ao processo de identificação vivenciado pelo receptor.

Identificar e estudar esses modos de recepção, criando alternativas mais efetivas para a realização de um trabalho com a Literatura Infantil, sempre reconhecendo que o leitor é um dos pólos indispensáveis para a produção do sentido da leitura, faz-nos perceber o diálogo que deve existir entre os critérios levantados pela crítica especializada, com a devida atenção ao destinatário da obra, neste caso específico, a criança.

4. METODOLOGIA: OS PREPARATIVOS PARA O ENCONTRO

A partir das leituras e estudos para a definição dos encaminhamentos metodológicos, levou-se em consideração o caráter subjetivo e ético da pesquisa, uma vez que se trata da área das Ciências Humanas, especialmente, envolvendo crianças. Nesse sentido, como já aponta a Revisão da Literatura, optou-se por trabalhar dentro das perspectivas propostas pela Sociologia da Infância, ou seja, de se fazer uma pesquisa *com* crianças e não apenas *sobre* crianças, deixando margem para que seus pronunciamentos também sejam levados em consideração na hora de coletar e analisar os dados, como também, que durante toda a aplicação do projeto as crianças tomassem conhecimento da metodologia utilizada.

Após as discussões no grupo de pesquisa sobre a importância e consciência das questões de metodologia nas pesquisas com crianças e, de se perceber a necessidade de procedimentos compatíveis com esta participação: desenhos, textos livres, diários, fotografias, filmagens, conversas aparentemente espontâneas, enfim, a criação de instrumentos metodológicos que possibilitem encontrar vários modos de expressão a serem resgatados de forma completamente diferente da que seria se fosse com adultos.

Por entender e acreditar nesse processo, foi que buscamos para esta pesquisa realizar filmagens e transcrevê-las, como também, dispor de um diário de campo para eventuais rascunhos e anotações. Buscou-se também fazer as conversas espontâneas e informais, de modo a superar os desafios que se apresentam para a aproximação destes universos: adulto e infantil, estabelecendo um diálogo possível e criando as bases para a aplicação do projeto.

Outra característica marcante foi desempenhada pelos registros, uma vez que, durante todo o processo vão se construindo novas possibilidades, mostrando-se diferentes variáveis, curiosas e inusitadas paralelas e, o mais interessante, é que essas mudanças não ocorrem apenas no nível da teoria ou da metodologia, mas modificam mesmo a situação inicial, a pergunta de pesquisa e a forma como se procede sua análise, conforme já citado na apresentação dessa dissertação. Para isso, nos registros

dos dados que foram coletados, foram levantados diversos pontos-de-vista, tentando atender a um número grande de perspectivas, para efetuar e validar cientificamente as descobertas.

Com relação à dimensão ética da pesquisa, o pensamento de base foi que as diferenças entre relações de poder, sociais, políticas, culturais entre adultos e crianças, até mesmo de tamanho físico são gritantes. No dizer de Graue e Walsh (2003, p. 11) “explicar como as crianças realmente são, apelando a uma autoridade, é muito mais fácil do que descobrir”. Para Soares (2003, p. 73) “a validade e a qualidade ética será mais bem sucedida quanto maior for o controle da criança sobre os processos de investigação e seus métodos”. O autor propõe “discutir com as crianças sobre quais técnicas de pesquisa elas consideram mais adequadas e com as quais se sentem mais confortáveis”. Embora não chegássemos a tanto, muitas vezes, os grupos pesquisados nos mostravam pistas de como proceder com a coleta, citando inclusive, o sentimento de injustiça com a determinação do modo de escolha dos livros, pois nem todos tinham seus livros escolhidos para a leitura.

Objetivando colocar em evidência a troca da obra com o receptor, a partir dos pronunciamentos do mesmo e sem esquecer dos elementos presentes na própria obra, utilizamos o princípio da pergunta e da resposta, definido como dialético, permitindo a explicitação do processo de interpretação dos textos e da natureza dialógica da literatura.

Importante também citar a dimensão qualitativa da pesquisa, cuja abordagem trata de uma indagação e de esclarecimento dos pressupostos, princípios da interpretação e da compreensão, sendo que o importante é interpretar e, para tanto, fez-se necessário a grande contribuição da comunicação. Esse veicular das idéias que foram sendo captadas e descritas, não só explorando o que foi dito, mas também o contexto e as condições desse “dito”, representado através da dimensão visual e proporcionando o desvelar do sentido oculto que não poderia ser captado sem uma técnica apropriada, pois permaneceria inacessível ou incompleto.

4.1. DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Definido o cenário teórico, a pesquisa prosseguiu ouvindo em nove sessões informais, alunos regularmente matriculados na Educação Infantil do Colégio de Aplicação da Univali – CAU. Justamente pelas características de uma escola dentro da universidade tem, em posse da direção pedagógica, um termo de autorização dos pais para as pesquisas realizadas com as crianças. Ainda assim, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi enviado aos responsáveis (anexo B) e, junto dele, algumas informações básicas sobre a pesquisa.

Foram realizadas três sessões para cada um dos grupos, assim divididos:

Grupo I – sete crianças de dois anos e meio a três anos e meio;

Grupo II – sete crianças de três anos e sete meses a quatro anos e meio;

Grupo III – sete crianças de quatro anos e sete meses a cinco anos e meio.

Essas crianças foram sorteadas aleatoriamente de um grupo de idades desejadas para o trabalho.

4.2. DA ENTRADA NO CAMPO DE PESQUISA

Nas pesquisas cujas perspectivas estão em consonância com a Sociologia da Infância, notadamente (CORSARO, 2005), a entrada no campo de pesquisa é algo bastante delicado pelas características de o pesquisador ser adulto, não conviver com as crianças em seu cotidiano e, principalmente, pela intencionalidade com que se vai ao campo.

Embora para esta pesquisa não tivéssemos intenção imediata em comprovar determinadas teorias ou abordagens, tampouco comprovar categorias previamente estabelecidas para análise, nossa clara intenção era perceber como se dá o encontro

da criança com o texto. Reafirmamos sempre que nossos referenciais estavam pautados em linhas de pensamento propostos pela Sociologia da Infância e pela Estética da Recepção que apenas nos ajudaram a pensar esse movimento.

Durante os primeiros momentos este pesquisador começou a aparecer nos corredores do prédio da Educação Infantil para ser ao menos visto pelas crianças e para observar um pouco da rotina e de como se realizavam as suas atividades. Para a realização dos encontros foi preciso bastante paciência, respeito aos momentos do planejamento das professoras e participação numa dessas atividades.

A entrada no campo de pesquisa aconteceu no primeiro semestre de 2007 num momento de “assembléia”⁹ dos alunos da Educação Infantil do CAU, na qual estavam reunidos todos os três grupos a serem pesquisados. A coordenadora da escola apresentou o pesquisador e a idéia central da pesquisa que contou com o consentimento geral das crianças.

Também o pesquisador teve chance de apresentar-se, falar de suas intenções junto às crianças e, em seguida, perguntou se eles gostariam de ouvir uma história. As crianças entusiasmadas afirmaram positivamente e iniciou-se uma contação de história. A história contada é de autoria do escritor russo Jan Pienkovsky e chama-se: “Era uma vez uma velha”.

Toda a ansiedade, nervosismo e angústia foram amenizadas ao sentir a recepção das crianças. Num clima bastante informal e muito agradável deu-se início oficialmente às pesquisas de campo.

4.3. DO CONTEXTO DO LUGAR DA PESQUISA

A aplicação do projeto ocorreu no CAU – Colégio de Aplicação da Univali – campus Itajaí, cujo projeto pedagógico informa que um de seus eixos norteadores é que a Educação formal deve dialogar com a educação que ocorre além dos muros da

⁹ A “assembléia” é um momento semanal no qual as crianças reúnem-se para socializar os trabalhos realizados. Essa reunião acontece num amplo espaço central do prédio da Educação Infantil.

escola e tem por objetivo a mudança social, a necessidade do movimento constante entre a escola e a comunidade na qual ela está inserida, promovendo apropriação dos diferentes saberes, da solidariedade, da participação, do desenvolvimento e da busca de outras formas de organização social.

O projeto propõe também que “os métodos de ensino-aprendizagem devem proporcionar um trabalho em que tanto educadores quanto educandos participem do processo de ensino e aprendizagem, pesquisando a sua realidade, analisando e relacionando-a com o contexto sócio-político mais amplo e, a partir daí, elaborando projetos de desenvolvimento com e para a sua comunidade”.

Por tratar-se de uma escola que está inserida no contexto universitário é importante ressaltar que os alunos possuem bastante contato com pesquisadores de todas as áreas do conhecimento, bem como, servem-se da estrutura da universidade para fins pedagógicos. Pelas características citadas, pode-se afirmar que o colégio atende alunos das mais variadas classes sociais e culturais, desde filhos de professores universitários, dos demais funcionários e comunidade em geral.

4.4. DO CONTEXTO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Fator importante para constituir as características do grupo pesquisado foi a aplicação de uma entrevista (anexo C) para os pais com a intenção de fazer um levantamento sobre o tempo e o espaço da leitura no lar das crianças. Foram enviados 21 questionários, considerando os três grupos compostos por sete crianças, desses 16 voltaram respondidos. Esses dados serviram apenas para compor o cenário da pesquisa.

Dentre as perguntas selecionadas, a primeira questionava a relação dos pais com a leitura ou contação de histórias para seus filhos. Um número significativo de pais, correspondendo mais de cinquenta por cento, declarou ler ou contar histórias para seus filhos durante a noite, perto da hora de dormir. Em número bem menor, alguns disseram que contavam aos finais de semana, outros sempre que podiam. Mas nenhum dos pais

afirmou não ler ou contar narrativas para suas crianças. Vale ressaltar o aspecto afetivo e de lazer vinculado ao ato da leitura antes de dormir. Uma experiência bastante diferenciada de encontro com o texto caso fosse realizado num outro contexto.

Outro questionamento foi com relação ao hábito de freqüentar livrarias e/ou bibliotecas com os filhos. Também houve unanimidade em dizer que freqüentavam livrarias e dois questionários mostraram pais freqüentando bibliotecas. Alguns pais fizeram questão em afirmar que seus filhos freqüentavam a biblioteca na escola, demonstrando, ainda assim, certa preocupação com este fato. Também sobre o consumo de livros infantis para as crianças e com qual freqüência, os pais em geral responderam que, freqüentemente, compravam livros, revistas e quadrinhos para as crianças. Como exemplos dos gêneros textuais que mais circulam nas casas, apareceram por ordem de citação: jornais, revistas, gibis, livros infantis.

Os pais afirmaram também que ao escolher livros para seus filhos preferem histórias antigas com as quais eles possam aprender coisas importantes para a vida. A maior parte dos pais prefere os clássicos contos de fadas e obras que eles chamam de 'histórias para crianças'.

Quando na pergunta final foi pedido para citar um ou mais títulos do acervo dos filhos, alguns pais deixaram sem responder, aproximadamente metade dos pais. Entre as falas citadas estão: João e Maria, Chapeuzinho Vermelho, "livros de gravuras bem bonitas, os clássicos", "os bem pra crianças", livros paradidáticos, "livros que ele escolheu para fazer sua leitura e que tem bastante desenho porque não sabe ler". Importa ressaltar aspectos ligados aos clássicos e às ilustrações.

Assim, o questionário revelou que todos os pesquisados possuem contato com livros e narrativas destinadas para crianças, seja através da escuta da leitura feita pelos pais na hora de dormir, seja através de contação de histórias ou por freqüentar livrarias, demonstrando muito zelo e discernimento sobre o papel da família no estímulo e acesso à cultura letrada.

4.5. DA COLETA DOS DADOS NOS ENCONTROS

Para os encontros foram realizadas conversas informais no intuito de saber quais critérios as crianças utilizaram na hora de escolher seus textos, como também, perceber o modo de recepção e interação das crianças com essas obras. Nessas sessões disponibilizou-se 30 títulos (ver listagem – anexo D) de obras literárias infantis.

Metade das obras são catalogadas e indicadas no livreto **Sugestões de Leitura para Crianças e Jovens** do Programa Institucional de Literatura Infantil Juvenil da Universidade de Joinville - UNIVILLE, coordenado pela Prof. Dra. Sueli Cagneti. Este material foi produzido com base nas pesquisas realizadas pelos voluntários do programa, a partir de acompanhamento sistemático das teorias, seleções e premiações feitas pela crítica.

Vale ressaltar que alguns dos livros ofertados também têm o selo de “altamente recomendável” chancelados pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ, órgão do governo federal cuja função é promover amplo debate nas discussões literárias do país em âmbito nacional e internacional.

A outra metade dos livros foi selecionada aleatoriamente, ou seja, não atendendo a nenhum dos critérios de qualidade literária indicada pelos especialistas estudados, tampouco, enunciados na Revisão de Literatura. O único cuidado foi justapor livros dos mais variados: narrativa visual, com formatos e projetos gráficos diversificados, informativos, com extensão de páginas e com o mínimo de páginas escritas, livros de poemas, enfim, atendendo aos mais variados gêneros textuais.

A coleta de dados junto às crianças ocorreu em dois grandes momentos:

1º momento: **A chegada das crianças e os critérios:** em cada uma das sessões as crianças foram convidadas a participar de uma brincadeira. O ambiente estava preparado com os 30 títulos citados anteriormente, todos dispostos em um colorido tapete, num canto de uma sala cheia de almofadas e tapetes para ouvir as histórias. Propomos que as crianças manipulassem os livros e selecionassem um deles para que o pesquisador fizesse a leitura, ou seja, eles deveriam conversar entre si, trocar idéias e escolher um só livro.

Durante os encontros, eles dirigiam-se à referida sala correndo com muito entusiasmo. A maioria das crianças, em princípio exigia que fosse feita a leitura do seu livro. Quando foram orientadas a escolher uma única obra e, entrar em consenso com os amigos, apareceu argumentos interessantes e significativos que também contribuíram na identificação dos critérios das crianças. Cada uma votava em mais de um livro e, nas mais variadas vezes, desistiam e eram convencidas por alguma criança mais espontânea e com espírito de liderança que, de posse de outra obra, convencia-os para a leitura daquela. Neste momento, o pesquisador pergunta o porquê do livro ser escolhido, tornando mais evidente os aspectos da seleção.

2º momento: **A leitura e os modos de interação e recepção:** depois da escolha dos livros e de dizerem o porquê da preferência por aquela obra, o pesquisador iniciava a leitura, seguindo *ipsis literis* a narrativa original e, eventualmente, fazendo pausas a cada vez que uma das crianças se manifestava. Durante essas interrupções o pesquisador limitava-se a ouvir e transferir todo e qualquer comentário ou pergunta para todos do grupo. Importante lembrar que não houve pedido de silêncio ou para que se sentassem durante as sessões, nem mesmo sugestão sobre postura e/ou comportamento.

No final de cada sessão, o pesquisador voltava ao questionamento inicial referente ao motivo pelo qual a obra foi escolhida e se as crianças gostaram da leitura que lhes foi apresentada. Depois, agradecia a participação do grupo e eles retornavam para a sala de aula.

4.6. DO REGISTRO

Desde a chegada das crianças, cada sessão foi registrada por meio de filmagem através de uma câmera móvel, manipulada por uma estagiária, auxiliar de pesquisa. Durante as filmagens, a auxiliar buscou um ângulo que enquadrasse as crianças e o pesquisador. Alguns momentos considerados importantes e, sugeridos pelo

pesquisador, fazia-se aproximações e focava-se em alguns diálogos específicos. A média de filmagem para cada sessão foi de 15 minutos.

Na seqüência, as fitas VHS foram assistidas várias vezes pelo pesquisador, sendo que o mesmo, realizou as transcrições. Foram observados os gestos, as falas e as expressões das crianças, na busca de apreender, não apenas a dimensão verbal, mas também, a dimensão visual de cada sessão (ROSE, 2005). Depois de feitas as transcrições na íntegra, organizaram-se quadros para a realização das análises.

4.7. DA ANÁLISE

De posse de todos os dados da pesquisa, ou seja, das transcrições de cada sessão, esses dados brutos foram transferidos para um quadro organizador. Deu-se início um processo que denominamos de pré-análise.

Este quadro é composto de três colunas. Na primeira apresentamos as obras selecionadas com as suas referências. Em outras duas colunas descrevemos a dimensão verbal e a dimensão visual de cada cena conforme o trecho da história lida. Dessa forma, é possível visualizar o texto de cada página dos livros selecionados e, nas colunas ao lado, respectivamente, os acontecimentos de tudo que era falado e das ações e partituras gestuais no ato da leitura. Para facilitar a leitura, basta acompanhar as letras maiúsculas em ordem alfabética ao lado de cada quadro, indicando a seqüência de cada filmagem. Exemplo:

OBRA SELECIONADA	DIMENSÃO VERBAL	DIMENSÃO VISUAL
(O) E os três ursos nunca mais viram aquela curiosa!	(P) P – O que aconteceu? C3 – Não sei... C5 – Fim. C4 – É acabou... P – Será? C5 – Acabou... C6 – O que está escrito ali?	(Q) C3 aplaude espontaneamente. C1 e C2 aplaudem na seqüência. C6 levanta e aponta para a página final no qual se encontram dados sobre a autora.

Encontra-se ainda, na transcrição de cada sessão, a faixa etária e o tempo de filmagem, seguidos de uma legenda com as seguintes informações:

P – referindo-se ao pesquisador;

C – seguido de uma escala numérica até sete para indicar as crianças pesquisadas;

T – quando todas ou a maioria responde em coro.

Após a realização desta etapa, bastante minuciosa e trabalhosa, pois exigiu a descrição das dimensões verbais e visuais da leitura dos livros escolhidos pelas crianças, foram realizadas considerações gerais para cada episódio, levando em consideração os critérios das crianças e os modos de interação e recepção do texto.

A partir dessas considerações e das análises dos dados foram observadas a frequência e a relevância com que apareciam e criadas três eixos de evidência, nos quais se destacaram os seguintes aspectos: ilustração, levando em consideração as capas e contracapas; os clássicos, tanto na seleção como nas justificativas e os princípios de identificação com os livros escolhidos.

Por fim, para atender aos objetivos propostos pela pesquisa, foram analisadas as relações intra e inter-grupais tomando por base as diversas faixas etárias. Como também, analisadas as diferenças entre as propostas teóricas sobre os critérios de qualidade na seleção de obras da Literatura Infantil por parte dos adultos especialistas e os pronunciamentos das crianças.

5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS: A ARTE DO E NO ENCONTRO

“Um futuro grande leitor nasce muitas vezes desse **encontro** mágico. Pode, porventura, não entender o significado de todas as palavras; mas a música da linguagem, que só a **qualidade literária** dá, foi direitinha ao seu coração, o lugar onde toda a literatura deve viver por direito próprio”.¹⁰

Ao longo do processo do encontro criança – livro muitos aspectos abordados no cenário teórico tornaram-se visíveis, mas, especialmente, as situações inusitadas e as perspectivas novas com os **pontos-de-vista dos pequenos** leitores constituíram a base das análises desta pesquisa. Para uma leitura mais detalhada e profunda de cada sessão, ver anexo E no final dessa dissertação.

Nesse momento, trataremos de identificar e evidenciar em cada grupo, os episódios com seus momentos mais relevantes e significativos. Para tanto, faremos uma primeira análise dos critérios de seleção e do encontro com as obras escolhidas por faixa etária, partindo dos aspectos mais gerais aos mais particulares, seguidas de análises intra e inter-grupais. A seguir, os resultados de cada grupo.

Grupo I: composto de sete crianças de dois anos e meio a três anos e meio, selecionou para os três episódios as seguintes obras: **Agora não, Bernardo** de David McKee, **A verdadeira história dos três porquinhos** de Jon Scieszka e **João e o Pé de Feijão**, de Ingrid Biesemeyer Bellinghausen. Um aspecto curioso é que as duas primeiras histórias são recomendadas para crianças pelo PROLIJ, sendo que a segunda é altamente recomendável também pela FNLIJ segundo os critérios explicitados no capítulo anterior.

Primeira sessão, episódio 1:

Obra escolhida: **Agora não, Bernardo** de David McKee.

¹⁰ Alice Vieira apud OLIVEIRA, Ieda de. **O que é qualidade em Literatura Infantil e Juvenil? Com a palavra o escritor**. São Paulo: DCL, 2005. (grifo meu)

O critério de escolha das crianças desse grupo seguiu elementos de **identificação** pelas **ilustrações** da capa. Os elementos que se destacaram foram: Chapeuzinho Vermelho, cachorro e monstro. O Chapeuzinho Vermelho em questão é a capa da obra **Você Troca?** da escritora Eva Furnari na qual aparece um lobo e a menina da capuz vermelho que é apenas ilustrada na capa, não tendo no livro mais do que essa citação do **clássico**. Foi consenso a escolha do livro do “monstro”, aparentemente, pela aproximação com o fantástico. As crianças, influenciadas pela fala da C1: *Quero ver o monstro que faz assim... huuuuuu... pedem a leitura do livro **Agora não, Bernardo**, como se percebe a seguir:*

P pegando livro da C1 **Agora não, Bernardo** e mostrando aos outros. C2 imitando um monstro fazendo caretas e ruídos. Todos começam a comemorar com gritos e algumas palmas. (Fragmento da dimensão visual, episódio 1).

A partir da imitação da criança 2 todos parecem ficar convencidos. Inicia-se então a leitura da obra que trata de um menino que ao ver um monstro no jardim, tenta chamar a atenção do pai e da mãe que, a cada chamado, respondem: Agora não, Bernardo. O menino vai para o jardim e é devorado pelo monstro. Em seguida, o monstro entra em casa, vê televisão, brinca com os brinquedos de Bernardo, ganha jantar e a mãe o coloca na cama sem a mínima percepção de que não está mais falando com o filho. A cada nova atitude do monstro os pais respondem a frase título do livro. No final da história, deitado na caminha do Bernardo, enquanto a mãe vai apagar a luz do quarto, ele questiona: __ Mas eu sou um monstro. Ao que mãe finaliza: Agora não, Bernardo!

Nesse episódio um aspecto muito importante da obra foi reconhecido pelas crianças. O fato de os pais não darem atenção para Bernardo, tanto que, durante as conversas de porque acharam a história legal, uma das crianças citou que o livro *é legal porque a mãe tava sempre de olho fechado*. Após esse comentário, notamos que a mãe, nas ilustrações, aparece nove vezes, dessas, seis vezes com os olhos fechados. É algo que não está sendo dito textualmente, mas que se torna simbólico na ilustração.

As imagens dessa obra constituem um ponto importantíssimo de análise, uma vez que esse trabalho é muito bem feito, pois, texto e imagem dialogam de forma

surpreendente. Na maior parte das vezes, a ilustração, muito mais do que contar o que já está sendo dito verbalmente, amplia seus horizontes e seus significados. No capítulo seguinte, dedicaremos algumas linhas para especificar essa relação entre imagem e texto, pois, está claro que um dos aspectos mais relevantes para as crianças em seus critérios de seleção está nesta perspectiva.

O encontro com **Agora não Bernardo**:

São poucos os momentos de fala das crianças nessa sessão, embora sejam muito significativos. As atitudes, gestos e interjeições mostram muito mais dos seus gostos pelas histórias. Em muitos momentos as crianças **participam corporalmente** das histórias, interpretando as falas com gestos. Como nos exemplos em que o pai martela o dedo e elas “sentem” a dor, ou quando o monstro come o personagem Bernardo, no qual elas mostram suas barrigas indicando que o monstro estaria ali dentro. Os sons e ruídos também aparecem na hora em que o monstro faz “ruar”, todos fazendo muitas caretas.

A experiência com o texto vai para além de simplesmente ouvir a história. Vale citar como a C2 começou a brigar com o monstro. Ela fala com ele como se, de fato, estivesse acreditando em tudo o que está acontecendo: *C2 – Seu feio, seu horroroso!* Outras vezes o texto propicia também o envolvimento da história da criança com a obra lida. Neste momento elas contam suas próprias experiências: *Já quebraram meu brinquedo. O meu também quebraram uma vez...*

Nesse episódio, sintetizamos como pontos de interesse para a pesquisa os momentos de escolha e recepção relativos às **ilustrações**, tanto pelo projeto gráfico, como pelas imagens que representam as **referências anteriores**, com destaque também para a **participação corporal** vividas pelas crianças durante a leitura da história, traduzindo os processos de **identificação**.

Segunda sessão, episódio 2:

Obra escolhida: **A verdadeira história dos três porquinhos** de Jon Scieszka.

Para essa sessão, os critérios de seleção também estão ligados ao princípio da **identificação** e pelas **referências anteriores**. Escolheram porque já conheciam o DVD, porque aparece o lobo, porque tem a Chapeuzinho Vermelho, enfim, a influência dos **clássicos**. Importante observar que o lobo, seja da capa, seja das primeiras partes da leitura, evocou a imagem de Chapeuzinho Vermelho. Aliás, na primeira sessão, um dos livros pré-selecionados por esse mesmo grupo atendeu ao critério de **clássico**, uma vez que apareceu na capa a menina do chapéu vermelho.

Novamente, a imagem do lobo na capa fez com que as crianças pedissem para que fosse feita a leitura dessa obra. Além do critério de **referências anteriores** e **clássico**, simultaneamente, importante citar que para a escolha dessa narrativa, a fala de uma das crianças também teve bastante influência. *C4 – E o papai da Chapeuzinho Vermelho deu um soco na cara do lobo e a vovó cortou o lobo em dois*. Há uma grande possibilidade de serem influenciados pela fala da C4 e por acharem tudo ligado a essa história muito divertido.

A narrativa tradicional dos Três Porquinhos é contada pelo personagem Alexandre T. Lobo mostrando a sua versão de lobo que participou da história. Para tanto, vai contar como tudo se passou, pois, segundo ele “ninguém conhece a história verdadeira, porque ninguém jamais escutou o *meu* lado da história”.

O primeiro argumento levantado por Alex (como gostava de ser chamado) sobre o fato de ele ser um lobo mau, está relacionado à alimentação dos lobos: “Não é culpa minha se os lobos comem bichos engraçadinhos como coelhos e porquinhos. Se os cheeseburger fossem uma gracinha, todos iam achar que você é mau”.

O personagem afirma que a verdadeira história é sobre um espirro e uma xícara de açúcar, pois no tempo do Era Uma vez, ele estava fazendo um bolo de aniversário para sua querida e amada vovozinha, estava com um resfriado terrível, espirrando muito e ficou sem açúcar. Resolveu pedir uma xícara de açúcar para o seu vizinho, mas, esse vizinho era um porco e tinha construído uma casa toda de palha.

Sendo assim, dirigiu-se à casa do vizinho, bateu, bateu e ninguém respondeu. Foi então que seu nariz começou a coçar e ele sentiu o espirro vindo, então inflou, bufou e assoprou. “Aquela maldita casa de palha desmoronou inteirinha. E bem no meio do monte de palha estava o Primeiro porquinho – mortinho da silva”. Naturalmente

que ele devorou o porquinho. Mas como não tinha ainda conseguido a xícara de açúcar, foi pedir ao outro vizinho. Tudo ocorreu da mesma forma, com a diferença que a segunda casa era de lenha.

No entanto, ele ainda não tinha conseguido o que queria: “uma xícara de açúcar para o bolo de sua querida e amada vovozinha”. Dirigiu-se à casa do terceiro vizinho que “devia ser o crânio da família. A casa dele era de tijolos” Então chamou: “Senhor Porco, o senhor está?” E o leitão respondeu: “Cai fora daqui, Lobo. Não me amole mais. E a sua velha vovozinha pode ir às favas”. Como o porquinho falou da vovozinha dele, ele ficou muito nervoso. E inflou. E bufou. E espirrou de novo.

Quando a polícia chegou, ele estava tentando arrebentar a porta daquele porco. E todo o tempo estava inflando, bufando e espirrando e fazendo uma barulheira. Segundo ele, esse foi o seu azar. Quando os repórteres descobriram que ele tinha jantado os outros dois porcos, acharam que a história de um sujeito doente pedindo açúcar emprestado não era muito emocionante. Então enfeitaram e exageraram a história com todo aquele negócio de “bufar, assoprar e derrubar sua casa”. E fizeram dele o Lobo Mau. E conclui: “Esta é a verdadeira história. Fui vítima de uma armação”.

O encontro com **A verdadeira história dos três porquinhos**:

Da mesma forma que na sessão anterior, **cenar cotidianas** das crianças são naturalmente envolvidas nas discussões como se a leitura da história fosse uma boa conversa que tem espaço para todas as questões das quais se quer falar. Quando o pesquisador lendo o texto fala o nome do Lobo, Alex, uma das crianças afirma que sua mãe tem um aluno com esse nome. Em vários outros momentos da leitura esses pronunciamentos aparecem: *A minha casa é toda colorida, A barba do meu pai é bem grande.*

Crianças aproveitam algum motivo na **ilustração** do livro para continuar criando histórias. C2 aproveita a imagem para dizer que o lobo está comendo coelhos e que o coelho é bem fofinho. Vale lembrar que o coelho mesmo nem aparece, só faz referência ao seu pelo. Embora nessa versão não apareça o papai, nem vovó, C4 fala do soco que o papai de Chapeuzinho Vermelho deu na cara do lobo e que a vovó cortou o lobo

em dois. Vale ressaltar a importância de permitir essas digressões, especialmente, porque a partir delas buscamos compreender como ocorreram os processos de **identificação**.

Como na sessão anterior, as crianças **continuam participando corporalmente** das histórias, interpretando as falas com gestos. Tais exemplos ocorrem no momento em que estão mastigando os cheese-burger, quando demonstram medo e ficam tremendo e quando se jogam no chão para mostrar que os porquinhos morreram.

Terceira sessão, episódio 3:

Obra escolhida: **João e o Pé de Feijão** de Ingrid Biesemeyer Bellinghausen.

Um dos critérios de seleção atende ao princípio das **referências anteriores**: como já conheciam a história querem ouvi-la novamente. Muito importante ressaltar que os **clássicos** sempre estão entre os pré-selecionados para esse grupo. Chapeuzinho, ainda que só pela ilustração da capa, Os Três Porquinhos, ainda que seja pelo ponto-de-vista do lobo e agora **João e o Pé de Feijão** porque já conheciam a história.

A capa de **João e o Pé de Feijão** mostra o personagem principal subindo num pé de feijão gigante, sorrindo com expressão de alegria. Uma das falas das crianças sobre a sua escolha revela, além de levar em consideração a **ilustração**, um processo de **identificação** com o menino. *P – Porque tu queres esse aqui? C3 – Porque tem esse cara aqui. P – E o que tem esse cara? C3 – Esse é feliz. P – Ah, é? Ele é feliz?*

A história selecionada fala de uma pobre viúva cujo filho chamava-se João. Toda as manhãs, ele tirava leite de sua vaca Branquinha para vender no mercado. Um dia, a vaca parou de dar leite e o menino foi para a cidade vendê-la. No caminho, encontrou um homem que lhe propôs trocá-la por alguns grãos de feijão mágicos que o deixariam rico. João aceitou a oferta e voltou para casa feliz.

Quando sua mãe soube da troca ficou enfurecida e jogou os grãos pela janela. Como não estava com sono, virou-se bastante na cama até avistar um enorme pé de feijão. João escalou o pé de feijão, levando sua machadinha, pensando que lá pudesse ter um tesouro e avistou um castelo. Nele moravam o gigantão cruel e uma gigantona legal que pediu para João se esconder pois o marido era muito furioso e não gostava

de crianças. O gigante pediu que a mulher trouxesse sua galinha de ovos de ouro e a harpa mágica, depois comeu bastante e adormeceu sentado na mesa.

Logo que ele dormiu, João pegou a harpa e a galinha de ouro e saiu sem fazer barulho. Quando o gigante acordou foi atrás de quem tinha pegado seus tesouros. João então usou sua machadinha e cortou o pé de feijão fazendo com que o gigante caísse de cabeça e morresse. Assim, ele e sua mãe viveram muito felizes.

O encontro com **João e o Pé de Feijão**:

Ao contrário das duas primeiras histórias, o papel da **ilustração** nessa obra é de apenas repetir aquilo que textualmente está sendo dito pela linguagem escrita. Não estabelece diálogo para além do que já foi comunicado pelo texto, dispensando, praticamente, uma das duas linguagens. Mas vale ressaltar que o projeto gráfico do livro chamou bastante atenção das crianças: pelo formato (grande e quadrado), pelas cores (a capa é vermelha e a parte interior é amarela), as letras grandes e a técnica de ilustração feita com colagem, utilizando papéis coloridos, lisos, com texturas, transparências e desenhos.

Vale a pena analisar os comentários da autora no final do livro, cuja intenção moralizante parece bastante clara: “Gostei muito de recontar e ilustrar os clássicos, histórias que fascinaram e continuam a encantar crianças dos quatro cantos do mundo”. Ela afirma ainda que esses contos contem mensagens que “além de nos divertirem, nos levam a refletir sobre nossas próprias vidas e atitudes”. E completa: “Em João e o Pé de Feijão, podemos ver o que acontece com quem é mau e cruel com os outros”.

Chamaram atenção os comentários da C1 que já conhecia a história e falou sobre a queda do gigante. Ignorada pelas outras crianças e contrariada pela C4 que insistia que o gigante não cairia, manteve durante toda a leitura sua certeza com relação ao fato e, esperando ansioso, o momento para comemorar e contar para o amigo que ela tinha razão.

Análise intra-grupo I: aspectos comuns nas três sessões:

Em todas as três sessões deste grupo, alguns fatos que se repetiram merecem atenção. Por exemplo, é importante levar em consideração que, em nenhum momento foi pedido para as crianças que ouvissem as histórias sentadas ou que não se levantassem durante a leitura, ou mesmo que fosse feito silêncio. Enfim, não houve nenhuma norma de conduta para nenhum dos episódios e, apesar disso, todas as crianças ouviram a história sem precisar que o pesquisador chamasse atenção. Algumas crianças que algumas vezes pareciam distantes ou desconcentradas, respondiam espontaneamente demonstrando que estavam muito atentas e sabendo do que ocorria na narrativa.

Outro aspecto comum nos três primeiros episódios está ligado aos processos de votação. Não foi possível estabelecer o número exato dos votos, uma vez que as crianças, a maior parte das vezes, votavam nas obras mais de uma vez. A forma de selecionar o livro para ser lido então, atendia ao critério de verificar como eles reagiam diante das obras mostradas e, nesse caso, a obra selecionada apresentou o maior número de manifestações favoráveis, embora, alguns já tivessem votado em outra história.

De modo geral, chamaram atenção em todas as três sessões os seguintes aspectos: a escolha das obras levando em conta a **ilustração**, o desejo de que fossem lidos alguns **clássicos**, a participação corporal durante as leituras, a **identificação** com as histórias a partir das referências anteriores e a digressão enquanto o pesquisador fazia a leitura.

Grupo II: composto de sete crianças de três anos e sete meses a quatro anos e meio, as obras escolhidas foram: **O Almoço** de Mário Vale, obra de narrativa visual, **O Ratinho**, **O Morango Vermelho Maduro** e **o Grande Urso Esfomeado** de Don e Audrey Wood e **Mamãe botou um ovo!** de Babete Cole. Todos os livros são indicados pelo PROLIJ, sendo que o último também recebeu o título de altamente recomendável pela FNLIJ.

Primeira sessão, episódio 4:

Obra escolhida: **O Almoço** de Mário Vale.

As histórias pré-selecionadas desse grupo, com exceção de **O Almoço**, apresentaram referências aos **clássicos** contos de fadas. Interessante como mesmo essas histórias já sendo conhecidas ainda são escolhidas pelas crianças, ficando entre as possibilidades de votação. Apesar de ficarem entre as finalistas para a leitura que o pesquisador deveria fazer, os comentários da C4, bem como, suas brincadeiras, sua liderança e sua criatividade foram levados em consideração, levando todos a votarem na obra **O Almoço**.

P – Então tá legal... Vamos ouvir essa história que se chama **O Almoço**. Por que vocês escolheram essa história? C4 – Por que tem esse menino aqui. P – E o que é que tem esse menino? C4 – Ele é meu amigo. C3 – Meu também... Ele vai fazer assim ó! P – Então vocês querem ouvir essa história porque ele é amigo de vocês.? C2 – Sim.. C3 – É... C4 – Ele é amigo da escola.. (Fragmento da dimensão verbal, episódio 4).

O encontro com **O Almoço**:

A obra **O Almoço** faz parte dos livros de narrativa visual que têm tido muita aceitação por parte das crianças em nosso país, como também, reconhecimento por parte da crítica especializada. Por tratar-se desse tipo de obra, sem texto verbal, o pesquisador iniciou a leitura das imagens apresentando o título e perguntando o que as crianças estavam vendo. A partir das respostas foram levantadas novas perguntas, sempre transformando em interrogação as afirmações das crianças, utilizando a mesma metodologia que para as outras obras.

Tão logo se iniciou a leitura, a C3 pediu para o pesquisador contar a história. O pesquisador pergunta se tem algo escrito, ao que a criança responde negativamente. Todos começam a participar mais, indicando a percepção por parte das crianças de que era importante contribuir com a leitura contando a seqüência dos fatos. C4 chega, inclusive, inventar o título do livro, a partir das brincadeiras que está fazendo em torno do menino que aparece capa do livro.

Ao realizar o trabalho de leitura dessa obra, perceberam-se alguns aspectos levantados pelas teorias recepcionistas, especialmente, ao tratar dos horizontes de expectativas que podem ser ampliados durante a leitura. *P – Por que ela (a história) é legal? C4 – Porque enganou a gente. C3 – Porque eu pensava que o coelho ia morrer. Mas ele ficou como amigo dele né? P – Ah, por isso que você achou legal? C3 – É.*

Os detalhes registrados pelas crianças são de extrema importância. C3 perceber que o menino era negro por exemplo. Todos os movimentos e expressões do passarinho que também ajudam a contar a história pois fornecem pistas que conduzem a outra possibilidade de leitura, fazendo com que as crianças pensem que o coelho vai ser comido.

Importante notar que C1 no final da história levanta-se e vai buscar **Picote – o menino de papel**, obra também de Mário Vale e feita com a mesma técnica de ilustração a partir de colagens. Esse fato evidencia como as crianças conseguem elaborar seus esquemas de preferência de um mesmo autor ou um mesmo gênero literário.

Segunda sessão, episódio 5:

Obra escolhida: **O Ratinho, O Morango Vermelho Maduro e o Grande Urso Esfomeado** de Don e Audrey Wood.

Os critérios de seleção para o *Grupo II* estão ligados às ilustrações das capas. Antes de votarem na capa do ratinho, as histórias pré-selecionadas traziam como mote suas **referências anteriores**, como também, a opção pelos **clássicos**.

C7 – Ah esse eu já peguei! C3 – Não aqui é lobo. Faz assim uuuuu... C1 – Vai vim a vovozinha na história. As crianças levam seus livros para o pesquisador. C7 aponta para livro da C3. C3 imitando o lobo assoprando casas e C1 fazendo referência a vovó da Chapeuzinho. (Fragmento das dimensões visual e verbal – episódio 5)

No entanto, embora estivessem interagindo com as obras clássicas e conhecidas, manipulando os livros com capa de lobo, de Chapeuzinho Vermelho, Os Três Porquinhos, a maioria votou nessa narrativa. Essa votação deve ter ocorrida após

a leitura do título, possivelmente influenciadas pelo “*nome grande*” da história observado na fala da C2 e complementado pela C4: *Eu quero essa daí... é engraçado!*.

Esta história de “*nome grande*” é contada por um narrador oculto que todo o tempo fala com o ratinho: __ Oi, Ratinho! O que você está fazendo? Ah, já sei! Você vai colher aquele morango vermelho maduro? Nossa, como este Urso adora morangos vermelhos maduros! (...) O Urso vai marchar pela floresta com suas enormes patas e (...) encontrar o morango. Não importa onde ele esteja escondido, ou quem o 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 a metade comigo. E nós dois vamos comê-lo todinho. Uhm! Pronto. Este é um morango vermelho maduro que o grande Urso esfomeado jamais comerá! Fim.

O encontro com **O Ratinho, O Morango Vermelho Maduro e o Grande Urso Esfomeado:**

As crianças interagem com a obra já na primeira pergunta feita pelo narrador: “Você vai colher aquele morango vermelho maduro?” Ao que elas respondem: C2 – *Não, não pode comer esse! Se não ele morre!*, C7 – *Não, não morre!*, C5 – *Não iiih tadinho, morreu assim ó!*. Além das digressões descritas na dimensão verbal, chamam atenção os aspectos corporais registrados nos quadros da dimensão visual:

C5 jogando-se no chão para mostrar como ele iria morrer. C3 continua a ouvir a história deitada no chão de barriga para cima. Volta e meia apenas levanta para ver as imagens. C4 fecha os olhos com as mãos para não ver o que vai acontecer. C2 imita o seu gesto. (Fragmento da dimensão visual – episódio 5)

As falas e as imagens que são descritas a partir do momento no qual o narrador diz: “a única maneira no mundo inteiro para salvar um morango vermelho maduro de um grande urso esfomeado” afirmando: “Corte-o em dois. Divida a metade comigo...” é interrompida pela C2 – *E com o urso*. Nos diálogos que seguem essa fala, fica a grande dúvida sobre quem estaria contando a história, de modo que o P acaba lendo praticamente toda a história novamente para que eles pudessem identificar o narrador por trás das frases. Interessante notar que nem mesmo o narrador, tampouco o urso em

questão, aparecem nas ilustrações, apenas o ratinho. Os comentários a seguir mostram como as crianças reagiram diante desse fato:

C5 – Cadê o urso? P – Cadê o urso da história? Quem responde pra ela onde está o urso? C6 – Eu não sei! C5 – Não tava ali.. P – Não tava ali o urso? C5 – Não! P – E quem estava falando com o ratinho então? C5 – A gente. P – A gente? C1 – Viu como não é o urso? Não é o urso. C6 – Já sei, ele está ali na cama... C1 – O urso está embaixo da cama e ele vai levar ali embaixo da cama para o urso comer. (Fragmento da dimensão verbal – episódio 5)

Enquanto alguns começam a imaginar as mais inusitadas hipóteses sobre a presença/ausência do urso e sobre quem de fato está falando com o ratinho, portanto, quem seja o narrador da obra, C3 aponta para o P, naturalmente, referindo-se ao narrador: *P – Não sei! Com quem o ratinho dividiu o morango? C3 – Com ele! P – Comigo? Esse pedaço ele dividiu comigo?* A partir dessa situação, a obra já produziu seu efeito de mostrar um narrador em primeira pessoa, pois que as crianças além de o identificarem, ainda conversam com ele, confundindo sua fala de narrador com a fala do pesquisador durante a leitura.

Importante relacionar a composição dessa obra com Jauss (1979) pois o teórico alemão afirma que, quanto mais inovadora é a obra, mais se espera do público. Nesse caso, o espaço aberto para a recepção é grande e a leitura todo o tempo é preenchida com a participação ativa e efetiva do leitor.

Um último destaque ocorrido no final desse episódio, foi o pedido de uma das crianças: *C2 – O tio, não vai contar aquela história da velhinha? P – A história da velhinha? Qual a história da velhinha que você quer ouvir? C2 – Daquela que come tudo.. C1 – Ela come assim, ó...* Trata-se da história **Era uma vez uma velha** que foi contada na Assembléia das crianças, mais de dois meses antes, por ocasião da apresentação da pesquisa e do pesquisador. Chamou atenção o fato de elas lembrarem bastante dos detalhes, como se pode ver nos registros do episódio 5.

Terceira sessão, episódio 6:

Obra escolhida: **Mamãe botou um ovo!** de Babeto Cole.

Como ocorrido nas duas sessões anteriores, também aqui os **clássicos** estiveram altamente cotados. Foram pré-selecionados: O Patinho Feio, Os Três Porquinhos, João e o Pé de Feijão. Percebeu-se ainda, pelas interações com as **ilustrações**, que os critérios de escolha motivados pelos processos de **identificação**, levam em conta aspectos que eles julgam engraçados, como a simples presença de dinossauros até mesmo a descoberta de imagens inusitadas:

C5 – Eu vi ele mostrar a bunda. C1 – Quero ver a bunda dele! C1 – Só porque mostra a bundinha. C5 – Não porque ele tem óculos. C4 – E ele também tem óculos. P – Por que tu escolheu? C2 – Porque é engraçado! (Fragmento da dimensão verbal – episódio 6)

O encontro com **Mamãe botou um ovo!**

Na hora da leitura as crianças estavam rindo muito e falando ao mesmo tempo. O motivo das risadas é referente ao conhecimento de mundo que elas trazem: quem bota ovo é galinha e não a mamãe.

As crianças sentiram necessidade de explorar os personagens, realizando as mesmas experiências que eles. Sentiram, enxergaram, escutaram: cores, ruídos de animais, pessoas, lugares. Toda a leitura esteve marcada por percepções táteis, olfativas, sonoras, como observado na dimensão visual: *C4 mexendo as mãos como se estivesse sentindo algo muito nojento entre elas. C7 faz o mesmo. Rindo muito todos e imitando uma explosão. Necessidade das crianças de participar de forma ativa da narrativa.*

Durante a leitura, apareceram nas imagens alguns balões desenhados representando a fala de diversos personagens. Imediatamente a C3 pediu para o P ler esses textos. Pode-se levantar uma pista do chamado letramento literário que, provavelmente, tem a ver com o trabalho realizado pela professora em sala de aula. *C3 – O que está escrito nas coisinhas? C3 – E no outro? C3 – E o que está escrito naquele coração?*

Com relação ao entendimento das categorias literárias, vale conferir o seguinte comentário: *P – Por que ele (o livro) é legal? C? – Porque ele fala dos bebês.* Enquanto uma das crianças espontaneamente reconhece que o livro é legal porque trata do

nascimento dos bebês e, registre-se que, de fato, o livro está premiado na categoria informativo, as outras não questionam a história do ponto de vista lógico. A questão de a mamãe ter botado um ovo, no começo intrigante para elas, no final torna-se aceitável. O entendimento do que seja de fato uma obra literária e uma obra informativa faz bastante diferença para o educador da infância, pois a forma como as crianças interagem com a obra vai depender do modo como para elas seja apresentada.

Interessante observar o princípio de ampliação do horizonte de expectativas propostos pela Estética da Recepção. A criança responde que o interessante na obra é justamente o inesperado. *P – Por que o livro é legal? C4 – É porque é...eu achava que ia sair o bebê da galinha de lá. E daí não saiu o filhinho da galinha. P – Ah e não saiu? C4 – Não.* Como comentamos anteriormente, na percepção de Jauss (1979), quanto mais inovadoras são as obras mais permitem essa abertura para o leitor.

Análise intra-grupo II: aspectos comuns nas três sessões:

Dos três grupos, esse teve todos os livros indicados pelo PROLIJ no Livreto de Sugestões, sendo que a história **Mamãe botou um ovo!** de Babete Cole recebeu o título de altamente recomendável pela FNLIJ na categoria livro informativo. Difícil de imaginar que os critérios propostos pelos especialistas dessas instituições que fomentam e promovem a leitura, também não sejam levados em consideração pelas crianças na hora de realizar a escolha de suas obras literárias.

Continua valendo para todas as três sessões deste grupo, a idéia de que nenhuma norma de conduta foi solicitada, tampouco, pedidos de silêncio necessários, sem precisar que o pesquisador chamasse atenção de ninguém. As crianças mostravam-se sempre atentas e sabendo do que ocorria na narrativa sempre que solicitadas.

Curioso notar que, de modo geral, alguns aspectos ocorridos com o Grupo I se repetiram nesses episódios. Nos modos de interação com a imagem, pois a **ilustração** também esteve evidente nas transcrições. Com relação aos **clássicos** e o modo como optam ainda por essas narrativas seculares e, notadamente, a participação corporal durante as leituras, a **identificação** com as histórias a partir das **referências**

anteriores e a digressão enquanto o pesquisador fazia a leitura, tanto criando novas e inusitadas continuações para as histórias, quanto fazendo relação com aspectos cotidianos de suas vidas.

Grupo III: composto por sete crianças de quatro anos e sete meses a cinco anos e meio, selecionou as obras: **Cachinhos Dourados e os três Ursos** de Ingrid Biesemeyer Bellinghausen, **Cara Sra. Leroy** de Mark Teague e **O Ratinho, O Morango Vermelho Maduro e o Grande Urso Esfomeado** de Don e Audrey Wood. Apenas a última obra é recomendada pelo PROLIJ.

Primeira sessão, episódio 7:

Obra escolhida: **Cachinhos Dourados e os três Ursos** de Ingrid Biesemeyer Bellinghausen.

Os motivos pelos quais os livros foram escolhidos seguem o princípio da **identificação**, como visto nos quadros dessa sessão, as crianças selecionaram as obras porque tem bichinho, gatinho, lua, ou até mesmo, comida como a mãe faz. Seis das sete crianças participantes já conheciam Cachinhos Dourados que, na verdade, trata-se de um **clássico** infantil. Interessante notar o desejo de ouvir uma história já conhecida, critério **referências anteriores**.

A obra **Cachinhos Dourados e os três Ursos** narra a história de uma família de ursos que vivia numa casinha no bosque: papai, mamãe e bebê ursinho. Certa manhã, mamãe urso fez um delicioso mingau e sugeriu que eles fossem passear enquanto o mingau esfriava. Todos concordaram e foram passear. Logo que saíram, passou por ali Cachinhos Dourados: uma bela menina. Ela viu a casinha dos ursos e bateu na porta. Como ninguém apareceu para abrir, ela entrou mesmo assim. Encontrou o mingau e experimentou de todos os pratos. Então, a menina foi à sala e encontrou três cadeiras. Experimentou todas, até que a pequena quebrou. Ficou com sono e viu três camas arrumadinhas, quis experimentá-las também.

Enquanto isso os três ursos voltaram para casa e levaram o maior susto quando perceberam que alguém estivera ali e que tudo estava bagunçado. Olharam tudo e

foram ao quarto, quando o bebê urso avistou alguém na sua caminha gritou. Cachinhos Dourados acordou no mesmo instante. O susto foi tão grande que seus cachos ficaram em pé. Assustada, olhou para os três ursos, saltou da cama, pulou a janela e saiu correndo bosque afora. “Nunca mais entrarei em uma casa sem ser convidada!”, pensava a menina correndo sem parar. E os três ursos nunca mais viram aquela curiosa!

Vale lembrar que as crianças do *Grupo I* também escolheram uma história dessa mesma autora (**João e o Pé de Feijão**) e pertencente a mesma coleção. Do mesmo modo que na análise da primeira, o papel da **ilustração** é apenas de repetir o que textualmente está sendo dito pela linguagem escrita, não estabelecendo diálogo para além do que já foi comunicado pelo texto. Também não se pode deixar de levar em consideração o que já foi analisado com relação ao projeto gráfico: o formato (grande e quadrado), as cores (a capa é alaranjada e a parte interior é amarela), as letras grandes e a técnica de ilustração feita com colagem, utilizando papéis coloridos, lisos, com texturas, transparências e desenhos.

Novamente os comentários moralizantes da autora no final: “Gostei muito de recontar e ilustrar os clássicos, histórias que fascinaram e continuam a encantar crianças dos quatro cantos do mundo”. Mostra que os contos trazem mensagens que “além de nos divertirem, nos levam a refletir sobre nossas próprias vidas e atitudes”. E para os Cachinhos Dourados enfatiza: “Em **Cachinhos Dourados e os três Ursos** descobri a importância de ser educado e também de respeitar o que é do outro”.

O encontro com **Cachinhos Dourados**:

Nessa história, alguns questionamentos das crianças sobre a **ilustração** devem ser estudados com atenção. Por tratar-se de uma obra ilustrada com técnica de recorte e colagem, muitas vezes, elas perguntavam a relação do que é mostrado de forma real e do que é mostrado de forma simbólica. Num dos momentos em que aparece um bosque, por exemplo, as crianças afirmam que são ilustradas como se fossem pirulitos, fazendo comparação com a forma convencional de ilustração de uma árvore.

C1 – “As árvores não são assim”, “está aqui parece um pirulito”. C3 afirmou que o livro é mal feito. O pesquisador devolve as perguntas para a turma: “P – Parece um pirulito? A Luiza disse que é mal feito. Vocês acham que é mal feito? (Fragmento das dimensões visuais e verbais – episódio 7)

Interessante foi que outra criança teve a percepção de que não precisa fazer ilustração figurativa pois se trata de literatura. O pesquisador pergunta por que não se pode fazer árvore daquele jeito. C2 durante o diálogo argumenta que ele (o ilustrador) pode fazer o livro como ele quiser, afinal: *O livro é dele!* e conclui: *Eu faço como um pirulito.*

Outro fato importante foi a discussão sobre o estereótipo das cores. Atribuir cor rosa para menina, idéia defendida por uma das crianças e, imediatamente, refutado por outra. A cadeira da mamãe é rosa, afirma a C6. Já o comentário da C1 merece atenção pois destaca que o rosa é cor de menino também. Como ficou evidente nas falas que seguem:

“C6 – Não porque o papai não pode sentar na cadeira rosa. P – Por que não? C6 – Por que a cadeira rosa é da mamãe. P – Ah, a cadeira rosa é da mamãe? C1 – É de menino também. P – De menino também?” (Fragmento da dimensão verbal – episódio 7).

Durante toda a leitura da história a C3 repetiu todas as ações informadas no texto, fazendo uma encenação de todos os momentos, causando muitas vezes risos nos amigos e incentivando para que os outros também fizessem várias vezes seus gestos. Em muitos momentos dessa encenação, houve uma experimentação das sensações descritas na dimensão verbal. Essas experiências transmitidas pelos movimentos corporais e gestuais não se tratam de uma simples imitação, como já analisado em Corsaro, mas de uma produção de cultura própria da infância.

Os quadros da dimensão visual informam as sensações vivenciadas pelas crianças durante a leitura, **participam corporalmente** das histórias:

C3 faz gesto de que sua boca está pegando fogo. Aponta para um lugar imaginário mostrando um prato quente. Outras crianças a imitam. C3 faz sinal como se estivesse comendo tudo. Pega uma almofada colorida e faz de conta que está comendo. Algumas crianças imitam um bocejo, sendo que C1, além de bocejar, acomoda-e na C4 fingindo dormir. (Fragmento da dimensão visual – episódio 7)

Segunda sessão, episódio 8:
Obra escolhida: **Cara Sra. Leroy** de Mark Teague.

Logo após as escolhas individuais, ficaram para a votação três obras. Duas delas, **A Galinha que sabia nadar** e **João e o Pé de Feijão**, foram eliminadas imediatamente pois as crianças afirmaram que já conheciam e, por isso, não queriam ouvi-las novamente. Ainda assim, precisamos registrar o interesse de algumas crianças pelas obras **clássicas**. Outra justificativa para a eliminação está ligada à **ilustração** da capa: *P – Não querem esse? Por que não querem? C4 – É feio*. Nesse caso, não escolheram a história porque a capa do livro é feia. Vale comparar com a sessão 3, na qual uma história foi escolhida exatamente pelo contrário, porque a capa do livro “é linda”.

A obra escolhida para a leitura foi **Cara Sra. Leroy**, um livro cujo projeto editorial é muito bonito. A capa tem grande formato mostrando um cachorro com osso na boca e com lápis na mão escrevendo uma carta. As crianças ficam eufóricas ao mostrar o livro, começam a gritar pedindo que se faça a leitura, sendo que, os critérios mais evidentes estão ligados à **ilustração e ao projeto gráfico**.

O livro aprovado é todo composto pelas extensas cartas do cão da Sra. Leroy, Sam, que foi enviado para a Academia Canina Igor Francãostai por causa da sua conduta. Lá existe toda espécie de atividades, todos os cães são bem tratados, mas nada disso substitui a vontade de Sam de retornar para sua casa. Ele resolve então, escrever cartas nas quais conta mentiras para sua dona, dizendo, entre outras coisas, que é maltratado e que o lugar onde está é terrível. Nada comove a Sra. Leroy. Sam foge e ao regressar para casa salva sua dona de um atropelamento. Após esse fato, é considerado herói por toda a cidade.

O encontro com **Cara Sra. Leroy**:

A obra Cara Sra. Leroy é de fato bastante longa e as crianças durante a maior parte do tempo estavam em silêncio e concentradas na leitura. Os quadros da dimensão verbal pouco estão preenchidos nesse episódio, ficando por conta da dimensão visual os aspectos mais interessantes.

A estrutura do texto, rapidamente assimilada pelas crianças, trata dessas cartas escritas pelo Sam para sua dona, Sra. Leroy. A cada página, iniciada com a data, o vocativo que dá nome ao livro e a assinatura seguida da saudação: Sempre seu, Sam. Ao final da leitura de cada uma das cartas e, após lida a saudação, as crianças pronunciavam Sam.

C2 – Meu Deus, tudo ele faz Sam. C4 – Porque ele tá escrevendo uma carta, né? P – Porque ele tá escrevendo uma carta? C4 – Porque é o nome dele. P – Como é que é o nome dele? C4 – É pra dona dele saber que a carta é dele. (Fragmento da dimensão verbal – episódio 8).

Um dos processos criativos desse episódio, aparece com a C1 brincando com o nome Sam, que para ela lembrou sangue.. *C4 – Sam. C1 – Sangue!* Todos riem muito desse fato.

Como nas sessões e grupos anteriores, também ocorre digressões enquanto analisam com o P a obra lida, relacionando-a com aspectos bem cotidianos: *C3 – Meu cachorro também fica com o osso na boca! Ao serem questionados sobre o livro, demonstram sua avaliação: C5 – É engraçado! C2 – É legal! P – Por que é legal? C2 – Porque ele escreve com a mão a carta.*

Terceira sessão, episódio 9:

Obra escolhida: **O Ratinho, O Morango Vermelho Maduro e o Grande Urso Esfomeado** de Don e Audrey Wood.

Para o entendimento dos critérios de seleção desse grupo, vale a pena citar a dimensão visual que, possivelmente, nos informa tanto quanto a fala das crianças: *C1 e C2 rindo bastante da capa do livro. Trata-se de um ratinho com o rabo espetado e uma escada nas mãos. C4 tenta colocar o livro **O Patinho Feio** nas mãos do P.* Novamente, os critérios já citados nos episódios anteriores e que, constantemente, vem se repetindo: **ilustração** e busca por referências anteriores, novamente a opção pelos **clássicos**. Podemos comprovar esse gosto, também pelas transcrições da dimensão verbal nas falas que seguem:

P – E tu, por que tu escolheu esse? C3 – É porque aqui é um boneco. P – Ah, é um boneco? E tu gosta de boneco? C4 – Do Pinóquio. P – É o Pinóquio este ali? C3 – Não é um boneco de lata. P – É um boneco de lata? C1 – Acho que é! C3 – É um boneco de lata, mas é igual a história do Pinóquio.(Fragmento da dimensão verbal – episódio 9).

As crianças do *Grupo II* também selecionaram esta obra para leitura. Interessante lembrar que se trata de um narrador oculto que todo o tempo fala com o ratinho: __ Oi, Ratinho! O que você está fazendo? Ah, já sei! Você vai colher aquele morango vermelho maduro? (...) Rápido! Só há uma maneira no mundo inteiro para salvar um morango vermelho maduro de um Urso esfomeado! Corte-o em dois. Divida a metade comigo. E nós dois vamos comê-lo todinho. Uhm! Pronto. Este é um morango vermelho maduro que o grande Urso esfomeado jamais comerá! Fim.

O encontro com **O Ratinho, O Morango Vermelho Maduro e o Grande Urso Esfomeado**:

Para citar um primeiro ponto de destaque para os modos de interação e recepção da leitura dessa obra, devemos citar que, embora se trate da última sessão, as crianças continuam demonstrando animação na escolha dos livros. Essa participação, inclusive, com suas digressões e corporeidade aparece na primeira pergunta feita pelo narrador ao ratinho: Você vai colher aquele morango vermelho maduro? Quem responde são as crianças: C2 – *Vou..* C4 – *Eu quero..*

Como o trabalho da ilustração nessa obra é muito importante e, de fato, complementa o sentido do que está sendo dito verbalmente, as crianças acham muito engraçadas algumas figuras. Uma delas na qual aparece o ratinho com uma espingarda, toda a casa fechada, com armadilhas de tachinhas e uma série de artefatos para o urso não entrar. Outra quando aparece ilustrada o morango com óculos escuros e um bigode postiço com nariz.

Outro ponto que merece destaque, diz respeito ao princípio de ampliação do horizonte de expectativas do leitor propostos pela Estética da Recepção, já observados no episódio 6. A resposta da criança sobre o que é interessante na obra recai justamente sobre o inesperado: P – *Por que é mais legal que as outras essa?* C1 –

Porque eu nunca vi rato comer morango! P – E por isso que é legal? C1 – E também porque eu gostei da sombra do urso! Na percepção de Jauss (1979), quanto mais inovadoras são as obras mais permitem essa abertura para o leitor. Esses aspectos também se repetiram com o Grupo II quando optaram pela leitura da mesma obra.

Análise intra-grupo III: aspectos comuns nas três sessões:

Durante as três sessões, notamos como as crianças receberam entusiasmadas as atividades de leitura. Comemoravam celebrando o momento da narrativa, sendo que ninguém deixou de participar.

Como de costume, em nenhuma sessão foi solicitada às crianças para que ouvissem as histórias sentadas ou que não se levantassem durante a leitura. Nenhum gesto ou pedido de silêncio, nenhuma norma de conduta precisou ser negociada e a participação, espontânea e ativa, ocorreu em todos os episódios. As crianças ouvem a história dos mais variados modos: algumas em pé, outras agachadas, outras sentando e levantando, mas, atentas aos detalhes do que estão ouvindo e vendo com o pesquisador.

As digressões ocorrem no plano do imaginário mas também levando em conta aspectos vivenciados pelas crianças. Podemos ver essa mistura entre ficção e realidade em falas de todos os três últimos episódios: *C1 – Lá no Poá, que eu já fui, tinha um monte de grilo aí apareceu um rato e pegou o grilo. C3 – Meu cachorro também fica com o osso na boca!*

Para os três episódios desse grupo, no que diz respeito aos critérios de seleção elegemos a **ilustração** por estar bastante evidente transcrições, como também, a preferência pelos **clássicos**. Presente nos modos de interação e recepção apareceu a **participação corporal** durante as leituras e a **identificação** com as histórias a partir das **referências anteriores**. Embora sejam cronologicamente maiores que as outras crianças o grupo fazia muita **digressão**, misturando aspectos cotidianos de suas vidas com suas criações a partir do que era lido nas histórias.

Análise inter-grupos I, II e III:

Finalizada a análise de todos os episódios, pode-se definir um panorama dos principais aspectos que constituem as escolhas das crianças, informando-nos sobre os seus critérios de seleção, como também, o que aparece e o que muda em todos os grupos com relação aos modos de interação e de recepção com o texto literário.

Para os critérios de seleção dos pequenos, o contato com as capas e contracapas foi bastante importante, uma vez que elas comunicavam diretamente com as crianças sem intervenção do pesquisador. Embora não soubessem ler graficamente por não serem alfabetizadas, as **ilustrações** traziam informações prévias acerca daquilo que queriam que fosse lido pelo pesquisador.

Assim, entre os critérios de seleção por parte das crianças, os mais significativos foram os relacionados às imagens, pois, através delas, pudemos identificar nos pronunciamentos com maior frequência:

1. O diálogo com as **ilustrações**: “porque tem esse cachorro fumando charuto e trabalhando”, “porque tem um gatinho bonitinho, uma lua e um bicho no chão”, monstro;

2. O fascínio pelos **clássicos**: “o lobo da floresta”, “porque tem o lobo assoprando”; “lobo da capa”, Chapeuzinho Vermelho, Três Porquinhos, enfim, uma série de narrativas tradicionalmente conhecidas foram citadas;

3. As variadas formas de **identificação**: passando pelas vias do cognitivo ou mesmo do afetivo: “porque usa óculos como o Luciano”, “porque eu vi que minha mãe gosta de fazer”;

4. A predileção por histórias com **referências anteriores**: sejam contadas pelos pais, lidas com a professora na escola, “porque tem o dvd”;

5. Os processos de **co-autoria**: “porque tem esse menino e ele é nosso amigo” ; “ele é amigo da escola”;

6. O sentido do **humor**: “engraçado porque tem esse dinossaurinho aqui”, “porque é engraçado quando mostra a bundinha”.

7. A **participação corporal** das crianças enquanto ouvem a história. Isso ocorre dos mais variados modos: algumas em pé, outras agachadas, outras sentando e levantando, mas, atentas aos detalhes do que estão ouvindo e vendo com o pesquisador. Também vivenciando a história, repetindo gestos, caretas, movimentos de tudo o que era narrado.

8. As **digressões** ocorrem enquanto explicam os critérios, quando da leitura da obra e relacionando-a, muitas vezes, com aspectos bem cotidianos de suas vidas.

Com relação aos modos de interação e recepção dos livros literários, em todos os três grupos ficou evidente o fato de as crianças participarem corporalmente das histórias, chegando mesmo a experimentar algumas sensações, outras vezes, imitando algumas falas ou imagens dos livros lidos.

As crianças também participam da leitura das obras contando suas histórias pessoais, ou aproveitam algum motivo na ilustração do livro ou mesmo da estrutura textual para continuar criando histórias, fazendo digressões das mais variadas. Muitas vezes, as crianças interagem com o texto parecendo que não existe limite entre ficção e realidade, estabelecem com ele diálogos.

Como proposto na Sociologia da Infância e, informado no capítulo sobre os aspectos metodológicos, deixamos claro para as crianças todo o método utilizado na pesquisa, descrevendo e enumerando os passos de cada atividade. Isso foi dito por todos os grupos a partir da segunda sessão e, quando questionadas, respondiam prontamente:

P – Então olha só... Qual é a atividade mesmo? O que a gente tem que fazer? C4
– A gente vai escolher um livro ali, vai trazer pra ti e nós vamos ter que escolher só um. Daí tu vai ler ele. (Fragmento da dimensão verbal – episódio 6)

A finalização dessa etapa da pesquisa nos permitiu, a partir dos pronunciamentos das crianças e da observação dos seus movimentos corporais e gestuais, dadas pela dimensão visual e verbal das transcrições, revelar alguns caminhos para precisar o encontro da criança com o texto. No capítulo a seguir, discorreremos sobre os três aspectos mais evidentes nas análises dos dados, quais sejam: **ilustrações, clássicos e identificação.**

6. CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENCONTRO

A partir dos dados apresentados e, previamente analisados no capítulo anterior, bem como, levando em consideração a frequência e a significância com que apareceram ao longo da pesquisa, pontuamos três evidências sobre o encontro entre as crianças e as obras:

1. A **ilustração** e seu reconhecimento como linguagem complementar e altamente significativa no universo infantil;

2. A busca pelos **clássicos** a partir das referências anteriores e o sentido que ainda produzem para as crianças;

3. Os modos de interação e de recepção pelo viés da **identificação**, que tanto pode ser intelectual como afetiva.

1. A ilustração:

Com relação aos critérios de seleção por parte das crianças, naturalmente, o envolvimento com as capas e contracapas dos livros foi fundamental para a aproximação da criança com o texto. As ilustrações de forma geral, bem como, as referências que elas traziam sobre os contos clássicos, abriram perspectivas para pensar a questão do apelo que o trabalho com imagens faz, como também, mostrou a preferência acentuada por essa literatura dos clássicos.

Buscando o conceito de ilustração para o livro infantil, temos um estudo de Camargo (1995) afirmando que toda imagem que acompanha um texto, seja ela, um desenho, uma pintura, uma fotografia, um gráfico, etc é uma ilustração. O autor também dá o seu parecer sobre projeto gráfico dizendo que se trata do planejamento de

qualquer impresso. No caso dos livros: formato, número de páginas, tipo de papel, tamanho e tipo das letras, mancha e margem, diagramação, cores, encadernação...

Impossível seria pensar as questões relativas à ilustração sem também levar em consideração alguns apontamentos sobre projeto gráfico, uma vez que em nosso país, segundo Lins (2004), a maioria das vezes é o próprio ilustrador quem trabalha no projeto gráfico, conseguindo com isso um maior controle sobre o resultado formal do livro. Durante o processo de escolha dos livros muitas crianças optavam por aqueles livros com formato gigante e colorido, como o caso de **Cachinhos Dourados e João e o Pé de Feijão**, ambos com a mesma proposta de projeto gráfico, como já explicitado no capítulo anterior.

Em nossas análises, também nos dois episódios da obra **O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado**, essa qualidade realizada pelo projeto gráfico fica evidente nas falas das crianças, ao demonstrarem que as ilustrações garantem a complementação do que vem sido dito no texto e que, dessa forma ampliam o seu sentido.

Um fato chamou-nos bastante atenção no Grupo III com relação a percepção das crianças sobre a ilustração. Uma das crianças observou que não precisa fazer ilustração figurativa quando se trata de texto de literatura. Outra discussão muito rica foi sobre o estereótipo das cores: atribuir cor rosa para menina e azul para menino, idéia defendida por uma das crianças e, imediatamente, refutada por outra gerando um diálogo bastante reflexivo.

Para muito além da importância no processo de formação de leitores, a verdadeira contribuição da ilustração é como linguagem complementar. Segundo Colomer & Teberosky (2003, p.121) “A presença da imagem nos livros infantis tem permitido deslocar para ela diferentes elementos narrativos que, desta forma, podem continuar presentes na narrativa, sem sobrecarregar o texto.”

Nannini (2007) propõe a idéia de que a imagem pode ser uma possibilidade para a leitura visual, sensibilizando o olhar. Fazendo uma ponte de contato com as artes, além de oferecer um rico repertório e bagagem de informações visuais para os pequenos leitores, instigando a imaginação, carregando o leitor para mundos possíveis apenas dentro da fantasia. A pesquisadora afirma ainda que:

A leitura da lógica textual é diferente da leitura da imagem com sua lógica iconográfica, onde a trajetória do olhar não é linear, ele percorre a ilustração em diversas direções, orientadas pelas características da imagem. A relação entre a imagem e o texto no livro infantil pode ser de repetição e/ou de complementaridade, de acordo com os objetivos do livro e as concepções do ilustrador. Se o livro não tem função pedagógica, uma boa ilustração deve ser de complementaridade (o verbal e o visual se complementam).

Como em nossa pesquisa as crianças não dominavam o código verbal, houve a necessidade de se compreender os processos da leitura não-verbal. A complexidade maior no que diz respeito à ilustração ocorre porque esses processos vão para além da decodificação. Justamente porque não existe um método fixado e predeterminado para essa leitura, e ela vai depender sempre da materialidade e dinâmica do que está sendo decodificado. Para Ferrara (1986, p. 26):

A leitura não-verbal é uma maneira peculiar de ler: visão/leitura, espécie de olhar tátil, multissensível, sinestésico. Não se ensina como ler o não-verbal. É mais um desempenho do que competência porque, sendo dinâmico, o não-verbal exige uma leitura, se não desorganizada, pelo menos sem ordem preestabelecida, convencional ou sistematizada.

Mais uma vez é a obra, nesse caso, pelo viés da ilustração, que mostra um mundo, recria a realidade. É, portanto, a voz e a consciência do adulto que deve exercer seu cuidado, impondo caracteres de estatuto ético e estético para a Literatura Infantil.

(...) é pelas imagens que a criança pequena vai podendo estabelecer relações entre o seu eu e os outros, tornando possível que determinada consciência-de-mundo passe a integrar seu pequeno mundo interior. Portanto, ilustração não deve ser mero ornamento dos livros infantis, mas tornar-se um instrumento de comunicação (COELHO, 2000, p. 30).

Se, em nossa sociedade, a imagem é a grande protagonista do momento nas relações de comunicação, nos livros destinados às crianças, ela é a principal (senão única) via de entrada para o literário. Não fosse por ela e os critérios de seleção das crianças, bem como, seus modos de interação e recepção com as obras dependeriam, exclusivamente, da leitura ou contação de histórias de outrem.

2. Clássicos:

Ainda que decorrentes do contato com as ilustrações, do repertório e do diálogo com o seu conhecimento de mundo, segundo as considerações anteriores, as referências aos contos clássicos foram evidenciadas durante o processo de escolha dos livros pelas crianças. Numa época em que predominam tantas produções literárias com versões modernas e revisitamentos, qual o sentido de ainda circularem as primeiras versões? Quais motivos levam as crianças terem como critério de seleção tais histórias? Segundo Machado (2003, p.15):

Os contos milenares são guardiões de uma sabedoria intocada, que atravessa gerações e culturas; partindo de uma questão, necessidade, conflito ou busca, desenrolam trajetos de personagens exemplares, ultrapassando obstáculos e provas, para se transformarem o medo, risco, o fracasso, encontrando o amor, o humor, a morte, para se transformarem ao final das histórias em seres outros, diferentes e melhores do que no início do conto. O que faz com que nós, narradores, leitores e ouvintes, nos vejamos com outros olhos.

Uma experiência com o real a partir do simbólico, como um produto do saber humano, pelo fato de que eles trabalham com experiências fundamentais do existir, como afirma Coelho (2002) “abordam, simbolicamente, as dificuldades mais sérias que o crescimento pressupõe”. E acrescenta: “Esse movimento interno, esse brincar interiorizado e imaginativo é essencial para que outras aprendizagens se possam fazer”. Eis uma primeira pista pela qual se mostra importante esse encontro das crianças com os contos clássicos.

Nessa perspectiva a importância também reside no fato de que esses contos possibilitam uma mediação simbólica a partir de uma leitura sensível da realidade e de aspectos constitutivos da condição humana. Uma forma alternativa de lidar com o excesso de narrativas veiculadas pelos meios de comunicação de massa que não chegam a representar experiências significativas com os grandes conflitos e questionamentos humanos. Basta observar o quanto somos hoje bombardeados por tal quantidade de imagens a ponto de não podermos distinguir mais a experiência direta, daquilo que vimos a poucos minutos na televisão. Em nossa memória se depositam

milhares e sucessivas imagens, semelhantes a um depósito de lixo, onde é cada vez menos provável que alguma delas adquira importância.

Além do que psicólogos e psicanalistas vem discutindo sobre seu valor terapêutico e questões do gênero, cabe aos pedagogos e demais licenciados que trabalham com crianças, especialmente, os que atuam no campo da Educação Infantil, perceber tantas outras características e relevâncias que não compete somente a esses profissionais, uma vez que são discussões constitutivas da nossa área específica. Uma delas está ligada aos aspectos literários propriamente ditos, já que é função da instituição escolar formar leitores:

O prazer que experimentamos quando nos permitimos ser suscetíveis a um conto de fadas, o encantamento que sentimos **não vem do significado psicológico de um conto** (embora isto contribua para tal) mas de suas qualidades literárias – o próprio conto como uma obra de arte. O conto de fadas não poderia ter seu impacto psicológico sobre a criança se não fosse primeiro e antes de tudo **uma obra de arte**. (...) Os contos de fadas são ímpares, não só como **uma forma de literatura**, mas como obra de arte integralmente compreensível para a criança como nenhuma outra forma de arte o é. (BETTELHEIM, 1998, p. 20).¹¹

Dessa forma, justifica-se sua presença nas instituições de ensino e convida-nos ao estudo e aprofundamento dos contos enquanto categoria de arte, atendendo ao estatuto estético e ético do trabalho com a literatura destinada às crianças. Além do que, as teorias modernas de formação de leitor, em especial, do chamado leitor competente, revelam que o conhecimento do clássico é a base para um melhor entendimento e aproveitamento da literatura infantil pós-moderna, uma vez que essa se caracteriza pela intertextualidade, pela desconstrução dos personagens clássicos e pelos revisitamentos.¹²

Para tanto, torna-se necessário que o professor permita a criança um resgate dessas histórias recolhidas nas antigas *veillès*, encontros noturnos, junto à lareira, para troca de notícias e histórias que faziam parte da vida de trabalho do artesão e do agricultor nas cidades e no campo. Mas é preciso muito cuidado e estar atento para a

¹¹ Grifos meus.

¹² Informações baseadas nas pesquisas realizadas pelo PROLIJ – Programa Institucional de Literatura Infantil e Juvenil da UNIVILLE, coordenado pela Professora Doutora Sueli de Souza Cagneti.

qualidade dessas traduções, evitando adaptações simplistas, moralistas e descarregadas de seu valor simbólico e literariedade:

O conto de fadas, atua na mente infantil, enriquecendo suas experiências internas. É necessário que o texto não sofra as mutilações da adaptação, pois os símbolos organizam-se na história formando uma composição, cujos elementos não podem ser dissociados, sob pena de prejudicar a sua significação global. (MELLO, 1993, p. 98)

Outro cuidado deve estar ligado ao apelo exacerbado que a mídia exerce sobre nossas crianças, bem como, as propostas literárias, televisivas, para discos, desenhos animados, histórias em quadrinhos, brinquedos, softwares “educativos”, grifes de roupas infantis, entre outros, todos subprodutos que exploram os personagens dos Contos de Fadas e o uso das obras como pretexto para uma série de outros interesses que não a leitura do mesmo. Assim, pode-se imaginar a quantidade de situações nas quais o leitor é vítima do grande filão mercadológico que se tornou a literatura infantil em nosso país.

3. Identificação:

Outra evidência ocorrida nos encontros está ligada aos fatores de **identificação**, sejam aqueles abordados nos critérios de seleção, sejam aqueles percebidos nos modos de recepção e interação com o texto. Em alguns episódios são poucos os momentos de fala das crianças, embora sejam significativos. As atitudes, gestos e interjeições mostram muito mais a sua **identificação** com as histórias.

As circunstâncias nas quais aconteceram esses processos de identificação com a obra, ocorreram em grande parte porque as crianças interagiram entre si. O fato de o pesquisador não dar pistas nem respostas para as perguntas das crianças, possibilitou maior dinâmica nos modos de interação com o livro. Todas as falas eram repetidas pelo pesquisador e devolvidas ao grupo, havendo socialização dos discursos e liberdade de expressão e ação.

Tomando emprestados dois eixos da teoria da Estética da Recepção: póiesis e katharsis, temos a primeira ligando o receptor ao produtor do texto quando de sua co-autoria, atualizando a estrutura com sua presença, a segunda, efetivando a existência

do processo de identificação que tanto pode ser uma significação intelectual quanto afetiva.

A teoria recepcional aponta que esta identificação vai para além da simples e mera recepção passiva, mas, leva o leitor à ação, a uma profunda identificação que o impulsiona a expressar sua ação, como podemos perceber nas falas que seguem:

C3 imita uma voz bem grossa para o papai urso. C3, C1 e C5 imitam uma voz fininha para o bebê ursinho. C3 faz gesto de que sua boca está pegando fogo. C3 faz sinal como se estivesse comendo. Algumas crianças imitam um bocejo. C3 imita voz grossa. C3 e C2 imitam voz bem fininha... Em seguida, todos também imitam. (Fragmento da dimensão visual, episódio 7).

Muitos dos pronunciamentos revelam que os motivos pelos quais os livros foram escolhidos seguem o princípio da identificação, como visto nos quadros nos quais as crianças afirmam que gostam porque tem monstro, bichinho, rato, gatinho, lua, comida como a mãe faz. Ou por imagens engraçadas como as encontradas no episódio 6, obra **Mamãe botou um ovo!** e no episódio 9, obra **O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado.**

Também na concepção de Iser (1996) é constitutiva da obra de arte sua função comunicativa, o que ocorre desde sua estrutura, cabendo ao leitor a atribuição de seu sentido e o preenchimento de seus vazios como ocorrido nos episódios 5 e 9, com a obra **O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado.** Existe um interlocutor que fala todo o tempo com o ratinho, inclusive, divide o morango com ele para que o urso não o coma. Também o urso citado todo o tempo pelo narrador como “perigoso” nem sequer aparece ao longo da história, porém, aparece na capa final do livro uma sombra que apenas sugere sua existência. O fato de algumas crianças observarem este detalhe demonstra que as estruturas apresentadas pela obra estavam sendo acompanhadas com atenção.

A idéia de ampliação dos horizontes de expectativas do leitor também é fator relevante para a Estética da Recepção, que tem como uma de suas tarefas, a reconstrução desse horizonte, como se percebe no episódio 6, obra **Mamãe botou um ovo!** P - Por que o livro é legal? C4 – É porque é diferente do que nós pensávamos, que ia sair o bebê de lá.

Outro aspecto significativo ao pensar os processos de identificação, surgiu do papel do imaginário produzido pelas crianças e, para tanto, recorreremos à Estética da Recepção, para entender esse imaginário na interação delas com o texto. Num dos episódios, a criança afirma que a história é interessante “porque tem esse menino da capa e ele é nosso amigo”. Foi da “amizade” imaginada e apreendida da ilustração que nasceu a identificação com a obra. Temos em Brandão (2003, p.78):

Na recepção se trata de produzir, na consciência do receptor, o objeto imaginário do texto, a partir de certas indicações estruturais e funcionais. Por este caminho se vem à experiência do texto. Na medida em que este se converte em um objeto estético, requer dos receptores a capacidade de produzir o objeto imaginário, que não corresponde às suas disposições habituais. Se o objeto imaginário é produzido como correlato do texto na consciência do receptor, pode-se então dirigir a ele atos de compreensão.

Em nossa pesquisa, o real e o imaginário apresentaram-se como critérios de seleção, bem como, estiveram presentes todo o tempo na recepção e interação das obras, justificando inclusive, os processos de identificação com determinadas textos literários. Segundo Iser, pode-se afirmar que a literatura converte a experiência humana em texto, ao mesmo tempo em que o imaginário concebe as limitações e as potencialidades de tal experiência e a transformação desse processo em obras, ou seja, a concretização do imaginário através da ficção.

De tudo o que foi mencionado sobre os processos de identificação, vale ressaltar que o elemento gerado por essa relação, o prazer estético, catártico, que a literatura suscita, traz imagens geradoras de desejos e afetos de fontes infinitas. Pelas teorias recepcionais fica mais fácil reconhecer, além dos aspectos cognitivos já desenvolvidos pela maior parte da crítica especializada, os momentos afetivos envolvidos nos critérios de seleção e nos modos de interação com a obra lida, pois, entra em cena a possibilidade do diálogo que se torna o elo vital dessa relação no encontro entre obra e leitor. Dito isso, reafirmamos nossa crença de que a experiência da leitura é, para além de cognitiva, afetiva.

Essa relação afetiva, no caso da leitura para crianças feita pelo educador, torna-se ainda mais significativa se pensarmos no que diz Calvino (1989, p.67):

Escutar alguém que lê em voz alta não é a mesma coisa que ler em silêncio. Quando você lê, pode se deter ou sobrevoar as frases: você decide o ritmo. Quando é outro quem lê, é difícil fazer coincidir sua atenção com o tempo da leitura: a voz segue demasiado depressa ou demasiado lentamente.

Dessa forma, a leitura da Literatura Infantil não dispensa, de modo algum, os movimentos, as situações improvisadas e embaraçosas, o dramatismo, a atividade contínua de deixar o leitor/ouvinte ficar imaginando as cenas, visitando lugares longínquos, torcendo por seu herói, amaldiçoando seu vilão, rindo das ambigüidades, desfrutando a linguagem da narrativa, tudo isso cercado de muita cautela para não correr o risco de, como Dona Carochinha nas **Reinações de Narizinho** de Lobato (1936, p. 27), ver seus personagens “fugindo em busca de novidades por andarem aborrecidos, cansados de viver toda a vida em seus livros bolorentos.”

O importante é manter sempre vivo o encantamento. Essas relações de identificação das crianças com as obras são traduzidas numa corporeidade que vai para além da absorção mental e subjetiva, como poeticamente nos diz Bartolomeu Queirós (1991, p. 87) “há que se afinar o corpo até o último sempre. Exercer-se como instrumento capaz de receber a poesia do mundo. Poesia suspensa em rotação e translação. Movimentos moderados alinhavando dias e luas, estações e colheitas, minutos e milênios, provisoriamente”. E não só provisório, porque cada nova história pede outro movimento, como também, efêmero, pois que essa é uma das características constitutivas da natureza literária.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS: E DEPOIS DO ENCONTRO?

Nossas descobertas a partir do encontro do texto com as crianças nos permitem afirmar que o sentido do trabalho com a Literatura Infantil no ambiente escolar, deva ter a preocupação de assegurar as crianças métodos apropriados que a levem em consideração na hora de estabelecer os critérios do material literário que a ela será destinado, permitindo que nem o texto nem o que a partir dele se faz na sala de aula seja construído apenas do ponto de vista adulto, mas, resgatando a autonomia das crianças através da apropriação de seus discursos.

Não se pode mais imaginar que o problema da literatura na sala de aula, esteja ainda relacionado à necessidade de sua afirmação como processo de aprendizagem indispensável no mundo infantil, muito menos, pode-se acreditar na idéia de que algum educador não se tenha convencido de sua real importância junto aos educandos. Infelizmente, a lacuna que resta em relação ao trabalho com a literatura destinada às crianças reside, muitas vezes, na falta de uma base sólida na formação de leitor dos educadores, já inserida num processo cultural que, raríssimas vezes, privilegia a pesquisa e a formação continuada do professor.

Como contribuição efetiva para se pensar esse movimento do texto com a criança, com seus modos de recepção e interação, nessa pesquisa buscou-se a justificativa de ouvir sua voz e permitir sua vez, recorrendo à Sociologia da Infância. Para Sarmiento (2002) a grande contribuição da área é de “chamar a atenção para a *criança que vive em cada aluno* (...) numa perspectiva nova sobre a realidade educacional, que não anula nem se sobrepõe às restantes”.

Sarmiento (2002) ainda afirma que é importante levar em consideração que há formas especificamente infantis de interpretar o mundo, as quais, estruturam relações, formas e conteúdos representacionais distintos e que imprimem a cultura societal em que se inserem, ao mesmo tempo em que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo. Essas formas ficaram evidentes em nossa pesquisa observando o modo de recepção pelo viés da

identificação, uma vez que as crianças recebiam as obras tanto intelectualmente quanto afetivamente.

Embora o fato de serem crianças seja altamente relevante nas considerações gerais da pesquisa, a diferença etária entre os grupos contraria a perspectiva de que os modos de interação e dinâmica também fossem diversos ou que os critérios de seleção fossem distintos, significando dessa maneira, alteração na análise dos dados. No entanto, as mesmas evidências de todos os aspectos analisados, foram registradas em todas as faixas de idade, seja através dos pronunciamentos das crianças, como indicados na dimensão verbal, seja através da partitura gestual e corporal, como indicados na dimensão visual nos quadros de transcrição dos episódios, não havendo diferença significativa entre os menores e os maiores.

Retomando as primeiras composições do quadro teórico, temos em Meireles (1984, p.34), numa das principais obras sobre a literatura para a infância sua defesa de que “não existe Literatura Infantil a priori, mas a posteriori”. A autora afirma que tudo é uma Literatura só. “A dificuldade está em delimitar o que se considera como especialmente do âmbito infantil. São as crianças, na verdade, que o delimitam, com a sua preferência”.

Nessa relação, ao contrário do que muitas vezes ocorre no ambiente educacional, no qual todos devem sentar e fazer silêncio para ouvir a história, numa crença, portanto, entre a relação silêncio-disciplina com fruição do texto, a teoria recepcional aponta que a identificação vai para além da simples e mera recepção passiva, mas, leva o leitor à ação, a uma profunda identificação que o impulsiona a expressar sua ação.

Dessa forma, acredita-se que, conforme Zilberman (1989), o processo de recepção está diretamente ligado ao leitor, colaborando com suas experiências pessoais para fornecer vitalidade à obra e manter com ela uma relação dialógica. Essa relação, segundo os pressupostos das teorias recepcionais, deve estar para além dos aspectos puramente cognitivos, concebendo a recepção como um envolvimento intelectual, corporal, sensorial e emotivo com a obra.

A pesquisa também nos permite afirmar a responsabilidade de o educador ofertar obras literárias com qualidade para a criança, que por sua vez, também

reconhece o valor artístico do que para ela é lido ou contado. O número de obras recomendadas (ou altamente recomendadas) escolhidas pelas crianças serve como indicativo de que esses critérios de qualidade propostos pelos especialistas precisam ser levados em consideração.

Vale ressaltar que, mesmo nas recomendações dos especialistas, salvo os que estão ligados às teorias recepcionais, poucos argumentos defendem o espaço que deva ter o leitor na seleção das obras para ele selecionadas, raramente são mencionados os modos de interação e recepção do texto, como também, da tentativa de atribuir indicadores de êxito na formação do leitor para as obras cujos critérios e modos de interação foram articulados pelas crianças, numa tentativa de valorizar todo esse processo.

Outro ponto significativo para se pensar a partir desse trabalho, diz respeito à forma como as crianças recebem a literatura para elas contada, ou seja, muito diferente do que propõe a escola com seus pretextos pedagógicos. Se pudéssemos propor um desdobramento para a pesquisa, certamente, recairia no intuito de uma proposta que pudesse fazer do educador o mais nobre aliado na promoção de práticas leitoras, bem como, trazer para a sala de aula a apreciação e a incorporação da narrativa como outra possibilidade de expressão artística.

Segundo Yunes e Agostini (1998), as atividades artísticas constituem o melhor caminho e o instrumento mais eficaz para desenvolver as pessoas na escola, no trabalho, na vida e, conseqüentemente, causar uma reviravolta na tendência mundial de homogeneização cultural e desumanização das relações humanas. O que se pode observar também é que, um indivíduo menos alienado, será mais competente em qualquer campo ou atividade que exercer e terá uma visão crítica e sensível dos novos tempos.

Discutido e legitimado pelo **Referencial Nacional Curricular para a Educação Infantil** (1998, p.78) “a forma artística pode significar coisas diferentes, resultantes da experiência de apreciação de cada um. Seja na forma de alegoria, de formulação crítica, de descoberta dos padrões formais, de propaganda ideológica, de pura poesia, a obra de arte ganha significado na fruição de cada espectador” e, dessa forma, a

atuação do professor da Educação Infantil como profissional que estimula tais habilidades é de fundamental relevância.

Sendo assim, dentre as tantas possibilidades de discussão e análise dos dados de pesquisa e, para alcançar os objetivos propostos desde o projeto inicial, destacamos os três pontos de maiores evidências: ilustração, clássicos e identificação, avaliando a grande quantidade de obras selecionadas pelas crianças e sua relação de proximidade com os critérios dos adultos especialistas.

No caso dessa pesquisa, em especial, torna-se necessário reafirmar que os dados levantados através do contexto familiar e escolar das crianças também devam ser levados em consideração, pois se tratam de ambientes nos quais se acredita e valoriza o contato com a leitura, a literatura e a contação de histórias. Sugerimos também, como outro desdobramento da pesquisa, uma aplicação do método em novos ambientes e com crianças de diferentes contextos sociais e culturais para que se possa, cada vez mais, compreender este encontro e revelar novas possibilidades.

Pensando que o ato da leitura é muito mais do que apenas a decodificação automática de linhas escritas, mas todo o processo de revelação, descoberta e apropriação dos significados para a criança, como também, entendendo o tempo/espço da Educação Infantil como privilegiado para a promoção da leitura literária, a pesquisa pretendeu contribuir com a área da Educação fornecendo referenciais teórico-práticos, a partir das suas descobertas, ao enunciar e contextualizar o sentido do encontro entre a criança e o texto.

8. REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Auto-retrato e outras crônicas**. Rio de Janeiro: Record, 1989.

ARISTÓTELES. **Poética**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

BLOOM, Allan David. **O Declínio da Cultura Ocidental**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

BRANDÃO, C. R. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRANDÃO, Luis Alberto. (org.) **Transgressões à obra de Wolfgang Iser**. Cadernos de Pesquisa, Belo Horizonte, UFMG, nr. 42 novembro, 2003. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/site/publicacoes/cad42.doc>. Acesso em: 12/agosto/2008.

BRASIL/MEC/SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. (3 vols.) Brasília, 1998.

CAGNETI, Sueli de Souza. **Livro que te quero Livre**. Florianópolis: Letras Brasileiras, 2005.

CALVINO, Ítalo. **Se um viajante numa noite de inverno**. São Paulo: Nova Fronteira: 1989.

CAMARGO, Luís. **Ilustração do livro infantil**. Belo Horizonte: Lê, 1995.

CÂNDIDO, Antônio. **Literatura e Sociedade**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1989.

CARVALHO, N. C. Fantasia e emancipação em três tempos. In: João Luís C. T. Ceccantini. (Org.). **Leitura e literatura infanto-juvenil: memória de Gramado**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2004.

CECCANTINI, João Luís. **Leitura e Literatura Infanto-juvenil: Memória de Gramado**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2004.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

COELHO, Nelly Novaes. **O Conto de Fadas**. São Paulo: Ática, 2002.

COLOMER, Teresa & TEBEROSKY, Ana. **A formação do leitor literário**. São Paulo: Global, 2003.

CORSARO, W. A. **Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas**. Dossiê: Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. Educação e Sociedade, v. 26, n. 91, p. 443-464, Campinas: CEDES, Mai./Ago., 2005.

COUTINHO, Afrânio. **Notas de Teoria Literária**. Rio de Janeiro: Civ. Brasileira, 1976.

DELGADO, Ana Cristina. & MÜLLER, Fernanda. **Sociologia da infância: pesquisa com crianças**. Dossiê: Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. Educação e Sociedade, v. 26, n. 91, p. 351-360, Campinas: CEDES, Mai/Ago., 2005.

DELGADO, Ana Cristina Coll & MULLER, Fernanda. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, pp.15-24, Jan/Jun 2006.

EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura – uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ECO, Umberto. **Lector in fábula**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

ECO, Umberto. **Sobre a Literatura**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. Campinas: CEDES, vol. 26, n.91, maio/agosto 2005.

FERRARA, Lucrecia D'Aléssio. **Leitura sem Palavras**. São Paulo: Ática, 1986.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**. Petrópolis: Vozes, 1997.

GALEANO, Eduardo. **O Livro dos Abraços**. Porto Alegre: L & PM, 1995.

GRAUE, E. e WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GROTTA, Ellen C. B. **Processo de formação de leitor**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2000.

ISER, Wolfgang. **O Ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Vol. 1. São Paulo: Editora 34, 1996.

ISER, Wolfgang. **O Ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Vol. 2. São Paulo: Editora 34, 1997.

JAUSS, Robert Hans. **A Literatura e o Leitor: textos de estética de recepção**. Coordenação de Luís Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1988.

LAJOLO, Marisa. “**O texto não é pretexto**” in *Leitura em Crise na Escola*. Regina Zilberman. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira: História e histórias**. São Paulo: Ática, 1984.

LOBATO, Monteiro. **A barca de Gleyre**. São Paulo: Brasiliense, 1951.

LOBATO, Monteiro. **Reinações de Narizinho**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

MACHADO, Ana Maria. Livros infantis como pontes entre gerações. **Revista D. O. Leitura**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, abril de 2003.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da Literatura Infantil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MELLO, Ana Maria Lisboa de. **Chapeuzinho Vermelho. Charles Perrault**. Porto Alegre: Kuarup, 1993.

MIRETTI, María Luisa. **La literatura para niños y jóvenes : el análisis de la recepción en producciones literárias**. Rosario: Homo Sapiens, 2004.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de Termos Literários**. São Paulo: Cultrix, 1974.

NANNINI, Priscilla Barranqueiros Ramos. **Ilustração: um passeio pela poesia visual**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista, 2007.

NEIZEL, Adair de Aguiar; CONCEIÇÃO, Patrícia Janete da. **Literatura para bebês. Anais da IV Jornada Pedagógica de Piçarras – Educação e Diversidade: contribuições para uma educação inclusiva**. Itajaí: UNIVALI, 2005.

OLIVEIRA, Iêda de. **O que é qualidade em Literatura Infantil e Juvenil? Com a palavra o escritor**. São Paulo: DCL, 2005.

PALO, Maria José. **Literatura Infantil: voz de criança**. São Paulo: Ática, 1992.

POUND, Ezra. **ABC da Literatura**. São Paulo: Cultrix, 1977.

QUEIRÓS. Bartolomeu Campos. **Minerações**. Belo Horizonte: RHJ, 1991.

QUINTEIRO, J. Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: DEMARTINI, Z. B. F.; FARIA, A.L.G.; PRADO, P.D. (Org.) **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002.

RAMPAZZO, Érica dos Reis Segovia da Silva. **Sylvia Orthof e a Recuperação dos Contos de Fadas: o Cômico vai à Escola?** Dissertação de Mestrado, UEM, Maringá, 2004.

ROCHA, Gladys. In: 23ª Reunião Anual da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2003, Caxambu, MG. Cd-room.

ROSE, Diana. Análise de Imagens em Movimento. In: BAUER, M. e GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som.** Petrópolis: Vozes, 2002.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emilio ou Da Educação.** 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SANTA MARIA, Márcia Juliane Valdivieso. **Um estudo de caso da recepção de Longe como o meu bem querer por alunos do Ensino Fundamental.** Dissertação de Mestrado, UEM, Maringá, 2006.

SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade,** 2002. Disponível em: <[www.iec.minho.pt/cedic/textos de trabalho](http://www.iec.minho.pt/cedic/textos%20de%20trabalho)>.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância.** Dossiê: Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. Educação & Sociedade, v. 26, n. 91, p. 361-378, Campinas: CEDES, Mai./Ago., 2005.

SARTRE, Jean-Paul. **Que é a Literatura?** São Paulo: Ática, 1989.

SOARES, Natália Fernandes. **A investigação participativa no grupo social da infância.** Minho: Uminho, 2003.

SOUZA, Renata Junqueira. **Caminhos para a formação do leitor.** São Paulo: DCL, 2004.

YUNES, Márcio & AGOSTINI, João. **Técnica ou poética eis a questão!** São Paulo: Moderna, 1998.

VIEIRA, Alice. **O prazer do texto – Perspectivas para o ensino de Literatura.** São Paulo: E.P.U., 1978.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura infantil na escola.** São Paulo: Global Editora, 1981.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da Recepção e História da Literatura.** 7. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.

ANEXOS

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA DIREÇÃO DA ESCOLA

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ

MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

SENHORA DIRETORA!

Estamos convidando seus alunos da Educação Infantil para participar, como voluntários, de uma pesquisa. Após os esclarecimentos e informações a seguir, no caso de aceitar, pedimos a gentileza de assinar ao final deste documento, que está em duas vias. Em caso de recusa ninguém será penalizado de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

TÍTULO: A literatura infantil na educação infantil: o encontro da criança com o texto

MESTRANDO: Cleber Fabiano da Silva

ORIENTADORA: Professora Dra. Valéria Ferreira

OBJETIVOS DA PESQUISA:

1. Verificar quais as características de crianças de diferentes faixas etárias durante a escolha de textos da Literatura Infantil;
2. Identificar a dinâmica da recepção dos mesmos textos a partir do ponto de vista das crianças, conhecendo, portanto, seus interesses e modos de interação com o objeto literário conforme cada faixa etária;
3. Confrontar os critérios das crianças para escolha dos textos infantis com a de adultos especialistas.

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS

Eu, _____, RG _____,
CPF _____ abaixo assinado, concordo com a participação dos meus alunos da Educação Infantil como sujeitos do presente estudo. Fui devidamente informada e esclarecida sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação dos alunos da Educação Infantil do CAU. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade aos nossos alunos.

Itajaí,

Nome: _____

Assinatura do Sujeito ou Responsável: _____

Telefone para contato: _____

ANEXO B- TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO

SENHORES PAIS!

Estamos convidando seu filho(a), aluno(a) da Educação Infantil do Colégio de Aplicação da Univali para participar, como voluntário, de uma pesquisa. Após os esclarecimentos e informações a seguir, no caso de aceitar, pedimos a gentileza de assinar ao final deste documento. Em caso de recusa ninguém será penalizado de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

TÍTULO: A literatura infantil na educação infantil: o encontro da criança com o texto

MESTRANDO: Cleber Fabiano da Silva

ORIENTADORA: Professora Dra. Valéria Ferreira

OBJETIVOS DA PESQUISA:

1. Verificar quais as características de crianças de diferentes faixas etárias durante a escolha de textos da Literatura Infantil;
2. Identificar a dinâmica da recepção dos mesmos textos a partir do ponto de vista das crianças, conhecendo, portanto, seus interesses e modos de interação com o objeto literário conforme cada faixa etária;
3. Confrontar os critérios das crianças para escolha dos textos infantis com a de adultos especialistas.

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Eu, _____, RG _____,
CPF _____ abaixo assinado, concordo com a participação de
meu/minha filho(a) da Educação Infantil como sujeito do presente estudo. Fui
devidamente informado(a) e esclarecido(a) sobre a pesquisa e os procedimentos nela
envolvidos. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer
momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ao meu/minha filho(a).

Itajaí, 28 de maio de 2007.

Nome: _____

Assinatura do Responsável: _____

Telefone para contato: _____

ANEXO C – ENTREVISTA COM PAIS

SENHORES PAIS!

Estamos realizando um levantamento sobre o tempo e o espaço da leitura na sua casa. Esta entrevista servirá apenas como apoio para caracterizar a relação de seu filho/a com a leitura e faz parte da pesquisa intitulada: “A Literatura Infantil na Educação Infantil: o encontro da criança com o texto” realizada com os alunos da Educação Infantil do CAU – Colégio de Aplicação da Univali.

1. Vocês costumam ler/contar histórias para seu filho/a?

2. Vocês têm o hábito de freqüentar livrarias e/ou bibliotecas com seu filho/a?

3. Vocês compram livros infantis para seu filho/a? Com qual freqüência?

4. Na sua casa, quais os tipos de textos que seu filho/a tem acesso?

- () jornal () literatura infantil
() revista () outros: _____
() gibi

5. Existe algum momento específico dedicado à leitura? Qual?

6. Quando vocês vão escolher livros para seu filho/a, o que acham importante que ele/a leia?

7. Você poderia citar um ou mais títulos do acervo de seu filho/a?

Obrigado pela atenção dispensada.
Cleber Fabiano da Silva.

ANEXO D – LISTA DE LIVROS SELECIONADOS

1. Cachinhos Dourados – Ingrid Biesemeyer Bellinghausen – Difusão Cultural do Livro.
2. O Patinho Feio – Hans Christian Andersen – Ed. Sesc.
3. A galinha que sabia nadar – Paul Adshear – Ed. Brinque-book.
4. Cara de um focinho de outro – Guto Lins – Ed. FTD.*
5. Cara Sra. Leroy – Mark Teague – Ed. Globo.
6. O Almoço – Mario Vale – Ed. Formato.*
7. O domador de monstros – Ana Maria Machado – Ed. FTD.
8. A verdadeira história dos três porquinhos – Jon Scieska – Ed. Cia das Letrinhas.**
9. A margarida friorenta – Fernanda Lopes de Almeida – Ed. Ática.*
10. Você troca? – Eva Furnari – Ed. Moderna.
11. Agora não, Bernardo! David McKee – Ed. Martins Fontes.*
12. O rei Bigodeira e sua banheira – Audrey e Don Wood – Ed. Brinque-book.*
13. Pedro e Tina – Stephen Michael King – Ed. Brinque-book.*
14. Trupp – Janell Cannon – Ed. Rocco.
15. A fada que tinha idéias – Fernanda Lopes de Almeida – Ed. Projeto.**
16. Dona Tricotina Tapeceira – Semíramis Paterno – Ed. Lê.*
17. O jacaré e o gato – Lúcia Pimentel Góes – Ed. do Brasil.
18. A pipa – Roger Melo – Ed. Paulinas.
19. O cavalo solitário – Liliana e Michele Iacocca – Ed. Ática.*
20. Procura-se Lobo – Ana Maria Machado – Ed. Ática.**
21. Os Três Porquinhos – Ingrid Biesemeyer Bellinghausen – Difusão Cultural do Livro.
22. Mamãe botou um ovo! – Babette Cole – Ed. Ática.**
23. João e o pé de feijão – Ingrid Biesemeyer Bellinghausen – Difusão Cultural do Livro.
24. O amigo da bruxinha – Eva Furnari – Ed. Moderna.**
25. A bruxa Salomé – Audrey e Don Wood – Ed. Brinque-book.*
26. Magnólia – Luciana Savaget – Difusão Cultural do Livro.
27. O macaco bombeiro – Ruth Rocha – Ed. Salamandra.
28. A girafa sem sono – Liliana e Michele Iacocca – Ed. Ática.*
29. Panela de arroz – Luís Camargo – Ed. Ática.*
30. Pinote, o fracote e Janjão, o fortão – Fernanda L. de Almeida – Ed. Ática.*

As obras seguidas de * são sugeridas pelo PROLIJ – Programa Institucional de Literatura Infantil e Juvenil da UNIVILLE – Universidade da Região de Joinville no livro **Sugestões de Leitura para Crianças e Jovens**, coordenado e organizado pela Prof. Dr^a. Sueli de Souza Cagneti.

As obras seguidas de ** são igualmente indicadas pela FNLIJ – Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil.

ANEXO E – TRANSCRIÇÃO DOS EPISÓDIOS

CENÁRIO: Sala do CAU - Colégio de Aplicação da Univali, com muitas almofadas no chão, um pano de chita bastante colorido em cima do qual se encontram os 30 livros selecionados para todas as sessões.

EPISÓDIO 1

GRUPO 1 – SESSÃO 1 – Tempo: 12min.

Grupo I – crianças de dois anos e meio a três anos e meio.

LEGENDA:

P – Pesquisador – Cleber Fabiano da Silva

C – Crianças identificadas através de números.

Obs. As letras maiúsculas e em ordem alfabética ao lado de cada quadro indicam a seqüência de leitura.

OBRA SELECIONADA	DIMENSÃO VERBAL	DIMENSÃO VISUAL
MCKEE, David. Agora não, Bernardo. São Paulo: Martins Fontes, 1994.	(A) P – Olá! Boa tarde! Lembrem que a gente já conversou sobre nossa pesquisa de ler os livros? Podem ficar bem à vontade. Se quiser pode sentar nas almofadas. Nós vamos fazer uma brincadeira que é assim... Vamos começar a olhar os livros. Vocês vão ter que escolher uma história só para eu ler pra vocês. Tem que combinar entre vocês, uma história pra depois eu ler está bem? Podem ficar à vontade e ir pra lá pegar os livros.	(B) P dirigindo-se às crianças. As crianças vão para o centro da sala escolher os livros. Vão todos com muito entusiasmo.
	(C) P – Pode olhar primeiro tá!? Quando eu falar valeu, a gente vai começar, tá? Podem ir olhando... Depois a gente vai combinar para achar um livro só, tá? Isso legal, o importante é que vocês escolham só um livro, tá? Quem já escolheu um dos livros? C7 – Eu. P – Mas já mostrou pros seus amigos? Combinem entre vocês. Vejam todos. Tem mais lá. Podem ver os outros, podem trocar. Vejam, troquem. Tá, agora como é que vocês vão fazer pra ficar um livro só? Qual o livro que vai ficar?	(D) C2 escolhe um livro e leva para o P. Ao manusear os livros as crianças mostram uns aos outros as figuras que são apresentadas.
	(E) C7 – Pode ser esse? C5 – Pode, eu quero.	(F) C7 perguntando para C5 que, imediatamente, senta-se junto e começam a folhear o livro.
	(G) P – Por que tu achas que tem que ser esse? C7 – Pode! P – Pode ser aquela gente? Bom, já	(H) Trata-se de Cara Sra. Leroy.

	temos uma história. Qual mais?	
	(I) C3 – Quero da Chapeuzinho Vermelho. C4 – É esse aqui ó...	(J) C3 mostra livro Você Troca? de Eva Furnari. Embora faça referência à obra Chapeuzinho Vermelho, não tem a ver com o clássico conto de fadas. Critério de escolha: referências anteriores
	(L) P – Quais outros vocês ainda querem escolher? C1 – Esse aqui do monstro. C3 – O do monstro eu quero.	(M) C1 trazendo o livro Agora não, Bernardo . O livro traz na capa um garoto olhando para um monstro que está num pequeno morro. C2 com dificuldade de pronunciar a palavra monstro.
	(N) P – Legal, bem legal. Agora já temos três livros selecionados. Olhem e vamos decidir quais vocês vão escolher para eu ler. Olha aqui. Tem esse livro, esse livro e esse livro. Qual dos três vocês acham que deveria ser lido?	(O) P oferece as três opções para serem escolhidas: Cara Sra. Leroy, Agora não, Bernardo e Você Troca?
	(P) C7 – Esse do cachorro. C5 – O do cachorro. C3 – Aqui eu quero vê esse... P – Tá, porque vocês querem esse? Porque vocês acharam legal esse? C3 – É porque tem um cachorro. C6 – Cachorro. P – Tem um cachorro? Então tá, então vamos lá, vamos ver a do cachorro. Eu vou ler esse do cachorro.	(Q) C6 apontando para o cachorro da capa do livro. A capa tem grande formato mostrando um cachorro com osso na boca e com lápis na mão escrevendo uma carta.
	(R) P – Vocês vão ouvir a história... C1 – Eu quero a do monstro. P – Do monstro? Não quer a do cachorro? C3 – Agora é a do “moxtro”. P – Mas os amigos querem a do cachorro não é mesmo? Quem tinha escolhido esse primeiro? C5 – Eu quero tá... C7 – Pra mim é do osso e do cachorro. C5 – Eu quero do monstro... C7 – É o do cão... C1 – Eu quero esse... não desse...	(S) P abrindo o livro Cara Sra. Leroy para iniciar a leitura, sendo interrompido pela C1. As crianças acabam influenciadas pela fala da C1 e imediatamente começam a pedir pela leitura do livro Agora não, Bernardo . C7 insiste na obra Cara Sra. Leroy . Critério de análise: identificação
	(T) P – Então tá, quem quer esse? C1 – Eu... C2 – A do monstro...eba... C3 – eba..eba...eba... “moxtro” P – Vamos decidir qual história para eu ler pra vocês? Querem a do cachorro ou a do Bernardo?	(U) P pegando livro da C1 Agora não, Bernardo e mostrando aos outros. C2 imitando um monstro fazendo caretas e ruídos. Todos começam a comemorar com gritos e algumas palmas. Apenas a C7 não se manifesta.
	(V) C1 – Bernardo... C2 – A desse. C4 – Ele é o monstro..	(X) C1 mostrando dificuldade para pronunciar Bernardo. C1 apontando para a capa do livro.

	<p>C1 – Quero ver o monstro que faz assim..huuuuuuu...</p> <p>C6 – Essa aqui ó... ó... desse monstro...</p> <p>P – Então é essa que nós vamos ler agora?</p> <p>C2 – Agora...</p> <p>C1 – O monstro vai pegar.</p> <p>P – Bem legal... Então vou iniciar a leitura do livro Agora não, Bernardo!</p>	<p>C4 imitando o barulho de um monstro. Agora não, Bernardo foi votado por todas as crianças. Apenas a C7 não se manifestou mas também foi envolvendo-se com a história e se pôs a ouvi-la como todos os outros.</p>
<p>(Z) Agora Não, Bernardo!</p> <p>__ Oi, pai – disse o Bernardo.</p> <p>__ Agora não, Bernardo – disse o pai.</p>	<p>(A) C4 – O pai esmagou o dedo.</p> <p>C1 – Ai...ai...</p> <p>C2 – Uix...</p> <p>C4 – Ai como dói...</p> <p>P – Ah é, doeu muito?</p> <p>C5 – Doeu né... porque ele esmagou com aquela faca.</p> <p>P – Vamos ver então?</p>	<p>(B) C4 faz referência a imagem da obra que mostra o menino falando com o pai e, em seguida, o pai martela o próprio dedo. A faca referida, na verdade, é um martelo. Todas as crianças fazem interjeições de dor. C2 e C4 jogam-se no chão.</p>
<p>(C) __ Oi, mãe – disse o Bernardo.</p> <p>__ Agora não, Bernardo – disse a mãe.</p>	<p>(D) C4 – A mãe tá lá...</p> <p>C2 – A mãe disse não...</p> <p>C4 – Deixa eu ver!</p> <p>C5 – A mãe tá limpando a casa.</p> <p>P – Ah. Ela está limpando a casa? Vamos ver então?</p>	<p>(E) C4 falando que a mãe está lá.. A imagem mostra a mãe em cima do banco guardando alguma louça no armário. Na imagem seguinte ela está lavando louça.</p>
<p>(F) __ Tem um monstro no jardim e ele vai me devorar – disse o Bernardo.</p> <p>__ Agora não, Bernardo – disse...</p>	<p>(G) C2 – A mãe do menino.</p> <p>C5 – Ela que disse né?</p>	<p>(H) C2 antecipa o texto observando que na imagem seguinte o menino está dizendo esta frase para a mãe.</p> <p>Critério de escolha: co-autoria.</p>
<p>(I) ...a mãe. Bernardo foi para o jardim.</p> <p>__ Oi, monstro – ele disse para o monstro.</p> <p>O monstro devorou o Bernardo inteirinho, pedacinho por pedacinho.</p>	<p>(J) C5 – O monstro comeu ele!</p> <p>C4 – E foi na barriga dele!</p> <p>C2 – Né que ele é vermelho?</p> <p>P – Quem que é vermelho?</p> <p>C2 – O monstro...</p> <p>P – Ah, ele é vermelho?</p> <p>C2 – É...</p>	<p>(L) As crianças permaneceram silenciosas após esses comentários olhando atentamente para a imagem do livro. Nela o monstro aparece lambendo os lábios e olhando apenas para o sapato de Bernardo que sobrou.</p>
<p>(M) Então o monstro entrou na casa.</p> <p>__ RUAUR – fez o monstro, por trás da mãe do Bernardo.</p> <p>__ Agora não, Bernardo – disse a mãe do Bernardo.</p>	<p>(N) C5 – Olha ali ele...</p> <p>C4 – Ruaur.. ruaur...</p> <p>C3 – Ruaur.. ruaur...</p>	<p>(O) C5 aponta para figura no livro que mostra o monstro entrando na casa. C4 e C3 fazem o mesmo barulho descrito na leitura do P.</p>
<p>(P) O monstro mordeu o pai do Bernardo.</p> <p>__ Agora não, Bernardo – disse o pai do Bernardo.</p>	<p>(Q) C5 – O pai dele.</p> <p>C4 – Mas aquele não era o Bernardo!</p> <p>P – Não era?</p> <p>C1 – Era o monstro!</p>	<p>(R) C5 antecipa a fala do livro. Na imagem aparece o pai sentado no sofá lendo jornal. Outras vezes repetem o que ele disse, embora não identificáveis.</p>
<p>(S) __ Seu jantar está pronto – disse a mãe do Bernardo.</p> <p>E ela pôs o jantar na frente da televisão.</p>	<p>(T) C4 – Não era o Bernardo aqui?</p> <p>P – Será que era o Bernardo aqui?</p> <p>C2 – Era o monstro.</p>	<p>(U) C4 apontando para o livro na imagem que mostra a tela de televisão com um personagem com mesmo corpo do monstro mas com rosto ainda humano.</p>
<p>(V) O monstro jantou.</p> <p>Depois ele viu televisão...</p>	<p>(X) C5 – Em cima!</p> <p>P – Por que ele está em cima?</p> <p>C2 – Porque ele gosta, ele é feio!</p>	<p>(Z) C5 referindo-se à figura que mostra o monstro brincando em cima da televisão.</p>

	C2 – Feio...Feio...	
(A) Leu uma revistinha do Bernardo e quebrou um brinquedo dele.	(B) C2 – Seu feio, seu horroroso! C5 – Já quebraram meu brinquedo.. C4 – O meu também quebraram uma vez..	(C) C2 – Briga com o livro, como se estivesse brigando com o monstro, ela está muito irritada com a atitude do monstro.
(D) __ Vá para a cama. Já deixei seu leite no quarto – gritou a mãe do Bernardo.	(E) C2 – Mas não era o Bernardo! C4 – Não era ele mais. P – Não era o Bernardo? C3 – Era o moxtro! P – Ah, era o monstro!	(F) C2 e C4 estão em pé durante toda essa parte da história. C3 segura outro livro, folheia as páginas mas não olha. Continua atenta ao que está acontecendo na leitura e nas falas.
(G) O monstro subiu para o quarto. __ Mas eu sou um monstro – disse o monstro.	(H) C1 – Ele não é o Bernardo! P – Ele não é o Bernardo? C1 – Não, é o monstro. P – Ah!	
(I) __ Agora não, Bernardo – disse ... a mãe do Bernardo. FIM	(J) C2 – A mãe dele. C3 – *inaudível C4 – Sabia que eu não deixo nenhum monstro vir na minha cama? P- É?! Por quê? C4 – Porque ele é monstro!	(L) C2 novamente antecipando a leitura do texto pela leitura da imagem da última página que mostra a mãe apagando a luz do quarto do Bernardo o qual agora o monstro está deitado para dormir.
	(M) C7 – Onde é que tá o menino agora? P – Pois é gente, onde é que tá o menino agora? C2 – Dentro do monstro. C4 – Na barriga dele né! P – Ah, o Bernardo tá dentro da barriga do monstro? C4 – Tá! C3 – Tá no monstro..	(N) C2 e C4 ficam de pé e colocam a barriga para a frente mostrando que o monstro estaria ali dentro. C3 acha muito engraçado o que os dois fazem.
	(O) P – Então me contem o que vocês acharam dessa história... Vamos lá... Quem que achou que essa história é legal? C1 – É legal. P – Ela é uma história legal? C3 – É... P – Por que que é legal? C1 – Porque ele é monstro *inaudível P – Porque que ele é monstro... *inaudível C1 – Porque sim. C3 – É... P – Alguém sabe dizer porque ele é monstro? C4 – Porque a mãe dele não viu ele. Ela tava de olho fechado. C2 – Tava assim ó...ai tudo escuro... tudo escuro... P – Ah, a mãe dele não viu ele virar monstro, é isso? Ela tava de olho fechado?	(P) C2 vendando os olhos com as mãos e fazendo de conta que tudo está escuro. Importantíssima essa observação. Durante a leitura, a mãe que aparece nove vezes, aparece seis vezes com os olhos fechados. É algo bastante discreto na história mas a ilustração, nesse caso, torna-se essencialmente simbólica.
	(Q) Que mais que é legal nessa história e que vocês gostaram.	(R) C1 e C2 fazem ruídos de monstros e jogam-se uns sobre

	<p>C3 – O monstro não *inaudível C2 – O pai dele brigou com ele. Daí fico assim ruar... C1 – Uuuuuuuu C2 – Ruarr... P – Ah, o pai dele brigou com ele? P – Então é assim que o monstro faz... que legal né... P – Nossas quantos monstros apareceram por aqui agora...</p>	<p>os outros. Os outros também entram na brincadeira e começam a brincar de fazer ruídos de monstros.</p>
	<p>(S) P – Então na semana que vem nós vamos ouvir mais histórias. Eu vou trazer outras e vocês vão escolher, tá bom? Beijinhos, vamos voltar pra sala? Vamos todos... Tchau.</p>	<p>(T) Finalizada a história, a conversa não demorou muito a virar uma grande brincadeira nos quais todos ficavam assustando uns aos outros. Alguns gritando, como se tivessem com medo do monstro. Outros fazendo os ruídos do monstro. As crianças voltam para a sala e no corredor continuam a fazer os ruídos e a gritar bastante. Para não forçar a barra das crianças e respeitar que elas praticamente encerraram a sessão, o pesquisador faz as saudações finais. As crianças saem contentes e voltam correndo para a sala de aula ao encontro da professora.</p>

CONSIDERAÇÕES:

1. O livro escolhido é altamente recomendável para crianças. Está no Livreto de Sugestões do PROLIJ. Faz parte das 15 obras de qualidade escolhidas para a pesquisa.
2. No que diz respeito às ilustrações o trabalho é muito bem feito. Texto e imagem dialogam. Na maior parte das vezes a ilustração, muito mais do que contar o que já está sendo dito verbalmente amplia seus horizontes e os seus significados. Dedicar algumas linhas para especificar essas características, demonstrando como as crianças puderam aproveitar esses momentos para também produzir novos conceitos para a sua leitura.
3. As crianças dessa faixa etária facilmente aceitam sugestões e opiniões dos outros amigos. Vale lembrar que tudo estava preparado para o início da leitura da obra **Cara Sra Leroy** mas após as falas de uma das crianças todos também desejaram ler **Agora não, Bernardo**.
4. Os processos de votação não seguiram a contagem exata dos votos, pois a maior parte das crianças votava nas obras mais de uma vez. O que critério estabelecido foi verificar como eles reagem diante das obras mostradas e, nesse caso, a obra selecionada apresentou o maior número de manifestações favoráveis. Embora todos já tivessem votado em outra obra.
5. Os critérios de escolha da obra a ser lida para esse grupo seguiu elementos de identificação pelas imagens da capa. Os elementos que se destacaram foram: Chapeuzinho Vermelho, cachorro e monstro. O Chapeuzinho

Vermelho em questão é a capa da obra **Você Troca?** da escritora Eva Furnari na qual aparece um lobo e a menina da capuz vermelho que é citada na história, mas não contada de maneira integral.

6. São poucos os momentos de fala das crianças, embora sejam muito significativos. As atitudes, gestos e interjeições mostram muito mais dos seus gostos pelas histórias.
7. Em muitos momentos as crianças participam corporalmente das histórias, interpretando as falas com gestos. Como nos exemplos em que o pai martela o dedo quando elas “sentem” a dor, no momento em que o monstro come o personagem Bernardo, eles mostram suas barrigas indicando que o monstro estaria ali dentro, na hora em que o monstro faz Ruar...
8. Um aspecto que vale a pena discorrer é como a C2 começou a brigar com o monstro. Fala com ele como se, de fato, estivesse acreditando em tudo o que está acontecendo: “__ Seu feio, seu horroroso”.
9. Também participam da história contando suas próprias histórias: “__ Já quebraram meu brinquedo...” “__ O meu também quebraram uma vez...”
10. Importante observar como as crianças antecipam a fala que será lida, hora lendo as imagens e hora percebendo a própria estrutura literária do texto.
11. Deve ser levado em consideração que em nenhum momento foi pedido para as crianças que ouvissem as histórias sentadas ou que não se levantassem durante a leitura, ou mesmo que fosse feito silêncio. Enfim, não houve nenhuma norma de conduta para as sessões.
12. Notar que um dos aspectos mais importantes da obra foi reconhecido pelas crianças. Trata-se do fato de os pais não darem atenção para o Bernardo. Mais de uma vez as crianças citaram que o pai não viu ele e a mãe também não.
13. As perguntas do pesquisador são repetições das perguntas ou das afirmações das crianças em voz alta. Não houve intenção de conduzir a leitura do texto ou mesmo das imagens. Apenas deixar os pronunciamentos das próprias crianças.
14. Importantíssima a observação da C4 de que ele gostou da história porque a mãe não o viu. Pesquisando, notei que a mãe aparece nove vezes, dessas, aparece seis vezes com os olhos fechados. É algo bastante discreto na história mas a ilustração, nesse caso, torna-se essencialmente simbólica.
15. A ilustração está sempre dialogando com as crianças de modo a ampliar os sentidos do texto. A observação do item anterior demonstra claramente isso. É o modo que tem a linguagem visual para ampliar o que já de alguma forma é dito pelo texto escrito.

EPISÓDIO 2**GRUPO 1 – SESSÃO 2 – Tempo: 13min.****Grupo I – crianças de dois anos e meio a três anos e meio.****LEGENDA:**

P – Pesquisador – Cleber Fabiano da Silva

C – Crianças identificadas através de números.

Obs. As letras maiúsculas e em ordem alfabética ao lado de cada quadro indicam a seqüência de leitura.

OBRA SELECIONADA	DIMENSÃO VERBAL	DIMENSÃO VISUAL
SCIESZKA, Jon. A verdadeira história dos três Porquinhos. Trad. Pedro Maia. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.	(A) P – Vamos fazer a mesma brincadeira que a gente fez da outra vez. Qual é a brincadeira? Tem que escolher uma história, tá? Cada um escolhe uma história, aí eu vou contar pra vocês, vou ler a história e vocês vão dizer qual é a história que vocês mais gostaram e porquê. Pode ser? Vamos lá escolher a história então? Escolham uma história e vem todo mundo para cá...	(B) Crianças vão para o centro da sala imediatamente. As crianças escolhem seus livros bem rápido e trazem para o pesquisador fazer a leitura. Duas crianças ficam mais tempo escolhendo e, em seguida, também voltam para as almofadas.
	(C) P – Agora mostrem pros amigos e escolham uma história só. Isso. Agora vejam entre vocês qual é a história que vocês querem.	(D) Crianças conversam todas ao mesmo tempo. Querem apresentar umas para outras seus livros.
	(E) C3 – Essa... C6 – Eu quero este... me conta este? C4 – Não! Eu pedi pra ti este.. C6 – Né que tu vai lê o meu? P – Vamos lá... decidam. Este ou esse? C6 – Esse... C4 – Esse, esse, esse... aqui ó...	(F) C6, C3 e C4 se empurram para entregar cada uma o seu livro para o pesquisador. C4 entrega A Margarida Friorenta e C6 entrega A Verdadeira História dos três Porquinhos.
	(G) P – Vamos sentar ali pra agora escolher uma só? Qual história nós vamos escolher? Tem A Margarida Friorenta , quem conhece? C1 – Eu... *inaudível P – Conhece? Tu gosta dessa história? Por quê? C1 – Porque sim. P – Porque sim? É? Tem A Verdadeira História dos Três Porquinhos. C2 – Eu... *inaudível C3 – Eu quero. P – Por quê? C2 – Porque é bem legal. P – É bem legal? Quem já conhece essa história? Por que é bem legal?	(H) C1, C2, C3 e C5 – Erguem a mão. C1 faz sinal afirmativo com a cabeça enquanto fala algo que não é perceptível na filmagem.

	<p>(I) C3 – Eu tenho o DVD. P – Ah, tu tens o DVD? C2 – Eu tenho dois DVDs. C5 – Eu também... P – Tu tem o DVD? C4 – Eu tenho o livro da Chapeuzinho Vermelho e o Lobo. E o papai da Chapeuzinho Vermelho deu um soco na cara do lobo e a vovó cortou o lobo em dois. P – Ah, é?Então, o que vamos escolher. A Margarida Friorenta ou A Verdadeira História dos Três Porquinhos? Quem quer essa? Ou querem essa?</p>	<p>(J) C1, C2 e C3 – Levantam a mão. C4 faz todas essas falas gesticulando e todos dão muitas risadas.Pesquisador pergunta qual das duas histórias as crianças querem, mostrando-as às crianças. C1 e C4 votam n’ A Margarida Friorenta enquanto os demais votam n’ A Verdadeira História dos Três Porquinhos.</p> <p>Critério de escolha: referências anteriores</p>
	<p>(L) P – E essa? De novo, qual das duas vocês querem? Desistiram da outra? Então vou iniciar a leitura d’ A Verdadeira História dos Três Porquinhos.</p>	<p>(M) Mostrando os dois livros. Dessa vez, nenhuma criança vota n’ A Margarida Friorenta.</p> <p>Vale lembrar a possibilidade de serem influenciados pelas falas da C4 e por acharem tudo ligado a essa história muito divertido.</p>
<p>N) A VERDADEIRA HISTÓRIA DOS TRÊS PORQUINHOS – como foi contada a Jon Scieszka – ilustrada por Lane Smith.</p>	<p>(O) C5 – O lobo! Tem o lobo! P – Tem o lobo? C5 – Tem ali ó... ele é o lobo. P – Ah é?</p>	<p>(P) P lendo o título da história. E mostrando a ilustração da capa às crianças. Nessa ilustração aparece a capa como se fosse a página principal de um jornal de grande circulação. Aparece a figura do lobo de terno e gravata, óculos e assoprando.</p>
<p>(Q) Em todo o mundo, as pessoas conhecem a história dos Três Porquinhos. Ou, pelo menos, acham que conhecem. Mas eu vou contar um segredo. Ninguém conhece a história verdadeira, porque ninguém jamais escutou o <i>meu</i> lado da história. Eu sou o lobo. Alexandre T. Lobo.</p>	<p>(R) C2 – Eu conheço... C5 – É! Ele come a vovó. P – Ah é? Quem come a vovó. C5 – Esse lobo que tá aí...</p>	<p>O lobo remete às crianças a clássica história de Chapeuzinho Vermelho.</p>
<p>(S) Pode me chamar de Alex.</p>	<p>(T) C2 – A minha mãe tem um aluno que é Alex também!</p>	<p>(U) Todas as crianças concordam com essa afirmação como se também soubessem do fato.</p>
<p>(V) Eu não sei como começou todo esse papo de Lobo Mau, mas está completamente errado. Talvez seja por causa da nossa alimentação.</p>	<p>(X) C2 – Ele tá comendo coelho! P – Ele tá comendo o coelho? Vocês estão vendo ele comendo o coelho? C4 – Tá. C3 – Ali ó coelho... C2 – Tá sim... C4 – Ele vai comer o porquinho. P – Ele vai comer o porquinho?</p>	<p>Na imagem do livro aparece um gigante cheese-burguer e, dentro dele, aparece entre tantos detalhes de outros bichos, salada, hambúrguer, queijo, uma orelha de coelho.</p>

	C4 – Vai.. C5 – Sim ... vai.. C1 – é...e o coelho e o porquinho...	
(Z) Olha, não é culpa minha se os lobos comem bichos engraçadinhos como coelhos e porquinhos.	(A) C5 – O coelho é bem fofinho. P – É?	
(B) Se os cheeseburgers fossem uma gracinha, todos iam achar que você é mau.	(C) C2 – Ele tá comendo um cheeseburger muito grande! C4 – Meu bem grande... C5 – É muito gigante.. (risos)	(D) C4, C5 e C2 começam a abrir bem a boca e fazer de conta que estão mastigando. As outras começam a repetir os gestos e movimentos de mastigação.
(E) Mas como eu estava dizendo, todo esse papo de Lobo Mau está errado. A verdadeira história é sobre um espirro e uma xícara de açúcar. ESTA É A VERDADEIRA HISTÓRIA No tempo do Era Uma vez, eu estava fazendo um bolo de aniversário para minha querida e amada vovozinha. Eu estava com um resfriado terrível, espirrando muito. Fiquei sem açúcar.	(F) C5 – Quem é esse? P – Quem é? C4 – O lobo.. C2 – Esse daí é o lobo! C1 – É o lobo, eu acho que é o lobo mau.	(G) C2 e C4 – Fazem gestos que demonstram medo. C1 começa a fazer de conta que está tremendo de medo. Outras crianças fazem o mesmo. Os gestos e movimentos criados por algumas crianças nos momentos de leitura são repetidos várias vezes pelas outras crianças. O P não comenta sobre estas atitudes, apenas aguarda os movimentos e falas e continua a leitura.
(H) Então resolvi pedir uma xícara de açúcar emprestada para o meu vizinho. Agora, esse vizinho era um porco. E não era muito inteligente também. Ele tinha construído sua casa toda de palha. Dá para acreditar? Quero dizer, quem tem a cabeça no lugar não constrói uma casa de palha. É claro que, assim que bati, a porta caiu. Eu não sou de ir entrando assim na casa dos outros. Então chamei: “Porquinho, Porquinho, você está aí?”. Ninguém respondeu. Eu já estava a ponto de voltar para casa sem o açúcar para o bolo de aniversário da minha querida e amada vovozinha. Foi quando meu nariz começou a coçar. Senti o espirro vindo. Então inflei. E bufei.	(I) P – E...? C3 – Espirrei. C2 – Atchim... C1 – Atchim... C4 – Atchim...	(J) Durante um trecho bastante grande as crianças ouvem atentamente sem fazer perguntas nem tecer comentários. C3 responde e em seguida começa a imitar o espirro. Levanta e logo seguem fazendo o mesmo a C2, C1 e C4.
(L) E soltei um grande espirro.	(M) C2 – Bem grande, porque ele é grande mesmo!	(N) As crianças dão risadas com esse comentário.

(O) Sabe o que aconteceu?	(P) C2 – O quê? C4 – Não... C2 – Diz o quê?	(Q) C5 e C1 – Acenam negativamente a cabeça.
(R) Aquela maldita casa de palha desmoronou inteirinha. E bem no meio do monte de palha estava o Primeiro porquinho – mortinho da silva.	(S) C2 - Estava morto? P – Sim. C4 – Morto. C3 – É morto.	(T) C4 joga-se no chão como que para indicar a morte do porquinho. Todas as outras crianças jogam-se também no chão, fazendo ó... ó... (algumas como se tivessem levado um tiro). Todos riem muito.
(U) Ele estava em casa o tempo todo. Seria um desperdício deixar um presunto em excelente estado no meio daquela palha toda. Então eu o comi.	(V) C2 – Ele comeu? C4 – Comeu o porquinho.	(X) C1 – Acha graça da situação apresentada.
(Z) Imagine o porquinho como se ele fosse um grande cheeseburger dando sopa.	(A) C4 – Eu gosto de hambu.. hambúrguer. T – Eu gosto, eu gosto, e eu.	(B) C4 falando hambúrguer com dificuldade.As crianças imitam o ato de salivar. Fazendo caretas muito engraçadas.
(C) Eu estava me sentindo um pouco melhor. Mas ainda não tinha minha xícara de açúcar. Então fui até a casa do próximo vizinho. Esse vizinho era irmão do Primeiro Porquinho. Ele era um pouco mais esperto, mas não muito. Tinha construído a sua casa com...	(D) C2, C5 e C7 – Palha.	
(E)...lenha.Toquei a campainha da casa de lenha. Ninguém respondeu. Chamei: “Senhor Porco, senhor Porco, está em casa?”.	(F) C4 – É lenha. C2 – Senhor porco...senhor porco!	(G) C2 imitando uma voz grossa para o lobo. Fazem o mesmo a C4 e C5.
(H) Ele gritou de volta: “Vá embora, Lobo. Você não pode entrar. Estou fazendo a barba de minhas bochechas rechonchudas”.	(I) C7 – O meu pai faz! C5 – O meu pai faz... C4 – A barba do meu pai é bem grande...	(J) C4 fazendo gesto no seu rosto indicando uma barba bem comprida.
(L) Eu tinha acabado de pegar na maçaneta quando senti outro espirro vindo. Eu inflei. E tentei cobrir minha boca, mas soltei um grande espirro. Você não vai acreditar, mas a casa desse sujeito desmoronou igualzinho à do irmão dele.	(M) C2 – Não ele assoprou assim... C3 – É assim ó...	(N) C2 imita o lobo assoprando, seguida pela C3. Outras crianças também começam a assoprar.
(O) Quando a poeira baixou, lá estava o segundo Porquinho – mortinho da silva. Palavra de honra. Na certa você sabe que a comida estraga se ficar abandonada ao relento. Então fiz a unia coisa que tinha que ser feita.	(P) C2 – Mas era de madeira... P – Era de madeira? C7 – Tijolo. P – Tijolo? C7 – É eu sei.. P – Isso! C4 – Tijolo não cai!	(Q) Crianças começam a levantar para ver de perto as imagens do livro.

<p>Jantei de novo. Era o mesmo que repetir um prato. Eu estava ficando tremendamente empanturrado. Mas estava um pouco melhor do resfriado. E eu ainda não conseguira aquela xícara de açúcar para o bolo de aniversário da minha querida e amada vovozinha. Então fui até a casa do próximo vizinho.</p>	<p>P – Será que não?</p>	
<p>(R) Esse sujeito era irmão do Primeiro e do Segundo Porquinho. Devia ser o crânio da família. A casa dele era de tijolos. Bati na casa de tijolos..</p>	<p>(S) C1 – A minha casa tem. P – É? A tua casa é de tijolos? C1 – Mais ou menos. C2 – A minha é.. C5 – A minha é..</p>	<p>(T) C2 coloca as mãos em cima da cabeça em forma de triângulo para imitar uma casa.</p>
<p>(U) Ninguém respondeu. Eu chamei: “Senhor Porco, o senhor está?”.</p>	<p>(V) C1 – A minha casa é toda colorida. P – Ah, é?</p>	<p>(X) As outras crianças continuam em expectativa com a história e com as imagens.</p>
<p>(Z) Eu chamei: “Senhor Porco, o senhor está?”. E sabe o que aquele leitãozinho atrevido me respondeu? “Cai fora daqui, Lobo. Não me amole mais”. E venham me acusar de grosseria! Ele tinha provavelmente um saco cheio de açúcar. E não ia me dar nem uma xicrinha para o bolo de aniversário da minha querida e amada...</p>	<p>(A) T – Vovozinha.</p>	<p>(B) As crianças em coro antecipam por já conhecer a seqüência dessas falas.</p>
<p>(C) Que porco! Eu já estava quase indo embora para fazer um lindo cartão de aniversário em vez de um bolo, quando senti um espirro vindo. Eu inflei. E bufei. E espirrei de novo. Então o Terceiro Porquinho gritou: “E a sua velha vovozinha pode ir às favas”. Sabe, sou cara geralmente calmo. Mas, quando alguém fala desse jeito da minha vovozinha, eu perco a cabeça.</p>	<p>(D) C2 – Aí ele caiu na chaminé e levou um fogo no rabo...</p>	<p>(E) C2 fala fazendo os gestos e todos dão muitas risadas.</p>
<p>(F) Quando a polícia chegou, é evidente que eu estava tentando arrebentar a porta daquele porco. E todo o tempo eu estava inflando, bufando e espirrando e fazendo uma barulheira. O resto, como dizem, é história. Tive um azar: os repórteres descobriram que eu tinha jantado os outros dois porcos. E acharam que a história de u sujeito doente pedindo açúcar emprestado não era muito emocionante. Então enfeitaram e exageraram a história</p>	<p>(G) C1 – Não! C4 – Eu não! P – Vocês não emprestam para ele? C4 – Não! C1 – Não.. P – O que aconteceu na história? C2 – Ele ficou preso. P – Por quê? C2 – Porque ele derrubou todas as casas. P – Mas ele disse que não foi culpa dele... C2 – Foi. C1 – Não.</p>	<p>(H) As outras crianças também mostram negativamente que não emprestariam.</p>

<p>com todo aquele negócio de “bufar, assoprar e derrubar sua casa”.</p> <p>E fizeram de mim o Lobo Mau.</p> <p>É isso aí. Esta é a verdadeira história. Fui vítima de uma armação. Mas talvez você possa me emprestar uma xícara de açúcar.</p>	<p>P – Foi ou não?</p> <p>C4 – Sim.</p> <p>C2 – Sim.</p>	
	<p>(I) P – Essa história é uma história legal?</p> <p>C2 – É legal..</p> <p>C4 – Sim..</p> <p>C3 – Eu quero o Bernardo...</p> <p>P – Ah, você gostou da história do Bernardo? Qual história é mais legal? Essa ou a do Bernardo?</p> <p>C2 – Essa...</p>	<p>(J) Aponta para A Verdadeira História dos Três porquinhos.</p> <p>Interessantíssimo que a C3 lembrou da história da sessão anterior.</p>
	<p>(L) Quem gostou dessa?</p> <p>C4 – Eu.</p> <p>C2 – Eu sim...</p> <p>P – E quem gostou da do Bernardo?</p> <p>C1, C4, C5 e C6 – Eu.</p> <p>P – Por que a do Bernardo é mais legal que essa?</p> <p>C2 – Não, essa é mais legal! Essa é feia!</p> <p>P – Por que essa do Bernardo é feia?</p> <p>C5 – Porque a do Bernardo tem um monstrinho.</p> <p>P – Por que tem um monstrinho? E essa é legal por quê? Quem gostou dessa?</p> <p>C2 – Porque tem o lobo, ele é bochechudo.</p> <p>C4 – Porque ele é bochechudo e tem os três porquinhos.</p> <p>C1 – É tem três porquinhos e aquele lobo.</p> <p>C5 – Ele é mau o lobo.</p> <p>P – Se fosse pra escolher uma pra vocês, só uma mesmo, qual vocês escolheriam a do Bernardo ou a história de hoje?</p>	<p>(M) Todos respondem ao mesmo tempo, ficando impossível distinguir.</p>
	<p>(N) C4 – Eu quero a do Bernardo...</p> <p>P – A do Bernardo é mais legal? O que vocês mais gostaram na do Bernardo?</p> <p>C2 – Ele machucou o dedo!</p> <p>P – É isso? Ele machucou o dedo?</p> <p>C2 – É...</p> <p>P – E quem gostou dessa?</p>	<p>(O) C1 e C2 – Erguem a mão.</p>
	<p>(P) P – Qual parte que você mais gostou?</p> <p>C4 – Que ele tem que fazer um bolo.</p> <p>P – Ah, ele tem que fazer um bolo? Para quem é o bolo que ele tem que</p>	<p>(Q) Finalizada a história algumas crianças levantam e começam a mexer nos outros livros. Não respondem mais as perguntas do P que encerra a</p>

	<p>fazer. C4 – Para a vovó... C2 – A chapeuzinho e o bolo. P – Essa história tem a ver com aquela da Chapeuzinho? C2 – É. C5 – Não... P – Vocês já ouviram a história dos Três Porquinhos? C1 – Eu já... C3 e C4 – Já... C5 – É... P – E qual é a diferença dessa história para a história dos Três Porquinhos verdadeira? Aquela outra que vocês conhecem? C2 – É essa... P – O que é que tem essa? C1 – Essa é uma história legal.. P – Essa é uma história legal? C4 – Conta a do boneco de papel... P – A do boneco de papel? C4 – É legal também... P – É legal essa aqui, do boneco de papel? C6 – Eu tinha essa, é a que eu escolhi. P – Ah, você que escolheu? C6 – Foi eu.</p>	<p>sessão. C4 e C6 ainda estão sentadas mas querendo ouvir a leitura do livro</p>
	<p>(R) P – Então tá pessoal. Na próxima semana eu volto para ler mais histórias para vocês. Pode ser? C6 – Ah conta essa.. C4 – Eu quero essa. P – Da próxima vez tá? Quando eu voltar se todos escolherem essa história eu conto. P – Tchau crianças. Até a semana que vem.</p>	<p>(S) C4 e C6 insistem em querer ouvir a história Picote, o menino de papel. As crianças voltam correndo para a sala.</p>

CONSIDERAÇÕES:

1. O livro escolhido, também recomendável para crianças, faz parte do Livreto de Sugestões do PROLIJ, compondo as 15 obras de qualidade escolhidas para a pesquisa. Também recebeu o selo de altamente recomendável pela FNLIJ.
2. Como na sessão anterior, as crianças votam mais de uma vez nos mesmo livro. E quando estimulados pela fala de outra criança escolhem a obra que não tinham votado.
3. Importante notar que as crianças novamente ouvem a história das mais variados modos: algumas em pé, outras agachadas, outras sentando e levantando, mas, atentas aos detalhes do que está ouvindo e vendo com o P.

4. Da mesma forma que na sessão anterior, também nessa história, o trabalho com as imagens na obra escolhida é de grande importância uma vez que traz contribuições importantes para o desenrolar da narrativa, não apenas contando em imagens o que já foi dito, mas, ao contrário, estabelecendo constante diálogo com o texto verbal, comunicando situações que não aparecem através das palavras.
5. Ainda o princípio da identificação, escolheu porque já conhece pelo DVD, escolheu porque aparece o lobo e que tem a Chapeuzinho Vermelho...
6. O lobo, seja da capa, seja das primeiras partes da leitura evocou a imagem de Chapeuzinho Vermelho. Aliás, na primeira sessão, um dos livros pré-selecionados por esse mesmo grupo foi escolhido por aparecer na capa a menina clássica do chapéu vermelho.
7. Quando fala o nome do Lobo, Alex, uma das crianças afirma que sua mãe tem um aluno chamado Alex. A leitura traz lembranças do cotidiano que são naturalmente apresentados pelas crianças durante a sessão: “A minha casa é toda colorida”, “A barba do meu pai é bem grande”.
8. Crianças aproveitam algum motivo na ilustração do livro para continuar criando histórias. C4 fala do soco que o papai de Chapeuzinho Vermelho deu na cara do lobo e que a vovó cortou o lobo em dois. C2 aproveita a imagem para dizer que o lobo está comendo coelhos e que o coelho é bem fofinho. Vale lembrar que o coelho mesmo nem aparece, só referência.
9. Como na sessão anterior, as crianças continuam participam corporalmente das histórias, interpretando as falas com gestos. Como nos exemplos em que estão mastigando os cheese-burger, quando demonstram medo e ficam tremendo, quando jogam-se no chão para mostrar que os porquinhos morreram.
10. Quando o narrador envolve-as com suas perguntas, elas respondem da forma mais natural possível, como se o pesquisador, na verdade, fosse o próprio narrador. Ex: Sabe o que aconteceu? – O quê? – Não... – Diz o quê?
11. Como a base da história é conhecida as crianças todas as vezes anteciparam o material com o qual as casas foram construídas: palha, madeira e tijolos. Também antecipam algumas falas do texto a partir da segunda vez ou terceira que são lidas. Ex: (...) para o bolo de aniversário da minha querida e amada (...) __ Vovozinha!
12. Quando questionados no final porque a história é legal uma das crianças lembrou da história da sessão anterior:
Agora não, Bernardo.

EPISÓDIO 3**GRUPO 1 – SESSÃO 3 – Tempo: 11 min.****Grupo I – crianças de dois anos e meio a três anos e meio.****LEGENDA:**

P – Pesquisador – Cleber Fabiano da Silva

C – Crianças identificadas através de números.

Obs. As letras maiúsculas e em ordem alfabética ao lado de cada quadro indicam a seqüência de leitura.

OBRA SELECIONADA	DIMENSÃO VERBAL	DIMENSÃO VISUAL
BELLINGHAUSEN, Ingrid Biesemeyer. João e o Pé de Feijão . São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2006.	(A) P – Boa tarde! C1 – Boa tarde! P – E aí vamos começar nossa atividade de escolher os livros? Como é que funciona mesmo? Vamos lembrar? O que a gente faz primeiro? C1 – Olhar. C4 – *inaudível C5 – Eu... *inaudível P – E depois? C1 – Escolher. P – E depois? C1 – Ler. C2 – Ler. C4 – É... P – Ah, eu leio, né? Vamos lá então, escolher o livro? Conversem entre vocês e depois me tragam o livro, tá?	(B) As crianças vão para o centro da sala correndo. C2 pega o livro O Almoço com outras três crianças que ficam ao seu lado vendo as figuras. C4 mostra o livro Pinote, o fracote e Janjão, o fortão ao P. C6 fica procurando o livro Picote, o menino de papel selecionado por ele no último encontro, mas, desiste para ficar com a C2 e O Almoço . Muitas falas simultâneas das crianças, tornando-se praticamente impossível distingui-las.
	(C) C3 – Quem quer esse aqui? C2 – Eu. P – Por que tu queres esse? C2 – Porque sim. P – Porque sim!? O que é legal nesse aqui? Quem quer esse aqui? C3 – Eu. P – Porque tu queres esse aqui? C3 – Porque tem esse cara aqui.	(D) C3 – Mostrando o livro João e o Pé de Feijão . C2 entrega O Almoço para P, mas responde para C3 que deseja João e o Pé de Feijão . P pergunta mostrando João e o Pé de Feijão .
	(E) P – E o que tem esse cara? C3 – Esse é feliz. P – Ah, é? Ele é feliz?	(F) A capa do livro João e o Pé de Feijão mostra o personagem principal subindo num pé de feijão com sorrindo com expressão de alegria. Trata-se de um livro de grande formato e com a capa toda vermelha. Critério de escolha: imagem da capa.
	(G) C1 – Eu quero esse.. P – Por quê? C1 – Porque é lindo!	(H) C1 apontando para João e o Pé de Feijão . P vai lendo os títulos enquanto vai mostrando os três

	<p>P – Por que é lindo? O que é lindo nele? C1 – Ele cai e machuca a barriga. P – Ele cai e machuca a barriga? Como é que tu sabe? C1 – Eu sei dessa... P – Qual é essa história, tu sabe? É João e o Pé de Feijão. Então vamos escolher: João e o Pé de Feijão... C4 – Primeiro. P – Ou O Almoço, e tem também esse: Pinote, o fracote e Janjão, o fortão? Qual nós vamos ler primeiro? C4 – Eu já escolhi...</p>	<p>escolhidos: O Almoço, Pinote, o fracote e Janjão, o fortão e João e o Pé de Feijão.</p> <p>Critério de escolha: referências anteriores</p>
	<p>(I) P – Ah é? Qual tu quer? C4 – Quero esse. P – Por quê? C4 – Porque é mais legal. P – Agora vamos levantar as mãos e votar num dos três. Vamos lá: esse? Todos querem esse?</p>	<p>(J) As crianças votam no João e o Pé de Feijão que foi o primeiro a ser mostrado. Depois C4 e C2 votam em O Almoço. Os outros foram imediatamente abandonados. Mesmo quem ficou vários minutos com o livro na mão esperando, mudou de idéia sem nenhum problema.</p>
	<p>(L) P – Ganhou esse aqui em primeiro lugar João e o Pé de Feijão e ganhou esse aqui O Almoço em segundo lugar, tá? Agora vamos iniciar nossa leitura...</p>	<p>(M) C1 chora porque C2 sentou-se em seu lugar. Mas logo a C2 resolve sair do lugar e sentar em outro. P olha e esboça um sorriso. Tudo se resolve em segundos.</p>
	<p>(N) P – Quem conhece João e o Pé de Feijão? C1 – Eu! C4 – Eu! P – Essa história é João e o Pé de Feijão.</p>	<p>(O) Depois que as crianças ouvem o nome da história vão aos poucos se sentando. Menos a C4 que fica agachada e a C3 que fica de joelhos ouvindo a história. Vale lembrar que como de costume não houve indicação nem pedido para sentarem ou ficarem em silêncio.</p>
<p>(P) João e o Pé de Feijão.</p> <p>Era uma vez, um menino chamado João que morava com sua pobre mãe viúva, numa pequena casa afastada da cidade. Toda manhã, João tirava leite da sua vaca branquinha pra vender no mercado.</p> <p>Um dia, a vaca branquinha que era velha não deu mais leite, então a mãe de João pediu para que ele a vendesse na cidade, onde pagaram bem por ela, pois não tinham mais nada para comer.</p>	<p>(Q) C2 – Assim... C4 – O rabo dela é verde! P – O rabo dela é verde? C4 – É. C5 – É branco né que é? P – É branco?</p>	<p>(R) C2 imitando como se tira leite da vaca. Todos começam a rir. C5 também levanta e começa imitar C2. C4 diz que o rabo da vaca que aparece na ilustração do livro é verde, embora de fato seja branco.</p> <p>Interpretação gestual e corporal das frases lidas na história.</p>

Assim, João seguiu com a vaca branquinha pela estrada.		
(S) No meio do caminho, surgiu um homenzinho esquisito: __ Que tal trocar sua vaca por estes feijões mágicos? Garanto que ficará muito rico! – disse ele após tirar os grãos do bolso. João ficou um pouco na dúvida, porém aceitou a oferta. Pegou os feijões, guardou-os no bolso e em seguida foi para casa.	(T) C4 – Sem a vaca! P – Sem a vaca? Por quê? C4 – Porque ele trocou, ele ficou com o feijão e ele ficou com a vaca. P – Ah, ele trocou o feijão pela vaca? É isso? C4 – Eles trocaram! P – Trocaram? C4 – É... C5 – Deixa eu ver? C2 – Eu quero ver...	(U) C4 fica de pé e vai para trás do P para olhar as próximas imagens do livro. C5 e C2 também fazem o mesmo movimento. Demonstram curiosidade para saber a continuação da história.
(V) Quando chegou em casa, João contou tudo à sua mãe. Ela ficou tão enfurecida que atirou os feijões pela janela.	(X) C4 – A mãe dele jogou, mas foi crescendo o feijão. P – Foi crescendo? C4 – Foi crescendo e aí apareceu na janela e ele nem viu! Ele estava dormindo e nem viu. Quando ele acordou e olhou na janela ele viu. P – Ah, é? Vamos ver então...	(Z) A fala da C4 antecipa o texto e a imagem da página seguinte. O que leva a crer que ele já tenha tido contato com essa obra anteriormente ou que durante a escolha dos livros tenha visto as imagens.
(A) __ Você foi enganado, meu filho! Você foi enganado! – repetia ela sem parar. João, triste da vida, foi para o quarto dele. Já era noite e ele achou melhor dormir...		(B) As crianças continuavam atentas na leitura. A C4 e a C1 demonstravam que conheciam a história e estão todo o tempo sentando, levantando mas sem tirar os olhos das imagens. Esses movimentos constantes não chegaram a atrapalhar a leitura, nem mesmo as outras crianças.
(C) João virava pra cá, revirava pra lá e nada de pegar no sono. De repente, olhou pela janela do quarto e viu um enorme pé de feijão crescendo sem parar.	(D) C4 – Eh, eh, eh, eh... Eu disse, eu avisei ele... *inaudível	(E) C4 fica entusiasmada porque no quadro X contou toda essa seqüência. Depois dessa fala senta.
(F) Então João pegou a machadinho dele pulou a janela e começou a subir no pé de feijão. _ Quem sabe lá em cima tem um tesouro! – pensava João.	(G) C5 – Eba C6 – Eba C1 – Ele vai cair. P – Vai cair? C4 – Não, ele não vai cair não porque vai chegar até nas nuvens.	(H) C1 fica de pé para falar. C4 também levanta e vai perto dela para dizer que não. As crianças sentam para continuar ouvindo a história.
(I) João subiu, subiu e subiu. Atravessou nuvens e mais nuvens... Quando chegou bem lá em cima, deparou-se com um imenso castelo. __ Nossa! Esse castelo deve ser de um gigante! – disse impressionado. E ele estava certo: lá morava...	(J) C4 – Viu, ele não caiu não! Eu acertei. C1 – Mas caiu na nuvem. C4 – Ele vai brincar na nuvem.	(L) C1 continua insistindo na queda de João. C4 afirmando que isso não vai ocorrer. Os dois novamente levantam-se para essa discussão e tornam a sentar.
(M) .. lá morava um gigante cruel e sua esposa, a gigantona legal. João, sem perder tempo, passou pelo vão da porta do castelo. __ Menino, esconda-se	(N) C4 – E o gigante nem viu! C1 – Agora ele vai cair... C4 – Né que ele não vai cair? C3 – *inaudível C1 – Né que vai? P – E aí.. Não sei... Será que ele vai	(O) Retorna a discussão da C1 com C4. Dessa vez permanecem sentados. C3 inaudível. C4 e C1 falando para o P cada um tentando convencer da sua versão.

depressa, o gigantão vem aí. Ele não gosta nem um pouco de crianças... – falou a gigantona vendo-o entrar. João correu em disparada para a cozinha e se escondeu atrás de uma xícara no armário.	cair?	
(P) __ Sinto cheiro de criança! – falou o gigantão ao entrar na cozinha. __ Ora, você está é com fome! Sente-se que vou lhe servir o jantar – falou a gigantona com medo que ele descobrisse o menino. O gigantão pediu à mulher que lhe trouxesse suas prisioneiras: a galinha dos ovos de ouro e a harpa mágica. Enquanto jantava, mandava a galinha botar ovos de ouro: __ Vamos, bote mais um! – dizia ele de forma estúpida sempre maltratando todos. Depois de tanto comer, ordenou à harpa que tocasse uma linda música. Nem cinco minutos se passaram e ele adormeceu sentado na mesa.	(Q) C3 – Mas ele enfiou a cabeça no ovo. P – Enfiou a cabeça no ovo? C2 – E daí... P – E daí... Vamos ver então?	(R) C3 referindo-se a ilustração que mostra o gigante dormindo na mesa. C2 demonstra euforia para saber mais da história. Critério de análise: co-autoria. Importante notar a extensão do texto e como as crianças continuam atentas. Continuam sem nenhum tipo de orientação sobre como ouvir a história nem mesmo sobre fazer silêncio.
(S) João, que assistia a tudo do esconderijo, pulou para a mesa e, sem demora, colocou a galinha debaixo de um braço, pegou a harpa com outra mão e saiu sem fazer...	(T) C2 – Barulho.	(U) C2 antecipa à narrativa, adiantando o texto.
(V) ...barulho. Logo o gigantão acordou e não encontrou seus tesouros. Furioso, saiu a procura de quem os havia roubado. Avistou João descendo pelo pé de feijão e correu atrás...	(X) C1 – Daí ele cortou o pé de feijão... e ele caiu... o gigante.	(Z) C1 antes mesmo de ouvir o texto, apenas lendo a imagem levanta-se, olhando para C4 e falando.
(A) Rapidamente, João pegou sua machadinha e, com toda a força que tinha, cortou o pé de feijão. De lá do alto das nuvens, o gigantão caiu de cabeça e morreu.	(B) C1 – Eu sabia que ele caiu! C4 – Eu também já sabia. P – Viu ele caiu mesmo, né? Ele tinha razão. Estava o tempo todo dizendo que ele ia cair.	(C) C1 continua de pé falando sobre a queda do gigante que vem falando desde o começo da leitura. C4 olha para o P afirmando que também tinha dito a mesma coisa.
(D) Assim, João e sua querida mãe viveram muito felizes: com a galinha dos ovos de ouro nada mais faltava para eles e dançavam alegres as lindas melodias que a harpa mágica tocava.	(E) C3 – Caiu de cabeça na grama. P – FIM. C4 – Quem é essa daqui? P – Quem será essa daqui? C2 – Não sei... C3 – *inaudível P – É a mulher que escreveu o livro, ela que está contando a história.	(F) C4 apontando para a foto da autora na última página do livro. C2 aponta também.

	C4 – Ela tá contando? C2 – É. P – É? C2 – É esta!	
	(G) P – E aí vocês gostaram dessa história? C2 – É. C3 – *inaudível P – Vocês gostaram dessa história? C2 – Eu gostei... P – Por que você gostou? C2 – Por que o gigante morreu de lá... P – E você por que gostou? C1 – Porque eu sabia que ele ia cai.. daí ele caiu né.. né que ele caiu?	(H) C1 afirmando que gostou porque já conhecia a história. Interessante que eles gostam de ouvir novamente histórias que já conhecem.
	(I) P – Legal, agora vamos voltar para a sala de aula. Até mais crianças. Tchau.	(J) As crianças voltam para a sala de aula conversando.

CONSIDERAÇÕES:

1. Diferentemente das duas primeiras sessões, o livro escolhido não faz parte das obras recomendadas selecionadas para a pesquisa. Faz parte dos 15 livros não avaliados, nem pelo PROLIJ nem pela FNLIJ. Para a discussão dos dados deverá ter seu conteúdo submetido a uma análise.
2. Uma das crianças vai direto buscar o livro que havia escolhido na sessão anterior mas que não foi lido.
3. As crianças reconhecem a metodologia da pesquisa e, quando o pesquisador pergunta como funciona a atividade, respondem de forma surpreendente enumerando todos os passos.
4. Como nas duas primeiras sessões, as crianças votam mais de uma vez nos mesmo livro. E quando estimulados pela fala de outra criança escolhem a obra que não tinham votado.
5. Ao contrário das duas primeiras histórias, o papel da ilustração nessa obra é de apenas repetir aquilo que textualmente está sendo dito pela linguagem escrita. Não estabelece diálogo para além do que já foi comunicado pelo texto dispensando, praticamente, uma das duas linguagens.
6. Do mesmo modo que nas duas primeiras sessões, as crianças continuam participando corporalmente das histórias, interpretando as falas com gestos. Como nos exemplos em que estão tirando o leite da vaca,
7. Um dos critérios de seleção atende ao princípio do conhecimento prévio: como já conheciam a história querem ouvi-la novamente.
8. Vale ressaltar que os clássicos sempre estão entre os pré-selecionados para esse grupo. Chapeuzinho, ainda que seja só pela capa, Os Três Porquinhos, ainda que seja pelo ponto-de-vista do lobo e agora João e o Pé de Feijão.
9. Chamaram atenção os comentários da C1 que já conhecia a história e falou sobre a queda do gigante. Ignorada pelas outras crianças e contrariada pela C4 que insistia que o gigante não cairia, manteve durante toda a leitura sua certeza com relação ao fato e, esperando ansiosa, o momento para comemorar e contar para o amigo que ela tinha razão.
10. Outra vez precisa ser levado em consideração que em nenhum momento foi pedido para as crianças fazerem silêncio ou que ouvissem as histórias sentadas, enfim, nenhuma orientação como já ocorreu nos episódios anteriores.

EPISÓDIO 4**GRUPO 2 – SESSÃO 1 – Tempo: 8min7seg.****Grupo II – crianças de três anos e sete meses a quatro anos e meio.****LEGENDA:**

P – Pesquisador – Cleber Fabiano da Silva.

C – Crianças identificadas através de números.

Obs. As letras maiúsculas e em ordem alfabética ao lado de cada quadro indicam a seqüência de leitura.

VALE, Mário. O Almoço . Belo Horizonte: Formato, 1987.	(A) P – E aí gente, tudo bem? Como vocês estão? Eu sou o Cleber e vim aqui para, como a gente já tinha combinado outro dia, fazer nossa brincadeira com as histórias. Lembram que a gente já falou? Vocês podem ficar bem à vontade... Essa nossa brincadeira que é de escolher as histórias é assim... Vamos começar a olhar os livros. Vocês vão ter que procurar uma história só para eu ler pra vocês. Tem que combinar entre vocês, daí eu leio essa história, está bem? Podem ficar à vontade e ir pra lá pegar os livros.	(B) P falando às crianças. Em seguida, as crianças vão para o centro da sala escolher os livros. Interessante notar como elas parecem entusiasmadas.
	(C) C5 – Pode pegar aqueles livros? C2 – Daí tu vai ler pra gente? P – Sim...vou ler pra vocês... C2 – E daí tu vai conta a história? P – Isso, é isso. Pode escolher um livro só.. Daí eu vou ler a história para vocês. Tá? Mas vocês têm que decidir para me dizer quais vocês acharem mais legal...	(D) C2 – mostra estar bem curiosa para saber o que vai acontecer.
	(E) C3 – Eu quero esse... C4 – Eu vou ler essa daqui... C5 – Tu que esse também? C1 – Eu quero esse! Da Chapeuzinho. P – Isso pode escolher. Vocês querem esse aqui? Por quê? C1 – Tem a história da vovó e do lobo... P – Ah, tem a história da vovó e do lobo?	(F) C3 trazendo o livro A verdadeira história dos três porquinhos . C4 com o livro O Almoço . C5 falando para C1 sobre Você Troca , que tem na capa referência a Chapeuzinho Vermelho.
	(G) C4 – Eu é com esse. P – Você vai com esse? Quem mais vai querer esse aqui? C2 – Eu quero. C3 – Esse é meu... *inaudível P – Então para O Almoço já temos três pessoas né? Perguntem se alguém mais vai querer que eu leia	(H) C4 escolheu o livro O Almoço . P perguntando sobre o mesmo livro à C2 e C3.
	(I) C4 – Quem quer esse daqui? C2 – Eu quero. C3 – Sim. P – Você também quer ouvir essa história? C5 – É. C1 – Não quero essa. P – E qual você quer? C1 – Essa aqui, quero essa...	(J) C4 com o livro O Almoço na mão perguntando aos outros. Todos votam nesse. C4 parece bastante decida. Fala alto e mostra-se um líder da classe. C1 insiste no Você Troca mas desiste quando todos decidem votar n' O Almoço .

	<p>(L) P – Então tá legal... Vamos ouvir essa história que se chama O Almoço. Por que vocês escolheram essa história? C4 – Por que tem esse menino aqui.</p>	<p>(M) O livro escolhido é apenas composto de narrativa visual. Todo composto através de recortes e colagens. Possui um formato bastante grande, destacando-se no meio dos outros livros.</p>
	<p>(N) P – E o que é que tem esse menino? C4 – Ele é meu amigo. C3 – Meu também... Ele vai fazer assim ó!</p>	<p>(O) C4 começa a rir e todos também dão muitas risadas. C3 abraça C2 e aperta bastante. C2 afasta-o achando muito engraçado.</p>
	<p>(P) P – Então vocês querem ouvir essa história porque ele é amigo de vocês? C2 – Sim.. C3 – É.. C4 – Ele é amigo da escola.. P – Ah, ele é amigo da escola? De todos vocês?</p>	<p>(Q) C4 novamente faz com que todos riam muito com seu comentário. Todos mostram-se muito entusiasmados e após a pergunta do P respondem juntos tornando inaudível suas respostas.</p>
	<p>(R) P – Então tá bom... Vamos ver a história do amigo de vocês. Tá? Como é mesmo o nome desse livro? C4 – Meu amigo... C5 – O Almoço.</p>	<p>(S) C4 continua no clima de invenção e brincadeira. Todos continuam rindo muito.</p>
	<p>(T) C5 – Conta.. P – O que vocês estão vendo? O que é? C4 – O passarinho, a árvore e o moço. P – Ah, E agora? C4 – Ele caiu e o passarinho voou. C3 – Você tem que contar a história. P – Como é que eu vou contar? Tem escrita? C3 – Não! P – Não? Então vocês que vão contar pra mim, pode ser? E agora? Vamos ver então? C4 – Ele caiu e o passarinho posou no chão. P – Ele caiu e o passarinho posou no chão? E agora? C2 – Ele botou a mão lá pra baixo. P – E o que vai aparecer lá em baixo?</p>	
	<p>(U) C4 – Uma cobra! P – Como é que tu sabe? C4 – Porque eu achava que era uma toca, mas era uma toca.. P – Ah, tem uma cobra? C2 – Coelho. P – Um coelho! Vamos ver então? C2 – Sim. P – E o que ele vai fazer com o coelho agora? C2 – Comer. P – Por que ele vai comer? C3 – Por que ele tá com fome de almoçar. Mas o passarinho tá assustado! P – Ah, por que ele tá com fome de almoçar? O nome do livro é O Almoço? O que ele vai fazer com o coelho?</p>	<p>(V) C3 e C1 ficam impressionadas. Põe a mão na boca e nos olhos.</p>

	<p>C4 –Comer. C3 – Aix.. C1 – Uhm...coitado né?</p>	
	<p>(X) P – Será? Vamos ver então? E agora? C4 – Colocou o coelho no fogo. P – Colocou o coelho no fogo? Como é o nome do livro? C4 – O Almoço. P – Então o que ele vai fazer? C2 – Ele vai comer. P – Vai comer o coelho? E agora? Vamos ver?</p>	<p>(Z) C2 – Demonstra espanto ao ver que o coelho não foi cozido</p>
	<p>(A) C4 – Pegou a panela. P – Para fazer o quê? C4 – Almoçar! C2 – Comer! C3 – Almoçar! P – Almoçar o quê? C4 – Coelho. P – Será que ele vai almoçar o coelho? C2 – Vai! P – Vai? C4 – Ele cortou a orelha dele para ir na panela. P – Será? C4 – É porque ele ia ficar grande dentro da panela! P – Ah, é? Vamos ver então?</p>	<p>Critério de análise: co-autoria. C4 passou toda a história criando outras possibilidades para a história.</p>
	<p>(B) C4 – Porque o coelho saiu, ele colocou a mão, puxou o coelho, levou lá pra casa e ele ia comer o coelho... P – Ele ia comer? C2 – Apareceu ele colocando o coelho na panela. P – Apareceu ele colocando o coelho na panela? C2 – É... P – Ah, é? E agora, vamos ver então? C4 – Agora ele vai comer o coelho que tá ali dentro... C2 – Coelho assado! P – Coelho assado? C2 – Mas agora ele já tá ali.. P – Ah, ele já tá ali? C3 – Tá. C1 – Ai coitado dele né? C5 – Mas ele agora vai comer o coelho? P – Será que ele agora vai comer o coelho? Vamos ver então?</p>	<p>(C) O livro pelo fato de não ter linguagem verbal permite uma leitura livre por parte das crianças.</p>
	<p>(D) C3 – AeEEEE! C5 – Não morreu não! C2 – Ele não morreu né... C4 – Ele viveu de novo... Outra vez viveu agora... C3 – Mas ele é escuro né? P – Quem é escuro? C3 – Ele.</p>	<p>(E) As crianças comemoram o fato de o coelho ter sido o convidado para o almoço e não ele ser o próprio almoço. C3 apontando para o menino do livro. De fato, o menino retrato é negro.</p>

	<p>(F) P – E então, gostaram da história que vocês escolheram? C2 – Eu gostei dessa história. C4 – Muito. É legal essa daí... eu...eu... *inaudível P – Por que ela é legal? C4 – Porque enganou a gente. C3 – Porque eu pensava que o coelho ia morrer. Mas ele ficou como amigo dele né? P – Ah, por isso que você achou legal? C3 – É. P – Quem mais gostou da história?</p>	<p>(G) A teoria da Estética da Recepção fala dos horizontes de expectativas que podem ser ampliados durante a leitura. Critério: horizontes de expectativas</p>
	<p>(H) C1 – Eu agora quero essa. Conta essa daqui. É do menino também, né? P – Você quer a do boneco de papel? Mas hoje nós já acabamos... Agora só na outra semana. Quando eu voltar, daí você pode escolher essa tá bom? Pode ser? Então vamos pra sala agora, tá? Na outra semana eu volto, daí vocês escolhem outra história eu leio. Tchau! Até mais!</p>	<p>(I) C1 levanta-se e pega a obra Picote – o menino de papel, também do mesmo autor. As crianças voltam para a sala brincando e algumas correndo com a alegria e espontaneidade como as do grupo anterior.</p>

CONSIDERAÇÕES:

1. O livro escolhido é altamente recomendável para crianças. Também faz parte do Livreto de Sugestões do PROLIJ, fazendo parte das 15 obras de qualidade escolhidas para a pesquisa.
2. As histórias pré-selecionadas, com exceção de **O Almoço**, apresentam referências aos clássicos contos de fadas. Interessante como mesmo essas histórias já sendo conhecidas ainda são escolhidas pelas crianças, ficando entre as três possibilidades de votação.
3. Esse livro de Mário Vale faz parte do que vem sendo publicado em nosso país em Literatura Infantil. Os livros de narrativa visual têm tido muita aceitação por parte das crianças, como também, reconhecimento por parte da crítica especializada
4. Como a obra não traz a dimensão verbal, por tratar-se de narrativa visual, a leitura das imagens começou com o P perguntando o que as crianças estavam vendo. A partir das respostas foram levantadas novas perguntas, sempre transformando em interrogação as afirmações das crianças.
5. C3 pedindo para o P contar a história. P pergunta se tem algo escrito, a criança responde que não e todos começam a participar mais. Percepção por parte das crianças de que era importante contribuir com a leitura contando a seqüência dos fatos.
6. Embora algumas crianças tivessem escolhido outras histórias por serem clássicos já conhecidos, os comentários da C4, bem como, suas brincadeiras, sua liderança e seu espírito risonho, foram levados em consideração, levando todos a votarem na obra **O Almoço**.

<p>(L) P – Então tá legal... Vamos ouvir essa história que se chama O Almoço. Por que vocês escolheram essa história? C4 – Por que tem esse menino aqui.</p>
<p>(N) P – E o que é que tem esse menino? C4 – Ele é meu amigo. C3 – Meu também... Ele vai fazer assim ó!</p>
<p>(P) P – Então vocês querem ouvir essa história porque ele é amigo de vocês.? C2 – Sim.. C3 – É.. C4 – Ele é amigo da escola..</p>

P – Ah, ele é amigo da escola? De todos vocês?

7. C4 chega, inclusive, inventar o título do livro, a partir das brincadeiras que está fazendo em torno do menino que aparece capa do livro.

8. Ao realizar o trabalho de leitura dessa obra, percebeu-se alguns aspectos levantados pelas teorias recepcionistas, especialmente, ao tratar dos horizontes de expectativas que podem ser ampliados durante a leitura. P – Por que ela (a história) é legal? C4 – Porque enganou a gente. C3 – Porque eu pensava que o coelho ia morrer. Mas ele ficou como amigo dele né? P – Ah, por isso que você achou legal? C3 – É.

9. Os detalhes registrados pelas crianças são de extrema importância. C3 perceber que o menino era negro por exemplo. Todos os movimentos e expressões do passarinho que também ajudam a contar a história pois fornecem pistas que conduzem a outra possibilidade de leitura, fazendo com que as crianças pensem que o coelho vai ser comido.

10. Importante notar que C1 no final da história levanta-se e vai buscar **Picote – o menino de papel**, obra também de Mário Vale e feita com a mesma técnica de ilustração a partir de colagens. Esse fato evidencia como as crianças conseguem elaborar seus esquemas de preferência de um mesmo autor ou um mesmo gênero literário.

EPISÓDIO 5**GRUPO 2 – SESSÃO 2 – Tempo: 16min.****Grupo II – crianças de três anos e sete meses a quatro anos e meio.****LEGENDA:**

P – Pesquisador – Cleber Fabiano da Silva

C – Crianças identificadas através de números.

Obs. As letras maiúsculas e em ordem alfabética ao lado de cada quadro indicam a seqüência de leitura.

OBRA SELECIONADA	DIMENSÃO VERBAL	DIMENSÃO VISUAL
WOOD, Don e Audrey. O Ratinho, O Morango Vermelho Maduro e o Grande Urso Esfomeado. São Paulo: Brinque-Book, 1984.	(A) P – Essa é a nossa segunda sessão né? Deixa eu explicar pra vocês como é que funciona. Primeiro a gente vai lá e escolhe uma história... C1 – Depois a gente vem pra qui. P – Isso. Depois voltamos com a história pra cá, daí a gente conversa com os amigos pra saber qual é a melhor história e vamos escolher uma história pra eu ler pra vocês. Pode ser? Pode ir.	(B) P aponta para o centro da sala. Crianças vão ao centro da sala escolher os livros. Crianças sempre correndo com euforia.
	(C) C2 – Quem quer uma dessa? C5 – Essa a gente já ouviu! P – Essa a gente já ouviu? Mas não pode ser a que a gente ouviu da outra vez? Qual a gente ouviu da outra vez?	(D) C2 escolhendo a história O Almoço. P deixa livre para, caso queiram, ouvir novamente a mesma história.
	(E) C5 – Essa já... P – Essa a gente já ouviu? É, essa a gente já ouviu, né? C4 – E essa? C3 – Essa não! Essa não! Essa ó..	(F) C4 mostrando livro Os Três Porquinhos. C3 mostrando o livro Cachinhos Dourados.
	(G) P – Não, essa não? Vamos ouvir a história então?	(H) As crianças mostram os livros para o pesquisador.
	(I) P – Não, os amigos que tem que escolher. Vamos lá. Conversem com os amigos pra ver qual é legal.	(J) C1 pergunta para C3 se a história a ser lida pode ser a dele.
	(L) P – Um pergunta para o outro qual a história que gostou mais.	(M) C1 pergunta para C4 se a história a ser lida pode ser a dele.
	(N) C4 – É legal?	(O) C4 mostrando para C1 o livro que escolheu: Os Três Porquinhos.
	(P) C5 – Ele gostou do meu, o Mateus Barros. P – Gostou do dela Mateus? Então o Mateus já escolheu a dela. Quem mais gostou da dela? C2 – Eu não! P – Qual é a tua?	(Q) C4 mostra o livro para o pesquisador. C5 dizendo ao pesquisador que o amigo aprovou sua escolha. C6 mostra o livro Procura-se Lobo. P olha os livros e vai dizendo o nome das histórias.
	(R) P – Procura-se Lobo? E aí qual que vocês gostaram? C2 – Eu gostei do meu.. C3 – *inaudível.	(S) C1, C3, C7 e C5 procuram chegar num acordo. C3 folheia o livro para o pesquisador. C2 apontando para o amigo que está ao lado. C3 pergunta

	<p>P – Pergunta quem gostou do teu? C2 – Quem gostou do meu? C7 – Eu. C2 – Ele gostou. C3 – Quem gostou do meu? C2 – Você gostou do meu? P – Vão combinando aí, tem que ser uma só! C2 – Pronto... P – Vocês tem que me trazer um livro só pra eu ler tá? C2 – Tá...</p>	<p>para a turma.</p>
	<p>(T) C7 – Ah esse eu já peguei! Esse tem ratos. P – Ah, esse tem ratos? C3 – Não aqui é lobo. Faz assim uuuuu... C1 – Vai vim a vovozinha na história. P – Tem que ser uma só! Escolham lá...</p>	<p>(U) As crianças levam seus livros para o pesquisador apontando características –inaudíveis pela confusão das falas. C7 aponta para livro da C3. C3 imitando o lobo assoprando casas e C1 fazendo referência a vovó da Chapeuzinho.</p>
	<p>(V) P – Não! Não! Não! Tem que ser entre vocês! Tem que escolher uma só! Então vamos ver...cadê a tua? C6 – Gostei dessa! P – Vamos lá, eu vou dizer os nomes das histórias e vocês vão votar, pode ser?</p>	<p>(X) Crianças entregam os livros para o pesquisador e sentam para ouvi-lo. P pergunta para C6. C6 mostrando o livro para P.</p>
	<p>(Z) P – Vamos ver? C4 – Qual o nome da minha? P – O nome da tua história é: O Cavalo Solitário. P – Vamos lá... me entreguem o livro e eu vou dizendo o nome para fazer a votação, pode ser?</p>	<p>(A) Todos começam a perguntar o nome de seus livros. A situação começa a ficar inaudível.</p>
	<p>(B) P – Agora eu vou dizer os nomes e nós vamos ver quantas pessoas votam, tá? Essa aqui é Pinote, o fracote e Janjão, o fortão. Quem vota nessa? C2 – Eu!</p>	<p>(C) C2 mostrando empolgação, pois é o livro que havia escolhido.</p>
	<p>(D) P – Um voto só? Então um voto só não vale! Quem vota nessa, Você troca? C6 – Eu. C2 – Eu não quero essa... P – Calma.. vamos lá.. Um voto? Então, não conta! Quem vota nessa: O Ratinho, O Morango Vermelho Maduro e O Grande Urso Esfomeado? C2 – Eu. C5 – Eu nessa...</p>	<p>(E) Algumas crianças votam falando de sua preferência mas falam juntas tornando o diálogo inaudível.</p>
	<p>(F) C3 – Esse aqui ó! C2 – Esse a gente já leu da outra vez! P – Esse a gente já leu da outra vez! C4 – Já, eu peguei! P – E esse aqui, O Amigo da Bruxinha? C3 – Esse não... eu não quero!</p>	<p>(G) C3 trazendo livro Agora não, Bernardo! Apenas uma criança vota.</p>

	(H) P – Um voto? Não, um voto! E essa aqui, Magnólia? C6 – Eu.	(I) C6 trata-se do livro que ela havia selecionado.
	(J) P – Tu já votou, não pode! Então sem voto. Quem vota nesse aqui, Trupp ?	(L) Duas crianças votam.
	(M) P – Dois votos. Então olha só, tem esses dois aqui. Tem esse, Trupp ou O Ratinho, O Morango Vermelho Maduro e O Grande Urso Esfomeado ?	(N) A maioria vota no segundo título, possivelmente influenciadas pelo nome “grande” da história observado na fala da C2.
	(O) C2 – Que nome grande! Quero essa.. C4 – Eu quero essa daí... é engraçado! P – Essa? Então vamos lá. Vamos começar a leitura. Vamos recolher os outros livros, por lá.	
(P) “O Ratinho, O Morango Vermelho Maduro, e O GRANDE URSO ESFOMEADO”	(Q) C1 – Ele quer comer ele, né?	(R) C1 apontando para o ratinho e depois para o morango da capa do livro.
(S) Don e Audrey Wood. Oi, Ratinho. O que você está fazendo? Ah, já sei! Você vai colher aquele morango vermelho maduro?	(T) C2 – Não, não pode comer esse! Se não ele morre! C7 – Não, não morre! C5 – Né que ele não vai morrer? P – Ah, ele não vai morrer? C2 – Não. C5 – Não iiii tadinho, morreu assim ó! C3 – *inaudível. C2 – Aix...	(U) C2 levantando e falando. C7 também fica de pé para falar. C5 jogando-se no chão para mostrar como ele iria morrer. C3 deita-se no chão, vira de costas mas fica inaudível.
(V) Nossa, como este Urso adora morangos vermelhos maduros!	(X) C6 – É o rabo dele? P – É o rabo dele? C6 – É.. C5 – Assim né, poin, poin..	(Z) C2 e C7 continuam ouvindo a história em pé. Desde o quadro anterior ainda não sentaram. C3 continua a ouvir a história deitada no chão de barriga para cima. Volta e meia apenas levanta para ver as imagens. Vale lembrar que como de costume não houve indicação nem pedido para sentarem ou ficarem em silêncio.
(A) O grande Urso esfomeado consegue sentir o aroma de um morango vermelho maduro a quilômetros de distância...		(B) As crianças apresentam espanto. C3 senta para ver. C2 e C7 também sentam para ver melhor as ilustrações da história. C4 fecha os olhos com as mãos para não ver o que vai acontecer. C2 imita o seu gesto.
(C) Especialmente de um que acabou de ser colhido...	(D) C6 – Agora ele vai morrer! C2 – Não! Não vai morrer! C3 – Sim! Vai! P – Ele vai morrer? Não? Sim? C3 – Vai, vai.. P – Vai... Vamos ver então? C2 – Vamos!	
	(E) C5 – Ele nem morreu!	(F) Após o P virar a página e eles

	C2 – Eba não morreu.	perceberem que o ratinho não morreu algumas crianças demonstram satisfação. C2 comemora abraçando C5.
(G) BUM! BUM! BUM! O Urso vai marchar pela floresta com suas enormes patas e... SNIF! SNIF! SNIF! Farejar e encontrar o morango...	(H) C6 – Ai ai ai ai...	(I) C6 demonstrando medo. C2, C7 começam a imitar alguém cheirando algo. Todos começam a rir.
(J) Não importa onde ele esteja escondido,	(L) C5 – Ele está escondido aonde? C7 – Ali em baixo do rabo!	(M) C7 apontando para figura do livro.
(N) Ou quem o estiver guardando, ou como ele estiver disfarçado.	(O) C6 – Não! C3 – Sim... C4 – Não adianta! Nem *inaudível. P – Não adianta? C1 – Ainda bem que o morango está escondido! C5 – Não pode! P – O que não pode? C5 – Ele vai saber! P – O que ele vai saber! C5 – Vai, dele. C1 – Porque tá grande o nariz.	(P) C1 referindo-se ao tamanho do morango que não consegue ser coberto. C5 apontando para o morango que nesta imagem está de óculos de sol e um gigante bigode. C1 ri muito, força um pouco a risada. Essa imagem faz com que as crianças riam muito.
	(Q) C2 – Ele vai tirar isso e vai ver que o morango está ali. P – Ah, vai ver que o morango está ali? Disfarçado? C2 – É.. assim.. C6 – Não! P – Não? C6 – Não! Guardado? P – Guardado? C6 – Não!	(R) C2 encontrando na figura do livro o morango e, em seguida, fazendo com a mão um nariz grande imitando a ilustração do livro.
(S) Rápido! Só há uma maneira no mundo inteiro para salvar um morango vermelho maduro de um Urso esfomeado! Corte-o em dois.	(T) C2 – Cortado. Está cortado.	(U) C2 mostrando figura.
(V) Divida a metade comigo.	(X) C2 – E com o urso. P – E com o urso? C2 – É. C5 – Não pra ele não! P – Por que pra ele não? C2 – É dele!	
(Z) E nós dois vamos comê-lo todinho. Uhm!	(A) C5 – Cadê o urso? P – Cadê o urso? C2 – Aí ó!	
	(C) C5 – Cadê o urso? P – Cadê o urso gente da história? C4 – Cadê o urso? C2 – Conta essa? C5 – Essa ó... Essa!	(D) C2 e C5 pedindo a leitura de seus livros.

	<p>(E) P – Não, depois tá... Cada dia uma história. Primeiro vamos ver essa história aqui. Cadê o urso? Ela perguntou cadê o urso. Então, vamos ver... Cadê o urso da história? Quem responde pra ela onde está o urso?</p> <p>C6 – Eu não sei!</p> <p>C5 – Não tava ali..</p> <p>P – Não tava ali o urso?</p> <p>C5 – Não!</p> <p>P – E quem estava falando com o ratinho então?</p> <p>C5 – A gente.</p> <p>P – A gente?</p> <p>C6 – Não o urso.</p> <p>P – O urso? Ah, era o urso quem tava falando com o ratinho?</p>	
	<p>(F) C6 – Mostra outra vez.</p> <p>P – Mostrar outra vez? Vamos ver bem rapidinho. Vamos ver então! Ela quer ver o urso, né?</p>	<p>(G) P começa a folhear o livro, repetindo alguns trechos.</p>
<p>(H) Mas, Ratinho, você não ouviu falar do grande Urso esfomeado?</p>	<p>(I) C1 – Viu como não é o urso? Não é o urso.</p> <p>P – Não é o urso. Então quem fala isso?</p> <p>C6 – O urso *inaudível</p>	
<p>(J) Nossa, como este Urso adora morangos vermelhos maduros!</p>	<p>(L) C6 – É o urso, viu?</p> <p>P – Ah, é o urso?</p>	
<p>(M) BUM! BUM! BUM! O Urso vai marchar pela floresta com suas enormes patas e... SNIF! SNIF! SNIF! Farejar e encontrar o morango... Não importa onde ele esteja escondido, ou quem o 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!</p>	<p>(N) C6 – Já sei, ele está ali na cama... C1 – O urso está embaixo da cama e ele vai levar ali embaixo da cama para o urso comer. C4 – Ele tá ali embaixo! P – Ah é? Será? Ele tá ali embaixo? C4 – Tá... Né que tá? P – Não sei, está? Vocês estão vendo?</p>	<p>Os quadros da dimensão verbal ao lado mostram o que a teoria de Jauss (1979) propõe, que, quanto mais inovadora é a obra, mais se espera do público. Aqui, o espaço aberto para a recepção é grande e a leitura toda preenchida pela participação do leitor.</p>
<p>(O) Corte-o em dois. Divida a metade comigo. E nós dois vamos comê-lo todinho. Uhm! Pronto. Este é um morango vermelho maduro que o grande Urso esfomeado jamais comerá!</p>	<p>(P) C4 – Ele comeu uma metade? P – Ele quem? C4 – O urso. P – Comeu uma metade o urso? C4 – Ele tava embaixo do colchão? C3 – Não tava! P – Não tava? C6 – Na onde que ele tava? P – Não sei! Com quem o ratinho dividiu o morango?</p>	<p>(Q) C3 apontando para o P.</p>

	C3 – Com ele!	
	<p>(R) P – Comigo? Esse pedaço ele dividiu comigo?</p> <p>C1 – Né que o urso não comeu?</p> <p>P – Não sei, ele não comeu? E vamos ver essa capa aqui?</p> <p>C4 – Tá ali ó!</p> <p>C3 – Ihhh. Mas como ele não tava?</p> <p>P – Onde que ele não tava?</p> <p>C3 – Ali quando tu falou..</p> <p>P – Ah, então lá dentro do livro o urso não aparece? E o urso existe, ou não existe?</p> <p>C3 – Lá não né! Só daqui!</p> <p>P – Aqui na capa?</p> <p>C3 – É.</p>	<p>(S) C7 acena negativamente com a cabeça. P mostra a contracapa do livro onde aparece uma sombra do urso. Vale destacar que durante toda a história o nome do urso aparece citado pelo narrador, mas de fato, não aparece.</p>
	<p>(T) C1 – Existe, só que não aparece ele, só aparece a sombra dele.</p> <p>P – Ah, só aparece a sombra dele?</p> <p>C6 – Estava escondido embaixo da coberta!</p> <p>P – Estava embaixo da coberta? Será?</p> <p>C5 – O monstro não tava invisível.</p> <p>P – Não? Mas que monstro era esse?</p> <p>C5 – Não do monstro, o urso!</p> <p>P – Ah, tá! E aí gostaram da história que vocês escolheram?</p> <p>C2 – Eu, eu...</p> <p>P – E por que é legal essa história então?</p> <p>C2 – Pra gente achar onde que tava o urso.</p> <p>P – Ah, pra gente achar onde que tava o urso?</p> <p>C5 – Mas ele não comeu tudo..</p> <p>P – Ele não comeu tudo?</p> <p>C5 – Não foi ele, foi outro!</p> <p>C3 – Foi ele... ó! Foi tu!</p>	<p>(U) C6 faz a fala e começa a rir pois sabe que tudo isso é invenção deles e não está na história. C3 insiste que quem comeu o morango foi o P.</p> <p>C3 aponta para o P, mas, talvez ela esteja referindo-se ao narrador. Interessante!</p>
	<p>(V) Então tá bom gente...</p> <p>C3 – Agora a minha.</p> <p>C1 – Não, a minha!</p> <p>P – Tem que ser uma história por dia. Na semana que vem eu venho e conto mais, tá...</p> <p>C3 – Tá.</p> <p>P – Tchau.</p> <p>C2 – O tio, não vai contar aquela história da velhinha?</p> <p>C1 – É legal...</p>	<p>(X) C3 trazendo o livro Agora não, Bernardo. C1 com o livro Você Troca pedindo ao P para fazer a leitura. Ela ainda não abandonou o livro.</p> <p>C2 pedindo para contar a história que foi contada na época da apresentação do P para as turmas na Assembléia Geral das crianças. Dia de apresentação do P e da pesquisa.</p>
	<p>(Z) P – A história da velhinha? Qual a história da velhinha que você quer ouvir?</p> <p>C2 – Daquela que come tudo..</p> <p>C1 – Ela come assim, ó...</p> <p>P – A velhinha que come tudo? Ela come assim?</p>	<p>(A) Muito importante registrar como eles lembram da história Era uma vez uma velha. Inclusive a citação do cavalo é algo importante no enredo dessa popular história russa.</p>

	<p>C1 – ruídos *inaudível</p> <p>C3 – Ela come o cavalo!</p> <p>P – Ah, ela come o cavalo? E o que mais ela come?</p> <p>C1 – Come o macaco!</p> <p>P – Ah, ela come o macaco? Quem mais lembra o que ela come?</p> <p>C2 – Todo mundo...</p> <p>P – Ah, ela come todo mundo?</p>	
	<p>(B) Eu conto então de novo a história da velhinha. O nome daquela história é Era uma vez uma velha. Depois eu posso contar, outro dia tá? Pode ser?</p> <p>C3 – Pode</p> <p>P – Então vamos voltar pra sala?</p> <p>C5 – Mas tu não contou esse!</p> <p>C1 – Esse daqui é o nosso da Chapeuzinho e do lobo!</p> <p>P – Mas vamos ter que deixar para outro dia tá bom. Precisamos voltar para sala. Vou ler sempre uma história para cada dia. Hoje foi a do ratinho. Outro dia daí pode ser essa. Vamos voltar para a sala?</p>	<p>(C) C5 e C1 insistem em ouvir a história do livro Você Troca de Eva Furnari porque acham que é a história do Chapeuzinho Vermelho. Lembrando que só aparece referência do clássico na capa.</p> <p>Crianças voltam para sala e vão conversando e brincando parecendo muito entusiasmadas. Enquanto P está arrumando a sala professora traz o livro Você Troca que a C1 tinha levado para a classe. Importantíssimo esse fato.</p>

CONSIDERAÇÕES:

1. O livro escolhido é altamente recomendável para crianças. Está no Livro de Sugestões do PROLIJ. Faz parte das 15 obras de qualidade escolhidas para a pesquisa.
2. O trabalho realizado pelos autores dessa obra, faz com que o narrador dialogue com a criança sem dar pistas de quem, de fato, esteja falando. Ele começa sua fala com o ratinho, pedindo para que ele tenha cuidado com o grande urso esfomeado. Mas o urso não aparece em momento nenhum. Para que o grande urso deixe o ratinho em paz ele insiste: divida o morango, corte-o em dois e nós dois vamos comê-lo inteirinho. Nesse momento as crianças ficam na dúvida se quem está falando é o urso, outro ratinho ou o próprio narrador.
3. Também é interessante citar que entre narrador e o pesquisador há dúvidas de quem esteja assumindo esse papel.
4. Relacionar esta obra com Jauss (1979) pois o teórico alemão afirma que, quanto mais inovadora é a obra, mais se espera do público. No caso desse livro, o espaço aberto para a recepção é grande e a leitura toda preenchida pela participação do leitor.
5. O trabalho com as imagens na obra escolhida vai para além da simples repetição do que está sendo dito no texto, mas complementa e dialoga todo o tempo com a criança.
6. Interessante notar que no final uma das crianças pede para contar a história da velhinha. Trata-se da história **Era uma vez uma velha** que foi contada na Assembléia das crianças por ocasião da apresentação da pesquisa e da apresentação do pesquisador.

EPISÓDIO 6**GRUPO 2 – SESSÃO 3 – Tempo: 13min.****Grupo II – crianças de três anos e sete meses a quatro anos e meio.****LEGENDA:**

P – Pesquisador – Cleber Fabiano da Silva

C – Crianças identificadas através de números.

Obs. As letras maiúsculas e em ordem alfabética ao lado de cada quadro indicam a seqüência de leitura.

OBRA SELECIONADA	DIMENSÃO VERBAL	DIMENSÃO VISUAL
<p>COLE, Babete. Mamãe botou um ovo! São Paulo:Editora Ática, 2000.</p> <p>Vencedora do prêmio Altamente Recomendável pela FNLIJ. Categoria: informativo.</p>	<p>(A) P - Então gente, hoje é a nossa terceira e última sessão. C1 – Última? Ah... P – Última. Depois vocês continuam só ouvindo histórias... Pode ser? C2 – Claro né, amanhã é férias! P – Ah é? Amanhã começam as férias? C3 – Depois de amanhã! P – Depois de amanhã? Sábado? Hoje é que dia? C3 – Doze. P – Doze de julho, né? Isso mesmo. Última sessão. Sessão 3, tá? C3 – De 2007. P – Isso de 2007. P – Então olha só... Qual é a atividade mesmo? O que a gente tem que fazer? C4 – A gente vai escolher um livro ali, vai trazer pra ti e nós vamos ter que escolher só um. Dá tu vai ler ele.</p>	<p>(B) C1 lamentando por estar no final do projeto, outras crianças também faziam o mesmo. C4 apontando para o tapete no qual estão os livros.</p> <p>Crianças sempre correndo com euforia para pegar os livros.</p>
	<p>(C) C1 – Tem que combinar! P – Tem que combinar e daí eu só vou ler um. É isso? Vamos ver então? Vamos lá escolher os livros?</p>	<p>(D) Crianças vão para o centro da sala. Algumas crianças pegam dois livros nas mãos.</p>
	<p>(E) C1 – Eu quero esse. C4 – E eu esse! C2 – Eu quero esse.</p>	<p>(F) C1 mostrando seu livro para C2. Crianças mostrando seus livros umas para as outras. C1, C4 e C6 trazendo o livro para o pesquisador.</p>
	<p>(G) P – Não. Não. Com a turma. Tem que combinar com a turma. Qual livro vocês vão querer?</p>	<p>(H) C6 mostra para as outras crianças o livro Mamãe botou um ovo!</p>
	<p>(I) C5 – Eu vi ele mostrar a bunda. C1 – Quero ver a bunda dele! P – Qual que nós vamos contar?</p>	<p>(J) Todos querendo ver a capa do livro Mamãe botou um ovo e rindo muito por causa do comentário da C5.</p>
	<p>(L) – T - Essa... essa.. o meu... o meu....</p>	<p>(M) Todos animados cada qual mostrando seu livro, colocando-os em frente ao pesquisador ao mesmo tempo.</p>
	<p>(N) P – Qual é aquele lá? Qual é o</p>	<p>(O) C6 levantando e mostrando a capa de Os Três Porquinhos.</p>

	<p>nome?</p> <p>C6 – Os Três Porquinhos.</p> <p>P – E essa, quem quer? A Mamãe botou um Ovo! Quem quer essa aqui?</p> <p>C4 – Eu!</p> <p>C6 – Eu!</p> <p>C3 – Eu!</p> <p>C7 – Eu quero essa...</p> <p>P – Quem quer qual?</p> <p>C5 – Eu quero esse...</p>	<p>C3 entregando para o pesquisador o livro Mamãe botou um ovo.</p> <p>C6 desiste de Os Três Porquinhos e vota junto com os outros.</p> <p>C5 pegando de C6 Os Três Porquinhos e mostra para o pesquisador.</p>
	<p>(P) P – Por quê? Vira pra eu ver qual é esse aí? Ah... Os Três Porquinhos? Por que tu escolheu esse?</p>	<p>(Q) C5 não responde, demonstrando timidez.</p>
	<p>(R) C1 – Só porque mostra a bundinha.</p> <p>C4 – Só porque mostra a bundinha.</p> <p>C5 – Não porque ele tem óculos.</p> <p>C4 – E ele também tem óculos.</p> <p>P – E tu escolheu qual?</p> <p>C4 – Eu escolhi esse.</p> <p>P – A Galinha que sabia Nadar? Por que tu escolheu essa?</p> <p>C4 – * inaudível</p>	<p>(S) C1 responde rindo no lugar de C5, sendo imitado pela C4.</p> <p>C5 responde apontando para uma das personagens.</p> <p>C4 apontando para a C5 (que usa óculos)</p> <p>P perguntando para C4.</p> <p>.</p> <p>Critério de escolha: identificação C5</p>
	<p>(T) P – Quem mais escolheu?</p> <p>C2 – Eu!</p> <p>P – Por que tu escolheu?</p> <p>C2 – Porque é engraçado!</p> <p>P – O Domador de Monstros porque é engraçado? Como é que tu sabe que é engraçado?</p> <p>C1 – Ah, porque tem desse dinossaurinho.</p>	<p>(U) C2 mostrando o livro O Domador de Monstros.</p> <p>P pergunta para C2 e C1 responde em seu lugar.</p> <p>Critério de escolha: engraçado C2.</p>
	<p>(V) P – Tem dinossaurinho? Quem mais? Tu escolheu qual?</p> <p>C7 – O Patinho Feio.</p> <p>P – Por quê?</p> <p>C7 – Porque eu já li.</p> <p>P – Ah, tu já leu?</p>	<p>(X) P perguntando para C7.</p> <p>C7 confirmando com a cabeça.</p> <p>Critério de escolha: referências anteriores C7.</p>
	<p>(Z) P – E tu escolheu qual?</p> <p>P – João e o Pé de Feijão. Agora vamos lá. Nós vamos ler uma só. Quais vocês vão querer?</p>	<p>(A) P pergunta para C2.</p> <p>C2 mostra o livro João e o Pé de Feijão.</p> <p>Entusiasmadas, muitas crianças levantam as mãos, para que seus livros sejam escolhidos.</p>
	<p>(B) – Baixa a mão, baixa a mão...</p> <p>C5 – Eu quero bicho...</p> <p>P – Qual vocês vão querer?</p> <p>C1 – Esse... esse...</p> <p>C2 – Esse...</p> <p>C4 – Esse...</p> <p>P – Então vamos ver. Dá aqui. Esse ou qual?</p>	<p>(C) As crianças estão se referindo ao livro O Domador de Monstros.</p> <p>P segura o Domador de Monstros e pede os outros livros. Crianças entregam Mamãe botou um ovo! e Os Três Porquinhos.</p>
	<p>(D) P – Não tem que votar num só! Esse, esse aqui ou esse, escolham juntos...</p>	<p>(E) P pega os três livros indicados, Os Três Porquinhos, A Mamãe</p>

	C4 – Esse, A Mamã Botou um Ovo.	Botou um Ovo e O Domador de Monstros.
	(F) P - Agora desses três aqui, nós vamos ter que votar num só! Nós vamos ter que votar e dizer por que estamos votando. Tem esse aqui, O Domador de Monstros. Tem essa aqui, Mamã botou um Ovo! E tem esse aqui, Os Três Porquinhos. C 5– Eu! C 3 – Eu! P – Só pode votar em um. Levanta a mão quem vai votar n’ Os Três Porquinhos?	(G) C1 e C2 votam no O Domador de Monstros. C3, C4, C6 e C7 levantando a mão votam na Mamã botou um ovo C5 vota em Os Três Porquinhos
	(H) P- Os Três Porquinhos já não vai. Agora vamos ficar entre esse e esse. Quem vota no Domador de Monstros?	(I) P mostrando O Domador de Monstros e Mamã botou um ovo!
	(J) - P – Cinco, então. E quem vota nessa Mamã Botou um Ovo? Sete. Ganhou esse então.	(L) Crianças comemoram. Vale lembrar que as crianças votam mais de uma vez nos livros.
	(M) P – Então, Mamã Botou um Ovo! C4 – Então ela é uma galinha! P – Será que ela é uma galinha?	(N) Crianças rindo muito e falando ao mesmo tempo... Inaudível... O motivo das risadas é referente ao conhecimento de mundo que elas trazem: quem bota ovo é galinha e não a mamã.
	(O) P – É um ovo de galinha? Quem escreveu foi Babette Cole. Vamos ver então?	
(P) Mamã botou um ovo!	(Q) C3 – Mamã chocou um ovo! P – Botou um ovo! C3 – Chocou! P – Mas está escrito botou, ali. Vamos ver...	
(R) Bom - a mamã e o papai disseram. Achamos que está na hora de contar pra vocês... como são feitos os bebês.	(S) – Olha ali... P – O que aparece? C4 – A mamã, um cachorro, um cachorro, um cachorro... C6 – E o filhinho. C4 – E dois filhos.	(T) P mostrando as figuras.
(U) Tá bom - nós respondemos. As meninas são feitas de açúcar, temperos, cheiro de rosas e outras coisinhas mimosas – a mamã falou.		(V) C6 e C1 interagem com a história demonstrando meiguice pelos aspectos citados no texto.
	(X) C3 – E os meninos? P – E os meninos? Vamos ver?	
(Z) Os meninos são feitos de lesma, caramujo e pedaço de rabo de cachorro sujo – o papai contou.	(A) C4 – Que nojo! C7 – Eca...	(B) Todos interagem com a história demonstrando nojo pelos aspectos citados no texto através de interjeições. C4 mexendo as mãos como se estivesse sentindo algo muito nojento entre elas. C7 faz o mesmo. Critério de análise: sensações.

(C) Alguns bebês são trazidos por dinossauros.		(D) C5 Imita ruído de um dinossauro. Ver consideração 2.
(E) Eles podem também ser feitos de bolacha – disse a mãe. Às vezes a gente acha bebês embaixo das pedras – disse o papai. Também se pode plantar semente de bebê em vasos e cultivá-los numa estufa – disse a mamãe. Ou simplesmente comprar tubos com pasta de bebês.	(F) C4 – A bunda. C5 – A bunda...	(G) Todos dão muitas risadas pois aparece a ilustração de um bebê pelado. Critério de análise: identificação
(H) A mamãe botou um ovo no sofá – o papai disse. Ele...	(I) C3 – Quebrou!	(J) C3 aproveita a pausa da leitura e antecipa a situação. Levanta uma hipótese para a leitura.
(L) ...explodiu.		(M) C1 e C7 admiradas...
(N) E espirrou vocês dois para fora.	(O) C4 – Ah, devia sair uma galinha!	(P) Novamente pelo conhecimento prévio levantam suas hipóteses, mas são surpreendidas pela narrativa. Divertem-se muito.
(Q) Hi hi hi, ha ha ha, ho ho ho. Que monte de bobagem! nós rimos. Mas vocês quase acertaram quando falaram das SEMENTES, do TUBO e do OVO. Nós achamos que vocês não sabem como os bebês são feitos de verdade. Então, vamos fazer uns desenhos pra mostrar como é.	(R) C3 – A cegonha! C1 – Ah, da barriga da mãe, do óvulo... C4 – O saquinho e... C3 – É o pinto! C6 – O pinto!	(S) Outra informação: cegonha traz os bebês. Quando falam dos órgãos genitais todos continuam a rir muito... Nova hipótese para a leitura – cegonha.
(T) O papai também tem um tubo. As sementes que estão nos saquinhos sem por ali. O tubo entra na barriga da mamãe por um pequeno buraco. Então, as sementes nadam lá dentro com a ajuda de seus rabinhos.	(U) C1 – Ah, então o bebê sai por esse fio! C3 – Não! Vem do pinto do pai e vai para barriga.	(V) C3 explicando para C1. Todos riem.
(X) Vejam só algumas maneiras... que as mães e os papais usam para se encaixar.	(Z) C? – Que legal esse livro! P – Por que ele é legal? C? – Porque ele fala dos bebês. P – Porque ele fala dos bebês?	(A) C? Não foi possível identificá-la, pois está fora do alcance da câmera. Criança espontaneamente fala que o livro é legal porque trata do nascimento dos bebês. Importante notar que, de fato, o livro é informativo.
(B) Quando as sementes chegam na barriga da mamãe, elas começam A Grande Corrida Ao Ovo. O	(C) C3 – O que está escrito nas coisinhas? P – Está escrito: “Ganhei”, “Fui roubado”, “To fora”. C3 – E no outro?	(D) Crianças pedindo para P ler os textos escritos dentro dos balões das ilustrações. Trata-se das imagens dos espermatozoides em direção ao

vencedor chega ao ovo, e o ovo começa a se transformar num bebê bem pequenininho.	P – “Vamos nessa!”	óvulo. Letramento literário - tem a ver com o trabalho da sala de aula?
(E) O bebê vai ficando maior... Maior e MAIOR. E a mamãe vai ficando mais gorda... mais gorda e mais GORDA.	(F) C7 – Vai explodir! C4 – Vai explodir! C4 – E explode!	(G) Rindo muito todos e imitando uma explosão. Necessidade das crianças de participar de forma ativa da narrativa.
(H) Quando fica pronto, o bebê salta para fora.	(I) C3 – E o que está escrito naquele coração?	(J) Todos querem olhar para ver do que se trata...
(L) Oi mãe...	(M) C2 – Ai quanto filho!	
(N) E agora VOCÊS já sabem... o que todo mundo já sabe!	(O) C5 – Uma vaca! C1 – Um boi! C7 – Um porco! C6 – Um cavalo! Um rato!	(P) Crianças vendo as ilustrações e em voz alta descrevendo as imagens.
(Q) Fim.	(R) P – Fim. C1 – Fim. P – E aí, gostaram do livro? C2 – Sim. C5 – É. C4 – É... acabou... C3 – Mais uma, mais uma... C1 – Conta essa...	(S) C3 com euforia. C1 mostrando o livro João e o Pé de Feijão .
	(T) P – Por que o livro é legal? C3 – A mamãe chocou um ovo. P – Por que o livro é legal? C4 – É porque é...eu achava que ia sair o bebê da galinha de lá. E daí não saiu o filhinho da galinha. P – Ah e não saiu? C4 – Não. P – O que é legal no livro? O que tu achou legal no livro? C3 – Eu achei legal que ao invés de as mães comerem os filhos pra ficar na barriga, botaram o ovo.	Interessante observar que o princípio de ampliação do horizonte de expectativas. C4 responde que é legal pelo inesperado.
	(U) P – E tu o que achou legal? C2 – Porque o bebê sai da barriga. Aí fez um ovo! P – Ah, fez um ovo? E por que o nome do livro é Mamãe Botou um Ovo! ? C2 – Porque botou um ovo! P – Por que o nome do livro é Mamãe botou um ovo! ? C7 – Porque ela botou um ovo! P – Ela botou? C2 – A mamãe botou um ovo de galinha.	(V) Crianças começam a rir depois da fala da C2. Novamente depois da fala da C2 todos riem. Depois de todo esse diálogo as crianças começam aos poucos a se dispersar e mexer nos outros livros e ficar em pé brincando e correndo pela sala. As crianças não questionam a história do ponto de vista lógico. A questão de a mamãe ter botado um ovo, no começo intrigante para elas, no final torna-se aceitável.
	(X) P – Então tchau. Obrigado pela	(Z) Finalizada a sessão, as crianças

	participação de vocês. Vamos pra sala. Tchau. Obrigado. Tchau.	voltam correndo para a sala de aula.
--	---	--------------------------------------

CONSIDERAÇÕES:

1. Esta obra é altamente recomendável pela FNLIJ e pelo PROLIJ na categoria livro informativo. Faz parte das 15 obras de qualidade selecionadas pela pesquisa.
2. Também neste episódio o motivo pelo qual escolheram foi porque acharam engraçados, uma vez que mostra a bundinha, porque tem dinossaurinho, porque tem óculos iguais ao do amigo.
3. As crianças sentem necessidade de explorar os personagens. Sentem, enxergam, escutam: cores, ruídos de animais, pessoas, lugares. Percepções táteis.
4. As crianças pedem para ler as ilustrações do livro que tem caracteres escritos. Estaria ligado isso aos procedimentos de Letramento realizados pela escola?
5. Além de interagir com o texto, as crianças também interagem entre si. O fato de o P não dar pistas nem respostas para as perguntas das crianças, possibilita maior abertura para essa interação?
6. Vale lembrar que a forma de ouvir as histórias não foi solicitada. Nem foi pedido para que fizessem silêncio, nem para que se sentassem ou mesmo para que se comportassem durante as leituras. Tudo aconteceu muito naturalmente.
7. A forma de apropriação da história é muito curiosa. As crianças interagem repetindo o que os personagens fazem. Outras vezes criam situações e contextos próprios.
8. Também antecipam momentos da leitura como ocorre em outras sessões.
9. Pedem a cada página para ver as ilustrações. Fazem relação muito significativa entre a ilustração e a leitura do P.

EPISÓDIO 7**GRUPO 3 – SESSÃO 1 – Tempo: 14min.****Grupo III – crianças de quatro anos e sete meses a cinco anos e meio.****LEGENDA:**

P – Pesquisador – Cleber Fabiano da Silva.

C – Crianças identificadas através de números.

Obs. As letras maiúsculas e em ordem alfabética ao lado de cada quadro indicam a seqüência de leitura.

OBRA SELECIONADA	DIMENSÃO VERBAL	DIMENSÃO VISUAL
BELLINGHAUSEN, Ingrid Biesemeyer. Cachinhos Dourados e os três Ursos . São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2006.	(A) P – É uma brincadeira que nós vamos fazer... é bem legal, tá? Lá tem uma porção de livros legais. Vocês vão poder olhar, vocês vão poder mexer, só não pode estragar, tá? Agora tem um desafio: vocês vão ter que escolher uma história só para eu ler. Vocês vão ter que combinar entre vocês, uma história pra depois eu ler está bem? Escolher uma só, tá bom?	(B) P apontando para o centro da sala onde estão expostos em cima de um tapete colorido todos os livros. Crianças se dirigem para o centro da sala para pegarem os livros. Todas muito dispostas e alegres. Interessante notar que em todos os encontros as crianças mostraram-se muito estimuladas para a atividade.
	(C) P – Tá, agora vocês tem que escolher um só. Desses todos qual vai ser?	(D) Cada criança aponta o seu livro como o escolhido.
	(E) P – Não! Primeiro decidam! Só tragam um pra eu ler, tá? C3 – Esse... P – Só uma. Um pra todos. Qual a gente vai querer? Qual o seu nome? C1 – João Vítor. P – Por que tem que ler esse João Vítor? C1 – Eu gostei porque eu gosto de ver.	(F) C1 mostrando as figuras do livro. Um primeiro critério de escolha está ligado ao gostar de ver a ilustração.
	(G) P – E você? Por que escolheu essa? Qual é teu nome? C2 – Lu... C3 – Acorda! C2 – Luciano. P – Por que tu escolheu essa Luciano? C3 – Vai Luciano... P – Ele está olhando e pensando	(H) C2 demorando para responder.

	gente, calma...	
	(I) C3 – Porque tem um gatinho bonitinho... C1 – O gatinho está caindo de uma ponte. P – Então vamos ver este amigo falar. Fala... C4 – Eu escolhi porque tem uma lua e um bicho no chão.	(J) P perguntando para C4. C4 referindo-se ao livro Agora não, Bernardo! Outro aspecto ligado à identificação, porque tem lua, porque tem gatinho, porque tem bicho.
	(L) P – Ó escuta, por quê? Daí tu queria que lesse esse? Com este bicho? Agora você tem que escolher qual dessas que pegaram... C5 – Esse... esse... P – Não. Um só.	(M) C4 repete muito baixo – inaudível. Erguendo os livros em direção ao P. Todos juntos e falando ao mesmo tempo. Algumas crianças demonstram insatisfação em ter que escolher apenas um livro.
	(N) C5 – Por favor, lê o meu... P – Ah, a Laís já escolheu este também. C1 – Esse também... eu também quero esse. P – Por que você quer esse? C1 – Porque eu vi que a minha mãe gosta de fazer...	(O) C5 pega o livro Cachinhos Dourados . C1 aponta para a personagem cozinhando na capa. Interesse na história pela relação de identificação com a mãe.
	(P) O – Ah, a comida que a tua mãe gosta de fazer? Quem mais quer esse? C5 – Eu... C6 – Eu... C3 – Eu... C2 – Eu não. P – E agora? Pode ser esse? C1 – Pode. C2 – Não. P – Agora vamos ver com a maioria. Tem quatro querendo este, pode ser? C1 – Sim. C6 – É... P – Pode ser. Outro dia a gente vê o outro, tá? Então guarda os outros lá, vamos guardar?	(Q) C2 resistente ao livro Cachinhos Dourados . As crianças colocam novamente os livros no lugar e vem sentar-se nas almofadas para ouvir a história escolhida.
	(R) P – Vamos ouvir esta aqui então? C6 – Vamos! C1 – É... P – Cachinhos Dourados e os Três Ursos ... Quem conhece esta história? T – Eu! Eu... eu... C5 – Eu tenho. P – Tu tens? C3 – Eu também tenho. C6 – Eu também tenho. P – Vamos ver, então?	(S) Seis das sete crianças conhecem a história. Apenas a C4 disse não conhecer. Critério de escolha: referências anteriores.

(T) Era uma vez uma família de ursos que vivia numa casinha no bosque: papai urso, mamãe urso e bebê ursinho. Papai urso era o maior e sua voz era bem grossa.		(U) C3 imita uma voz bem grossa para o papai urso. Esses momentos de imitação irão ocorrer muitas vezes ao longo dessa história, especialmente, pela C3.
(V) Mamãe urso era de tamanho médio e tinha uma voz meiga. Bebê ursinho era o menor e sua voz era bem fininha.		(X) C3, C1 e C5 imitam uma voz fininha para o bebê ursinho.
(Z) Certa manhã, mamãe urso fez um delicioso mingau. _ Que fome! – disse o ursinho ao aproximar-se de seu pratinho. _ Cuidado! Está muito quente. – Alertou mamãe urso.	(A) C2 – Deixa a gente vê... P – O que vocês estão vendo na imagem? C3 – Uma panela. Com fumaça e... *inaudível.	(B) Pedindo ao P para mostrar as imagens do livro.
(C) _ Que tal darmos uma volta no bosque enquanto o mingau esfria? – sugeriu papai urso. Todos concordaram e foram passear.	(D) C4 – Aonde eles foram? P – Aonde eles foram? C1 – No bosque. C3 – Passear na floresta, no bosque.	(E) Respostas das crianças baseadas na leitura das imagens do livro.
(F) Logo que os três saíram, passou por ali Cachinhos Dourados: uma bela menina. Ela viu a casinha dos ursos e bateu na porta. Como ninguém apareceu para abrir, ela entrou mesmo assim...	(G) C2 – Entrou pela janela? P – Entrou pela janela? Vamos ver?	(H) Percebe-se com esse comentário a atenção dada aos detalhes da história. Pois na ilustração de fato aparece a porta fechada e a menina batendo.
(I) _ Hum! Que delícia, adoro mingau! Disse a menina com água na boca.	(J) C3 – Mingau, arghhhh!	(L) C3 faz caretas quando fala de mingau. Critério de análise: sensações.
	(M) C2 – O que é isso? P – O que vocês estão vendo? C3 – Um chão de coração, uma cadeirinha, uma caderona e uma cadeira média. C2 – Por que tem cadeiras? P – Por que tem essas cadeiras? C3 – Um banco. P – Por quê? C3 – Porque o bebê é baixo, este aqui fica alto e o papai é grandão não precisa e a mamãe também.	(N) C3 descrevendo o que está vendo nas ilustrações. As crianças se aproximam mais do livro para ver as ilustrações
	(O) P – E por que este é do papai e este é da mamãe? C1 – Porque o pai é maior e a cadeira é maior. Este aqui é médio e este aqui é... P – E como é que a gente sabe que o papai é maior? C3 – A cadeira é bem grandona e pote é bem grandão. P – Mas quem disse que esta aqui é cadeira do papai? P – Não pode ser da mamãe?	(P) Interessante notar que as crianças já têm pré-estabelecido que o chefe da casa senta na cadeira maior.
	(Q) C6 – Não porque o papai	(R) Também o mesmo serve para

	<p>não pode sentar na cadeira rosa. P – Por que não? C6 – Por que a cadeira rosa é da mamãe. P – Ah, a cadeira rosa é da mamãe? Por isso? Rosa é de mamãe? C1 – É de menino também. P – De menino também? Vamos ver então?</p>	<p>as cores. A cadeira da mamãe é rosa, afirma a C6. Também o comentário da C1 merece atenção pois destaca que o rosa é cor de menino também.</p>
(S) Primeiro, Cachinhos Dourados provou o mingau do prato maior...	<p>(T) C2 – Era dele? P – De quem? C4 – Pai. C2 – Do pai.</p>	
(U) ...e o achou quente demais.		(V) C3 faz gesto de que sua boca está pegando fogo. Aponta para um lugar imaginário mostrando um prato quente. Outras crianças a imitam.
(X) Em seguida, experimentou o mingau do prato médio...	<p>(Z) C2 – Agora era... P – De quem que era? C2 – Da mãe. P – Era da mãe?</p>	
(A) ...e o achou muito frio. Depois, provou o do prato menor, achou ótimo e comeu tudo.		(B) C3 faz sinal como se estivesse comendo tudo. Pega uma almofada colorida e faz de conta que está comendo.
(C) Então, a menina foi à sala e encontrou três cadeiras. Primeiro sentou-se na grande e achou-a muito dura.	<p>(D) C4 – De quem era a cadeira? P – De quem era a cadeira? C3 – Do papai.</p>	
(E) Em seguida, sentou-se na média e achou-a macia demais.	<p>(F) C3 – Da mamãe. P – Da mamãe? Será? C6 – É. C1 – Da mamãe. P – Por que, é? C3 – Porque é rosa. C1 – E porque é média e a mamãe... *inaudível C3 – E essa é claro que é do bebê.</p>	(G) C3 apontando para a figura no livro. Novamente os conceitos sobre as cores.
(H) Depois, sentou-se na pequena e quebrou-a em pedaços.	<p>(I) C2 – É qual? C3 – É essa, é claro.</p>	(J) As crianças dão muitas risadas e apontando no livro as figuras que mostram as cadeiras quebradas. Imitam a família de ursos caindo.
	<p>(L) P – Por quê? C6 – Porque ela está quebrada.</p>	
(M) – Ai, que sono! – exclamou Cachinhos Dourados indo para o quarto dos ursos.		(N) Algumas crianças imitam um bocejo. C1, de fato boceja. C4 e C1 acomodam-se uma na outra fingindo dormir. Vale lembrar que aqui a imitação cede lugar a criação de novos movimentos para a narrativa.
	(O) P – Estão bocejando? Deu	(P) As crianças estão interagindo

	<p>sono? O que vocês estão vendo? C3 – Uma árvore e uma flor. P – Uma árvore e uma flor? C1 – O que é isso dali? C6 – O que é? P – O que é isso ali? C3 – Um quadro? P – E quem será que desenhou este quadro? C5 – Uma foto. C1 – A mamãe do ursinho, o papai...</p>	<p>com as ilustrações do livro. Um corredor com dois quadros e neles desenhados uma árvore e uma flor.</p>
<p>(Q) Quando lá entrou, viu três camas arrumadinhas e quis experimentá-las também: _ Esta cama é muito dura! – disse ela ao deitar-se na cama maior. _ Esta é mole demais! Falou depois de deitar-se na do meio.</p>	<p>(R) C3 – Da mamãe.</p>	<p>(S) Vale ressaltar que as ilustrações do livro mostram a cama maior com lençóis pretos – cama do pai, a cama média com lençóis rosa – cama da mãe e a cama do bebê com lençóis brancos – cor do bebê.</p>
<p>(T) _ Esta sim, é perfeita! Disse a menina quase pegando no sono.</p>	<p>(U) C2 – Ela se deitou ali ó! P – Em qual que ela deitou? C6 – Essa... essa... C5 – A do filhinho.</p>	<p>(V) Crianças apontando para o livro. C5 e C6 falando com voz de bebê.</p>
<p>(X) Enquanto isso... os três ursos voltaram para casa e levaram o maior susto quando perceberam que alguém estivera ali. _ Nossa! Que bagunça! Gritaram os três. _ Quem mexeu no meu mingau? – perguntou papai urso com sua voz grossa.</p>	<p>(Z) C3 – Que bagunça!</p>	<p>(A) C3 imita voz grossa.</p>
<p>(B) _ Quem provou o meu mingau? – perguntou mamãe urso com sua voz meiga. _ Quem comeu o meu mingau? – perguntou o bebê ursinho com sua voz fininha.</p>	<p>(C) C3 – Quem comeu o meu mingau? C2 – Quem comeu o meu mingau?</p>	<p>(D) C3 e C2 imitam voz bem fininha... Em seguida, todos também imitam.</p>
<p>(E) _ Quem provou o meu mingau? – perguntou mamãe urso com sua voz meiga.</p>	<p>(F) C3 – Quem provou o meu mingau?</p>	<p>(G) C3 imita voz fininha agora para ficar igual a mãe...</p>
	<p>(H) C2 – Quem é que é? P – Quem é quem aqui? C6 – Esse é o papai, esse é a mamãe e esse é o filhinho...</p>	<p>(I) C6 apontando no livro.</p>
<p>(J) Os três ursos foram à sala e tiveram uma surpresa... _ Alguém sentou na minha cadeira! – disse papai urso com sua voz grossa. _ Alguém sentou na minha cadeira! – falou mamãe urso com sua voz...</p>	<p>(L) C3 – Média. C5 – Meiga.</p>	
<p>(M) ...meiga. _ Alguém quebrou a minha cadeira! – disse chorando o bebê.</p>	<p>(N) C3 – Quebraram a minha cadeira!</p>	<p>(O) C3 imita bebê ursinho chorando...</p>
	<p>(P) C2 – O que é agora? P – E agora, o que a gente está</p>	

	vendo? C6 – Três cadeiras. Duas montadas... C1 – Uma quebrada.	
(Q) Impressionados, os três ursos foram para o quarto. _ Alguém deitou na minha cama! – falou papai urso com sua voz...	(R) C1 – Grossa.	(S) C3 deita-se no chão imitando papai urso.
(T) ...grossa. _ Alguém deitou na minha cama! – disse mamãe urso com sua voz...	(U) C5 – Meiga.	
(V) ...meiga. _ Alguém está deitado na minha cama! – gritou o bebê ursinho com sua voz...	(X) C1 – Fininha... P – Ah é? C6 – Éh... C1 – Humhum... C3 – Ahhh C3 – Fininha... P – Então vamos ver?	(Z) C1 imita a voz fininha do ursinho.
(A) ...fininha.		(B) Crianças comemoram.
(C) Cachinhos Dourados acordou no mesmo instante com o grito do bebê ursinho. O susto foi tão grande que seus cachos ficaram em pé!	(D) C3 – Assim ó gente...	(E) C3 coloca todos os cabelos para cima e todos dão muitas risadas e também fazem o mesmo. C3 fica de pé e bagunça ainda mais os cabelos como se tivessem arrepiados... faz isso como que imitando uma cena de pavor, aliás, repetindo o que está na imagem do livro.
	(F) P – Foi assim?	
(G) Assustada, olhou para os três ursos, saltou da cama, pulou a janela e saiu correndo bosque a fora.	(H) C2 – E aí, o que aconteceu? P – O que aconteceu? Vamos ver então? C2 – Vamos...	
(I) “Nunca mais entrarei em uma casa sem ser convidada!”, pensava a menina correndo sem parar.	(J) C5 – Ei onde ela tá? P – Onde ela está correndo? C1 – No bosque. P – É num bosque mesmo? C7 – É uma rua. C1 – As árvores não são assim. P – As árvores não são assim? E por que estão feitas assim neste livro será? C3 – Porque é mal feito. C1 – Está aqui parece um pirulito. P – Parece um pirulito? A Luiza disse que é mal feito. Vocês acham que é mal feito? Por que será que o livro é feito assim?	(L) C3 ao ouvir “correndo sem parar” começa a correr de um lado para outro dentro da sala. Crianças discutem sobre as figuras do livro que, de fato, são estilizadas. As copas são todas circulares lembrando pirulitos coloridos.
	(M) C2 – Porque ela que inventou que é mal feito. P – Será que quem fez o livro não sabe fazer árvore? C3 – Não sabe! P – Ou será que quis fazer uma	(N) C2 apontando para C3.

	<p>árvore diferente? C2 – Não sei. Eu faço rosa, com estrela e com boneco. P – E existe árvore rosa, com estrela e com boneco? C1 – Não.</p>	
	<p>(O) P – Então ele também não pode fazer? C1 – Não. C2 – Pode. P – Por que pode? C2 – O livro é dele! P – O livro é dele, daí ele faz como ele quer? C5 – É... C2 – Eu faço como um pirulito. P – Dá pra fazer um bosque com pirulitos? C1 – Ham...ham. C6 – Não.</p>	<p>(P) C2 tem percepção de que não precisa fazer ilustração figurativa pois se trata de literatura.</p>
<p>(Q) E os três ursos nunca mais viram aquela curiosa!</p>	<p>(R) C2 – Acabou? P – O que aconteceu? C3 – Não sei... C5 – Fe – Feim – Fim. C4 – É acabou... P – Será? C5 – Acabou... C6 – O que está escrito ali?</p>	<p>(S) C6 levanta e aponta para a página final no qual se encontram dados sobre a autora.</p>
<p>(T) Gostei muito de recontar e ilustrar os clássicos, histórias que fascinaram e continuaram a encantar crianças dos quatro cantos do mundo. Eternamente vivas pelo encantamento, simplicidade e mensagens, levam a refletir sobre as nossas próprias vidas. Amei fazer o livro, foi bem divertido. Escolhi fazer a técnica da colagem, da qual usei vários tipos de papel: coloridos, lisos, transparência, desenhados. Espero que esta história também encante você. Um abraço, Ingrid.</p>	<p>(U) P – Quem será que é Ingrid? C3 – Ingredientes? C6 – É ela... C4 – Ela... C5 – Ela...</p>	<p>(V) Crianças dando risadas após a fala da C3. Todos, ao mesmo tempo, apontando para a foto da autora na última página do livro.</p>
	<p>(X) C1 – Ela que fez né? P – Ela que fez? Ela é a autora? C1 – É. C3 – É P – O que ela usou pra fazer o livro então? C1 – O óculos. P – Os óculos? Agora me respondam uma coisa: quem gostou da história? C7 – Eu... eu... eu.. C1 – E eu.. C2 – Eu tá? P – Agora vamos pensar assim: a história é legal?</p>	<p>(Z) As crianças dão risadas após esse comentário. Quando perguntas sobre se gostaram da história, respondem entusiasmadas que sim. C1 fala comprido abraçando C7. Essa abraça C2.</p>

	<p>C5 – É...é...é... C3 – É legal.. C1 – Eu gosteeeeei... C2 – Heeeeeee...</p>	
	<p>(A) P – O que faz a história ser legal? C6 – Porque arrepia os cachos, assim ó....</p>	<p>(B) C6 erguendo os cabelos para mostrar porque a história é legal.</p>
	<p>(C) P – Ah, a hora que a Cachinhos Dourados levantou os cachos? Foi legal? Por que foi legal? C1 – Foi legal porque ela pensava que ela era a dona da casa. P – Por que foi legal? C2 – Porque tinha catinga...</p>	<p>(D) Todos dão muitas risadas quando a C2 fala da catinga. Após falar ela faz gestos com a mão diante do nariz como se estivesse sentindo um cheiro desagradável. P tenta ainda perguntar para outros o porquê da história ser legal mas todos já estão levantando e brincando de um assustar o outro. Sendo assim, P decide finalizar a sessão. A maior parte das crianças sai gritando e correndo.</p>
	<p>(E) P – Na semana que vem, a gente vai escolher outro livro pra eu ler. Pode ser? Aí a cada semana que eu venho aqui a gente escolhe um livro, tá bom? Pode ser? C3 – Eu quero a do cachorrinho... P – Ah, tu queres a do cachorrinho? Mas agora, na sessão de hoje não dá mais tempo. Só na próxima, se vocês escolherem essa, tá bom? Tchau. Beijós.</p>	<p>(F) C3 continua a falar mas fica inaudível devido ao barulho das outras. As crianças voltam para sala de aula.</p>

CONSIDERAÇÕES:

1. O livro escolhido não faz parte das obras recomendadas e selecionadas para a pesquisa. Faz parte dos 15 livros não avaliados, nem pelo PROLIJ nem pela FNLIJ. Para a discussão dos dados deverá ter seu conteúdo submetido a uma análise.
2. Os motivos pelos quais os livros foram escolhidos seguem o princípio da identificação, como visto nos quadros nos quais as crianças afirmam que gostam porque tem bichinho, gatinho, lua, ilustração ou, até mesmo, comida como a mãe faz.
3. Seis das sete crianças participantes já conheciam a história. Nota-se o desejo de ouvir novamente uma narrativa conhecida.

4. Durante toda a leitura da história a C3 repetiu todas as ações informadas no texto, fazendo uma encenação de todos os momentos, causando muitas vezes risos nos amigos e incentivando para que os outros também fizessem várias vezes seus gestos.
5. Em muitos momentos nos quais as crianças imitam aquilo que é narrado no texto aparece também a criação de outros movimentos corporais e gestuais. Não se trata de uma simples imitação, como propõe Corsaro (ver revisão da literatura) mas de uma produção de cultura própria da infância.
6. Há durante todo o tempo da leitura um diálogo constante com as ilustrações que, inclusive, antecipa em vários momentos o que será lido. Nesses momentos o que vai ser lido apenas confirma o já discutido pelas crianças.
7. Nessa história, especificamente, há um questionamento sobre a ilustração. Com relação ao que é mostrado de forma real e ao que é mostrado de forma simbólica. No episódio das árvores, por exemplo, as crianças já questionam porque são ilustradas “como se fossem pirulitos”, fazendo comparação com a forma convencional de ilustração de uma árvore.
8. Com relação à ilustração, chama também atenção a discussão sobre o estereótipo das cores. Atribuir cor rosa para menina defendido por uma criança e, imediatamente, refutado por outra.

EPISÓDIO 8**GRUPO 3 – SESSÃO 2 – Tempo: 20m 35seg****Grupo III – crianças de quatro anos e sete meses a cinco anos e meio.****LEGENDA:**

P – Pesquisador – Cleber Fabiano da Silva

C – Crianças identificadas através de números.

Obs. As letras maiúsculas e em ordem alfabética ao lado de cada quadro indicam a seqüência de leitura.

OBRA SELECIONADA	DIMENSÃO VERBAL	DIMENSÃO VISUAL
TEAGUE, Mark. Cara Sra. Leroy . Trad. Cássio Arantes Leite. São Paulo: Globo, 2004.	(A) P – Então, a atividade vocês sabem como é, né? Vamos ver se a gente faz bem bacana. A gente pode escolher uma história... Vocês podem ir ali e escolher as histórias, pode convencer os amigos a contar uma história só para eu contar para vocês! Se eu começar a contar e vocês não acharem a história legal, me avisem que eu mudo de história. Tá bom? Primeiro passo: vão lá pegar as histórias, depois volta pra cá, cada um com seu livro.	(B) As crianças vão para o centro da sala para escolher os livros. Ficam folheando, cada uma pega uma obra diferente. Uma das crianças disse baixinho para os outros que iria pegar o mesmo livro. Dão risadas com a mão na boca para o P não ouvir. Não dá para identificar quem disse por que a câmera está em geral e a fala ficou fora de foco.
	(C) C1 – Esse aqui... C2 – Escolhe o meu tá? C1 – *inaudível P – Tem que convencer os amigos lá, tá? Lembra que vocês escolhem uma história só, uma que todos gostaram, né?	(D) C1 pergunta aos amigos se o seu livro pode ser o que será lido. C2 também pergunta aos amigos.
	(E) P – Escolheram? Vamos lá então? Cada um pega o seu. Vamos para o outro lado ouvir as histórias...	(F) As crianças voltam para as almofadas e sentam perto do P.
	(G) P – Agora vamos ver. Quem escolheu os livros? C4 – Eu... C1 – Eu... eu... C6 – O meu...	(H) As C4, C1 e C6 levantam os livros que escolheram quase ao mesmo tempo.
	(I) P – Um livro só, qual que nós vamos contar? C4 – Esse... C6 – O meu... C3 – O meu também...	(J) Cada criança aponta o seu livro.
	(L) P – Calma vamos ver... Isso... me entrega os livros agora. Aqui, obrigado...	(M) P recebe os três livros que as crianças escolheram. São eles: A galinha que sabia nadar, João e o Pé de Feijão e Cara Sra. Leroy .
	(N) P – Esses são os escolhidos. Quem quer esse aqui? C3 – Eu quero esse.	(O) Apenas a C3 escolhe o livro A galinha que sabia nadar .
	(P) P – Não querem esse? Por que não querem? C4 – É feio. C3 – Eu quero.	(Q) C4 vendo a capa do livro diz que não quer porque é feio. C3 insiste no livro escolhido. Ninguém mais vota nesta história.

	<p>C5 – É porque nós já ouvimos... P – Ah, vocês já ouviram? Quem contou? C5 – Eu já sei esta história. C2 – A minha mãe contou. P – A Galinha que Sabia Nadar?</p>	<p>Critério de escolha: não gostou da capa do livro. Achou feio</p>
	<p>(R) C6 – Eu já sei... C5 – Eu sei... C2 – Eu também... P – Quem contou? C2 – A minha mãe. C7 – Minha tia. P – E essa? João e o Pé de Feijão. Quem conhece? C1 – Eu já... C5 – Eu... C2 – Já...</p>	<p>(S) Apenas a C7 demonstra não conhecer a história, balançando a cabeça. C2 afirma que a mãe já contou a história.</p> <p>Não querem ouvir a história porque já conhecem.</p>
	<p>(T) P – E essa aqui? C3 – Eu... C4 – Lê essa. C2 – Eba... C3 – Eeeee...</p>	<p>(U) P referindo-se a Cara Sra. Leroy. As crianças ficam eufóricas ao mostrar o livro, começam a gritar pedindo que se faça a leitura.</p> <p>Importante notar como as crianças gostam da atividade da leitura. Comemoram celebrando o momento da narrativa. Ninguém deixa de participar.</p>
	<p>(V) Vamos lá então? Agora vamos lá... Vou começar a leitura...</p>	
<p>(X) Cara Sra. Leroy este livro foi escrito por Mark Teague. A Gazeta matutina de Farejópolis – 30 de setembro. CÃO ENVIADO A ESCOLA DE OBEDIÊNCIA Mencionando uma longa lista de problemas de comportamento, a moradora de Farejópolis, Gertrudes S. Leroy, encaminhou seu cachorro, Sam, à Academia Canina Igor Francãostai. Fundada em 1953, a academia se notabilizou por cuidar de casos como o seu. “Já estou por aqui!”, disse a sra. Leroy. “Eu adoro o Sam, mas acho que o estraguei demais. Ele rouba comida do balcão da cozinha, corre atrás dos gatos dos vizinhos, uiva sempre que saio e, na semana passada, quando eu atravessava a rua, derrubou-me e fez em pedaços meu melhor casaco de pêlo de camelo! Não sei mais o que fazer!”</p>	<p>(Z) C1 – O que tá acontecendo? P – O que tá acontecendo? C2 – Ele está mandando uma carta. P – Ele está mandando uma carta. Pra quem? C5 – Pra dona dele. P – Pra dona dele? Por que será?</p>	<p>(A) Ainda que não tivessem recebido instruções de comportamento, logo que se iniciou a leitura, as crianças sentaram-se e permaneceram em silêncio.</p>

<p>Os funcionários da escola não deram declarações... 1º de outubro Cara sra. Leroy, Como pôde fazer isso comigo? Isto aqui é uma PRISÃO, não uma escola! Devia ver os outros cães. São CÃES MALVADOS, sra Leroy! Eu não sou como eles. Até mesmo a viagem para cá foi um horror. Estou muito triste e acho que precisarei de algo para ocupar os dentes quando chegar em casa. Por favor, venha já! Sinceramente seu, Sam</p>		
<p>(A) 2 de outubro Cara sra. Leroy, A senhora ficou mesmo tão aborrecida por causa da torta de frango? Puxa, por que não discutiu o assunto comigo? Poderia ter dito: “Sam, não mexa na torta. É para a janta”. Seria assim tão difícil? Isso nos teria poupado um bocado de ressentimento. Nem preciso lhe dizer como sou horrivelmente maltratado. A senhora me disse que preciso ter paciência e aceitar o fato de que permanecer aqui até o fim do período determinado. Tem consciência de que ele dura DOIS MESES? Sabe o que isso representa em anos caninos? Sinceramente seu, Sam</p>	<p>(B) C7 – * inaudível... P – E aí?</p>	<p>Importante estabelecer uma relação entre a extensão do texto e a recepção por parte das crianças. Notar que elas poderiam parar e mudar de história caso não tivessem gostando.</p>
<p>(C) 3 de outubro Cara sra. Leroy, Gostaria de esclarecer alguns mal-entendidos quanto aos gatos dos Félix. Primeiro, estão longe de ser os anjinhos que a sra. Félix dá a entender. Segundo, como eu poderia imaginar o que faziam na escada de incêndio, lá fora, em pleno mês de janeiro? A senhora não achou um pouco melodramático demais o modo como miavam e se recusavam a descer? E difícil acreditar que ficaram doentes de verdade por três dias inteiros, mas a senhora</p>	<p>(D) C4 – É ele que tá contando né? P – É ele que está contando? C4 – Pra ela? P – É ele que está contando pra ela? O que? C5 – Uma história. C4 – Uma carta. P – Uma história ou uma carta? C4 – É uma carta...</p>	

<p>sabe como são os gatos. Seu cão, Sam</p> <p>4 de outubro Cara sra. Leroy, Devia dar uma olhada no que acontece por aqui. É chocante o modo como a adestradora, ou melhor, a DIRETORA DA PRISÃO, srta. Clotilde, late suas ordens. Dia após dia sou forçado a realizar as tarefas mais sem sentido. Hoje, foi “sentar” e “rolar”, o dia todo. Recuso-me terminantemente a rolar. É ridículo. Não faço. Claro que fui severamente punido. Mais uma coisa; quem vai ajudala a atravessar a rua enquanto eu estiver fora? Conhece seu mau hábito de não olhar para os dois lados. Pense em todas as ocasiões em que a salvei. Bom, uma vez, pelo menos. Devo reconhecer que não ficou muito grata, queixando-se do pequeno rasgo em seu velho casaco puído. Mas o que estou tentando dizer é: a senhora precisa de mim! Sempre seu, Sam</p>		
<p>(E) 5 de outubro Cara sra. Leroy, Os CARCEREIROS por aqui adoram essa coisa de “cachorro bom, cachorro mau”. É só o que ouço: “Bonzinho, Sam. Não seja um mau menino, Sam”. Será mesmo tão bom ficar assim sentado feito um palerma o dia inteiro? Mas não me entrego! A srta. Clotilde levou minha máquina de escrever. Segundo ela, perturba os outros cães. E alguém por acaso se preocupa se os outros cães estão me perturbando? Sempre seu, ...</p>	<p>(F) C4 – Sam.</p>	<p>A partir da segunda vez que aparece essa estrutura no texto as crianças também interrompem a leitura participando da história.</p>
<p>(G) ...Sam.</p>	<p>(H) C4 – Sam C1 – Sangue! P – O que está acontecendo?</p>	<p>C1 brincando com o nome Sam, que para ela lembrou sangue.</p>

	C1 – Sangue? P – Não! Sam.	Processos criativos.
(I) 6 de outubro Cara sra. Leroy, Os vizinhos se queixam mesmo de meus uivos? É difícil imaginar. Primeiro, porque não uivo tanto assim. A senhora esteve fora naquelas noites, então não tem como saber, mas, acredite, fui bastante moderado. Segundo, não devemos esquecer de que são ELES que vivem me acordando no meio da tarde com aquele aspirador barulhento. Costumo dizer que todos temos de aprender a conviver em harmonia. Minha vida aqui continua um pesadelo. A senhora não acreditaria nas coisas que acontecem na lanchonete. Sinceramente seu, ...	(J) C4 – Sam.	
(L) ...Sam.	(M) C7 – Ele só fica fazendo carta? P – Por que ele só fica fazendo carta? C3 – Pra dona dele. P – Pra Sra. Leroy? C8 – É porque ela perdeu o gato... P – Por que ela perdeu o gato?	
(N) 7 de outubro Cara sra. Leroy, Odeio lhe dizer isso, mas estou terrivelmente doente. Começou na pata, fazendo com que eu mancasse o dia inteiro. Depois senti enjôo, mal conseguindo engolir as refeições (exceto o succulento caldo de carne). Então comecei a gemer e a uivar. Finalmente tiveram de me levar ao veterinário. O Dr. Furabolo alega que não há nada errado comigo, mas tenho certeza de que sofro de uma doença terrível. Preciso voltar para casa agora mesmo. Honestamente seu,	(O)C7 – Sam. C2 – Meu Deus, tudo ele faz Sam. C4 – Porque ele tá escrevendo uma carta, né? P – Porque ele tá escrevendo uma carta? C4 – Porque é o nome dele. P – Como é que é o nome dele? C4 – É pra dona dele saber que a carta é dele.	
(P) 8 de outubro Cara sra. Leroy, Obrigado pelo adorável cartão de restabelecimento. Ainda assim, fico um pouco surpreso de que não tenha vindo me buscar. Sei o que diz o Dr. Furabolo, mas será de fato	(Q) C7 – Sam.	

<p>ajuizado correr risco quando a saúde de alguém está em jogo? Puxa, eu poderia sofrer uma recaída. Com a chegada do outono, penso em todos os momentos agradáveis que passamos no parque. Lembra-se de que algumas vezes a senhora levava uma bola de tênis? Quando a jogava, eu SEMPRE a recuperava, a não ser em uma ocasião, em que caiu em alguma coisa nojenta e eu trouxe um galho, no lugar. Ah, como sinto falta daqueles dias. Verdadeiramente seu,</p>		
<p>(R) P.S. Imagine como é horrível para mim ficar preso nessa cela minúscula! P.P.S. Ainda me sinto muito doente. 9 de outubro Cara sra. Leroy, No momento em que estiver lendo esta, eu terei partido. Decidi tentar uma fuga audaciosa! Lamento que as coisas tenham chegado a este ponto, pois sou um cão bonzinho de verdade, mas, francamente, a senhora não me deixou outra escolha. Como é triste não ser querido! De agora em diante, perambularei de cidade em cidade, sem um lar – ou até mesmo sem ração alguma, é bem provável. Assim é a vida de um fora-de-lei desesperado. Tentarei lhe escrever de tempos em tempos, levando uma vida de sofrimento e perigo. Seu fugitivo solitário,</p>	<p>(S) C4 – Sam. C3 – O que ele vai fazer? P – E aí, o que ele vai fazer? C2 – Fugir e alguém vai pegar ele. P – E quem será que vai pegar ele? C7 – A dona dele. C2 – É, a dona dele...</p>	
<p>(T) A GAZETA MATUTINA DE FAREJÓPOLIS 10 de outubro LEROY FOGE DE DETENÇÃO CANINA O ex-morador de Farejópolis, Sam Leroy, fugiu do dormitório da Academia Canina Igor Francão-stai. O cão é descrito como “dentuço” pela polícia local. Seu atual paradeiro é desconhecido. “Para ser honesta, pensei que</p>	<p>(U) C5 – Vira a folha...</p>	<p>As crianças continuam atentas e sentadas ouvindo pacientemente a história.</p>

<p>estivesse blefando quando me contou que planejava uma fuga”, disse a dona do cachorro, Gertrudes S. Leroy, visivelmente abalada. “Sam tende a ser um pouco melodramático, sabe? Agora, tudo que posso fazer é rezar para que volte”. Ao ser indagada se o devolveria à Academia Francãostai, a senhora Leroy disse que teria de esperar para ver. “No geral, ele é um bom cachorro, mas às vezes pode ser difícil...”</p>		
<p>(V) 11 de outubro – Em algum lugar dos Estados Unidos Cara sra. Leroy, Continuo a sofrer horrivelmente, vagando por esta terra inóspita. Quem poderá dizer aonde me conduzirão minhas andanças? Tenho esperanças de que a algum lugar com comida suculenta! Lembra-se das iguarias que costumava preparar para mim? Sinto falta delas. Sinto falta do nosso apartamento bonito e confortável. E, mais do que tudo, sinto falta da senhora! Seu cãozinho triste, ...</p>	<p>(X) C4 – Sam.</p>	
<p>(Z) ...Sam. P.S. De certo modo, sinto falta até dos gatos dos Félix.</p>	<p>(A) C4 – Sam. C2 – * inaudível... P – E aí? C4 – Tem um trem... C2 – Não é um trem, é um caminhão. C7 – Não é! É um trem... C2 – Não é um caminhão. C4 – Olha o trilho... e tem um puxando os outros.</p>	
<p>(B) 12 de outubro – Em algum lugar (ainda) dos Estados Unidos. Cara sra. Leroy, O mundo é um lugar duro e cruel para um cachorro “vira-lata”. A senhora dificilmente acreditaria nos sofrimentos que tenho enfrentado. Assim, decidi voltar para casa. Talvez a senhora tente me trancafiar outra vez, mas é um risco que tenho de correr. E, para ser franco, até mesmo mais do que comigo mesmo, eu me preocupo é com a senhora. Talvez não saiba, sra. Leroy, mas precisa de um cão!</p>	<p>(C) C4 – Sam. C5 – E agora? P – E agora, o que será que vai acontecer? C7 – Vai mandar carta pra dona dele. C5 – É de novo.</p>	<p>Todas as vezes a C4 finaliza o texto dizendo Sam. Tal fato demonstra o nível de atenção dado para a leitura do texto.</p>

Seu amigo incompreendido,...		
<p>(D) A GAZETA MATUTINA DE FAREJÓPOLIS 13 de outubro CÃO HERÓI SALVA DONA! Sam Leroy, até pouco aluno da Academia Canina Igor Francãostai, regressou a Farejópolis ontem de forma dramática. De fato, chegou bem a tempo de salvar sua dona, Gertrudes S. Leroy de Perempempói, de ser atingida por um caminhão. A sra. Leroy fora ao centro da cidade para comprar um novo casaco de pêlo de camelo. Ao que tudo indica esqueceu-se de olhar para os dois lados antes de atravessar. O corajoso salvamento foi testemunhado por inúmeras pessoas, incluindo o policial Nelson Espeto. “Ele rolou direto através de duas faixas da pista para chegar até ela”, disse Espeto. “Foi incrível. Não vejo alguém rolar tão bem desde que sai da academia de polícia”.</p> <p>A senhora Leroy escapou ilesa do acidente, embora seu casaco tenha ficado bastante rasgado. “Não ligo para isso”, disse ela. “Estou feliz por ter meu Sam de novo em casa, que é seu lugar!”</p> <p>A senhora Leroy disse que planejava dar uma grande festa para o cão. “Todos os vizinhos estão convidados e vou servir os pratos prediletos do Sam...”</p> <p>“... aposto que ele mal pode esperar para provar a torta de frango...”</p> <p>SEJA BEM VINDO!</p>	(E) P – Fim.	(F) Crianças aplaudem a história espontaneamente.
	<p>(G) P – E aí é legal a história? C1 – É! C4 – É legal... C5 – Porque ele só fica mandando cartinha pra moça. P – Ah, porque ele só fica mandando cartinha pra moça? C4 – Pra dona. C2 – Pra dona. P – Ah, as cartas são pra dona? C7 – Ele tava escrevendo uma carta...</p>	(H) C7 – Apontando para a figura na capa do livro que mostra Sam sentado na mesa e escrevendo uma carta.

	<p>P – Ah, tá. Era uma carta que ele estava escrevendo? C7 – É.. a carta.</p>	
	<p>(I) C5 – E está com um osso na boca. P – Está com um osso na boca? C3 – Meu cachorro também fica com o osso na boca! C5 – É engraçado? P – É engraçado? Quem gostou? C7 – Eu. C3 – Eu. C2 – É legal! P – Por que é legal? C2 – Ele escreve com a mão a carta. P – Escreve com a mão? C2 – É.</p>	<p>(J) O pesquisador pergunta para outras crianças por que o livro é legal, mas elas continuam a dizer juntas e repetir: _ Legal... legal..</p>
	<p>(L) Então na próxima semana a gente vai ouvir mais histórias, tá bom? C2 – Tá bom... C4 – É. P – Pode ser? C5 – Pode ser. C2 – Pode. C5 – Daí nós vamos ter que escolher naqueles livros de lá né? P – Isso mesmo, vamos poder escolher qualquer daqueles livros lá dentro. C3 – Eba...eba... C4 – Eba... P – Valeu então gente. Muito obrigado pela participação de vocês. Semana que vem eu volto tá? Beijinhos, tchau.</p>	<p>(M) As crianças voltam para a sala de aula.</p>

CONSIDERAÇÕES:

1. O livro escolhido não faz parte das obras recomendadas e selecionadas para a pesquisa. Faz parte dos 15 livros não avaliados, nem pelo PROLIJ nem pela FNLIJ. Para a discussão dos dados deverá ter seu conteúdo submetido a uma análise.
2. A história é longa, no entanto, durante a leitura houve interesse e, ao final, todas as crianças aplaudiram espontaneamente
3. Os motivos pelos quais os livros foram escolhidos continuaram atendendo ao princípio da identificação, gosto ou não gosto, é feio. Nesse caso, não escolheram uma história porque a capa do livro é feia. Lembrar que na sessão 3 uma história foi escolhida exatamente pelo contrário, porque a capa do livro “é linda”.
4. Interessante notar que, enquanto no grupo III, as crianças não querem ouvir **A Galinha que sabia nadar** nem **João e o Pé de Feijão** porque já conhecem, no grupo I, eles querem ouvir a mesma história porque já conhecem, ou porque já viram o DVD, ou porque possui elementos de identificação com alguma história que eles já sabem.
5. O interesse pela história e atenção pode ser percebido quando a C4 responde na hora exata o desfecho das cartas que o personagem Sam manda para sua dona.
6. Trata-se de um livro com poucas ações, totalmente descritivo, através do conhecimento do cão (Sam) a partir das suas cartas.

EPISÓDIO 9**GRUPO 3 – SESSÃO 3 – Tempo: 11min. e 15seg.****Grupo III – crianças de quatro anos e sete meses a cinco anos e meio.****LEGENDA:**

P – Pesquisador – Cleber Fabiano da Silva

C – Crianças identificadas através de números.

Obs. As letras maiúsculas e em ordem alfabética ao lado de cada quadro indicam a seqüência de leitura.

OBRA SELECIONADA	DIMENSÃO VERBAL	DIMENSÃO VISUAL
WOOD, Don e Audrey. O Ratinho, O Morango Vermelho Maduro e o Grande Urso Esfomeado. Tradução: Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 1984.	(A) P – Nós vamos continuar nossa atividade. Quem lembra qual é a nossa atividade? C1 – Tem que contar uma história. C2 – A gente escolher um livro, pegar só um e dá pra ti ler. P – Ah é? Vamos fazer isso então? Primeiro conversem entre vocês, vejam qual é legal, qual que não é... tá? Pode olhar com bastante tempo, tempo livre...	(B) Crianças vão para o centro da sala escolher os livros. Todos conversam buscando eleger um único livro. Trata-se da última sessão e as crianças continuam demonstrando animação na escolha dos livros.
	(C) P – Vamos ver, então! Qual a gente vai escolher? C4 – Esse! C2 – Aqui... C1 – Pega o meu... C6 – Não, pega o meu tá!	(D) C1 e C6 indicam cada um o seu livro, já a C2 e C4 escolhem o mesmo.
	(E) P – Não!!! Tem que ser um só! Conversem entre vocês e escolham um... C2 – Esse... P – Por que esse? C2 – Porque tem um rato na escada. P – Porque tem um rato na escada? C1 – É! C2 – Eu também. C4 – Porque esse é legal. P – Por que esse é legal? C4 – Não sei... porque é legal...	(F) C2 referindo-se ao O Ratinho, o Morango Vermelho Maduro e o Grande Urso Esfomeado. C1 e C2 rindo bastante da capa do livro. Trata-se de um ratinho com o rabo espetado e uma escada nas mãos. C4 tenta colocar o livro O Patinho Feio nas mãos do P. Critério de escolha: gostou da capa do livro. Na sessão anterior, uma das crianças não escolhe o livro pelo mesmo critério.
	(G) P – E tu, por que tu escolheu esse? C3 ...	(H) P pergunta também para C3 que está com o livro Picote – o menino de papel nas mãos e não responde.
	(I) P – Não sabe? E por que tu escolheu esse aí? C3 – É porque aqui é um boneco. P – Ah, é um boneco? E tu gosta de boneco? C4 – Do Pinóquio. P – É o Pinóquio este ali?	(J) C3 sinaliza afirmativamente com a cabeça. Critério de escolha: identificação C3 Critério de escolha: referências anteriores C4.

	<p>C3 – Não é um boneco de lata. P – É um boneco de lata? C1 – Acho que é! C3 – É um boneco de lata.</p>	
	<p>(L) C2 – E esse aqui? P – E esse aqui ? C2 – Esse é do rato... P – Vamos fazer uma votação então? Esse O Ratinho, o Morango Vermelho Maduro e o Grande Urso Esfomeado? Ou esse Picote – o menino de papel?</p>	<p>(M) C2 referindo-se ao O Ratinho, o Morango Vermelho Maduro e o Grande Urso Esfomeado.</p>
	<p>(N) P – Quem quer o ratinho? C1 – É! C2 – Oba.... C5 – Eu quero... P – Pode ser? C2 – Pode! P – Vou começar a leitura do ratinho, tá? Vamos ver então?</p>	<p>(O) As crianças acabam se envolvendo e todos fazendo muito eufóricos decidem ouvir O Ratinho, o Morango Vermelho Maduro e o Grande Urso Esfomeado. C3 também comemora embora tenha em suas mãos durante toda a leitura o livro Picote – o menino de papel.</p>
<p>(P) O Ratinho, o Morango Vermelho Maduro e o Grande Urso Esfomeado de Don e Audrey Wood. Oi, Ratinho. O que você está fazendo? Ah, já sei! Você vai colher aquele morango vermelho maduro?</p>	<p>(Q) C2 – Vou.. C4 – Eu quero..</p>	<p>(R) C2 dialoga com o texto. C5 – Acena positivamente com a cabeça.</p>
<p>(N) Mas, Ratinho, você não ouviu falar do grande Urso esfomeado? Nossa, como este Urso adora morangos vermelhos maduros!</p>		<p>(O) C4 e C5 apontam para o livro e conversam baixo sobre suas ilustrações, algumas partes ficamos sem ouvir.</p>
	<p>(P) C4 – Por que o rabo dele está espetado? P – Por que será? C2 – Está com medo do urso! P – Será? C3 – É! Pode ser.</p>	
<p>(Q) O grande Urso esfomeado consegue sentir o aroma de um morango vermelho maduro a quilômetros de distância...</p>	<p>(R) C5 – Ele tá tremendo! P – Tá tremendo? Por quê? C5 – Tá com medo. C3 – Porque não está mais na escada. P – Por isso? C5 – O morango caiu!</p>	
<p>(S) Especialmente de um que acabou de ser colhido. BUM! BUM! BUM! O Urso vai marchar pela floresta com suas enormes patas e... SNIF! SNIF! SNIF! farejar e encontrar o</p>	<p>(T) C4 – Ele vai encontrar e comer o ratinho. P – Será? C3 – É não vai comer o morango e vai comer o rato. C1 – É vai comer o rato...</p>	

morango...		
(U) Não importa onde ele esteja escondido, ou quem o estiver guardando,...		(V) Crianças acham graça da figura na qual aparece o ratinho com uma espingarda, toda a casa fechada, com armadilhas de tachinhas e uma série de artefatos para o urso não entrar.
(X) ... ou como ele estiver disfarçado.		(Z) Crianças acham graça da figura do morango com óculos escuros e um bigode postiço com nariz.
	(A) C1 – Ele vai saber... C3 – Ele já sabe, que ele não tá pegando nada...se não ele ia pegar com a boca igual cachorro... C5 – *Inaudível	
(B) Rápido! Só há uma maneira no mundo inteiro para salvar um morango vermelho maduro de um Urso esfomeado!	(C) C5 – Esconder! C3 – É... P – Esconder? C5 – Ele tá escondendo. C3 – Pode pegar e fazer uma armadilha pro urso. P – Ah, fazer uma armadilha pro urso? C1 – Pode colocar um monte de... (*inaudível pois a criança diminui o som da voz) C3 – Não, pode passar e colocar a agulha no rabo dele!	(D) T – Risadas por causa dessa fala.
	(E) C3 – O rato bota uma agulha no rabo do urso. P – Ah, é? O rato bota uma agulha no rabo do urso.	(F) Mais risadas, praticamente todas as crianças riem, especialmente, depois que o pesquisador repete o que disse a C3.
(G) Corte-o em dois.	(H) C1 – E dá um pedaço pro urso! P – Ah, dá um pedaço para o urso?	(I) Muito mais risadas. Interessante como a C1 interrompe a história e dá a sua contribuição. Critério de análise: co-autoria.
(J) Divida a metade comigo. E nós dois vamos comê-lo todinho. Uhm!	(L) C1 – Cadê o urso? P – E.. é mesmo... onde é que está o urso? C3 – Uhm! C4 – Uhm!	As crianças começam a imaginar que estão mastigando o morango e fazem interjeições como se estivessem achando gostoso.
(M) Pronto. Este é um morango vermelho maduro que o grande Urso esfomeado jamais comerá! Fim	(N) C5 – Cadê o urso? P – Me contem sobre a história, é legal? Por que é legal? C2 – É legal porque ele dividiu. P – Com quem ele dividiu? Com quem? O morango? C2 – Com o urso. P – Com o urso? Onde está a cena que ele dividiu com o urso? C5 – Mas eu não vi urso nenhum! P – Então? Cadê o urso? C6 – É o rato! P – O urso é o rato?	(O) As crianças começam a levantar e a mexer nos outros livros.

	<p>C3 – Não. É que não apareceu ali o urso. P – Não apareceu o urso? C5 – Por que não apareceu... só o pé do urso? P – E quem é que estava falando com o ratinho então? C4 – O amigo invisível! P – O amigo invisível? C3 – Não é a sombra dele! P – A sombra dele? C6 – Eu acho que é o morango! Morango não fala! P – Morango não fala? C2 – É ele não tem boca. P- E quem é que disse assim: “Rápido! Só há uma maneira no mundo inteiro para salvar um morango vermelho maduro de um Urso esfomeado! Corte-o em dois. Divida a metade comigo...” Comigo quem? Pra quem ele está oferecendo o morango? C2 – Eu acho que o urso... (inaudível). C1 – O urso estava procurando o morango! P - E aqui atrás? C5 – A sombra! P – A sombra de quem? C5 e C2 – Do urso! P – E o urso existe? C1 – Não! C3 – Existe no parque zôo... P – Não, mas aqui no livro? Gostaram da história? Por que essa história é legal? C1 – Porque o rato comeu o morango. C3 – É, mas rato gosta de comer queijo! P – E esse aqui? Gosta de comer o quê? C6 – Morango. P – Morango? C1 – Lá no Poá, que eu já fui, tinha um monte de grilo aí apareceu um rato e pegou o grilo. P – Ah é? Esse livro aqui é de que?</p>	
	<p>(P) P - E afinal de contas, vocês gostaram desse livro? T – Sim!</p>	<p>(Q) Todos demonstram satisfação embora pouco falam. Todas acenam com a cabeça e já começam a se levantar.</p>
	<p>(R) P – Qual foi a história que vocês mais gostaram de todas as que eu li? T – Essa! P – De todas as que eu li até hoje? Quais foram as outras que eu li? C2 – A daquela menina e do urso –</p>	<p>(S) As crianças 1, 3, 4 e 6 conversam paralelamente, porém criando histórias baseadas no ratinho e no urso... (Som confuso, devido a mistura de falas).</p>

	<p>(referindo-se Cachinhos Dourados) C1 – A do cachorro. C6 – A do cachorro que só mandava cartas (referindo-se Cara Sra. Leroy). C3 – Pelo correio. P – Pelo correio? T – É! P – Tinha outra? C4 – Cachinhos Dourados. P – Ah, da Cachinhos Dourados? C5 – E a do rato. P – Essa aqui do rato? Qual foi das três que vocês gostaram mais? T – Essa! P – De todas as três? T – É! P – Por que é mais legal que as outras essa? C1 – Porque eu nunca vi rato comer morango! P – E por isso que é legal? C1 – É. C2 – E também porque eu gostei da sombra do urso! P – Por que tu gostou da sombra do urso? C2 – *Inaudível</p>	
	(T) P – Então tá gente, obrigado, tchau.	(U) As crianças deixam a sala alegres como de costume e saem correndo para a classe brincando de pegar.

CONSIDERAÇÕES:

1. O livro escolhido é altamente recomendável para crianças. Também foi selecionado pelas crianças do Grupo II. Está no Livreto de Sugestões do PROLIJ. Faz parte das 15 obras de qualidade escolhidas para a pesquisa.
2. Ainda o princípio da identificação, gosto porque tem rato, porque tem boneco.
3. O trabalho com as imagens na obra escolhida é de grande importância uma vez que traz contribuições importantes para o desenrolar da narrativa, não apenas contando em imagens o que já foi dito, mas, ao contrário, estabelecendo constante diálogo com o texto verbal, comunicando situações que não aparecem através das palavras.
4. Os vazios contidos na obra foram percebidos pelas crianças, por exemplo, existe um interlocutor que fala todo o tempo com o ratinho, inclusive, divide o morango com ele para que o urso não o coma. Também o urso citado todo o tempo pelo narrador como “perigoso” nem sequer aparece ao longo da história, porém, aparece na capa final do livro uma sombra que apenas sugere sua existência. O fato de algumas crianças observarem este detalhe demonstra que as estruturas apresentadas pela obra estavam sendo acompanhadas com atenção.
5. Interessante notar que cada criança recebe o texto de um jeito diferente.