



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

**A LITERATURA INFANTIL COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO ATRAVÉS
DA ORALIDADE**

ANGÉLICA TORRES VILAR DE FARIAS

ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a MARIA CLAUREÂNIA ABREU DE A. SILVEIRA

JOÃO PESSOA

2014

ANGÉLICA TORRES VILAR DE FARIAS

**A LITERATURA INFANTIL COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO ATRAVÉS
DA ORALIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, na Área de Concentração Linguística e Práticas Sociais, Linha de Pesquisa Oral/escrito: práticas institucionais e não institucionais, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Profª Drª Maria Claurênia Abreu de A. Silveira

JOÃO PESSOA

2014

F224l Farias, Angélica Torres Vilar de.
A literatura infantil como prática de letramento através da
oralidade / Angélica Torres Vilar de Farias.-- João Pessoa,
2014.
117f. : il.
Orientadora: Maria Claurênia Abreu de A. Silveira
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA
1. Linguística. 2. Letramento. 3. Oralidade. 4. Leitura -
literatura infantil. 5. Conto acumulativo.

UFPB/BC

CDU: 801(043)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

**A LITERATURA INFANTIL COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO ATRAVÉS
DA ORALIDADE**

ANGÉLICA TORRES VILAR DE FARIAS

Dissertação aprovada em 09 de abril de 2014.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª. Dr^ª. Maria Claurênia Abreu de Andrade Silveira
(Orientadora)

Prof^ª. Dr^ª. Beliza Áurea de Arruda Mello
(Examinadora)

Prof^ª. Dr^ª. Maria Erenilza Pereira
(Examinadora)

Dedico

Aos meus pais, Lindonôr Torres Vilar (*in memoriam*) e Maria Salete Barbosa Vilar, grandes incentivadores dos meus estudos e que me ensinaram coisas que nem o tempo nem ninguém conseguirá destruir.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e por ser o meu porto seguro.

Ao meu pai Lindonôr Vilar (*in memoriam*), que sempre acreditou em mim e me ensinou que estudar é o caminho para o sucesso. Agradeço-te imensamente, pai amado, o teu carinho, amor e incentivo aos estudos. Dedico a ti, esta e as vitórias futuras!

À minha mãe, Maria Salete, sempre muito orgulhosa de mim, que do seu jeito, aplaude sempre cada vitória minha.

Ao meu esposo Marcondes Farias, pelo apoio incondicional aos meus estudos. Sem você, que me ajudou a ser forte e não desistir, seria muito mais difícil a caminhada.

Aos meus filhos Milena Vilar e Gustavo Vilar, razão do meu viver, que, com muita paciência e compreensão, souberam administrar todas as minhas ausências.

Aos meus irmãos Ana Letícia Vilar, Abraão Vilar, Zoroastro Vilar pela amizade e incentivo. Em especial à minha irmã Andréa Vilar, companheira de estudos, viagens à Universidade e Congressos, bem como das angústias vividas também.

À minha querida orientadora Claurênia Silveira que sempre com muita paciência me orientou durante esta árdua caminhada. Muito obrigada!

Às professoras Beliza Áurea de Arruda Mello e Erenilza Pereira, pelas valiosas contribuições dadas à minha pesquisa.

A todos os professores do Programa de Pós-graduação em Linguística que me transmitiram ensinamentos riquíssimos.

A todos(as) os(as) colegas que simplesmente viraram amigos de todas as horas. Em especial a Aleíse Guimarães, Almir Gomes, Glória Leitão, Soraya Barros, que me ensinaram muito.

Aos funcionários do Proling, Ronil e Valberto, sempre dispostos a ajudar.

RESUMO

A leitura é um tema frequentemente discutido no seio da sociedade e abordado em pesquisas, no meio acadêmico. Pretendemos, com a pesquisa que culmina com este trabalho, refletir sobre leitura de livros de literatura infantil cujos textos são redigidos como recriações do gênero textual oral que Cascudo (1984, p. 329) classifica como Conto Acumulativo, no que se refere à sua abordagem, na intenção do letramento, em turmas de ensino fundamental I. Especificamente, intencionamos pesquisar sobre oralidade e gêneros orais presentes em livros de literatura infantil e juvenil pertencentes ao acervo das bibliotecas do MEC, em escolas públicas de Taperoá. Consideramos fazer um levantamento dos livros cujos textos seriam inspirados ou revisitam temáticas ou formas orais de dizer da cultura popular. Buscamos apontar representações significativas de oralidade (explícitas ou implícitas) nos textos escolhidos para análise. A análise contemplou possibilidades de esses livros apoiarem um trabalho pedagógico, na sala de aula, com vistas a desenvolver atividades visando o letramento dos alunos, ou seja, observar a mediação do professor durante a leitura no sentido de favorecer esses resultados. Para tanto, baseamo-nos em estudos como os de Kleiman (1995, 2005, 2012), Geraldi (1996, 1997, 2001), Soares (2000, 2003, 2004, 2012), Dolz & Schneuwly (2004), Marcuschi (1997, 2001, 2003, 2005, 2010), Ong (1998) e Zumthor (2003, 2010). De um universo mais amplo pesquisado, ficou estabelecido um recorte de quatro livros de literatura infantil, cujas características os classificam como contos acumulativos. A análise dos livros à luz da mediação de leitura em sala de aula do Ensino Fundamental I demonstrou a importância das atividades orais que podem ser desenvolvidas utilizando livros de literatura infantil no processo de letramento das crianças envolvidas nesse processo.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento. Oralidade. Leitura. Conto Acumulativo.

ABSTRACT

Reading is a theme frequently discussed in researches and in the academic environment. We intend with the present research, to analyze and reflect about the reading of infant literature which texts are written as recreations of the oral textual genre that Cascudo (1984, p. 329) classifies as Cumulative Tale, in which refers to its approach, in the intention of literacy, in classes from fundamental teaching I. Specifically we intend to research about the oral expression and oral genres present in books of infant and juvenile literature founded at MEC libraries in public schools from Taperoá. We consider making a survey of books which texts would be 'inspired' or that revisited the thematic or the forms of oral expression of popular culture. We aimed to point representations of oral expression (explicit or implicit) in the texts chosen for analysis. This choice conducted the research to the analysis of these books, in the sense of support a pedagogical work, in the classroom, in order to increase the student's literacy process. It was observed, among other aspects referent to the oral expression in the classroom, that the mediation of reading realized by the teacher, with reading activities, will collaborate to these results. In this study, we are based in assumptions of Kleiman (1995, 2005, 2012), Geraldi (1996, 1997, 2001), Soares (2000, 2003, 2004, 2012), Dolz & Schneuwly (2004), Marcuschi (1997, 2001, 2003, 2005, 2010), Ong (1998) and Zumthor (2003, 2010). From a more ample universe of research, we analyzed a selection of four books of infant literature, which texts can be classified as cumulative tales. The book's analysis provided an amplification of our vision about the importance of the oral expression that can be developed from readings of infant literature, in the literacy process of a subject.

KEY-WORDS: Literacy. Oral Expression. Reading. Cumulative Tale.

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1. A Literatura Infantil/ Juvenil no Brasil.....	30
QUADRO 2. Categorias de organização das histórias infantis analisadas.....	67
QUADRO 3. Livros selecionados para análise, por categoria acumulativa.....	67

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1. Início da história com ilustrações sombrias.....	70
FIGURA 2. Final da história com ilustrações vivas e alegres.....	71
FIGURA 3. Mobiliário simples do Livro O Grande Rabanete	73
FIGURA 4. Cenário no qual acontece a história.....	74
FIGURA 5. Capas dos livros.....	75
FIGURA 6. Local se passa a cena do livro A casa Sonolenta	78
FIGURA 7. Local onde acontece a cena principal do livro O Grande Rabanete	79
FIGURA 8. Acumulação dos personagens nas histórias.....	80
FIGURA 9. Sequência de acumulação de personagens.....	82
FIGURA 10. Ausência de objetos na cena.....	83
FIGURA 11. Apresentação do livro O Grande rabanete	85
FIGURA 12. Ação egoísta e convencida do ratinho na cena.....	86
FIGURA 13. Cenário do conto Camilo, o comilão	91
FIGURA 14. Local onde se passa a cena, Livro dos números, bichos e flores	92
FIGURA 15. Cesta do Camilo vazia, no início da história.....	93
FIGURA 16. Acumulação de alimentos na cesta do Camilo no final da trama.....	94

FIGURA 17. Jardim ao amanhecer.....	95
FIGURA 18. Acumulação de personagens despertos no jardim.....	96
FIGURA 19. Partilha de alimentos.....	99
FIGURA 20. Conversa da autora com o leitor.....	100
FIGURA 21. Proposição pedagógica do Livro dos números, bichos e flores	103

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. LEITURA, LITERATURA INFANTIL E LITERATURA ORAL	17
1.1 LEITURA: PROCESSO INTERATIVO.....	17
1.1.1 Concepções de leitura	20
1.1.2 Leitura e Escola	23
1.2. LITERATURA INFANTIL	26
1.2.1 Literatura Infantil no Brasil.....	29
1.2.2 Literatura Infantil na Escola	31
1.3 LITERATURA ORAL	33
1.3.1 O lugar do oral na aprendizagem da leitura	36
2 ORALIDADE E LETRAMENTO.....	42
2.1 SOBRE LETRAMENTO	42
2.1.1 Letramento e escola	47
2.2 TECENDO CAMINHOS ATRAVÉS DA ORALIDADE	49
2.2.1 Cultura Oral.....	49
2.2.2 Oralidade e escrita: processos em interação.....	52
2.2.3 Oralidade e performance na sala de aula.....	56
2.2.4 Oral/escrito/oral – uma cadeia Textos orais na perspectiva	60
2.2.5 O lugar da oralidade nas práticas de letramento em sala de aula	61
3. ABORDAGEM TEÓRICO METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	64
3.1 CARACTERIZANDO A PESQUISA.....	64
3.2 A SELEÇÃO CORPUS.....	65
4. 1 CONTOS QUE ACUMULAM PERSONAGENS E/OU OBJETOS A CADA CENA.....	68
4.1.1 Sobre os Contos.....	68
4.1.2 Sobre a produção escrita e ilustração dos contos.....	69
4.1.3 Análise dos contos	76

4.2 CONTOS QUE ACUMULAM SITUAÇÕES ATRAVÉS DE NÚMEROS.....	89
4.2.1 Sobre os contos.....	89
4.2.2 Sobre a produção escrita e ilustração dos contos.....	90
4.2.3. Análise dos contos	97
5 CONCLUSÕES	107
REFERÊNCIAS	112

INTRODUÇÃO

Na atualidade, questões ligadas à oralidade estão tomando mais espaço a cada dia nas discussões em Congressos, nas Universidades, Encontros Pedagógicos, nas escolas, etc. Trata-se de um assunto instigante que até então, passava despercebido nas práticas pedagógicas dos educadores. Temos dezessete anos de experiência no magistério em sala de aula, onde lecionamos educação infantil (maternal e Jardim), ensino fundamental I e II, turmas de multisseriado (zona rural) ensino médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). No momento, atuamos apenas no ensino fundamental I (zona urbana) e com uma turma de multisseriado na zona rural.

Nesse contexto, é que nos interessamos pela presente pesquisa, pois temos percebido através de nossa longa experiência no magistério, a constante preocupação com o desenvolvimento da escrita e que o trabalho com a oralidade em sala de aula sempre fica em segundo plano e não havendo ações efetivas e sistematizadas por parte da instituição escolar para se focar o desenvolvimento da oralidade nas crianças. Esse trabalho com a oralidade na instituição escolar tem se mostrado ainda muito precário e insipiente. Temos percebido que a oralidade em sala de aula não é valorizada da maneira como deveria. Esta percepção é reforçada por Dolz & Schneuwly (2004, p. 125) quando afirmam o seguinte:

Embora a linguagem oral esteja bastante presente nas salas de aula (nas rotinas cotidianas, na leitura de instruções, na correção de exercícios, etc.), afirma-se frequentemente que ela não é ensinada, a não ser incidentalmente, durante atividades diversas e pouco controladas. [...] o ensino escolar da língua oral e de seu uso ocupa atualmente um lugar limitado.

No decorrer da nossa trajetória no magistério, observamos também que o trabalho com a oralidade no ensino fundamental I não estava sendo considerada importante pelos professores, pois os mesmos acreditam que trabalhar com a oralidade é justamente ensinar a falar e que ao chegar à escola, o aluno já deve ser capaz de falar.

Confessamos que durante todos esses anos de atuação em sala de aula, não percebemos a relevância do trabalho pedagógico envolvendo o desenvolvimento da oralidade. O fato é que, nem pensávamos no assunto e enquanto professora, nos limitávamos apenas a oferecer meios para que nossos alunos do ensino fundamental I lessem e escrevessem bem. Também não planejávamos e nem disponibilizávamos atividades que proporcionassem o desenvolvimento da oralidade justamente por também não termos conhecimento da

importância do trabalho com a oralidade em sala de aula, considerando o desenvolvimento da linguagem escrita que tendemos a priorizar.

A realidade da nossa prática educativa era essa até ingressarmos no curso de pós-graduação. No mestrado, tivemos a oportunidade de ampliar os nossos conhecimentos sobre a linguagem e com isso reconhecer a importância do trabalho com a oralidade em sala de aula.

Sendo assim, tomamos como pressuposto a ideia de que a utilização dos livros de literatura infantil deveria, também, favorecer a abordagem de aspectos da oralidade em gêneros orais, por exemplo. A hipótese que fundamenta o presente trabalho é a de que, nas escolas, tem-se dado muito pouca atenção à literatura infantil como fonte de desenvolvimento da oralidade em sala de aula, o que afeta a formação do aluno como um todo, haja vista que a capacidade de expressar-se oralmente faz parte da essência comunicativa do ser humano.

Ao iniciarmos a nossa pesquisa, definimos como objetivo geral refletir sobre a leitura de livros de literatura infantil cujos textos recuperam o gênero oral, analisando o material pesquisado como textos que favorecem o letramento dos alunos. Considerando a nossa intenção de incentivar, favorecer e facilitar o letramento de alunos integrantes de turmas de ensino fundamental I, escolhemos, para efeito de análise neste trabalho dissertativo, livros cujas características textuais apresentam uma proximidade com o gênero oral que Câmara Cascudo (1984, p. 329) classifica como Conto Acumulativo. Observamos que a leitura dessas narrativas agradavam muito às crianças, comparando essa preferência com o menor interesse dispensado a outros textos apresentados na sala de aula.

Observamos que são escassos os trabalhos sobre a oralidade em livros de literatura infantil. A falta de publicações que abordem os textos orais utilizados na sala de aula nos leva a reforçar a importância desta pesquisa, que poderá trazer uma considerável contribuição a pesquisadores da área, principalmente a professores do ensino fundamental I e de Língua Portuguesa (Fundamental II).

Diante do exposto, consideramos de suma importância refletir sobre essa questão, uma vez que a mesma é pouco discutida na escola, e também fazer um estudo a respeito do trabalho com a oralidade e com os gêneros orais encontrados nos livros de literatura infantil, em especial, aqueles de expressiva veiculação em âmbito nacional.

No mundo contemporâneo, mesmo a tecnologia exigindo que o indivíduo domine outras linguagens, a cada dia que passa, a sociedade exige cada vez mais que ele se expresse oralmente, com o intuito de argumentar, contra argumentar, expor ideias, entre outras formas de dizer. Neste trabalho focamos em textos literários que reescrevem ou se inspiram em contos populares e propomo-nos a responder a seguinte pergunta de pesquisa: **os contos**

acumulativos, presentes na literatura infantil, apoiam o desenvolvimento da oralidade e promovem assim o letramento dos alunos do ensino fundamental I?

Em decorrência do problema central a ser discutido nesta pesquisa, outras perguntas surgem a fim de recobrir os desdobramentos do tema: os livros de literatura infantil que constam na biblioteca escolar do MEC desenvolvem nas crianças o gosto pela leitura? De que maneira o texto literário pode ser utilizado no desenvolvimento da oralidade e da leitura do educando? Que tipo de proposição os livros de literatura infantil desenvolvem em projetos de leitura na escola? Existem livros na biblioteca infantil do MEC que se propõem a trabalhar com a oralidade do aluno? De que maneira a oralidade acontece nos livros de literatura infantil? Como a oralidade é trabalhada nos contos acumulativos? De que maneira o texto literário pode ser utilizado no desenvolvimento da oralidade e da leitura do educando?

Para responder essas questões, pesquisamos o acervo dessa biblioteca e registramos as ações de leitura. Analisamos materiais específicos e adequados para discutir sobre como os livros de literatura infantil podem ser inseridos nas práticas pedagógicas que desenvolvem práticas orais que favoreçam a aquisição da leitura e da escrita. Analisamos e propusemos práticas de letramento a se realizarem na escola, visando a apoiar ações onde se reconstruam relações entre o oral e o escrito. Sendo assim, esse estudo tornou-se relevante à medida que nos proporcionou tecer reflexões sobre como alguns gêneros orais estão sendo apresentados nos livros de literatura infantil.

Para a realização da presente pesquisa, adotamos uma metodologia de caráter qualitativo, ou seja, não procuramos aqui, medir eventos e sim, obter dados descritivos no intuito de procurar entender a situação estudada. Utilizamos um *corpus* documental de livros de literatura infantil destinados aos alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental no município de Taperoá, PB. Buscamos analisar e refletir sobre leitura de livros de literatura infantil cujos textos poderiam ser classificados como recriações do gênero textual oral que Cascudo (1984, p. 329) classifica como Conto Acumulativo, no que se refere à sua abordagem, na intenção do letramento, em turmas de ensino fundamental I.

Intencionando pesquisar sobre oralidade e gêneros orais presentes em livros de literatura infanto-juvenil presentes nas bibliotecas do MEC, em escolas públicas de Taperoá, consideramos **fazer um levantamento dos livros cujos textos foram inspirados ou revisitam essa temática com sentido acumulativo oriunda da cultura popular**. Os livros que se mostraram mais presentes no acervo pesquisado foram aqueles que retomavam formas de dizer dos contos acumulativos. A escolha do acervo a ser analisado conduziu a pesquisadora a **buscar formas de utilizar esses livros em um trabalho pedagógico, na sala**

de aula, com vistas a desenvolver atividades de letramento dos alunos. O material levantado mostrou-se viável a ações cuja mediação pelo professor poderá resultar em eficientes atividades de leitura.

Esta dissertação, resultado da sistematização da pesquisa, está organizada em capítulos. No primeiro capítulo, buscamos refletir sobre a importância da leitura para o desenvolvimento social, intelectual e mental do indivíduo. Para tanto, procuramos retomar algumas concepções teóricas, para discutir sobre a importância da leitura como processo interativo de construção de sentidos que se realizam nas relações que se estabelecem entre o leitor e o texto. Buscamos retomar as origens da literatura infantil para compreender os percursos e estabelecer ligações entre os aspectos característicos dessa produção em sua origem e na atualidade. Valorizamos também a importância do trabalho com a literatura infantil em sala de aula como instrumento de promoção da leitura.

No segundo capítulo, apresentamos e intentamos discutir algumas definições do termo “letramento”, desenvolvidas por pesquisadores da linguagem, dentre os quais Magda Soares (2000; 2003; 2004; 2012), Ângela Kleiman (1995; 2005; 2009). Buscamos também, neste sentido, observar as orientações quanto às atividades de leitura e incentivo à formação da criança leitora sistematizadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental - PCN (BRASIL, 2001). Discutimos sobre a origem do termo “letramento”, suas características históricas, além de apresentar alguns posicionamentos sobre os processos de “alfabetização” e “letramento”. Também foi nosso intuito tecer considerações acerca da oralidade em relação à escrita, enfocando a importância de cada uma na construção da linguagem do indivíduo. Finalizamos a escrita do capítulo evidenciando a importância da performance em sala de aula, da presença ativa e motivadora que professor e aluno realizam, através da oralidade, na intenção do texto, em uma interação que se pretende promotora das práticas orais que favorecem a leitura, realizando, consequentemente, o letramento do aluno e do professor também. Para tanto, nos apoiamos em teóricos como Ong (1998), Zumthor (2010), Marcuschi (1997; 2005).

No terceiro capítulo, apresentamos os aspectos metodológicos da pesquisa. Procuramos descrever a trajetória percorrida para a realização da presente pesquisa, apresentamos o *corpus* constituído por livros de literatura infanto-juvenil, cujos textos narrativos, de diversos estilos e autores, foram analisados e classificados como “contos acumulativos”. Expomos os critérios de escolha desses livros para análise apresentada no capítulo subsequente.

O quarto capítulo compõe-se da análise dos livros escolhidos que foram distribuídos em três categorias, de acordo com particularidades que expõem formas de propor algum sentido

de acumulação. Essa divisão foi estabelecida a fim promover um melhor entendimento para presente análise e se constitui como uma análise possível, no presente momento.

1. LEITURA, LITERATURA INFANTIL E LITERATURA ORAL

No presente capítulo, buscamos refletir sobre a importância da leitura para o desenvolvimento social, intelectual e mental do indivíduo. A leitura é importante na vida de qualquer cidadão, tendo em vista que não fazemos leitura apenas quando decodificamos palavras e textos. A leitura está presente em todos os atos sociais das pessoas. Na perspectiva de teóricos como Geraldi (2011); Silva (1999); Kleiman (1995), procuramos retomar algumas concepções de leitura, na tentativa de mostrar a importância da leitura como processo interativo de construção de sentidos entre o leitor e o texto. Buscamos retomar as origens da literatura infantil para compreender percursos e reconhecer ligações entre aspectos característicos dessa produção em sua origem e na atualidade. Para tanto, buscamos dialogar com colocações propostas por Coelho (2000); Gregorin Filho (2009); Cademartori (2010) sobre os gêneros que elegem crianças e jovens como principais leitores. Consideramos também discussões de teóricos como: Marcuschi (2005); Dolz; Schneuwly; Haller (2004); sobre gêneros textuais e promoção da leitura.

1.1 LEITURA: PROCESSO INTERATIVO

“[...] leitura é uma atividade que antecede à escrita, ocorre de modo exclusivamente humano, é fundamental para a fundação e a ampliação daquilo que chamamos conhecimentos. A leitura não se limita ao código verbal nem escrito e nem oral, compreende uma rede de signos que ultrapassam as problemáticas tão-somente escolares. Numa palavra: sem leitura não existe mundo humano” (FERREIRA, 2010, p. 22).

Em grande parte dos usos sociais em que estamos inseridos, necessitamos da leitura. Os diversos gêneros textuais com que entramos em contato através da leitura no nosso dia a dia ampliam as conexões sociais tipos de leitura que utilizamos em nosso dia-a-dia que interagimos socialmente em nosso meio.

Uma das definições encontradas no dicionário ‘da língua portuguesa para a palavra “ler” é: “percorrer com a vista e interpretar o que está escrito”. Já para definir “leitura” apresenta a seguinte definição: “ato de ler” (BORBA 2011, p. 835 - 6). No entanto, a definição de leitura vai muito além desta encontrada no dicionário. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN), a leitura é:

“[...] um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. (BRASIL, 2001, p. 53)

A partir da leitura, o leitor amplia o seu conhecimento de mundo já internalizado para reconstruir sentidos. Não basta apenas decodificar palavras, o ato de ler vai bem mais além dessa prática. Miguez (2009, p. 17) corrobora esta informação ao afirmar que, “a leitura é um processo de percepção da realidade envolvendo, entre outros fatores, a visão de mundo do leitor”. Na perspectiva de Kleiman (1995a, p. 49), “a leitura é um ato individual de construção de significado num contexto que se configura mediante a interação entre autor e leitor”. Para Lajolo (1982, p. 59),

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

O professor deve trabalhar nessa perspectiva em sala de aula, estimulando o aluno a construir significados a partir da leitura. Dessa forma o aluno poderá perceber e compreender a mensagem do autor e partir daí, construir seu próprio ponto de vista, podendo ou não concordar com as ideias do autor. Importante é a construção de sentidos. A capacidade de gerar conhecimentos, sentidos a partir do que leu, a possibilidade de interligar textos a partir dos sentidos identificados nos textos lidos determina a maturidade do indivíduo como leitor.

Leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor, isto é, um encontro de sujeitos, mediado pelo texto. O encontro com o autor, ausente, se dá pela sua palavra escrita (GERALDI, 2011), pois ao ler um texto, o leitor mobiliza dois tipos de informações: “aquelas que se constituíram em sua experiência de vida e aquelas que lhe fornece o autor em seu próprio texto” (GERALDI, 1996, p. 125). O ato de ler “implica sempre percepção crítica, interpretação e reescrita do lido” (FREIRE, 2011, p.31). Uma vez que o texto se apresenta como ponto de contato entre leitor e autor, é o texto que favorece a interação entre o texto e os sentidos que este evoca.

Nessa direção, a leitura é vista como um processo constante de descobertas para o leitor que contempla um texto. Descoberta e ampliação do texto configurado pelo leitor realizam-se a partir das pistas deixadas pelo autor para, a partir delas, redescobrir e reconstruir sentidos, utilizando para isto os conhecimentos de mundo que esse leitor detém. De acordo com Boff (1997):

“Ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender é essencial conhecer o lugar social de quem

olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiência tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação. Sendo assim, fica evidente que cada leitor é co-autor. Porque cada um lê e relê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita.” (BOFF, 1997, p. 9)

Desse modo, à medida que releemos o que lemos anteriormente, estamos sempre construindo uma nova face, recriando nossas leituras a partir do conhecimento que já internalizamos sobre determinado assunto. Para Nóbrega (2008), o leitor hábil é aquele que desfruta do prazer da leitura e a tem como uma atividade envolvente que remete ao mundo da imaginação, das indagações, das reflexões a serem (re)construídas a partir da leitura e das hipóteses com as quais concordamos ou refutamos. Esse leitor hábil está imerso, em sintonia com o autor, em um complexo processo de (re)construção de sentidos. Na perspectiva de Geraldi (1996, p. 70-71), ler é:

(...) ampliar as possibilidades de interlocução com pessoas que jamais encontraremos frente a frente, e por interagirmos com elas, sermos capazes de compreender, criticar e avaliar seus modos de compreender o mundo, as coisas, as gentes e suas relações.

Entende-se que através da leitura podemos conhecer mundos, interagir com pessoas de diferentes nacionalidades, culturas, enfim, a leitura nos proporciona ‘viagens’ e interações de diferentes formas e em vários lugares. Nesta perspectiva, acredita-se que a leitura de um livro, para ser significativa, deve provocar o leitor. Entre essas provocações constam sensações de diversas naturezas, tais como: medo, angústia, raiva, pena, alegria, inquietações, entre outras.

Não se formam bons leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos, justamente no momento em que as crianças são iniciadas no mundo da escrita. As pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura (BRASIL, 2001, p. 36).

A leitura não deve ser tratada como uma atividade periférica, pois a mesma é utilizada pelo indivíduo desde o instante em que tem consciência de que, “por meio de intencionalidades, pode-se promover interlocuições, passar e receber informações, deduzir, induzir, inferir, concluir, questionar, concordar, discordar, refletir, construir, desconstruir, voltar a refletir, agir” (FERREIRA, 2010, p. 22). Nesse sentido, o conhecimento humano é baseado nessa leitura de mundo como bem nos afirma Freire (2011, p. 29-30):

A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através da nova prática consciente.

A leitura é uma atividade interdisciplinar e sempre esteve na base da consciência humana, é através dela que os indivíduos se constituem enquanto sociedade (FERREIRA, 2010).

De acordo com Soares (2012), é o convívio com os mais diversos tipos de leituras que vai tornar o cidadão uma pessoa letrada. Quem lê mais, conseqüentemente fala de uma maneira diferente de quem lê pouco. Podemos entender que é através de um convívio mais intenso com a escrita, ou seja, através da leitura, que o indivíduo alcançará mudanças no uso da comunicação oral nos mais diversos tipos de ambiente. De acordo com Brasil (2001, p. 65) “uma prática intensa de leitura na escola é, sobretudo, necessária, porque ler ensina a ler e a escrever”.

Uma das condições listadas por Soares (2012) é justamente a disponibilidade de material de leitura para a criança. A autora ressalta a importância de se criarem condições para que o aluno, após ter aprendido a ler, permaneça imerso no mundo da leitura, ou seja, num ambiente de letramento. É necessário que as pessoas tenham acesso à leitura e à escrita através de livros, revistas, jornais, bibliotecas. Nessas condições a leitura se tornará uma atividade prazerosa.

Vale salientar que não existe apenas uma única motivação para ler nem uma única forma determinada de leitura. Dependendo da finalidade que cada leitor tem para ler, da intenção que move esse leitor, ele buscará determinado tipo de leitura, um ou outro gênero específico. Assim, pode-se afirmar que existem diferentes motivações e concepções de leitura que subjazem à atividade leitora. Gostar de ler pressupõe sentir-se motivado para receber as informações que o texto tem a oferecer e posicionar-se criticamente ante o que o texto lhe traz. Buscar o texto faz parte da atividade leitora de quem aprendeu a gostar de ler.

1.1.1 Concepções de leitura

De acordo com Silva (1999), não existe fórmula ou maneira única de ler. A leitura caracteriza-se, portanto, como uma prática social e histórica que sofre mudanças com o passar dos anos. Uma prova disso é a modernização da nossa sociedade com a possibilidade de leitura de textos virtuais disponibilizados nas telas dos computadores. Essa diversidade de suportes textuais, de gêneros de textos, formatos evidenciam a importância e a necessidade de incentivar a ampliação das reflexões acerca do ensino-aprendizagem da leitura.

Coracini (2005, p. 19-21) conceitua como ‘concepções clássicas de leitura’ o que, segundo ela, determina o nosso olhar sobre o objeto (texto, mundo, nós mesmos, obra de arte). Para ela, o ato de ler pode ser compreendido como:

- 1) leitura enquanto decodificação: descoberta do sentido;
- 2) leitura enquanto interação: construção do sentido.

Na perspectiva da autora, a primeira concepção está associada à teoria do estruturalismo, onde se acredita que a função do leitor seria a de resgatar um significado impresso nos sinais gráficos ou pictóricos, podendo se falar em *des*-cobrir e *des*-vendar o sentido depositado nas palavras ou nos signos. Silva (1999) denomina esta concepção de leitura como “reduzora”, pois se caracteriza por desprezar os elementos fundamentais da leitura, diminuindo assim, a sua complexidade processual. Para esta concepção redutora de leitura, o autor apresenta ainda as concepções de que “ler é traduzir a escrita em fala. [...] ler é decodificar mensagens. [...] ler é dar respostas a sinais gráficos. [...] ler é extrair a idéia central. [...] ler é seguir os passos da lição do livro didático. [...] ler é apreciar os clássicos” (SILVA 1999, p. 12-14).

Nota-se que se trata de concepções de leitura nem um pouco estimuladoras para o aluno, pois estimulam apenas à decodificação de signos, à uma leitura desmotivadora e mecânica que visa apenas a busca de informações no texto. Ainda de acordo com Silva (1999, p. 14), “estas concepções parciais do processo de leitura podem levar a resultados altamente nefastos para a educação escolarizada dos leitores”.

De acordo com Kleiman (1995a), nessa concepção de leitura como decodificação, a leitura se transforma em uma tarefa de mapeamento de informações, em que nada modificam a visão de mundo do aluno, pois os mesmos não são levados a pensar e sim, a localizarem informações no texto.

A atividade compõe-se de uma série de automatismos de identificação e pareamento das palavras do texto com as palavras idênticas numa pergunta ou comentário. Isto é, para responder a uma pergunta sobre alguma informação do texto, o leitor só precisa o passar do olho pelo texto à procura de trechos que repitam o material já decodificado da pergunta (KLEIMAN, 1995a, p. 20).

Entende-se que, nesta concepção de leitura, não há espaço para a criatividade, o leitor é convidado apenas a decifrar palavras e textos, não depreendendo dessa leitura, nenhum esforço de construção de sentidos daquilo que foi lido. É uma concepção de leitura empobrecida que não deve ser utilizada pelo professor em sala de aula.

Já de acordo com a segunda concepção, apontada por Coracini (2005), a leitura é concedida como um processo cognitivo interativo que coloca o leitor em frente ao autor do

texto ou da obra, onde o leitor poderá construir sentidos a partir das marcas ou pistas deixadas pelo autor. Silva (1999, p.16-17), sinaliza a importante relação que deve ser estabelecida entre o leitor e o autor através da seguinte metáfora: “a linguagem verbal escrita aprisiona as palavras, enjaula os pensamentos, e cabe à leitura soltá-los da armadilha...”. Para ele, a leitura de um texto deve gerar uma “coisa maravilhosa” que deve ser aprendida de modo a produzir “espantos”. Esta é a concepção interacionista de leitura que pode ser expressa como: “Ler é interagir. [...] Ler é produzir sentido(s). [...] Ler é compreender e interpretar”. A leitura literária, foco desta pesquisa, deve servir de encantamento, além de provocar a curiosidade do leitor, favorecer a descoberta, instigar a sua imaginação, despertar sentimentos. Essa deve ser a verdadeira intenção da leitura e, se assim não for, não cumpre o seu papel.

Kleiman (1995a, p. 23) ainda nos apresenta mais outras duas concepções de leitura: Leitura como avaliação. Caracteriza-se por ser um tipo de prática que, ao invés de promover a formação de leitores, inibe. “Nas primeiras séries caracteriza-se essa prática por tal preocupação de aferimento da capacidade de leitura, que a aula se reduz quase que exclusivamente à leitura em voz alta”.

[...] a leitura que é cobrada mediante resumos, relatórios e preenchimento de fichas é uma redução da atividade a uma avaliação desmotivadora. A insistência no controle diminui a semelhança entre a leitura espontânea, do cotidiano, e a leitura escolar, ajudando na construção de associações desta última com dever e não com o prazer (KLEIMAN, 1995a, p. 23)

A integração numa concepção autoritária de leitura parte do pressuposto que há apenas uma maneira de abordar o texto e também apenas uma interpretação a ser alcançada. Esta concepção de leitura permite as seguintes deturpações apontadas pela autora:

[...] a análise de elementos discretos seria o caminho para se chegar a uma leitura autorizada, a contribuição do aluno e sua experiência é dispensável, e a leitura torna-se uma avaliação do grau de proximidade ou de distância entre a leitura do aluno e a interpretação “autorizada” (KLEIMAN, 1995a, p. 23).

Coracini (2005) afirma que a concepção estruturalista de leitura apresenta-se como aquela que tem mais sucesso na escola, enquanto que a concepção interacionista predomina na academia. Percebe-se aí a importância e a necessidade de mudança na prática pedagógica do professor, pois o que se observa é que, na prática, raramente o professor utiliza a aula de leitura enquanto processo interativo (leitor/texto; leitor/autor) onde os alunos possam descobrir através dessa interação as possíveis marcas deixadas pelo autor no seu texto. É através destas marcas, onde “o leitor poderá imaginar, a partir da própria interpretação, quais

teriam sido as intenções do autor, mas nada mais do que isso” (CORACINI, 1995, p. 17). Para Geraldi (1997, p. 112-113):

Isto significa que se perguntar, no mínimo, que variáveis sociais, culturais e lingüísticas foram acionadas pelo aluno para produzir a leitura que produziu. Isto significa dar atenção ao fato de que a compreensão é uma forma de diálogo.

A leitura é, pois, uma forma de diálogo estabelecida entre o autor e o leitor. Ao ler um texto, o leitor reúne informações contidas em sua mente com as informações adquiridas através da leitura e a partir daí constrói outros significados. Para Geraldi (1996), a leitura é uma forma de encontro, que na escola, se estabelece entre aluno e texto, onde o professor não pode ser apenas uma testemunha. Cabe ao professor, um papel ativo nesse processo, o de mediador (GERALDI, 1996). O professor deve ser um incentivador de leitores, daí a necessidade de o professor ser um leitor, para ter condições suficientes para fomentar em seus alunos o gosto pela leitura.

1.1.2 Leitura e Escola

Ao se pensar em leitura, no âmbito escolar, é possível afirmar que se trata de um exercício importantíssimo que vai além da linguagem verbal. Ler na escola deveria constituir-se como uma ação recorrente. A escola, por se constituir como espaço de ensino e aprendizagem, deveria ser um espaço eminentemente leitor, uma vez que o conhecimento, em todas as suas especificidades ocorre através das múltiplas formas de leitura. A leitura literária deveria funcionar como ponto de início para a formação de leitores. Os alunos, na escola, deveriam constituir-se como alfabetizados, leitores. O que se tem visto no Brasil é o fato de gerações de alunos saírem da escola com a capacidade de ler, mas sem a condição de ser um leitor.

Embora seja comum conceber a leitura, a alfabetização e o letramento como uma só coisa, é necessário esclarecer que, a leitura não se restringe nem à alfabetização e nem ao letramento. Ela é mais, ou seja, compreende uma rede de signos que vai além da escola, não se limitando nem apenas ao código verbal e nem ao escrito. Desse modo, não existe mundo humano sem a leitura (FERREIRA, 2010).

A escola é, por excelência, o principal lugar responsável pela preparação de pessoas para adentrar e permanecer no mundo da leitura e da escrita. Tendo em vista que a leitura constitui-se como um modo peculiar de interação entre os homens de todas as gerações,

possibilitando a transmissão de cultura e de valores para as novas gerações, ela ocupa assim, um lugar privilegiado no ensino da língua (SILVA, 1995). A importância da escola como promotora da leitura se dá justamente pelo fato de que, na grande maioria das vezes, este é o único espaço que o aluno dispõe para tal prática. Assim sendo, é fundamental que o professor busque os melhores meios possíveis para a promoção da leitura na escola.

[...] o professor é o intelectual que delimita todos os quadrantes do terreno da leitura escolar. Sem a sua presença atuante, sem o seu trabalho competente, o terreno dificilmente chegará a produzir o benefício que a sociedade espera e deseja, ou seja, leitura e leitores assíduos e maduros (SILVA, 1995, p. 19).

Portanto, a tarefa formal de ensinar a ler e escrever compete à escola. No entanto, verifica-se ainda que, nem sempre essa ação se realiza de maneira satisfatória. O que se constata é que, infelizmente, na grande maioria dos casos, “a escola acaba sendo a única fonte de contato da criança com o livro e, sendo assim, é necessário estabelecer-se um compromisso maior com a qualidade e o aproveitamento da leitura como fonte de prazer” (MIGUEZ, 2009, p. 28). Neste sentido, a autora acrescenta que:

Só despertando o imaginário da criança é que ela conseguirá descobrir as várias possibilidades de conhecer e interpretar a vida, as pessoas, o mundo... A leitura enquanto ato individual, espontâneo e interior não deve ser manipulada como dever de sala de aula, pelo contrário, ela deve ser expressão de um sentimento íntimo de prazer. É o prazer de ver, ler e descobrir o mundo através da literatura (MIGUEZ, 2009, p. 30).

De acordo com Coracini (1995, 61), “toda compreensão do texto, seja em que disciplina for, consiste na construção de sentido, e que, na sala de aula, o sentido é produzido intersubjetivamente, entre o professor e alunos”. Reforça-se a importância da figura do professor como um mediador entre o aluno e texto, pois o que ainda acontece é que,

[...] o texto é, na maioria das vezes, usado como pretexto para o estudo da gramática, do vocabulário ou de outro aspecto da linguagem que o professor (ou o livro didático) reputam como importante ensinar. Assim, o texto, parte do material didático, perde a sua função essencial de provocar efeitos de sentido no leitor-aluno, para ser apenas o lugar de reconhecimento de unidades e estruturas lingüísticas cuja funcionalidade parece prescindir dos sujeitos (CORACINI, 1995, p. 18)

Em aulas de leitura, quase sempre há a supremacia do livro didático, que na maioria das vezes é a única fonte de textos utilizada em sala de aula pelo professor, que o toma como ‘portador da verdade’ (CORACINI, 1995, p. 19). Não ocorre, portanto a construção de sentidos entre o leitor e o texto e os alunos são levados apenas a localizar informações no

texto. Essa é, portanto, uma prática de leitura muito desmotivadora para o aluno, pois o mesmo não se sente instigado a descobrir e redescobrir outros aspectos no texto.

[...] o estudo do vocábulo, nessas aulas, se faz sempre presente, apontando, pela maneira como é trabalhado, para a concepção de leitura enquanto decifração e para a concepção de texto enquanto conjunto de palavras que se sucedem umas às outras na linearidade espacial e temporal do papel, como se o sentido do texto resultasse da soma do significado isolado de cada palavra. Muitas vezes, aprender a ler equivale a descobrir o significado das palavras do texto, a pronunciar corretamente, a localizar os momentos (ou idéias) principais do texto ali depositados de forma definitiva de forma consciente pelo autor (CORACINI, 1995, p. 19)

Na escola, a leitura é vista geralmente como uma atividade difícil, árida e tortuosa de decifração de palavras, e dessa maneira, não tem sentido para o aluno, pois não é desenvolvida de maneira prazerosa. Desta forma, a leitura, para a maioria dos alunos, “não é aquela atividade no aconchego do lar, no canto preferido, que nos permite nos isolarmos, sonhar, esquecer, entrar em outros mundos, e que tem suas primeiras associações nas histórias que a nossa mãe nos lia antes de dormir” (KLEIMAN, 1995a, p. 16).

O livro, literário ou não, deve sempre servir de estímulo para o leitor pensar a vida, se envolver mais com as coisas do mundo, dialogar com o outro, se encontrar consigo mesmo. [...] tem que atrair pela qualidade de seu conteúdo. E cabe a escola viabilizar essa integração livro/vida, desenvolvendo, sadiamente o gosto pela leitura e a formação de leitores críticos-criativos (MIGUEZ, 2009, p. 27).

É nesta perspectiva interacionista de leitura que o professor deve se apoiar para desenvolver atividades de leitura em sala de aula, pois de acordo com Silva (1999, p. 18):

[...] a escola é o principal reduto onde as novas gerações podem conseguir o devido preparo para a compreensão dos vários tipos de organização textual, que compõem o mundo da escrita. Além disso, diante das velozes transformações do cotidiano (hoje mundializado), os professores têm que superar o papel de repassador ou transmissor de informações para, através da pesquisa e do estudo constante (eis novamente aqui a leitura exercendo o seu papel), colocar-se em outro patamar de condutas pedagógicas.

De acordo com Miguez (2009, p. 30), “uma escola assim, que adote uma prática literária democrática, é o que se quer para todas as crianças”. O professor não deve ser visto como um mero transmissor de conhecimentos, ou um facilitador, ele deve promover práticas efetivas de leitura centradas na construção de sentidos entre o autor e o leitor para que o momento de leitura de um conto não seja visto pelo aluno como desagradável e tortuoso e sim, como um momento agradável de descobertas e encantamentos. O mundo da leitura é fascinante e é obrigação do professor, em sala de aula, devolver práticas de leitura que contemplem tal fascínio.

Dentre as práticas possíveis de leitura em sala de aula, destacamos em especial, a leitura literária. Para realizá-la, a literatura infantil poderá ser utilizada, de maneira simples e atraente, pelo professor. Os textos presentes nesses livros constituem-se, portanto, como uma ferramenta importante na prática pedagógica do professor enquanto promotor e estimulador da leitura, em sala de aula.

1.2. LITERATURA INFANTIL

A literatura se expressa através de uma linguagem específica que, dificilmente poderá ser definida com exatidão, pois dissemina, através de uma linguagem artística, uma determinada experiência humana. É através da literatura que os homens ampliam, transformam ou enriquecem sua própria experiência de vida. Podemos dizer então que a literatura visa a alertar ou transformar a consciência crítica do leitor/receptor (COELHO, 2000).

Para as obras de literatura destinadas a crianças a denominação mais utilizada por professores e profissionais da educação é “Literatura Infantil”. De acordo com Gregorin Filho (2009), é necessário deixar bem claro que o termo “infantil” associado ao termo literatura não implica dizer que se trata de uma literatura menor ou menos importante, apenas indica o público ao qual se destina os textos literários em questão. O autor esclarece ainda que:

[...] pode ser chamada de infantil apenas no nível de manifestação textual, isto é, no nível do texto em que o leitor entra em contato com as personagens, tempo, espaço, entre outros elementos textuais; percebe-se também que os temas não diferem dos temas presentes em outros tipos de texto que circulam na sociedade, como a literatura para adultos e o texto jornalístico, por exemplo. [...] os valores discutidos na literatura para crianças são valores humanos, construídos através da longa caminhada humana pela história, e não valores que circulam apenas no universo infantil das sociedades contemporâneas (GREGORIN FILHO 2009, p. 15).

De acordo com Coelho (2000, p. 27), Literatura infantil é, "antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e a sua possível/impossível realização...”

A literatura infantil constituiu-se como gênero durante o século XVII e teve origem na novelística popular medieval que tem suas raízes na Índia. Originou-se, sobretudo, em função da pedagogia sob a justificativa de fornecer à criança uma educação especial que a preparasse para a vida, já que as histórias eram elaboradas com o intuito de se converterem em instrumento de formação de valores bem como, relações de poder (CADEMARTORI 2010).

Sendo assim, é um gênero que se constrói através dos tempos e desde o seu surgimento, tem dado largo espaço para esse caráter educativo.

O francês Charles Perrault também publicou como um coletor e adaptador de contos populares no século XVII e é considerado o iniciador da literatura infantil. Seus contos são marcados pelo caráter moralizante através de uma literatura pedagógica que não se endereça à camada popular responsável pela recriação transmissão oral dos contos. Perrault coletou contos populares e adaptou-os ao gosto da corte francesa, acrescentou-lhes detalhes que correspondiam ao gosto da classe social à qual pretendia endereçar seus contos. Ironizava as superstições populares e tratava o popular com distanciamento (CADEMARTORI, 2010).

Desde os primórdios, a literatura infantil surgiu com uma função utilitário-pedagógica, o que fazia com que ela fosse percebida como uma expressão mais da pedagogia do que da literatura, sendo assim, caracterizada, portanto, como forma literária menor. Essa função utilitário-pedagógica é, pois definida, no contexto da literatura infantil, como “ação educativa do livro sobre a criança” (PALO & OLIVEIRA, 1986, p. 13). Essa função utilitário-pedagógica leva-nos a refletir sobre a relação estabelecida entre o adulto e a criança, relação esta marcada pelo vínculo entre dominador e dominado, que, na verdade, reproduzia o modelo capitalista de organização social.

Ainda é possível se observar o caráter doutrinário da literatura preservando assim, a manutenção do pensamento dominante disfarçado através da literatura veiculada para crianças. Portanto, as crianças ainda continuam lendo as mesmas coisas que os adultos, só que com uma nova roupagem dos temas que estão atrelados à evolução histórica da humanidade (GREGORIN FILHO, 2009). A respeito disso, percebe-se que essa roupagem ao qual o autor nos fala é justamente quando se trata dos aspectos sociais e históricos ao qual permeiam a sociedade no momento da leitura. A sociedade atual é diferente socialmente e historicamente daquela sociedade que deu origem aos primeiros contos de fadas iniciadas até então por Charles Perrault. Sendo assim, percebe-se que o caráter doutrinário da literatura permanece através dos tempos, o que muda é justamente as necessidades da sociedade.

Atualmente, o livro de literatura para crianças deve ter cada vez menos pedagogia e mais literatura. Nota-se que uma criança que vive na atualidade onde “respiramos” tecnologias por todos os lados e o conhecimento se tornou, portanto, muito mais acessível do que em tempos atrás perceberá a mensagem doutrinária contida numa história de diferentes formas do que uma criança que viveu em uma sociedade anterior. É necessário que a literatura infantil favoreça à infância esse contato com valores, questionamentos, medos, inseguranças,

entre outros aspectos que permeiam a sociedade na qual a crianças estão inseridas. Coelho (1984, p. 10) corrobora esta afirmação, argumentando que:

Cada época compreendeu e produziu Literatura a seu modo. Conhecer esse “modo” é, sem dúvida, conhecer a singularidade de cada momento da longa marcha da humanidade, em sua constante evolução. Conhecer literatura que época destinou às suas crianças, é conhecer os Ideais e Valores ou Desvalores sobre os quais cada sociedade se fundamentou (e fundamenta...)

A literatura ocupa um lugar de destaque na construção da identidade de um povo tendo em vista que oferece os mais variados universos de relações historicamente produzidas. Além ser um veículo de informação e lazer, a literatura direciona o pensamento do indivíduo dando suporte para que ele seja mais argumentativo e interaja de maneira significativa com o mundo que o cerca, tornando-se assim, agente de modificação da sociedade na qual está inserido.

Há, portanto, uma necessidade de priorizar a escolha dos livros de literatura para crianças. Gregorin Filho (2009) faz importantes considerações a este respeito.

É importante, portanto, que o livro a ser oferecido à criança seja adequado à sua maturidade como leitor, pois um livro com letras miúdas ou com uma extensão maior do que a sua competência de leitor pode entender constitui fator do afastamento da atividade leitura ou da sua rejeição a essa atividade (GREGORIN FILHO 2009, p. 50-51)

Muitos livros considerados como literatura infantil têm um conteúdo moralizante e servem, portanto, de instrumento para a educação das crianças. Contar histórias para crianças sempre expressou um ato de linguagem, de representação simbólica do real, direcionado para a aquisição de modelos linguísticos. É a partir das intervenções diárias com os mais diversos grupos sociais que a criança se desenvolve e se prepara para enfrentar as adversidades do mundo. Nesse sentido, é importante compreender que o adulto tem e sempre teve o domínio sobre o pensamento da criança, é ele quem o “molda” através de ações, questionamentos, ensinamentos, exemplos, entre outras práticas e comportamentos. O contato com as histórias que integram a literatura infantil também desenvolve nas crianças, os mais variados sentimentos e percepções, contribuindo assim, para a formação do pensamento da criança.

Percebe-se que a Literatura Infantil tem percorrido caminhos diversificados, durante os séculos, em todo o mundo. Aqui no Brasil, essa produção literária surgiu com um caráter moralista e religioso, refletindo as principais tendências da Europa, a partir da qual tudo o que era escrito para criança devia conter uma forte dose de orientação, ensinamento, doutrinação. A partir de 1920, com as contribuições valiosas de Monteiro Lobato, a literatura infanto-juvenil começou a ganhar status de ludicidade, buscando envolver crianças e jovens com a aventura, a brincadeira, a liberdade de ler por prazer.

1.2.1 Literatura Infantil no Brasil

Segundo Coelho (1985, p. 185), Monteiro Lobato foi o precursor do gênero que elegeu crianças e jovens como leitores principais, ele que foi reconhecido como um destacado intelectual que abriu as portas da literatura para as crianças brasileiras:

A Monteiro Lobato coube a fortuna de ser, na área da Literatura Infantil e Juvenil, o divisor de águas que separa o Brasil de ontem e o Brasil de hoje. Fazendo a herança do passado interagir no presente, Lobato encontrou o caminho criador que a Literatura Infantil estava necessitando. Rompe, pela raiz, com as convenções estereotipadas e abre as portas para as novas ideias e formas que o nosso século exigia.

De acordo com Gregorin Filho (2009), é possível identificar dois momentos bem definidos na literatura voltada para crianças no Brasil, o momento anterior a Monteiro Lobato e o momento atual, pós-lobatiano:

- a) momento anterior a Monteiro Lobato: responsável por veicular valores como o individualismo, a obediência absoluta aos pais e às autoridades, a hierarquia tradicional de classes, a moral dogmática ligadas a concepções de cunho religioso, vários tipos de preconceito, como o racismo, uma linguagem literária que visa imitar padrões europeus. Desse modo, a literatura para as crianças se torna um mero instrumento pedagógico, elaborada para uma criança vista como um adulto em miniatura;
- b) momento atual, pós-lobatiano: momento em que a literatura para crianças e jovens mostra uma individualidade consciente, obediência consciente, mundo com antigas hierarquias em desagregação, moral flexível, luta contra os preconceitos, linguagem literária que busca a invenção e o aspecto lúdico da linguagem, ou seja, uma literatura que mostra o mundo em construção para uma criança que passa a ser vista como um ser em formação (GREGORIN FILHO, 2009, p. 31-32).

O período anterior ao de Lobato, na Literatura Infantil, foi caracterizado por vários paradigmas vigentes a exemplo: do nacionalismo, tradicionalismo cultural, intelectualismo, do moralismo religioso, das exigências de caráter, honestidade, solidariedade e pureza do corpo (GREGORIN FILHO, 2009). É nesse período que a literatura veiculada para crianças se caracteriza pela utilização de temas moralizantes que valorizam a pureza do corpo, a supremacia do homem sobre a mulher, a obediência dos filhos aos pais, temor a Deus, dentre outros, caracterizando-se assim como pedagogizante. Os textos literários para crianças eram repletos de lições, de ensinamentos, sendo o seu principal objetivo a formação social e religiosa das crianças segundo os valores moralizantes vigentes.

Lobato traz para a literatura infantil a diversidade de valores presentes no mundo contemporâneo e uma característica marcante é a presença das vozes e sentimentos das crianças para as páginas do livro infantil (GREGORIN FILHO 2009). Para Cademartori (2010), o grande valor nas obras de Lobato passa a ser a inteligência, a liberdade, a esperteza,

a criatividade, e a moralidade tradicional é então dissolvida, estando centrada em uma verdade individual. A sua obra produzida para crianças estimula o leitor a enxergar a verdade através de seus próprios conceitos, da sua forma de conceber a vida.

Gregorin Filho (2009) faz um importante e completo resumo da história da literatura infantil e juvenil no Brasil, apresentando suas principais características em quatro períodos distintos, apresentados pelo autor, no quadro seguinte:

QUADRO 1. A Literatura Infantil/Juvenil no Brasil

PRECURSORES (Brasil-Colônia até a década de 1920) - a literatura reflete todas as principais tendências da Europa; - a literatura de cunho humanista dramático; - literatura como instrumento pedagógico (também reflexo de padrões europeus); - fábulas, contos de fada maravilhosos, novelas de aventura e de cavalaria; - nacionalismo com ênfase na vida rural; - culto da inteligência; - moralismo e religiosidade. EXEMPLARIDADE E DOCTRINAÇÃO	MONTEIRO LOBATO (década de 1920 a meados da década de 1980) - Era Getuliana e esforço para a reconstrução; - expansão da literatura em quadrinhos; - tradição em conflito com o Modernismo; - antagonismo entre Realismo e Fantasia; - formação do Teatro Infantil (1950); - expansão dos meios de comunicação de massa (1960); - LDB (Lei n. 4.024, de 20/12/1961); - Ato Institucional n. 5; - abertura do governo Figueiredo. RELATIVISMO DE VALORES
PÓS-LOBATO (meados de 1980 a meados da década de 1990) - influências da abertura política na concepção de educação; - literatura inquieta e questionadora; - questões cotidianas e mais realistas; - apelo à curiosidade do leitor; - dialogismo está mais presente nos textos para crianças e jovens; - computador passa a tomar seu lugar nas casas e no cotidiano das pessoas; - apelo à visualidade. EXPERIMENTALISMO	CONTEMPORÂNEO (meados de 1990 até a atualidade) - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei n. 9.394, de 20/12/1996); - Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); - temas transversais são inseridos nas propostas curriculares; - movimentos sociais e de minorias como reação a estereótipos preconceituosos e negativos; - Lei n. 11.645/2008; - tecnologia e múltiplas linguagens; - hipertextualidade. MORAL RELATIVA E DIÁLOGOS COM O LEITOR

Fonte: GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura infantil**: múltiplas linguagens na formação de leitores. São Paulo: Melhoramentos, 2009, p. 37.

Nota-se que, na época pós-lobatiana, já se consegue ouvir a voz da criança e a própria linguagem já se torna mais compreensível aos pequenos, possibilitando assim um melhor envolvimento com a leitura dos textos, por parte da criança. Observa-se também o decréscimo da autoridade absoluta do adulto sobre a criança. Os autores procuram oferecer às crianças textos que acreditam ser do agrado desses leitores.

Há, portanto, um lento processo de mudança na concepção de literatura infantil que passou de um instrumento extremamente moralizante e pedagógico do passado a um instrumento que se revela como espelho da sociedade e suas relações, necessidades, questionamentos e padrões estéticos da época (GREGORIN FILHO, 2009). Neste sentido, entendemos que, enquanto professores, não devemos utilizar a literatura infantil unicamente para alcançar objetivos pedagógicos e sim, a favor de sua função leitora. Incentivar o gosto pela leitura. A presença do livro na vida da criança deve se realizar de uma maneira lúdica. O livro de literatura deve ser concebido pela criança como uma possibilidade de prazer estético. A criança deverá sentir-se seduzida pelo livro, prazer ao ler e, desse modo, ter interesse em ler. Esse envolvimento se transformará em curiosidade intelectual que pode levar ao gosto pelo estudo.

1.2.2 Literatura Infantil na Escola

De acordo com Ziberman (2003), o espaço privilegiado para o desenvolvimento da leitura é, por excelência, a escola, representada pelo professor em sala de aula. Segundo a autora, através da sala de aula, o educador pode e deve fazer um intercâmbio da cultura literária e assim, “transformar a literatura infantil no ponto de partida para um novo e saudável diálogo entre o livro e seu destinatário mirim” (ZILBERMAN, 2003, p. 16).

É obrigação da escola, desenvolver no aluno o gosto e o prazer pela leitura, para tanto, a mesma deve promover atividades englobando diferentes gêneros textuais. Leal et. al (2007) afirmam que crianças que desde cedo, costumam ouvir histórias lidas e/ou contadas por adultos e que também costumam brincar de ler e escrever têm grandes possibilidades de adquirirem estratégias de leitores já considerados experientes. Ao se defrontar com um livro de histórias, a criança já começa a imaginar, antecipar informações.

Zilberman (2003) afirma que cabe ao professor valorizar as múltiplas visões que cada criação literária sugere e enfatizar as variadas interpretações pessoais. Desse modo, estaremos formando leitores críticos e a literatura infantil estará sendo utilizada a favor de função formadora, ao invés de desenvolver uma missão pedagógica. Como bem ressalta a autora:

“não é atribuição do professor apenas ensinar a criança a ler corretamente; se está a seu alcance a concretização e expansão da alfabetização, isto é, o domínio dos códigos que permitem a mecânica da leitura, é ainda tarefa sua o emergir do deciframento e compreensão do texto, pelo estímulo à verbalização da leitura procedida, auxiliando o aluno na percepção dos temas e seres humanos que afloram em meio à trama ficcional” (ZILBERMAN, 2003, p. 29)

A leitura literária instiga a imaginação do leitor. Nesse sentido, a autora defende que o professor deve explorar de todas as maneiras possíveis a leitura literária proporcionando assim, com que o aluno/leitor descubra e vivencie a magia que existe por trás de cada criação. Através da leitura o leitor descobre novos sentimentos, mundos, emoções, questionamentos de maneira a lhes proporcionar um caráter de formação de sua identidade. Assim sendo, a criança deve ser vista como um ser em construção, que se constrói a partir dessas intervenções diárias com os adultos e as mais diversas situações sociais. A leitura literária fornece subsídios para a formação moral do ser humano e deve ser utilizada da melhor maneira possível na escola no intuito de alcançar este objetivo: a construção do ser social.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais reforçam, portanto, a importância do trabalho com o texto literário em sala de aula, por tratar-se de uma forma específica de conhecimento. “Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário” (BRASIL 2001, p. 37).

De acordo com Fronckowiak (2010), o texto literário chega às crianças com intenções educativas através da mediação de um adulto. Para a autora, não é qualquer texto que se presta a atividades de leitura de uma criança. Faz-se necessário observar o nível do texto para que a criança, sozinha venha a lê-lo. Os textos devem ser escolhidos observando a sua proximidade em relação ao universo linguístico da criança. Nessa perspectiva, os gêneros orais se constituem como importante ferramenta que se oferece para escolha, visando os trabalhos de leitura/oralização em sala de aula, uma vez que eles favorecem ações lúdicas que interessam muito às crianças. Ela ainda acrescenta que: “Ler livros de imagens, narrativas, poesias ou poemas narrativos às crianças que ainda dominam o código escrito significa, através da vocalidade do adulto contador, descortinar para elas o potencial do poético” (FRONCKOWIAK 2010, p. 6).

Percebemos ao longo da nossa prática pedagógica, que, quanto mais o livro de literatura infantil é apresentado à criança, mais ela se envolve com esse universo literário e se apaixona por essa atividade envolvente que é ler. O livro tem a proposição de atrair e fascinar a criança para, a partir de então, desencadear o processo de letramento que se inicia bem antes da

criança ler e escrever convencionalmente. Quando são apresentados à criança livros oriundos do seu mundo a exemplo de textos orais, muitos deles hoje registrados por escrito, a criança se sente mais à vontade para participar do momento da leitura. Os textos oriundos da oralidade, como parlendas, adivinhas, cantigas, entre outros, quando fazem parte do texto do livro apresentado ou da história contada tendem a aproximar as crianças do livro, dependendo da mediação que o adulto realiza. As marcas da oralidade identificadas pelas crianças lhes aproxima ainda mais pois esses textos lhes parecem ou são familiares.

1.3 LITERATURA ORAL

Mesmo com o surgimento da literatura escrita, observa-se que os textos orais tem se recriado e se reinventado, guardando a sua essência e apenas recebendo uma nova roupagem para se adequar às mudanças ocorridas na sociedade. Cascudo (1984) nos assegura que a denominação “Literatura Oral” foi criada por Paul Sébillot, em 1881. Essa produção oral, além dos contos populares, inclui outros gêneros orais, como provérbios, adivinhações, parlendas, frases-feitas, orações e cantos. O fato de o texto oral realizar-se através da fala/ouvido e por isso constituir-se como uma produção passível de adaptação, mesmo mantendo a característica do gênero a que pertence, isso gera as variações dos mesmos textos, ampliando as versões dos textos em circulação. Pode-se afirmar que essas variações dos textos responde pela persistência dos textos através dos tempos.

Ong (1998) critica o uso do termo “Literatura Oral”, denominando-o “monstruoso”, pois, segundo o autor, o termo “literatura” significa “escritos” e deveria ser utilizado apenas para obras escritas. No entanto, “foi simplesmente ampliado para abranger fenômenos afins como a narrativa oral tradicional em culturas desprovidas de contato com a escrita”. Assim, já se ensaia o uso do termo “Generos orais” para designar os textos que comporiam a ainda mencionada “Literatura Oral”.

Convém ressaltar que a literatura oral inclui gêneros literários oriundos de práticas linguísticas orais que são menosprezadas pela tendência a representar grupos considerados menos qualificados socialmente, presentes em nossa sociedade tais como, analfabetos, habitantes da zona rural designados como roceiros, caipiras, além das crianças que secularmente tem sido consideradas pela necessidade de orientação nas mais simples ações do cotidiano. No entanto, o que se observa é que esses textos consegue atingir, de formas diversas, todos os tipos de indivíduos, em todos os níveis sociais. Essa visão mostra-se equivocada, pois não há indício que aponte a inferioridade dos textos orais em relação à

literatura considerada culta. As diferenças que a separam do outro tipo de literatura, aquela considerada erudita, não compromete o interesse dos seus textos (TOPA, 2000). Pode-se afirmar que, em alguns casos, a literatura considerada erudita é ‘alimentada’ pelos textos que integram os gêneros orais.

Sendo assim, a literatura oral constitui-se como um patrimônio riquíssimo que nos acompanha em todas as fases da vida em sociedade. Os textos orais compõem um acervo que exprimem e apoiam vivências culturais dos povos. Convém afirmar que tudo o que cada um de nós quiser procurar na literatura, seja do domínio da informação, do prazer estético, do entretenimento, da reflexão, pode encontrar na literatura oral (TOPA, 2000).

Os gêneros orais aproximam, na escola, o aluno da sua realidade através de textos que, na sua grande maioria, já são conhecidos dos alunos. São textos que fascinam as crianças, pois elas sentem prazer pela leitura de textos orais e solicitam que o professor releia quantas vezes for necessário. O importante é que, nunca o aluno interage da mesma maneira, a cada leitura realizada do mesmo texto, o leitor percebe aspectos diferentes no texto. Da mesma forma acontece entre os alunos quando, durante a leitura de uma história, cada um percebe o texto de uma maneira diferente. A riqueza cultural da literatura reside nessa multiplicidade de leituras possíveis para um mesmo texto lido.

Em seus estudos sobre a literatura oral, Cascudo (1984), como folclorista de formação e atitude, apresenta o que seriam as características inerentes a esse tipo de literatura, sendo elas as mesmas que classificam o que é considerado folclórico: o anonimato do autor, devido a sua decorrência no tempo; tem sua transmissão oral, é vista pelo povo como uma forma prática de comunicação e de fácil transmissão, utilizando-se uma linguagem de fácil compreensão, o que facilita a interação daquele que diz o texto com os que o ouvem. O texto, integrado a um repertório já internalizado brota e é expresso na fala, de forma espontânea; tem caráter poético. Cada texto pode ser apresentado em versões diferentes. Essas variações demonstram a diversidade de um mesmo texto e garantem a sua manutenção na memória das pessoas. O dizer de um texto pode variar de pessoa para pessoa, considerando a origem desta, as formas de recepção do texto.

De acordo com Cascudo (1984), a literatura oral brasileira constitui-se como um acervo que reúne todas as manifestações de recreação mantidas pela tradição, tais como: cantos, danças, contos, lembranças guerreiras, mitos, cantigas, anedotas, poemas, entre outros textos oriundos das expressões da oralidade. Não há, portanto, povo de apenas uma expressão cultural, a mesma se compõe de elementos trazidos pelo uso e pela capacidade de manter esse texto em circulação.

De todas as manifestações das culturas orais, convém ressaltar aqui que, para o nosso universo de pesquisa, os contos assumem total importância. Ressaltamos que Cascudo (1984) propõe uma interessante classificação dos contos a partir da identificação de aspectos bastante variados entre eles: Conto de Encantamento, Conto de Exemplo, Conto de Animais, Conto Cômico (facécias), Conto Religioso, Conto Etiológico, Demônio Logrado, Conto de Adivinhação, Natureza Denunciante, Conto Acumulativo e Ciclo da Morte.

Os contos são expressões típicas de culturas sem escrita, ou seja, culturas que não contam com recursos para fixar informações, e são, por isso, denominadas culturas orais. Contam com recursos orais/corporais para fixar informações, pois são transmitidos de narrador em narrador, e guardados através dos séculos na memória e na voz dos povos, viajando assim, para todos os cantos do mundo. Durante esse processo, sofreram todos os tipos de modificações: fusões, acréscimos, cortes, substituições e influências. Eis as razões pelas quais “os contos populares são tão ricos, multifacetados e complexos e, também, porque costuma ser perda de tempo pretender identificar sua “verdadeira origem”” (AZEVEDO, 2008, p. 12).

Buscar as origens desses textos deixou de ser um caminho de pesquisa, uma vez que se chegou à conclusão de que seriam infundadas essas buscas pelo emaranhado de caminhos trilhados por essas narrativas nos repertórios dos contadores de histórias, de pessoas que os difundiram oralmente, nas publicações dos autores que os recontaram e continuam recontando por escrito. Além das possibilidades de os contos serem recontados oralmente, transformados, pode-se observar que, no decorrer do tempo, os contos populares passaram a ser registrados por escrito, por pesquisadores que os escutaram da boca dos contadores, registraram por escrito e nessa senda de transformações, esses textos chegaram às páginas de livros ilustrados, transformados pelo estilo literário de escritores da literatura infantil e juvenil. Essa tendência de reescritura dos contos populares tem sido recorrente, como nos conta a história da Literatura Infantil e Juvenil, desde que Perrault reescreveu contos populares, organizou uma coletânea e publicou o livro intitulado ‘Histórias de Mamãe Gansa’. Fez com que o seu filho presenteasse com esse livro o pequeno rei da França, Luís XIV, que ainda era uma criança.

Cabral & Mendonça (2006) afirmam que os contos correm de boca em boca, com algumas ou muitas alterações e dessa forma, proporcionando a reinvenção da literatura oral, que é caracteristicamente popular, expressando assim, a capacidade criativa de pessoas anônimas. É importante destacar que, muitos desses contos populares, têm diferentes versões e são marcados por diversas influências.

De acordo com Cabral & Mendonça (2006), os contos são geralmente, textos curtos, que possibilitam uma melhor adequação ao fôlego do leitor em formação. Nesse sentido, destaca-se aí, a importância do professor como um mediador dessas leituras, assumindo um papel essencial. Se o leitor tomar gosto pela leitura através dos contos, esse pode ser o pontapé inicial para leituras posteriores de romances e quaisquer outros tipos de textos.

1.3.1 O lugar do oral na aprendizagem da leitura

Nos dias atuais, o trabalho com a oralidade em sala de aula vem sendo mediado pelo professor, utilizando os livros de literatura da biblioteca da escola, sobretudo nas séries do ciclo de alfabetização onde são grandes os esforços do MEC nesse sentido. Ao ouvir atentamente a leitura de um conto pelo professor, a criança tem a oportunidade de, além de construir sentidos, desenvolver capacidades de expressão oral, de maneira significativa, mesmo que essa atividade seja apoiada em um material escrito. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, no que se refere ao desenvolvimento das capacidades de expressão linguísticas das crianças (BRASIL, 2007, p. 54) esclarece que se devem criar condições para favorecer à criança “participar das interações cotidianas em sala de aula, escutando com atenção e compreensão”.

De acordo com Dolz & Schneuwly (2004, p. 135), “o oral, concebido como objeto de ensino, é particularmente difícil de compreender”. Para Brasil (2001), para o trabalho com a língua oral em sala de aula, é necessário que o professor eleja essa forma de expressão através da fala como conteúdo escolar, o que pressupõe planejamento de toda a ação pedagógica de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua.

Marcuschi (2005, p. 24) reforça que “*não se trata de ensinar a falar mas de identificar a imensa riqueza e variedade de usos da língua*”. O autor reforça ainda que “*não se trata de transformar a fala num tipo de conteúdo autônomo no ensino de língua: ela tem de ser vista integradamente e na relação com a escrita. Por isso é necessário ter clareza quanto ao papel deste tipo de trabalho*” (MARCUSCHI, 2005, p. 25).

O ensino da língua falada, de aspectos ligados ao texto literário oral torna-se mais significativo na medida em que o professor realiza o trabalho de leitura de textos em sala de aula, pois os mesmos permitem o trabalho com fenômenos de textualidade oral, em estreita relação com “situações de comunicação, estudar diferentes níveis de atividade de linguagem e tornar o ensino mais significativo”. (DOLZ & SCHNEUWLY 2004, p. 141). Brasil (2001)

também reforça a importância do trabalho com a diversidade textual para a promoção da leitura em sala de aula como atividade prazerosa e atraente:

É preciso, portanto, oferecer-lhes os textos do mundo: não se formam bons leitores solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades na sala de aula, apenas no livro didático, apenas porque o professor pede. Eis a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática de leitura: o trabalho com a diversidade textual. Sem ela pode-se até ensinar a ler, mas certamente não se formarão leitores competentes (BRASIL 2001, p. 42).

Os contos populares fazem parte do universo social das pessoas e compõem os acervos das culturas orais. À escola é demandado como uma das funções principais difundir as manifestações culturais existentes. No entanto, ela acaba perdendo por não valorizar devidamente essa riquíssima fonte de expressão popular em favor da aprendizagem da vivência cultural, da leitura e escrita do educando. O que se percebe é que, nas práticas de leitura desenvolvidas na escola, as expressões das culturas orais são muito pouco exploradas. Aliás, as práticas pedagógicas que estimulam a oralidade não têm tanto espaço no universo escolar como deveriam.

A linguagem oral constitui-se como uma habilidade um pouco esquecida nas práticas pedagógicas dos professores que quase nunca estimulam o aluno a falar, contar uma história, dizer um poema, ler o que escreveu, entre outras atividades em que se deve fazer uso da expressão oral, da oralização de textos, da presença corporal diante dos demais. É importante, pois, que o professor proporcione ao aluno atividades que visam a transformá-lo num sujeito letrado e isso só será possível através da proposição de ações que, além de estimularem o gosto e o prazer pela leitura no aluno, também estimulem o desenvolvimento da sua expressão oral.

O conto publicado no livro ilustrado estimula significativamente a oralidade do aluno, na medida em que tanto o texto escrito quanto suas ilustrações estimulam o aluno a contar/narrar. As suas ilustrações permitem que mesmo uma criança que ainda não lê o texto escrito faça a sua leitura através das imagens. Sendo assim, a criança que ainda não lê, faz inferências, descobre significados. De acordo com Brasil (2007, p. 56) “o desenvolvimento da oralidade inclui não apenas a capacidade de falar, mas também a capacidade de ouvir com compreensão. Essa capacidade é crucial para a plena participação do cidadão na sociedade”. Ainda de acordo com Brasil (2007, p. 53),

só há pouco tempo passou a integrar as responsabilidades da escola: o desenvolvimento da língua oral dos alunos. Só recentemente a Lingüística e a

Pedagogia reconheceram a língua falada, de importância tão fundamental na vida cotidiana dos cidadãos, como legítimo objeto de estudo e atenção.

Durante os nossos dezessete anos de prática em sala de aula, percebemos que a escola, muitas vezes peca por não reconhecer o devido valor da leitura sistemática no cotidiano da escola, utilizando-se da cultura popular como fonte de leituras para ampliar o universo de aprendizagem do aluno. Na maioria das vezes o que acontece é que a primazia do aprendizado da expressão da língua culta sobre o universo da oralidade acaba deixando de lado a riqueza desse universo que poderia ser explorado também como caminho para alcançar objetivos considerados maiores que se constituem em ensinar a ler e escrever diversos tipos de textos que são exigidos nas várias situações de atuação na vida socialmente engajada.

O texto deve ser utilizado como instrumento eficaz de aprendizagem e dentre a imensa variedade de gêneros que circulam atualmente na sociedade, os acervos da literatura infantil favorecem o aprendizado da leitura e escrita, além do exercício da oralidade. Na intenção de provocar no aluno o interesse e o gosto pela leitura e pela escrita, os profissionais da educação, devem, portanto planejar situações didáticas que proporcionem ao educando a utilização desses textos.

Faz-se necessário descobrir a melhor maneira de fascinar o aluno pela leitura, pelo conhecimento do seu universo cultural, não bastando apenas vê-lo como um aprendiz e sim, como um construtor dos seus próprios conhecimentos. Nesse sentido, o professor não deve ser apenas um mero transmissor de conhecimentos e sim, um mediador, ou seja, deve facilitar a aprendizagem do aluno lhe proporcionando meios para que o mesmo progrida na construção do seu conhecimento. De acordo com Tébar (2011, p. 74), “A mediação tem o objetivo de construir habilidades no sujeito, a fim de promover a sua plena autonomia”.

Em se tratando da aquisição e apropriação da leitura e escrita, acreditamos, pois, que os textos presentes nos livros de literatura, constituindo o acervo das bibliotecas municipais, se bem aproveitados na sala de aula, podem proporcionar a textualização do aluno em seu mundo, ou seja, o aluno se identifica com esses textos, entre eles aqueles oriundos da cultura popular. Nos livros, os textos orais são apresentados por escrito. A sua leitura favorece o seu retorno à oralização. Dá-se uma circularidade que favorece a manutenção do texto. A mediação do professor é determinante para que haja essa aproximação entre texto e leitor. Atividades de leitura, de favorecimento à compreensão do texto lido, a abertura de diálogos sobre as questões do texto apresentado são aspectos que devem se fazer presentes nas atividades de leitura/oralização dos textos, para garantir que os textos sejam lidos,

compreendidos, que o aluno leitor deles se aproprie. Neste sentido, não basta apenas entender como o aluno aprende, é preciso descobrir a melhor forma de ensinar-lhe. Pois

o professor tem uma tarefa a realizar em sala de aula e não pode ser um mero espectador do que faz o aluno ou um simples facilitador do processo de aprendizagem, apenas passando tarefas. Cabe a ele ensinar também e assim, ajudar a dar passo adiante e progredir na construção de seu conhecimento (CAGLIARI, 1998, p. 67-68).

Desde o nascimento, a criança convive com uma gama de textos verbais e não-verbais produzidos e interpretados pelos adultos que circulam à sua volta e nos mais variados contextos como televisão, cartazes, placas, etc. e atualmente com o advento da tecnologia, as crianças estão tendo acesso cada vez mais rápido às tecnologias como celulares, tablets, computadores, que são meios pelos quais as mesmas utilizam tranquilamente sem nem sequer saber ler, é o que muitos pesquisadores chamam de cultura letrada. Sobre isto, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - RECNEI - Conhecimento de Mundo (1998), tece importantes considerações:

É necessário considerar que expor as crianças às práticas sociais de leitura e escrita está relacionado com a oferta de oportunidade de participação em situações nas quais a escrita e a leitura se façam necessárias, isto é, nas quais tenham uma função real de expressão e comunicação. A experiência com textos variados e de diferentes gêneros é fundamental para a constituição do ambiente de letramento. A seleção do material escrito, portanto, deve estar guiada pela necessidade de iniciar as crianças no contato com os diversos textos e de facilitar a observação de práticas sociais de leitura e escrita nas quais suas diferentes funções e características sejam consideradas. Nesse sentido, os textos de literatura geral e infantil, jornais, revistas, textos publicitários etc. são os modelos que se pode oferecer às crianças para que aprendam sobre a linguagem que se usa para escrever (BRASIL, 1998, p. 151-152).

Esse “estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita” é denominado por Magda Soares como “letramento” (SOARES, 2006, p. 44).

Marcuschi (2001) considera a fala como sendo “uma atividade muito mais central do que a escrita no dia-a-dia da maioria das pessoas”, no entanto, esclarece que, lamentavelmente, nas escolas, os profissionais da educação, em sua grande maioria, deixam de lado o ensino da oralidade e atribuem “essa atitude ao argumento de que a fala é tão praticada no dia a dia a ponto de já ser bem dominada e não precisar ser transformada em objeto de estudo em sala de aula” (MARCUSCHI, 2001, p.21).

É lamentável que a consciência plena de que deve ser feito mais em prol do desenvolvimento da oralidade do aluno, por parte dos professores, ainda está um pouco

distante de se atingir nas práticas pedagógicas. A esse respeito, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (2001) defendem que,

Em se tratando da área de Língua Portuguesa, o professor também terá outro papel fundamental: o de modelo. Além de ser aquele que ensina os conteúdos, é alguém que pode ensinar o valor que a língua tem, demonstrando o valor que tem para si. Se for um usuário da escrita de fato, se tem boa e prazerosa relação com a leitura, se gosta verdadeiramente de escrever, funcionará como um excelente modelo para seus alunos. Isso é especialmente importante quando eles provêm de comunidades pouco letradas, onde não participam de atos de leitura e escrita junto com adultos experientes. (BRASIL, 2001, p.48)

A partir dessas considerações, podemos perceber a importância do professor como integrante essencial no processo de aprendizagem da língua, sendo ele o modelo, o norte para que seus alunos se orientem e encontrem o caminho certo rumo à construção da autonomia de expressão oral e escrita. Nesse sentido, o professor tem a obrigação de ser um bom escritor e um bom leitor. Não adianta querer transformar alunos em leitores se o mediador não gosta de ler. O professor tem que demonstrar prazer pela leitura para poder assim, contagiar os seus alunos. Além disso, deve ser um conhecedor da literatura infantil, ou seja, deve estar sempre lendo e também conhecer previamente as histórias que deverão ser lidas pelos alunos em sala de aula e em casa.

Confessamos que até antes de realizar a nossa pesquisa não havíamos percebido a importância do conhecimento, por parte do professor, da literatura presente nas bibliotecas disponibilizadas pelo MEC. Se o professor não conhecer a literatura infantil disponibilizada aos seus alunos, como ele mesmo vai transmitir desejo, fascínio, curiosidade, ao ler uma história para seus alunos? Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN asseveram que:

Expressar-se oralmente é algo que requer confiança em si mesmo. Isso se conquista em ambientes favoráveis à manifestação do que se pensa, do que se sente, do que se é. Assim, o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade. Mas, sobretudo, depende de a escola ensinar-lhe os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas. De nada adianta aceitar o aluno como ele é mas não lhe oferecer instrumentos para enfrentar situações em que não será aceito se reproduzir as formas de expressão próprias de sua comunidade. É preciso, portanto, ensinar-lhe a utilizar adequadamente a linguagem em instâncias públicas, a fazer uso da língua oral de forma cada vez mais competente. (BRASIL, 2001, p.49)

Mesmo quando o educando ainda não expressa segurança para se declarar oralmente, faz-se necessário incentivá-lo a manifestar interesse em participar de atividades envolvendo situações comunicativas tais quais falar em público, apresentar seminários, expor suas ideias e

pensamentos, etc. E a escola deve ter um olhar sensível capaz de perceber e lhe ofertar temas de estudo respeitando a capacidade expressiva dos alunos e o tempo que cada aluno leva para se sentir seguro para, de maneira segura expressar-se oralmente, em acontecimentos formais.

É nesse contexto que se observa a importância da contação de histórias para as crianças. De acordo com Gregorin Filho (2009), a contação de histórias na escola, “serve para fortalecer vínculos entre professor e alunos, devendo ser um grande passo para discussões em sala de aula”. É através das discussões acerca do texto lido, geradas em sala, que o aluno se constitui enquanto cidadão letrado, pois é um momento em que o mesmo desenvolve habilidades da linguagem oral que é tão importante quanto à leitura e escrita.

2 ORALIDADE E LETRAMENTO

No espaço escolar, a escrita tem um papel essencial e abordar a oralidade implica nas relações estabelecidas com a escrita, tendo em vista que é a escola uma das principais agências de letramento (KLEIMAN, 1995b). Sendo assim, percebe-se que a oralidade, embora muitos não percebam, tem uma relação extremamente importante com a escrita. Assim, é essa questão que justifica a promoção de discussões que relacionam oralidade e escrita nos campos de estudos do letramento em sala de aula.

Neste capítulo, apresentaremos algumas definições do termo “letramento”, defendidas por alguns pesquisadores renomados, dentre os quais Magda Soares (2000; 2003; 2004; 2012), Ângela Kleiman (1995; 2005; 2009) bem como, as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (2001). Discutiremos sobre a origem do termo “letramento”, suas características históricas, além de apresentar alguns posicionamentos sobre os processos de “alfabetização” e “letramento”. Também é nosso intuito tecer considerações acerca da oralidade e da escrita enfocando a importância de cada um na construção da linguagem do indivíduo. Finalizaremos a escrita do capítulo evidenciando a importância da performance em sala de aula como prática da oralidade e consequente desenvolvimento eficiente do letramento. Para tanto, nos apoiaremos em teóricos como Walter Ong (1998), Paul Zumthor (2010), Antônio Marcuschi (1997; 2005).

2.1 SOBRE LETRAMENTO

[...] a escola vem produzindo grande quantidade de “leitores” capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler (BRASIL, 2001, p. 55).

Esta citação dos PCN nos incentiva a refletir sobre um tema muito discutido na contemporaneidade, em Congressos, Simpósios, Seminários, Palestras, Cursos de formação de professores, meios acadêmicos, enfocando o letramento e suas implicações na sociedade. Arelado às discussões sobre esse tema, estão também discussões sobre alfabetização, uma vez que ambos estão interligados e indissociáveis, como nos assegura Kleiman (2005a, p.6), afirmando que “o letramento não é alfabetização, mas a inclui. Em outras palavras, letramento e alfabetização estão associados”.

Sendo assim, Soares (2004) defende a que esses dois termos são indissociáveis, uma vez que só é possível a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita,

simultaneamente, por esses dois processos “pela aquisição do sistema convencional da escrita - a alfabetização - e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita - o letramento” (SOARES 2004, p. 14). Consideramos que ainda há muito para se falar e esclarecer sobre esses dois processos imprescindíveis na vida social do indivíduo. Também julgamos necessário e importante discutirmos sobre os processos de alfabetização e letramento, uma vez que servirá de contextualização para o nosso foco de interesse que é a oralização de textos escritos provenientes da cultura oral.

O termo letramento já permeia os discursos de muitos pesquisadores há alguns anos. Segundo Soares (2012), apareceu no Brasil, na segunda metade dos anos 80 e, a partir daí vem ganhando mais e mais espaço nas áreas de Educação e Ciências Linguísticas. Surgiu da necessidade de denominar novas maneiras de compreender a presença da escrita no mundo social que superassem os atuais paradigmas da alfabetização, extremamente marcados por heranças tradicionais. De acordo com Kleiman (2005a, p. 6), “surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades e não somente nas atividades escolares”.

Soares (2012), em seu livro *Letramento: um tema em três gêneros*, levanta a hipótese de que Mary Kato é a precursora da utilização do termo *letramento* ao mencioná-lo pela primeira vez em 1986, em sua obra intitulada *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. Desde então, a palavra *letramento* se apresenta cada vez mais frequente no discurso de especialistas da área de educação e de áreas afins. A autora também afirma que a língua falada é uma consequência do *letramento* e a utilização desse termo ganhou estatuto de termo técnico no léxico dessas áreas quando a autora Leda Verdiani Tfouni (1988) faz a distinção entre letramento e alfabetização, em seu livro ‘*Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*’.

De acordo com Soares (2012), em pesquisas realizadas em vários dicionários da língua portuguesa, a palavra *letramento* pode ser encontrada apenas no dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa, Caldas Aulete, como um termo de origem antiga. Segundo a autora, na sua terceira edição brasileira (1974), o dicionário Caldas Aulete atribui ao termo em questão o significado de “escrita” e remete o seu significado para o verbo “letrar” ao qual atribui a acepção de “investigar, soletrando”. Esta definição do termo em questão não se assemelha à que conhecemos na atualidade e que iremos apresentar a seguir.

Soares (2012) acredita que o termo refere-se a *literacy*, palavra inglesa, que vem do latim *littera* (letra) e significa estado, condição ou qualidade de ser *literate*, ou seja, especialmente educado para ler e escrever.

Ou seja: *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever. Implícita nesse conceito está a idéia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (SOARES, 2012, p. 17).

No entanto, o que se observa no minidicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa: *Caldas Aulete*, em sua primeira edição de 2004, pela editora Nova Fronteira, é que o termo *letramento* que não aparecia em nenhum outro dicionário da atualidade, já é apresentado e com um significado bastante diferente daquele apresentado inicialmente no dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa, *Caldas Aulete* de 1974. A definição encontrada é a seguinte: “é a condição que se tem, uma vez alfabetizado, de se usar a leitura e a escrita como meios de adquirir conhecimentos, cultura, etc., estas como instrumento de aperfeiçoamento individual e social” (CALDAS AULETE, 2004, p. 490).

É possível observar que há uma correlação entre a definição do termo *letramento* encontrada no dicionário ‘Contemporâneo da Língua Portuguesa: *Caldas Aulete*’ (2004) e a definição apresentada por Soares (2012). Porém, uma das definições mais completas do termo *letramento* está registrada nos Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (2001), em nota de rodapé, no subtítulo “Linguagem e participação social”:

Letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnológico. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas (BRASIL 2001, p. 23).

O letramento garante o conhecimento necessário para o exercício pleno da cidadania, a todos os indivíduos, pois dele advém o domínio da escrita nos mais variados tipos de interação das pessoas. Na atualidade, com a gama de tecnologias de que o indivíduo dispõe e que utiliza diariamente, a exemplo de celulares, tablets, computadores, iphones, torna-se praticamente impossível que o mesmo não participe de nenhuma prática que envolva a escrita. Nessas condições, é possível entender que não existe grau zero de letramento, pois mesmo sem saber ler, é possível utilizar qualquer uma dessas tecnologias. Pode-se dizer que o

processo (de letramento) começa bem antes do processo de alfabetização. Conforme assegura Soares (2000, p. 41),

[...] a criança começa a letrar-se a partir do momento em que nasce numa sociedade letrada. Rodeada de material escrito e de pessoas que usam a leitura e a escrita - e isto tanto vale para a criança das camadas favorecidas como para a das camadas populares, pois a escrita está presente no contexto de ambas -, as crianças, desde cedo, vão conhecendo e reconhecendo práticas de leitura e de escrita. Nesse processo, vão também conhecendo e reconhecendo o sistema de escrita, diferenciando-o de outros sistemas gráficos (de sistemas icônicos, por exemplo), descobrindo o sistema alfabético, o sistema ortográfico.

O termo alfabetização volta-se para a codificação e decodificação dos símbolos alfabéticos, conhecido como “acesso ao mundo da escrita” que ocorre através do uso de uma técnica. Enquanto que, o termo letramento é mais abrangente e direciona-se ao uso da leitura nas mais diversas situações da vida social do indivíduo, ou seja, é compreender realmente o que se ler, codificar e decodificar a escrita em qualquer gênero textual presentes nos mais distintos e diversos meios sociais que a sociedade atual nos oferece. Vejamos o que afirma Soares (2003, p. 15) sobre a alfabetização:

Chamo a escrita de técnica, pois aprender a ler e a escrever envolve relacionar sons com letras, fonemas com grafemas, para codificar ou para decodificar. Envolve, também, aprender a segurar um lápis, aprender que se escreve de cima para baixo e da esquerda para a direita; enfim, envolve uma série de aspectos que chamo de técnicos. Essa é uma porta de entrada indispensável.

O processo através do qual se adquire o domínio de um conjunto de técnicas com a finalidade de exercer a escrita é conhecido como alfabetização. Para que este processo se concretize, alguns aspectos devem ser levados em consideração como a correta utilização de instrumentos que servem de apoio à escrita, desenvolvimento da capacidade motora para a concretização da escrita.

De acordo com Soares (2003), “letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno” (SOARES, 2003, p.01). Nesse sentido, o processo de alfabetização funciona como um aprimoramento do processo de letramento, onde letramento se configura como um processo que se inicia na vida do indivíduo quando o mesmo entra em contato com diferentes contextos onde a leitura e a escrita são habilidades necessárias para a participação e a apropriação dessas ações nas diferentes manifestações e práticas sociais da língua escrita.

Sendo assim, o letramento começa bem antes da alfabetização, ou seja, se dá em situações cotidianas no qual o indivíduo se insere. Assim como nos apresenta Kleiman (2005, p. 5-6),

“Letramento” é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar. Porque a escrita está por todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana: no ponto de ônibus (...); no comércio (...); no serviço público (...); na igreja; no parquinho; no escritório...”

A esse respeito, Magda Soares (2003, p. 3) afirma que, no Brasil,

“as pessoas não lêem”, ou seja, existem muitas pessoas que são alfabetizadas e não são letrados, pois lêem e escrevem, mas não são capazes de fazer uso social da leitura e escrita, pois não conseguem sequer preencher um requerimento. Não são capazes de entender com proficiência o que lêem e são considerados “analfabetos funcionais”.

Para que um indivíduo desenvolva a competência do letramento é necessário, pois, que ele desenvolva o hábito da leitura, lendo com frequência os mais variados textos que circulam em seu meio social, pois é através da leitura e da escrita que o indivíduo se constitui um cidadão participativo na sociedade sendo capaz de enfrentar as mais variadas e diversas situações na sociedade atual (SOARES, 2003). É necessário esclarecer que:

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever, já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, não é só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2012, p. 39-40).

Segundo ela, as pessoas podem aprender a técnica de ler e escrever, ou seja, se alfabetizar, no entanto, podem não conseguir incorporar as práticas sociais de leitura e escrita (preencher formulários, escrever e-mails, ofícios, requerimentos, etc), ou seja, não são literariamente letrados. Pode-se, por esse prisma, afirmar que um indivíduo pode ser considerado analfabeto e mesmo assim ser letrado ao fazer diversos usos sociais de materiais escritos e contato com a leitura. Do contrário, um indivíduo pode ser alfabetizado e, no entanto, não conseguir ler e escrever com proficiência, sendo denominado então de analfabeto funcional, pois lê e escreve mas, não consegue fazer usos sociais da leitura e escrita. Lê mas não compreende o texto que decodifica, não consegue redigir textos exigidos nas diversas interações sociais em que está inserido. A esse respeito, Soares (2012, p. 24) nos afirma que:

[...] um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser **analfabeto**, mas ser, de certa forma, **letrado** [...] porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas de leitura e de escrita. Da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, [...] é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do **letramento**, já é, de certa forma, **letrada**.

Soares (2012) enfatiza que o letramento traz consequências linguísticas para um indivíduo, ou seja, uma pessoa considerada letrada consegue se expressar oralmente melhor

de que quando era analfabeta ou iletrada, pois ela passa a ter uma outra condição cultural e social, ou seja transformou o seu modo de viver na sociedade. A oportunidade da leitura lhe garantiu conquistar outros níveis de percepção do cotidiano, de pensamento e, conseqüentemente, falar de modo diferente.

Kleiman (2009) reforça a importância da instituição escolar no desenvolvimento do letramento para a criança e necessidade de se desenvolver nesse espaço, atividades consideradas letradas.

[...] são consideradas atividades letradas aquelas que envolvem outros sistemas semióticos, como o gestual-corporal, ou a oralidade e, assim, são consideradas letradas aquelas atividades realizadas pela criança não alfabetizada folheando e manuseando um livro ou escutando a leitura de um conto infantil; ou pelo adulto escutando um programa de rádio ou assistindo a uma palestra. Até o próprio estilo de fala de pessoas que leem e escrevem muito e que, por isso, adquirem traços e características próprias da tessitura da escrita é considerado um estilo letrado de falar, ou uma fala letrada (KLEIMAN, 2009, p. 2).

O cidadão considerado letrado é aquele que, sabe não apenas ler no sentido de decifrar códigos e/ou buscar respostas no texto, mas saber fazer uso social da leitura. É aquele sabe colocar a sua fala, sabe ouvir a fala dos outros e acima de tudo sabe respeitar a fala dos outros. Momentos dirigidos de leitura pelo professor realizado através da literatura infantil são riquíssimos para a formação de um sujeito letrado. De acordo com Brasil (2001, p. 55)

é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a ler usando os procedimentos que os bons leitores utilizam. É preciso que antecipem, que façam inferências a partir do contexto ou do conhecimento prévio que possuem, que verifiquem suas suposições — tanto em relação à escrita, propriamente, quanto ao significado.

Nesta perspectiva, a escola pode, e deve ser o espaço por excelência de abertura para outras dimensões do conhecimento, deve ampliar o conhecimento de mundo do aluno através de diversos modos de ensinar, mostrar, aprender, discutir, etc.

2.1.1 Letramento e escola

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN se constituem como um recurso valioso para a prática docente, pois estabelecem referenciais que orientam o fazer de sala de aula, são de fácil acesso, e foram demandados, em formato impresso, através da escola para que os professores tivessem acesso a esse material. Ao mesmo tempo, esses textos estão disponibilizados pelo MEC via internet. Os PCN são muito importantes para o sistema

educacional, pois lançam propostas de mudanças na prática pedagógica do professor no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem da escrita e do desenvolvimento da leitura. Eles também apontam para a importância de se desenvolver práticas de leitura na escola através da disponibilidade dos mais variados e diversos tipos de gêneros textuais, principalmente aqueles que permeiam no convívio social do educando por serem mais facilmente identificados, favorecem um maior estímulo ao aluno. Abordam também os temas transversais (saúde, ética, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural) que até então, não tinham a mínima atenção nos conteúdos escolares ministrados.

Os gêneros textuais circulam por meio de diversos suportes encontrados em nosso convívio social, seja em sua forma oral ou escrita. São considerados pertinentes no trabalho pedagógico do professor para atingir os objetivos da leitura e assim atingir o letramento de forma eficiente. Corroborando essa informação, Marcuschi (2010, p. 37) nos diz que “o trabalho com gêneros é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos, no dia-a-dia. Pois nada que fizermos linguisticamente está fora de ser feito em algum gênero”.

Nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa, podemos encontrar orientações e propostas pertinentes que visam a apoiar o professor que se dispõe a desenvolver atividades de leitura em sala de aula, de forma a propiciar o desenvolvimento do letramento no educando.

Não se formam bons leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos, justamente no momento em que as crianças são iniciadas no mundo da escrita. As pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura (BRASIL 2001, p. 36).

Sendo assim, percebe-se a importância de se desenvolver atividades contextualizadas que propiciem ao aluno o estabelecimento de relações de intertextualidade, ou seja, apoiar o aluno para que ele se desenvolva no sentido de capaz de ler um texto e relacioná-lo com outros que leu anteriormente ou que conhece de outros suportes textuais.

Um dos suportes valiosíssimos que pode auxiliar o professor na tarefa de ensinar letrando são os gêneros orais presentes na literatura para crianças, uma vez que os mesmos são de fácil acesso, pois atualmente todas as escolas, sejam elas da zona urbana ou rural, grande ou pequena, dispõem de livros de literatura infantil. Os gêneros orais quando transcritos, são atraentes à leitura, pois o aluno percebendo uma aproximação entre o livro e o seu cotidiano, identifica-se com o texto uma vez que os mesmos fazem parte do seu universo

cultural, inspirados que são na cultura popular, ou seja, foram oralizados por muito tempo para depois serem escritos.

2.2 TECENDO CAMINHOS ATRAVÉS DA ORALIDADE

No Brasil, nas últimas décadas, muito se tem discutido e publicado trabalhos que investigam aspectos sobre a oralidade e a cultura escrita no país. No entanto, percebemos que, por estarmos, atualmente, plenamente enraizados em uma cultura escrita, as dificuldades em buscar reflexões sobre o tema em questão são maiores, uma vez que dificilmente saberemos ao certo, como proceder na efetivação desse estudo. Propomos a seguir, algumas reflexões acerca dessas duas expressões culturais tão presentes e fundamentais em nossas vidas: cultura oral e cultura escrita.

2.2.1 Cultura Oral

A sociedade humana se formou através da oralidade, ou seja, com o auxílio da linguagem. A linguagem oral permeia a sociedade humana, portanto, desde os primórdios da civilização humana e somente séculos depois, é que descobriram a escrita. De acordo com Ong (1998, p.15)

“a linguagem é tão esmagadoramente oral que, de todas as milhares de línguas - talvez dezenas e milhares - faladas no curso da história humana, somente cerca de 106 estiveram submetidas à escrita num grau suficiente para produzir literatura - e a maioria jamais foi escrita”.

Ao discorrer sobre a oralidade, Ong (1998), esclarece sobre os dois tipos de oralidade que ele considera haver: “oralidade primária” e “oralidade secundária”. Para o autor, a oralidade primária é típica de culturas que nunca conheceram o sistema de escrita, ou seja, as pessoas desconhecem inteiramente a escrita, nem sequer pensam em outro tipo de linguagem que não seja a oral. Nesse sentido, o autor ressalta que, na antiguidade, existiram culturas exclusivamente desse tipo, enquanto que, na atualidade, não existe mais este tipo de cultura, uma vez que as sociedades estão se tornando cada vez mais centradas no uso de tecnologias.

Já a oralidade secundária, de acordo com Ong (1998), abrange a nossa atual cultura bastante apoiada nas tecnologias da comunicação, na qual, além da escrita propriamente dita das palavras, surge também uma escrita especializada, relativa aos meios tecnológicos, formas

de escrever e comunicar-se, referentes a outros suportes textuais, tais como: computadores, telefones, tablets, iphones, smartphones, etc e assim, surge esta nova forma de oralidade sustentada pelos inúmeros meios eletrônicos de que a sociedade dispõe na atualidade.

Ong (1998) enfatiza a importância do mundo sonoro para as comunicações humanas. Para ele, a linguagem dos seres humanos existe basicamente por ser falada e ouvida, no mundo sonoro. As palavras estão, pois, fundadas na linguagem falada, no entanto, a escrita tiranicamente as encerra para sempre num campo visual. Nesse sentido, “a oralidade precisa e está destinada a produzir a escrita” (ONG 1998, p. 23).

Por sua vez, Paul Zumthor (1993) distingue três tipos de oralidade: “oralidade primária e imediata”; “oralidade mista”; “oralidade segunda”. A oralidade primária e imediata seria o que Ong chama de oralidade primária, se caracteriza por não estabelecer contato algum com a escrita, em outras palavras, é encontrada apenas em sociedades desprovidas do sistema de escrita. Já a oralidade mista, se caracteriza pela presença de ambos os sistemas de comunicação: o oral e o escrito, ou seja, ambas coexistem, no entanto há a prevalência do oral sobre o escrito. Por fim, o que o autor chama de oralidade segunda, é característica de uma cultura “letrada”, ou seja, que utiliza o sistema de escrita para se comunicar. Para Ong (1998, p.18), “se recompõe com base na escritura num meio onde este tende a esgotar os valores da voz no uso e no imaginário”.

Julgamos importante tecer alguns comentários acerca das principais características do pensamento e da expressão fundadas na oralidade apresentadas por Walter Ong. Segundo o autor, as palavras são dotadas de grande poder, pois se acredita que não há como deter e possuir o som, tendo em vista que ele só existe quando está deixando de existir, estando sempre exercendo um poder.

“Na cultura oral, o conhecimento, uma vez adquirido, devia ser constantemente repetido ou se perderia: padrões de pensamento fixos, formulares eram essenciais à sabedoria e à administração eficientes” (ONG, 1998, p. 33). O que caracteriza, portanto, as culturas orais primárias é justamente o estilo formular de todo o pensamento e expressão. O conhecimento era preservado através de fórmulas mnemônicas, ou seja, através da memorização, e não no texto escrito. Por sua vez, acreditava-se que o texto escrito “libertava a mente para um pensamento mais original, mais abstrato” (ONG, 1998, p. 33). Em síntese, numa cultura oral, o pensamento é apoiado no uso de “fórmulas”, que são a substância do próprio pensamento, como também da “memorização”, que corresponde à experiência intelectualizada mnemonicamente (ONG, 1998).

Além das características já abordadas, Ong pontua diversas características que expressam o pensamento nas culturas tidas como orais (primárias). Segundo o autor, o pensamento numa comunidade oral é mais aditivo do que subordinativo, ou seja, o texto preserva uma visível padronização oral onde o pensamento é expresso principalmente através de aditivos sendo, portanto incapaz de estabelecer, por exemplo, relações de causa e efeito.

De acordo com Ong (1998), o pensamento das culturas orais está centrado no uso de fórmulas como meio de conservar os pensamentos através da memória, considerando que são mais agregativos do que analíticos, ou seja, a expressão oral tende a ser mais carregada de epítetos e outros tipos de bagagens formulares que auxiliam na construção do conhecimento, da expressividade através da fala. Nesse sentido, evidencia-se outra característica destas culturas: são redundantes ou copiosos, ou seja, o pensamento a fala orais são caracterizados pela redundância e são pouco originais.

Na perspectiva de Zumthor (2010) a oralidade merece lugar de destaque uma vez que é através da performance que cria todo um cenário onde atuam o intérprete conduzindo um texto ou poesia oral e o ouvinte. Para que ocorra a performance, é necessária uma completa interação entre essa tríade: texto (poesia oral)/leitor (intérprete)/ouvinte (platéia) onde tanto o intérprete atua em sintonia com o ouvinte.

Há a necessidade de continuidade do pensamento e, enquanto a escrita estabelece no texto esta linha de continuidade, é a repetição do já dito, ou seja, a redundância que mantém o falante e o ouvinte na pista certa. Ong afirma que, a escrita elimina a redundância, pois a mente tende a seguir um padrão mais lento de produção o que oportuniza a reorganização da linguagem e a conseqüente eliminação de repetições desnecessárias que acabam ocorrendo no estilo oral (ONG, 1998).

Outra característica do pensamento oral apresentada por Ong é o conservadorismo tradicionalista, que para o autor, inibe a experimentação intelectual pois não espaço para eventos criativos e sim, para repetições. Faz-se necessária uma constante repetição do que foi aprendido através dos tempos, valorizando-se portanto, a transmissão do conhecimento através das gerações. Outra característica do pensamento oral apontada por Ong é a sua proximidade do cotidiano da vida humana, ou seja, para a aprendizagem através da oralidade exige-se menos explicações, uma vez que se dá mais através da observação e minimamente pela explanação verbal e recorrência a conceitos abstratos.

O pensamento oral era também profundamente marcado pelo emocional, ou seja, a fala é marcada pela emoção do momento. O seu tom agonístico é uma marca forte dessa expressão através da voz. A oralidade mantém o conhecimento imerso na vida cotidiana, situando-o

dentro de um contexto de luta. As narrativas orais geralmente são caracterizadas por expressões exageradas de louvor, descrições entusiásticas de violência física e elogio exagerado. Há, portanto, uma valorização do bem e do mal, da virtude e do vício, dos vilões e dos heróis, etc. Outra característica abordada pelo autor é a empatia, o pensamento de culturas orais é mais empático e participativo do que objetivamente abstratos. “A escrita separa o conhecedor do conhecido e, desse modo, estabelece condições para a “objetividade”, no sentido de um desprendimento ou distanciamento individual” (ONG 1998, p. 57). No pensamento oral, as palavras adquirem significância a partir do contexto ao qual estão inseridas. Este, portanto, não está interessado em definições abstratas e sim em gestos, expressões faciais, tons vocais, entre outras expressões que apoiam uma ação apoiada na experiência.

De acordo com Ong (1998), o pensamento e expressão oral também se caracterizam pela homeostase, ou seja, o presente se mantém em equilíbrio. A mente oral não se interessa por definições e as palavras adquirem significados continuamente no presente através das situações reais de uso da língua, em uma cultura que não dispõe de dicionários. Para finalizar, o pensamento oral, de acordo com Ong, é mais situacional do que abstrato, essas culturas, como já foi aqui mencionado, “tendem a usar conceitos dentro de quadros de referência situacionais, operacionais, que possuem um mínimo de abstração, que permanecem próximos ao mundo cotidiano da vida humana” (ONG 1998, p. 61).

A oralidade interioriza, assim, a memória, do mesmo modo que a espacializa: a voz se estende num espaço, cujas dimensões se medem pelo seu alcance acústico, aumentada ou não por meios mecânicos, que ela não pode ultrapassar. A escrita evidentemente é também espacial, mas de uma outra maneira. Seu espaço é a superfície de um texto (ZUMTHOR 2010, p. 41).

Depreende-se da citação acima que tanto a oralidade quanto a escrita são espaciais, cada uma ao seu modo e ambas são importantes para a disseminação do conhecimento. Enquanto a oralidade proporciona uma compreensão/assimilação instantânea e coletiva da mensagem poética, a escrita se presta a um papel mais conservador e solitário onde o leitor pode retomar a sua interpretação da mensagem poética a qualquer momento que desejar.

2.2.2 Oralidade e escrita: processos em interação

[...] a mensagem oral se oferece a uma audição pública; a escritura, pelo contrário, se oferece a uma percepção solitária. Entretanto, a oralidade só funciona no meio de um grupo sociocultural limitado. [...] enquanto a escrita, automatizada entre tantos leitores individuais, encurralada na abstração, só se movimenta sem esforço no nível geral, ou melhor, universal. (ZUMTHOR, 2010, p. 41)

Para Ong (1998), a escrita emergiu da oralidade e, portanto, nela está enraizada e é impossível, pois, estudar a escrita sem nos remeter à oralidade. Em outras palavras, sem a escrita, a consciência humana não pode atingir o ápice de suas potencialidades, não é capaz de outras criações belas e impressionantes. Ong (1998) ressalta a importância da escrita apontando-a como uma fonte de ampliação quase ilimitada da potencialidade da linguagem, no entanto, faz questão de indicar a prioridade do oral sobre o escrito, segundo ele a escrita abre mundos maravilhosos, mas “a palavra falada ainda subsiste e vive”. Para Ong, “a expressão oral pode existir - e na maioria das vezes existiu - sem qualquer escrita; mas nunca a escrita sem a oralidade” (ONG, 1998, p. 16).

A cultura escrita é imprescindível ao desenvolvimento da ciência e de várias artes. Sem a escrita, a mente letrada não pensaria e não poderia pensar como pensa, não apenas quando se ocupa da escrita, mas normalmente, até quando está compondo seus pensamentos de forma oral. Mais do que qualquer outra invenção individual, a escrita transformou a consciência humana (ONG 1998, p. 93)

Ong aponta que, em virtude da importância que se tem dado à escrita, os estudos sobre a linguagem concentram-se mais nos textos escritos do que nos orais. De acordo com o autor, deve-se levar em consideração que os textos estão de alguma forma, relacionados ao mundo sonoro, que é considerado o habitat natural da linguagem. No entanto, não se pode desconsiderar a importância da escrita na sociedade atual, que “foi e é a mais importante de todas as invenções humanas. Não é um mero apêndice da fala. Em virtude de mover a fala do mundo oral-auricular para um novo mundo sensorial, o da visão, ela transforma tanto a fala quanto o pensamento” (ONG 1998, p. 101).

Sendo assim, Ong reconhece a importância da escrita para as sociedades letradas, no entanto, dá total importância à comunicação oral. O mesmo denomina a escrita de “artificial”, pois segundo ele, “não há como escrever naturalmente”, ela “não brota inevitavelmente do inconsciente” (ONG, 1998, p.97), enquanto que, a linguagem oral, é totalmente natural, ou seja, é inerente ao ser humano e os mesmos aprendem a falar independentemente de sua cultura.

Os textos orais por sua vez, alimentam a literatura infantil. Os textos literários escritos que hoje conhecemos, um dia já foram oralizados e transmitidos através dos tempos pelo contanto entre as gerações. Ao serem perpetuados através da escrita tendem a ser oralizados novamente através da contação de histórias. É através dessa interação contador/ouvintes os textos orais criam vida novamente e tendem a serem transformados em texto novamente com uma nova roupagem, ou seja, com as características imanescentes da época em que ocorre tal

fato. Os textos narrativos escritos podem ser oralizados, seja por um adulto ou por uma criança. Há sempre alguém querendo ouvir uma história e há sempre alguém que gosta de contar histórias.

De acordo com Caldin (2002, p.28), entre a escritura e a leitura há o distanciamento e a liberdade do leitor ao fazer uso da interpretação para completar o texto. Tanto o texto escrito quanto a performance são individualizados, a diferença é que, o primeiro concede estilo ao autor permitindo a liberdade de interpretação, enquanto o segundo não permite o distanciamento do texto escrito e o intérprete pode manipular a recepção. Este mesmo autor ainda acrescenta que, o discurso oral, se distancia em menor grau, pois condiciona o ouvinte ao entendimento do narrado através da entonação da voz, dos gestos e da forma de conduzir a narrativa.

Caldin (2002, p.26) argumenta que é fundamental e necessário estabelecer as diferenças existentes entre as duas espécies de texto literário: o oral e o escrito. Ele ressalta que “a literatura oral implica na dualidade de sujeitos – de um lado, o autor/contador e de outro, o leitor/ouvinte. A literatura escrita inscreve três elementos: a escritura, o texto e a leitura”. Teixeira (2010, p.9) ressalta ainda que enquanto a escrita distancia os interlocutores, a oralidade se caracteriza por ser uma produção coletiva, na qual os interlocutores estão presentes. Ong (1998, p. 97) pontua muito bem a relação entre fala e escrita quando afirma:

a fala completa a vida consciente, porém chega à consciência emanando das profundezas inconscientes, embora, é claro, com a cooperação tanto do consciente quanto do inconsciente da sociedade. As regras gramaticais vivem no inconsciente no sentido de que podemos saber como usá-las e até mesmo com construir outras novas sem ser capazes de definir o que elas são. A escrita, ou registro escrito, como tal, difere da fala pelo fato de que não brota inevitavelmente do inconsciente. O processo de registrar a linguagem falada é governado por regras conscientemente planejadas e inter-relacionadas.

Marcuschi (2005) considera a fala como uma atividade tão importante quanto a escrita e reconhece que é necessário dar um pouco mais de atenção ao estudo da oralidade. De acordo com o autor, nas instituições escolares atuais, é notável a falta de atenção dispensada ao estudo da oralidade, quando o que se observa é a supremacia do estudo da escrita, ou seja, “ensinar a escrita”. O autor assegura já existir alguns poucos estudos sobre o lugar da oralidade no ensino de língua e julga ser muito relevante este estudo em sala de aula.

Enquanto educadora das séries iniciais do ensino fundamental, também percebo esta realidade. No meu cotidiano na escola percebo que a maioria dos professores limita-se a trabalhar a oralidade do aluno apenas em uma leitura obrigatória que intenciona medir a

capacidade de decodificação do texto, ou mesmo servir de base para responder alguma atividade posterior à leitura.

Sendo assim, percebe-se uma grande necessidade de se dar um pouco mais de atenção às práticas de oralidade dentro da instituição escolar, pois a oralidade não se restringe apenas a uma simples leitura de um fragmento de texto, texto completo, ou roteiro de atividade. A capacidade de comunicação através da oralidade deve ser trabalhada de maneira que proporcione o desenvolvimento das habilidades comunicativas do indivíduo.

De acordo com Marcuschi (2010), a oralidade é inerente ao ser humano e, mesmo dependendo intimamente da escrita, em grande parte das circunstâncias da nossa vida, ainda continuamos seres orais. A oralidade não será substituída por nenhuma outra tecnologia e jamais desaparecerá, pois, ao lado da escrita, constitui-se como meio de expressão da atividade humana. Além da oralidade, Marcuschi (1997, p. 120) também ressalta a importância da escrita na sociedade atual:

Numa sociedade como a nossa, a escrita é mais do que uma tecnologia. Ela *se tornou* um bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. Nesse sentido, pode ser vista como essencial à própria sobrevivência. Não por virtudes que lhe são imanescentes, mas pela forma como se impôs e a violência com que penetrou. Por isso, friso que ela *se tornou* indispensável.

De acordo com Marcuschi (1997, p. 123), “na sociedade atual, tanto a oralidade quanto a escrita são imprescindíveis. Trata-se, pois, de não confundir seus papéis e seus contextos de uso, e de não discriminar os seus usuários”. Para tanto, não se pode e nem deve postular nenhuma superioridade ou supremacia da escrita sobre a oralidade ou vice versa. Esta comparação só deve ser feita dependendo do aspecto ao qual se pretende comparar, pois esta relação não é homogênea e nem constante.

Do ponto de vista cronológico, [...] a fala tem uma grande procedência sobre a escrita, mas do ponto de vista do prestígio social a escrita é vista como mais prestigiosa que a fala. [...] Mesmo considerando a enorme e inegável importância que a escrita tem nos povos e nas civilizações “letradas”, continuamos [...] povos orais. A oralidade jamais desaparecerá e sempre será, ao lado da escrita, o grande meio de expressão e de atividade comunicativa. A oralidade enquanto prática social é inerente ao ser humano e não será substituída por nenhuma outra tecnologia. Ela será sempre a porta de nossa inicialização à racionalidade. A oralidade também é um fator de identidade social, regional, grupal dos indivíduos (MARCUSCHI, 1997, p. 134)

Na sociedade contemporânea, julgamos ser de grande importância para o indivíduo tanto a oralidade quanto a escrita, cada uma com suas peculiaridades e especificidades, considerando que ambas, conjuntamente, promovem o letramento. É através do letramento

que a pessoa constitui-se como um cidadão atuante na sociedade. De um lado, a fala se torna importante porque é partir dela que o indivíduo se constitui como ser pensante que é. É também um fator de identidade cultural. Por outro lado, a escrita é fonte de prestígio social e se tornou essencial em nossas vidas, pois todas as atividades que realizamos em nossas vidas atualmente (fazer compras, fazer uma ligação, dirigir, passear, estudar, trabalhar, pegar um ônibus, entre outras ações do cotidiano) estão diretamente ligadas à escrita. A escrita está presente na maioria dos atos realizados em nossa vida.

Não pretendemos aqui estabelecer nenhuma prioridade do oral sobre a escrita nem vice versa. Tenta-se, no entanto situar o leitor a respeito das discussões levantadas sobre o assunto, no âmbito das pesquisas. De forma alguma está em questão aqui não considerarmos a importância da escrita para toda a humanidade pois é muito extensa e importante a produção literária desde que a escrita surgiu, assumindo grande relevância para as mais diversas áreas do conhecimento. Chamamos atenção para o fato de que a escrita, está relacionada à fala, ou seja, ao mundo sonoro, que é o habitat natural da linguagem.

2.2.3 Oralidade e performance na sala de aula

Quando a criança começa a interagir com as pessoas e o ambiente, ela se utiliza da linguagem corporal como forma de expressão. Antes de a criança começar a se expressar através da fala, ela estabelece comunicação com os adultos através de situações como choro, expressões faciais, risos, etc. É através de situações de interação com o adulto que a criança, aos poucos vai adquirindo a capacidade de comunicação oral, construindo assim, a sua linguagem oral e aprendendo como funciona a língua. Como bem esclarecem o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RECNEI), essa capacidade de comunicação oral “ocorre gradativamente, por meio de um processo de idas e vindas que envolvem tanto a participação das crianças nas conversas cotidianas, em situações de escuta, cantos de músicas, parlendas e jogos verbais, rimas e brincadeiras, etc”, (BRASIL, 1998, p. 127).

O universo dos textos orais envolve lendas, adivinhas, fábulas, contos, causos, ditos populares, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros. Reflete a cultura de um povo, ou seja, seus costumes, jeito de ser e de viver. De acordo com Mello (2008, p.11), “o estudo da oralidade dentro das atividades escolares se reveste de grande importância porque valoriza a textualização do aluno no seu cotidiano”.

A textualização a que o autor se refere ocorre justamente pelo fato de que, através dos textos provenientes da oralidade, o aluno vai vivenciar, em sala de aula, situações mais

próximas do seu cotidiano, o que ocasionará certamente uma aprendizagem mais participativa e significativa. É através da minha prática pedagógica de muitos anos de sala aula que concordo com as afirmações do autor tendo em vista que basta falar em qualquer forma de expressão da oralidade, seja adivinhas, contos, parlendas, lendas, etc, que as crianças ficam eufóricas, curiosas e participativas, isso por que são atividades vivenciadas por elas em seu cotidiano.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, os gêneros discursivos mais adequados para o trabalho em sala de aula que favoreça o desenvolvimento da linguagem oral pela criança são “contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares” (BRASIL, 1998, p. 72). No entanto, o trabalho com a oralidade nas escolas é desenvolvido com maior intensidade na educação infantil e, muitas vezes, limita-se apenas a uma simples contação de histórias.

Para Marcuschi (2005), geralmente observa-se, nas instituições escolares, um certo distanciamento das práticas que favoreçam o desenvolvimento da oralidade pelo aluno. A prática da oralidade em sala de aula ainda está longe de acontecer de forma eficaz, pois, o simples fato de o aluno aprender a falar a sua língua, é suficiente para a maioria das instituições escolares, que acabam por “ignorar” esse tipo de expressão linguística que é tão importante para o ser humano viver numa sociedade que requer cada vez mais dos seus cidadãos.

Nesse contexto, as crianças, uma vez alfabetizadas, são distanciadas de atividades que contemplem o uso da oralidade e o que se observa é a permanência absoluta da escrita sobre a oralidade nas atividades escolares, onde as práticas de ouvir e falar, praticamente desaparecem do contexto de sala de aula. Acredita-se, pois, que esses elementos oriundos da cultura popular, podem e devem ser utilizados pelo educador em sala de aula como instrumento que vai favorecer o desenvolvimento da oralidade do educando. É necessário que a escola valorize esse saber que tem permanecido afastado da escola e a utilize a seu favor no processo educativo.

A respeito da oralidade, convém discutirmos algumas considerações essenciais para a sua compreensão. De acordo com Zumthor (2010, p. 32) o oral é “toda comunicação poética em que, pelo menos, transmissão e recepção passem pela voz e pelo ouvido. As variações das outras operações modulam esta oralidade fundamental”. Para o autor, “a linguagem é impensável sem a voz [...] a voz ultrapassa a palavra, [...] a voz não traz a linguagem: a linguagem nela transita, sem deixar traço. [...] As emoções mais intensas suscitam o som da voz [...] a voz é a palavra sem palavras” (ZUMTHOR, 2010, p.11,12). Sendo assim, percebe-

se que o autor dá total importância à emissão da voz pois é através da voz que constituímos a nossa linguagem. Para nos comunicarmos torna-se indispensável o uso da voz, e é também através da voz que deixamos escapar os nossos sentimentos e emoções mais intensos.

Na perspectiva de Zumthor (2010, p. 31), “toda comunicação oral, como obra da voz, palavra assim proferida por quem detém o direito ou se lhe atribui, estabelece um ato de autoridade: ato único, nunca reiterável identicamente”. Para o autor, a palavra, uma vez proferida jamais será identicamente proferida novamente pois como bem esclarece Ong (1998, p. 42), as palavras são sons, ocorrências, eventos e o “som existe apenas quando está deixando de existir. [...] Não há como deter e possuir o som. [...] Não existe o equivalente de um instantâneo para o som”.

De acordo com Zumthor (2010, p. 217), “oralidade não se reduz à ação da voz. Expansão do corpo, embora não o esgote. A oralidade implica tudo o que, em nós, se endereça ao outro: seja gesto mudo, um olhar. [...] Os movimentos do corpo são assim integrados a uma poética”. Zumthor denomina *performance* a mensagem poética que é simultaneamente transmitida e percebida numa interação oral, atuação que inclui a expressão corporal. Para o autor, a performance está vinculada à completa interação entre intérprete (a pessoa que expressa o texto) e ouvinte (a pessoa que recebe a mensagem poética). Performance é interação através da voz e do corpo. Subentende o dizer e a sua recepção.

Dessa maneira, a performance realiza-se de maneira diferente para cada pessoa que dela participa, ou seja, cada um interpretará e recriará o texto, centro dessa interação, de maneira diferente e nunca a performance poderá ser repetida identicamente. Haverá sempre inúmeras possibilidades de interpretação e recriação da mensagem poética recebida através da performance. Em uma apresentação oral de um texto cada criança irá construir sentidos para o texto de acordo com o conhecimento por ela já assimilado anteriormente. Ademais, a performance nunca será percebida identicamente, ou seja, cada criança perceberá o texto de maneira única.

Em uma performance, o papel do intérprete é tão importante quanto o do ouvinte e a relação entre ambos (intérprete e ouvinte) é imutável, pois só há intérprete se houver um ouvinte e vice-versa. A poesia é então o que é recebido pelo ouvinte, mas sua recepção é um ato único, fugaz, irreversível e individual, porque dificilmente a mesma performance é vivida de maneira idêntica, por dois ouvintes (ZUMTHOR, 2010).

Para Zumthor (2010), o papel do intérprete é mais importante do que o do compositor, pois é a sua performance e o seu desempenho que propiciarão reações auditivas, corporais, emocionais do auditório, ou seja, do ouvinte. Desse modo, a performance nunca será

anônima, ao contrário da poesia oral que segundo ele, é anônima. Gestos e voz do intérprete estimulam no ouvinte não só a recepção da poesia, mas uma recriação desse universo significativo que lhe é transmitido, o que lhe confere não apenas o papel de receptor, mas também o de coautor (ZUMTHOR, 2010). Alcoforado (2008, p. 115-116) também ressalta a importância do momento de recriação da mensagem poética, quando afirma:

Assim, no trato com o texto da literatura oral é preciso ter-se a noção das suas especificidades, do seu modo de ser próprio. Diferentemente da escritura, o processo de criação do texto oral explora procedimentos que realçam a função da voz e os aspectos performáticos da comunicação, que suplementam a mensagem poética. Ainda é importante lembrar que em cada ato de recriação do texto memorizado, introduzem-se dados atualizadores da formação social que o recebe, garantindo-lhe sua funcionalidade como forma cultural de comunicação.

Entende-se que na performance em que o texto, a leitura constituem-se como ponto central, o intérprete visa a despertar no ouvinte o gosto e o prazer pela leitura, a leitura torna-se portanto, mais atraente e significativa, uma vez que poderá proporcionar a criação e recriação de novos sentidos ao texto.

Apoiando-se na perspectiva de Zumthor, pode-se afirmar que a contação de histórias utiliza não só palavras, mas de todo um cenário que envolve o intérprete que atua através da voz e do corpo para transmitir sua mensagem poética ao ouvinte. Para que o professor possa trabalhar nessa perspectiva é necessário que o mesmo se disponha a utilizar os livros de literatura infantil para o desenvolvimento de performance em sala de aula. Evidencia-se assim a importância de se investigar nos textos literários as propostas implícitas e explícitas que favorecem um trabalho com a oralidade, de mediação de leitura.

O simples fato de se reunir com seus alunos, aponta para o fato de que o professor está propiciando um momento de performance pois o mesmo se dispõe em lugar de destaque e para alcançar seus objetivos se utiliza da oralidade. A oralidade é fundamental na sala de aula e não pode ser resumida a apenas pequenos momentos de fala do professor com os alunos. Quando o professor dá à criança a oportunidade de interagir, participar da performance, ele está ajudando a aprimorar a capacidade da criança de saber se colocar em público, de esperar a sua vez de falar e, assim, desenvolver habilidades importantes no domínio da oralidade.

Sendo assim, a criança terá a oportunidade de vivenciar o prazer em ler e participar do ato performático que envolve o ato de ler. A leitura para ela provavelmente terá muito mais significado. “A leitura do texto literário é fonte de prazer e precisa, portanto, ser considerada como meio para garantir o direito de lazer das crianças e dos adolescentes” (LEAL et. al, 2007, p. 72). A respeito disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa ressaltam que “dentre as várias formas de trabalhar com leitura em sala de aula, a

apresentação oral de um texto lido é uma das maneiras mais simples e ao mesmo tempo mais eficientes de despertar o gosto pela leitura” (BRASIL, 2007b, p. 31).

De acordo com Bizzotto et al. (2010, p. 44), o professor deve dar a oportunidade de a criança se expressar, ou seja, ele não deve ser o único contador de histórias e sim, proporcionar momentos em que a criança recontre a história ouvida ou conte suas próprias histórias também. Desse modo, a criança terá a oportunidade de interagir com o texto e seus significados. “O professor deve oportunizar à criança vivenciar diversos atos de leitura e escrita”.

Entendemos que os estudos sobre a oralidade, bem como a vivência da performance, devem permear a prática pedagógica no intuito de auxiliar o processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, percebemos que um dos espaços apropriados para a promoção da oralidade e performance é sim a sala de aula. Incluir a oralidade em situação de performance nas atividades escolares constitui-se portanto em uma alternativa eficaz para a promoção do letramento. Nessa perspectiva pretendemos analisar possibilidades de proposições sobre a oralidade e performance que emergem dos livros de literatura infantil e favorecem o letramento dos alunos, através das propostas a serem desenvolvidas nas escolas.

2.2.4 Oral/escrito/oral – uma cadeia Textos orais na perspectiva

De acordo com Azevedo (2008), há textos escritos que se assumem como mensagens escritas, ou seja, neles, o autor escreve para que alguém leia como ele realmente é, um texto, o que pressupõe o seguinte: ele foi escrito para que alguém leia, interprete, releia, analise, consulte dicionários, etc. Esses textos são típicos da cultura escrita pois são marcados pela escolarização, e assim como os textos orais, demandam necessariamente uma interpretação.

No entanto, sabemos que existem textos escritos que se assumem como provenientes da oralidade. Esse tipo de texto funciona como mensagens ditas de viva voz e são marcados pela presença das marcas da oralidade, pois tendem a utilizar uma linguagem clara e pública para tratar de assuntos compreensíveis a todos (AZEVEDO 2008). Ao contrário dos textos científicos que, possivelmente só aquelas pessoas que entendem do assunto tratado irão compreendê-lo, esses textos são facilmente entendidos por qualquer pessoa que o leia, pois são de linguagem simples e clara.

“o escritor escreve como, ou quase como, quem fala e o leitor lê como, ou quase como, quem escuta alguém falando em voz alta num contato face-a-face”. Neste

caso, mesmo considerando o texto escrito, o autor se coloca na posição imaginária de quem dá um recado de viva voz (AZEVEDO, 2008, p. 07).

A literatura para crianças e para adolescentes geralmente tendem a “adotar o modelo marcado pela oralidade, ou seja, o escritor escreve quase como se estivesse falando de viva voz a outra pessoa, num contato face-a-face situado com as implicações advindas daí” (AZEVEDO 2008, p 07). Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Portuguesa - tecem importante comentário sobre as marcas da oralidade nos textos escritos.

[...] leitura e escrita são práticas complementares, fortemente relacionadas, que se modificam mutuamente no processo de letramento — a escrita transforma a fala (a constituição da “fala letrada”) e a fala influencia a escrita (o aparecimento de “traços da oralidade” nos textos escritos). São práticas que permitem ao aluno construir seu conhecimento sobre os diferentes gêneros, sobre os procedimentos mais adequados para lê-los e escrevê-los e sobre as circunstâncias de uso da escrita (BRASIL 2001, p. 52)

Num país com as características do nosso, extremamente rico em diversidade cultural, é fundamental conhecer a cultura popular, pois esse tipo de cultura é extremamente marcado pela oralidade, o que pode ser de grande serventia para a formação de leitores e até para uma maior integração social entre os indivíduos da sociedade (AZEVEDO, 2008).

Os textos oriundos da cultura popular são caracteristicamente orais e por isso demonstram evidências de que foram escritos para serem oralizados, ou seja, sugerem performances orais. Essas evidências podem ser percebidas, por exemplo, nos textos que instigam a todo o momento a repetição de sequências narrativas, com acréscimos e/ou recorrências de alguns elementos do texto. Entre esses estão os Contos Acumulativos.

2.2.5 O lugar da oralidade nas práticas de letramento em sala de aula

É inquestionável a importância da escola no desenvolvimento da oralidade das crianças, ou seja, do seu alunado. No entanto o que observamos é que a mesma não vem dando a importância necessária ao desenvolvimento da oralidade. A respeito disso, a citação abaixo é bastante pertinente para iniciarmos as discussões acerca do lugar da oralidade nas práticas de letramento em sala de aula. O posicionamento dos autores vai ao encontro da problemática observada por esta pesquisadora, em sala de aula.

Na escola, a oralidade é geralmente considerada secundária, pois o foco do ensino recai sobre a escrita. A maioria dos professores, desde o maternal (que atende crianças com três anos) até a classe de alfabetização, está preocupada em *instrumentalizar*, ou seja, em oferecer aos alunos contato indiscriminado com

materiais escritos, tais como: escrita do nome, trabalho com rótulos, cópia de palavras ou textos do quadro (CHAGURI & JUNG 2012, p. 5).

De acordo Kleiman (1995b), tantos os eventos quanto as práticas de letramento ocorrem nos mais variados contextos sociais. A respeito desses contextos sociais, podemos citar o nosso dia a dia, a escola, o trabalho, etc. Assim,

os eventos de letramento são, em geral, atividades que envolvem textos escritos, seja para serem lidos ou para se falar sobre eles; são eventos comunicativos mediados por textos escritos. As práticas de letramento dizem respeito aos *modos* culturais gerais que as pessoas utilizam em um evento de letramento; são modelos que construímos a partir dos usos culturais da leitura e da escrita (CHAGURI & JUNG 2012, p. 5).

A fala não é representada pela escrita e ambas são diferentes. Podemos compará-las e relacioná-las, mas não no sentido de inferioridade ou superioridade. “Fala e escrita são diferentes, mas as diferenças não são polares e sim graduais e contínuas. São duas alternativas de atualização da língua nas atividades sócio-interativas” (MARCUSCHI, 2003, p. 46).

Rojo (1995) defende que é a partir do contato oral com outras pessoas que a criança vai aos poucos constituindo a sua relação com a escrita. A autora evidencia a essencialidade da oralidade na constituição do letramento para uma criança, ou seja, o letramento se funda na oralidade.

[...] é o modo de participação da criança ainda na oralidade, nestas práticas de leitura/escrita, dependentes do grau de letramento familiar (e, acrescentaríamos, da instituição escolar e/ ou pré-escolar em que a criança está – ou não está – inserida), que lhe permite construir uma relação com a escrita enquanto prática discursiva e enquanto objeto. (ROJO 1995, p. 70)

O letramento constitui-se na interação com a oralidade e permite examinar as relações e os significados que as crianças e os adultos estabelecem com o texto escrito (CHAGURI & JUNG 2012). Nessa perspectiva, é possível considerar tanto o letramento quanto a oralidade integrados como um grupo de práticas sociais. O letramento constitui-se como unidade com o oral. Para Marcuschi (2003, p. 16), na atualidade,

[...] predomina a posição de que se pode conceber oralidade e letramento como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais.
[...] será fundamental considerar que as línguas se fundam em usos e não o contrário.
[...] são as formas que se adequam ao uso e não o inverso.

Para alcançar o propósito do desenvolvimento da oralidade em sala de aula, o professor dispõe de ferramentas importantíssimas que, na maioria das vezes, não são utilizadas, seja por

preguiça, falta de informação, ou mesmo falta de preparo. Trata-se dos livros de literatura infantil que têm chegado às bibliotecas das escolas, em grandes quantidades, e até mesmo as pequenas escolas da zona rural dispõem de títulos desse riquíssimo acervo. Professores não leitores deixam que esse acervo fique fora das suas salas de aula. O fato de não ter sido envolvido pela literatura faz com que esses professores também não façam esses livros chegarem aos seus alunos.

Em visitas às bibliotecas de escolas municipais e estaduais do município de Taperoá constatamos uma triste realidade, muitas das vezes, os livros de literatura infantil ficam encaixotados, da mesma maneira que chegaram à escola. Os diretores e professores não se dão nem o trabalho de abrir essas caixas para os alunos não danificarem os livros. Observa-se que, pelo fato de os professores não terem formação para realizarem a mediação de leitura, os livros permanecem sem uso.

Neste ano letivo de 2013, com a implantação do Programa “Alfabetização na Idade Certa” do Governo Federal, que tem como objetivo maior promover o acesso à leitura de alunos com algum déficit de aprendizagem, houve uma grande distribuição de livros de literatura infantil nas escolas, ou seja, além do acervo que as escolas já dispunham, foram entregues mais 3 remessas (cada um contendo 20 livros) para atender crianças de 1º ao 5º ano; 1 acervo contendo vinte livros destinados às crianças de 1º ano; 1 acervo contendo vinte livros destinados às crianças de 2º ano e 1 acervo contendo vinte livros destinados às crianças de 3º ano. Além de atender à demanda de leitores do 1º ao 3º ano. Também foram distribuídos acervos para atenderem aos leitores de 4º e 5º ano (três acervos de vinte livros cada). Podemos então, contabilizar no mínimo, 120 livros de literatura infantil sendo entregues a todas as escolas da rede nacional de ensino. Observe-se que são, no mínimo, 120 livros para as escolas de pequeno porte, pois as grandes escolas receberam bem mais que esta quantidade.

Percebemos que há um horizonte de expectativas quanto ao desenvolvimento do letramento através da oralidade pois, com esse grande incentivo dado pelo Governo Federal, essa dura realidade de vermos livros encaixados nas escolas pode e deve mudar nos próximos anos. O material já está demandado e iniciamos a fase de pensar sobre formas de incentivar os professores a mediar a leitura dos alunos. Esses professores são remanescentes de uma escola que alfabetizava as crianças, mas não tinha interesse em que elas se transformassem em leitores assíduos. Saber ler era o bastante. Hoje, faz-se necessária a formação de leitores, de pessoas capazes de ampliar seus conhecimentos através da leitura. Esse desconhecimento do gosto pela leitura pelos professores redundava em ausência de oportunidades de leitura literária na escola.

3. ABORDAGEM TEÓRICO METODOLÓGICA DA PESQUISA

É através da palavra que a experiência humana não se deixa cair no esquecimento e vem sendo preservada através dos tempos pelo contato entre as gerações. As narrativas orais populares estão presentes entre nós através das constantes repetições boca a boca. Elas são importantes justamente porque é através delas que se transmitem valores, crenças, conceitos, sentimentos, etc. Portanto, nos gêneros orais, a voz se encarrega de transmitir experiências, saberes, valores, sentimentos, ideias, emoções, além de demonstrar estilo literário.

Diante da carência nos estudos que diz respeito à valorização da oralidade como meio de favorecimento ao letramento, no Brasil, vimos então um caminho muito instigante para estudo e análises. É esse então o nosso direcionamento: a valorização de gêneros literários orais como objeto de promoção da leitura. A presença desses textos nos livros de literatura infantil disponibilizados às crianças do 1º ao 5º ano do ensino fundamental nas bibliotecas do MEC de escolas públicas configura-se como uma oportunidade de reconhecer a presença dos textos literários orais oriundos da cultura popular.

3.1 CARACTERIZANDO A PESQUISA

A metodologia de pesquisa adotada para essa investigação pode ser classificada como qualitativa descritiva porque “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 13).

De acordo com Silva & Menezes (2001), a pesquisa descritiva visa a descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática. Observe-se que a técnica do questionário não foi utilizada nesta pesquisa. Segundo Prestes (2003), a coleta de dados é o momento em que o pesquisador deve observar, registrar, analisar, classificar e interpretar dados.

A pesquisa qualitativa não busca medir os eventos estudados, nem se dedica a empregar instrumental estatístico na análise dos dados, parte de questões ou focos de interesses amplos que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada que procura compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos da situação em estudo (GODOY, 1995).

3.2 A SELEÇÃO CORPUS

No que tange ao *corpus* de pesquisa, trata-se de um *corpus* documental, a saber, livros de literatura infantil destinados aos alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, que fazem parte do acervo demandado pelo MEC para as escolas. Descrevemos aqui, os encaminhamentos para realizar a seleção do *corpus*. No próximo capítulo, apresentaremos a análise dos livros selecionados.

Visitamos todas as escolas municipais e estaduais de ensino fundamental I da zona urbana do município de Taperoá, PB no intuito de alcançar os objetivos propostos para o presente estudo. A escolha das escolas da zona urbana justifica-se pelo fato de que essas se constituem como as maiores escolas do município e conseqüentemente dispõem de uma demanda maior de livros de literatura infantil.

Debruçamo-nos por seis meses sobre livros de literatura infanto-juvenil disponíveis nas bibliotecas que o MEC disponibiliza ao município de Taperoá, na Paraíba. Constatamos haver um universo de pesquisa muito amplo. A diversidade de temáticas constantes nos livros desse acervo mostra as possibilidades de leituras que podem ser realizadas no contexto da escola, das famílias, da comunidade em que a escola está inserida. Essa multiplicidade de propostas apresentadas pelos livros multiplica as possibilidades de leitura. Tal constatação nos fez perceber que teríamos que delimitar nosso universo de pesquisa, uma vez que focando em uma temática seria possível uma análise mais acurada. O tempo curto de que se dispõe para desenvolver uma pesquisa dessa natureza exige uma delimitação expressiva na escolha do material.

Na busca de reflexões sobre a importância da oralização de textos escritos, provenientes da literatura oral, no processo de apropriação da leitura e escrita, escolhemos dentre as narrativas orais da literatura infantil, os Contos Acumulativos, assim classificados por Cascudo (1984, p. 262). Para esse autor, (CASCUDO, 1984, p. 329), esse gênero é desta forma sumariamente descrito: “são pequenos contos de palavras ou períodos encadeados, ações ou gestos que se articulam, numa seriação ininterrupta”. Portanto, o que caracteriza os contos acumulativos são o encadeamento, a articulação e seriação. De acordo com o autor, são incluídos nesta categoria os trava-línguas e as histórias sem fim.

Os trava-línguas se prestam a serem declamados rapidamente também por crianças que nunca leram. Aprende-se a declamá-los pelo ouvido, ou seja, através do encontro de gerações esses textos são ditos e se usa brincar com eles. As histórias-sem-fim como o próprio nome

diz, são histórias que não têm fim, por exemplo, os patos ou carneiros que nunca acabam de transpor um riacho ou uma ponte (CASCUDO 1984). Para o nosso estudo, nos detemos apenas naqueles considerados pelo autor como acumulativos, estando os trava-línguas e as histórias sem fim fora no nosso objetivo. Observe-se que os textos estudados constituem-se como reescrituras desse gênero, textos escritos, assinados (com autoria), que guardam características dos contos acumulativos,

De acordo com o Caderno de Orientações: Histórias com Acumulação (2011, p. 2):

as histórias com acumulação apresentam um evento desencadeador da narrativa, que a partir daí é contada de maneira repetitiva, ou seja, a mesma ação é realizada por diversos personagens e a repetição de um mesmo acontecimento se dá por acumulação: surge um personagem, que não consegue resolver a questão levantada pela história, aparece outro, que também não consegue, e assim sucessivamente.

Segundo Alcoforado (2008), os contos acumulativos “são aqueles em que as sequências narrativas se repetem e se encadeiam com acréscimos e recorrências de alguns elementos.” O conto acumulativo é caracteristicamente popular, uma vez que se propõe justamente a ser oralizado. Os mesmos demonstram nitidamente as marcas da oralidade pois, utilizam-se de fórmulas e remetem o leitor, constantemente à memorização. Tem o poder de despertar a curiosidade do leitor que é sempre convidado a utilizar a memória repetindo algo que vai se acrescentando à medida em que se lê. A curiosidade faz com que o leitor sintam-se instigado a ler o livro pela maneira envolvente de se apresentar o texto. É importante ressaltar que esses contos que podem ser considerados Contos Acumulativos trazem marcas visíveis da oralidade, considerando que, de acordo com Ong (1998), o estilo formular e a recorrência à memorização são suas principais e mais evidentes características.

Os contos acumulativos, por sua natureza extremamente oral, prestam-se ao desenvolvimento de performances. Sendo assim, nos delimitamos, em nossa pesquisa, a analisar apenas livros com características dos contos acumulativos, no intuito de buscar nos mesmos as “marcas da oralidade”, tendo em vista que, a oralidade é fundamental para o desenvolvimento do letramento.

Definidos os livros de literatura infantil a serem analisados, “contos acumulativos”, começamos a organizar dados sobre a composição das obras, ou seja, a sinopse que descreve e comenta cada livro.

O conhecimento sobre as características da oralidade nos favoreceu identificar a mediação da leitura dos livros de literatura infantil como forma importante de auxiliar no desenvolvimento da oralidade e do letramento das crianças. Ao selecionarmos as histórias,

percebemos a presença de variadas versões desses contos. Assim consideramos propor duas categorias para melhor organização do acervo levantado. A primeira categoria, que conta com dois livros selecionados, contempla contos que propõem, a cada cena, a acumulação de objetos ou personagens. A segunda aborda situações que acumulam números a cada nova cena, para tanto, foram selecionados três livros.

Quadro 2. Categorias de organização das histórias infantis analisadas

Categoria de Livros	Títulos	Autor (a)
Por acumulação de personagens ou objetos a cada cena	A casa sonolenta O grande rabanete	Audrey Wood Tatiana Belinky
Por acumulação de situações através de números	Camilão, o comilão Dez sacizinhos Livro dos números bichos e flores	Ana Maria Machado Tatiana Belinky Cleo Busatto

Ao propor estas categorias, pude perceber mais claramente o universo da pesquisa e constatar nos contos diferentes maneiras de acumulação. Após a organização dos contos por categorias, procedi a um trabalho minucioso de análise dos mesmos. Para cada categoria foram analisados dois livros:

Quadro 3. Livros selecionados para análise, por categoria acumulativa

Categoria de Livros	Títulos	Autor (a)
Por acumulação de personagens ou objetos a cada cena	A casa sonolenta O grande rabanete	Audrey Wood Tatiana Belinky
Por acumulação de situações através de números	Camilão, o comilão Livro dos números bichos e flores	Ana Maria Machado Cleo Busatto

No próximo capítulo, apresentaremos a análise de cada livro. Buscamos pois, analisar as possibilidade que a leitura de um conto infantil pode levar às crianças, ou seja, de que maneira os livros em análise podem contribuir com o processo de letramento dos alunos em sala de aula, através da mediação da leitura.

4 ANÁLISE DOS LIVROS DE LITERATURA INFANTIL

Iniciamos este capítulo, tecendo algumas considerações que julgamos relevantes acerca das obras selecionadas. Buscamos então, refletir sobre as marcas da oralidade presentes nos contos que podem e devem favorecer o processo de letramento nas crianças.

4.1 CONTOS QUE ACUMULAM PERSONAGENS E/OU OBJETOS A CADA CENA

De um acervo mais numeroso, ao qual citamos alguns no capítulo anterior, que instiga a oralidade através da leitura de contos que acumulam personagens e/ou objetos a cada cena, selecionamos dois livros: **A casa sonolenta** de Audrey Wood (2003) com tradução de Gisela Maria Padovam e ilustrações de Don Wood e **O grande rabanete** de Tatiana Belinky (2005) com ilustrações de Claudius. O que motivou a escolha foi justamente o fato de que em ambos os livros, os autores estimulam a oralidade através da contação de histórias onde prevalece a cada nova cena, o acúmulo de um novo personagem e/ou objeto, e o leitor/ouvinte é então estimulado a utilizar a memória para lembrar a sequência dos acontecimentos.

4.1.1 Sobre os Contos

Livro 1 - A casa sonolenta

WOOD (2003)

Autora: WOOD, Audrey Tradução: Gisela Maria Padovam Ilustrador: Don Wood

A história começa num dia chuvoso com uma casa sonolenta onde todos viviam dormindo. Nessa casa, em um quarto, estão todos os personagens dormindo. Em cima da cama, dorme a avó, e na sequência, vem um menino que se deita em cima dela. Todos os personagens vão um em cima do outro (menino, gato, cachorro, rato e pulga) até que uma pulga inverte a ação repetitiva dos personagens e na ordem inversa em que os personagens se deitam uns em cima dos outros, eles são acordados pela pulga. Quando todos se acordam, não mais chove e assim como nos contos de fada, há um lindo arco-íris iluminando a casa que não é mais sonolenta e não há mais aquela monotonia de quando todos dormiam.

Livro 2 - O Grande Rabanete

BELINKY (2005)

Autora: BELINKY, Tatiana

Ilustrador: Claudius

Editora: Moderna

FNDE: 2005

A história inicia com o vovô plantando um rabanete em sua horta. O rabanete cresceu tanto, que o vovô sozinho não conseguia arrancá-lo da terra para comer no almoço. O vovô chamou então a vovó e juntos também não conseguiram. Em seguida veio a neta, o cachorro Totó, o gato e nada de arrancar o rabanete. Só quando chamaram o rato, e juntando a força de todos, foi possível arrancar o rabanete da terra. O rato ficou todo eufórico e convencido achando que era dono de muita força e que conseguiram arrancar o rabanete da terra graças à sua força. A história termina com todos os personagens à mesa partilhando o rabanete.

4.1.2 Sobre a produção escrita e ilustração dos contos

O livro 1, **A Casa Sonolenta**, apresenta-se para o leitor de uma maneira muito atraente através do acréscimo de um verso à medida em que os personagens se deitam um em cima do outro, há portanto uma sintonia entre os versos do texto e as cenas, o que favorece a compreensão do texto. A repetição de uma mesma estrutura frasal favorece a memorização do texto por quem ouve ou lê.

Da mesma forma, a ilustração está em completa interação com o texto. “uma cama aconchegante/ numa casa sonolenta/ onde todos viviam dormindo”. À medida que essa frase se repete, e as personagens são nomeadas e se acumulam no texto, também se amontoam/acumulam na ilustração. A ilustração apoia a narrativa, como um texto que paralelamente convive e interage com o texto escrito. Observe-se que essa interação tão próxima favorece à criança que não lê repetir o texto lido pela professora, apoiando a sua leitura nas imagens que constam no livro.

Nota-se que, nas cenas onde os personagens dormem, o quarto é apresentado em um azul pálido, a chuva pode ser vista através da janela. O ambiente parece estar ‘sonolento’ como as personagens. A ilustração apresenta um ambiente sem cores vivas, em uma tonalidade mais sombria (Figura 1).

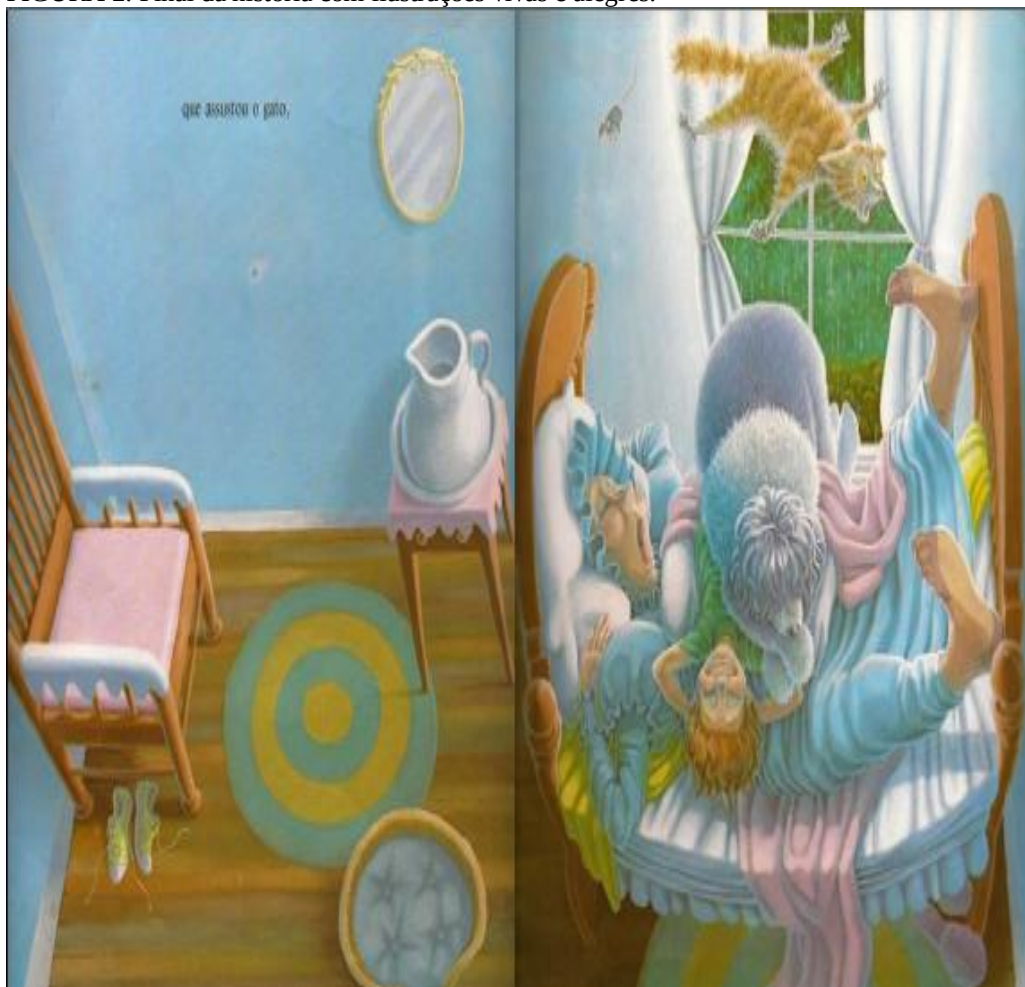
FIGURA 1. Início da história com ilustrações sombrias.



Fonte: Livro A Casa Sonolenta, 2003.

À medida que os personagens vão acordando, motivados pelo susto desencadeado pela pulga, vão acordando, a ilustração também vai, paulatinamente, mudando, clareando, se enchendo de luz e cores variadas. Do azul mais pálido, evolui para o colorido cheio de tons dourados. O sol aparece, surge também um belo arco-íris, o quarto passa a ser bem iluminado e, através das ações encadeadas no texto e reforçadas pela ilustração, percebemos que todos os personagens alegram-se, enchem-se de vida e acordam para um dia ensolarado e feliz. (Figura 2).

FIGURA 2. Final da história com ilustrações vivas e alegres.



Fonte: Livro A Casa Sonolenta, 2003.

As ilustrações do livro **A Casa Sonolenta** referem-se a uma avó que dorme no mesmo quarto com o neto, e os bichos de estimação (cachorro e gato). O rato e a pulga entram no processo de acumulação, garantindo o risível na narrativa. A casa fica em uma área de muito verde, talvez a avó resida em um sítio ou fazenda. O texto indica a ordem em que as personagens se amontoam umas sobre as outras, até que o processo é freado pela presença de uma situação inusitada: enquanto todos dormem, uma pulga surge na lista de personagens, só que acordada. Isso provoca o desfazer dessa ação de uns se amontoarem sobre os outros. Uma das características dos Contos acumulativos é a forma como se desmancha o processo de acumulação.

Na tradição dos contos populares registram-se contos como ‘O casamento de Dona Baratinha com D. Ratão’, em que muitos animais se candidatam a casar-se com ela, não constam somente quatro animais, como n‘A casa sonolenta’. Nestes contos as características de Conto Acumulativo se evidenciam, considerando as personagens que se amontoam

reveladas pela ilustração e, principalmente, no que se refere ao texto escrito, na repetição do mesmo ‘bordão’, obedecendo a uma ordem de aparecimento da personagem na narrativa:

E em cima desse rato
tinha uma pulga...

Será possível?
Uma pulga acordada,
Em cima de um rato dormitando,
Em cima de um gato ressonando,
Em cima de um cachorro cochilando,
Em cima de um menino sonhando,
Em cima de uma avó roncando,
Numa cama aconchegante,
Numa casa sonolenta,
Onde todos viviam dormindo (WOOD 2003).

Observe-se a estrutura narrativa também em **O grande rabanete**, igualmente caracterizado como Conto Acumulativo, por essa acumulação de ações e/ou de personagens, exposta através da repetição das mesmas palavras, no decorrer da narrativa. A repetição das mesmas estruturas: “puxa que puxa e nada do rabanete sair da terra”, mostrando a mesma situação que cada personagem enfrenta, na intenção primeira de arrancar o rabanete para que o vovô consiga o seu intento e a vovó faça a salada para o almoço. A situação inicial é o vovô tentando arrancar um rabanete da sua horta e não conseguindo. No decorrer da narrativa, cada personagem busca ajudar da mesma forma, um atrás do outro, juntando-se à fila que vai se formando para ajudar na tarefa de puxar. A situação nesse caso se desfaz ao chegar o rato que passa a acreditar que unicamente a sua força resolveu a situação. A acumulação das personagens se desfaz com um puxão final no rabanete que é finalmente arrancado.

No livro de literatura infantil, esse texto, inspirado na tradição dos textos orais, recebe o reforço da ilustração para expressar o sentido está registrado repetidas vezes no texto escrito. Essa repetição da mesma estrutura coaduna-se com o texto oral que repete algumas vezes a mesma situação, mas não a mesma sequência, uma vez que cada personagem que é incluído na fila já vai lhe dando o sentido ao texto que o caracteriza como ‘conto acumulativo’.

Apesar de a narrativa do livro **O grande rabanete**, acontecer em grande parte do tempo, do lado de fora da casa, na horta do avô, as ilustrações do livro evidenciam também um ambiente que faz referência a uma família tradicional. Vovô e vovó, o netinho e demais personagens, ao redor da mesa, compartilhando o alimento que todos ajudaram a colher. Podemos confirmar essa afirmação através da FIGURA 3 que apresenta poucos móveis e de características simples.

FIGURA 3. Mobiliário simples do Livro **O Grande Rabanete**.



Fonte: Livro **O Grande Rabanete**, 2005.

Já no livro 2, **O Grande Rabanete**, apreende-se que a ilustração em si, se encarrega de apoiar integralmente a história a ser lida, pois não é possível separar autor e ilustrador, o que possibilita uma excelente compreensão do texto. A ilustração apoia o leitor iniciante uma base para a compreensão do texto, mesmo quando o leitor não domina a leitura. Em ambos os livros analisados observa-se, através das ilustrações, que o cenário não é urbano (FIGURA 4).

FIGURA 4. Cenário no qual acontece a história.



Fonte: Livro A Casa Sonolenta, 2003.

As capas dos livros (**A Casa Sonolenta**; **O Grande Rabanete**) já constituem um chamamento à leitura e mostram o acúmulo de personagens (FIGURA 5) no mesmo espaço exíguo de uma cama ou em torno do rabanete arrancado da terra. A partir das ilustrações, a criança já se sente convidada, pelo colorido das imagens, a se envolver com a narrativa e inicia um processo de formulações de hipóteses tentando adivinhar do que trata a história, quais são os personagens envolvidos na narrativa, qual será o final da narrativa, entre outros questionamentos. As imagens expostas na capa funcionam como um convite à leitura. É a partir da observação delas que o aluno/leitor vai começando a se interessar pela leitura do texto escrito, na intenção de desvendar os segredos que a história esconde e revelará com a leitura do livro.

FIGURA 5. Capas dos livros.



Fonte: Livro A Casa Sonolenta, 2003. Livro O Grande Rabanete, 2005.

4.1.3 Análise dos contos

Para contar a história, os autores utilizam a mesma maneira, ou seja, frases e expressões são constantemente repetidas, vão se acumulando no texto, da mesma maneira, os personagens vão surgindo, ou se unindo (**O Grande Rabanete**), ou se amontoando (**A Casa Sonolenta**). Essa foi a principal característica que serviu de base para a categorização dos mesmos. Desse modo, palavras e expressões se acumulam no texto durante a narrativa, ou seja, a cada nova cena do conto, o mesmo texto é repetido e acrescido de mais alguma palavra ou expressão que revela a situação da outra personagem na narrativa. Como personagens, esses contos apresentam seres humanos que interagem com os animais que fazem parte da história. Em **A casa sonolenta**, esses animais não falam. Em **O Grande Rabanete**, há a sugestão de que os animais discutem sobre quem seria o responsável pela solução do problema.

Os contos apresentam como personagens pessoas interagindo com animais, ou seja, a exemplo das fábulas, dos contos populares, são animais que falam. Ambos os textos, também podem ser classificados como contos maravilhosos, pois apresentam fatos e ações impossíveis de acontecer no mundo real, a exemplo dos animais (gato e cachorro; gato e rato) que aparecem e se relacionam muito bem nas cenas do livro, e que não costumam conviver harmoniosamente, na vida real.

A Casa Sonolenta é marcada por um ritmo poético bem explícito, repetição de estrutura frasal, conforme já foi mencionado, **O Grande Rabanete** apresenta também, elementos sonoros que convidam a serem repetidos pelos participantes da leitura do livro, representados através das expressões repetitivas como (“cresceu-cresceu”, “grandão-grandão”, “puxa que puxa”). As formas de expor os textos, em ambos os livros convidam o leitor/ouvinte da história a repetir as estruturas repetidas. O mediador de leitura experiente tira bom proveito desses artifícios linguísticos que o texto do livro já traz ‘pronto’, para dar mais vida ao texto apresentado e incentiva, com a inclusão de todos os presentes à leitura na verbalização desses aspectos do texto, o que ajuda também na memorização da história como um todo.

As ilustrações desses livros desempenham também o papel de reforço e confirmação do seu aspecto acumulativo, sendo assim, percebemos que a leitura das ilustrações favorece o estímulo à leitura do texto. A repetição das mesmas frases, acumulação de personagens em situação idêntica uma dos outros poderá abrir múltiplas possibilidades de uso da linguagem oral por parte dos alunos/leitores. Como preconiza Brasil (2001), é necessário que o professor

explore em sala de aula as amplas possibilidades de trabalho com leitura de modo a propiciar no aluno a utilização adequada e competente da linguagem oral em instâncias públicas. Apoiando-se nessas orientações, pode-se afirmar que as ilustrações de ambos os livros analisados são muito ricas em cores e detalhes retratando o que o texto escrito coloca. Tais textos são marcados significativamente pela oralidade, uma vez que os mesmos possuem uma riqueza muito grande de aspectos orais, a exemplo das palavras e expressões enfadonha mas ludicamente repetidas.

No que se refere às ilustrações dos textos em questão, observa-se que as mesmas favorecem de maneira atrativa a antecipação da narrativa por parte do aluno/leitor/ouvinte pois, assim o estimula através dos personagens e ações que se repetem durante as narrativas. À medida que ocorre a acumulação de frases e palavras no texto, ocorre também de igual maneira, a acumulação de personagens na ilustração (todos em cima da cama, em **A Casa Sonolenta**; todos agarrados em fila para arrancar o rabanete em **O Grande Rabanete**).

A história do livro **A casa sonolenta**, se passa dentro do quarto da casa de uma avó. Esse espaço do quarto é fundamental para a compreensão da história (FIGURA 6). Ao iniciar a leitura do livro, a criança é estimulada a observar que personagens estão presentes dormindo na cama e que provavelmente irão despertar no decorrer da trama. Também é pela leitura do texto escrito que o leitor/aluno tem a oportunidade de perceber a acumulação de palavras e dessa maneira, se sentir convidado a oralizá-lo.

FIGURA 6. Local onde se passa a cena do livro **A casa Sonolenta**.



Fonte: Livro A Casa Sonolenta, 2003.

Já a história do livro **O grande rabanete**, acontece em grande parte do tempo, do lado de fora da casa, na horta do vovô (FIGURA 7).

FIGURA 7. Local onde acontece a cena principal do livro **O Grande Rabanete**.



Fonte: Livro O Grande Rabanete, 2005.

Ambas as histórias apresentam enredo bem simples e têm como principal atrativo a forma como se apresenta, ou seja, são contos tipicamente acumulativos. É a partir da acumulação de personagens palavras e expressões na história que os autores promovem um excelente treino de memória - característica marcante de contos que provém da oralidade expressa através da cultura popular (FIGURA 8). Ambos os livros, são muito ricos de elementos que reportam ao foco do que é oralizar, ou seja, o texto é extremamente marcado pela repetição de expressões ritmadas (característica marcante do contexto oral). De acordo com Cascudo (1984), a literatura proveniente da oralidade é extremamente marcada por ritmos da poesia e se apresenta ao leitor através de uma linguagem de fácil compreensão pois recuperam marcas dos contos orais.

FIGURA 8. Acumulação dos personagens nas histórias.



Fonte: Livro A Casa Sonolenta, 2003. Livro O Grande Rabanete, 2005.

As ilustrações presentes nos dois textos fazem referência a um tipo de família diferente, na qual não existem as figuras do pai e da mãe. Também nessa família, existem animais que, de modo geral, não se relacionam muito bem uns com os outros, a exemplo de situações que não são normais na vida real, por exemplo, dormirem juntos o cachorro, o gato e o rato. A pulga, no entanto, causou o ‘retorno à realidade’.

No livro **A Casa Sonolenta**, a cada nova cena que se apresenta, um novo personagem, que já está na cena, é igualmente incluído na trama. Sendo assim, procurar os personagens a cada nova cena se constitui uma aventura muito divertida e gostosa no mundo da leitura. De igual maneira, no livro **O Grande Rabanete** a aventura em torno da leitura se dá justamente pelo fato das repetições de expressões e também pelo fato de o leitor/ouvinte ser estimulado a cada cena a imaginar qual será o próximo personagem a entrar na cena também. A leitura dos dois textos vai ao encontro ao que Abramovich (2004) ressalta a importância da contação de histórias para crianças.

Ouvir histórias é viver o momento de gostosura, de prazer, de divertimento dos melhores... É encantamento, maravilhamento, sedução... O livro da criança que ainda não lê é a história contada. E ela é (ou pode ser) ampliadora de referenciais, poetura colocada, inquietude provocada, emoção deflagrada, suspense a ser resolvido, torcida desenfreada, saudades sentidas, lembranças ressuscitadas, caminhos novos apontados, sorriso gargalhado, belezuras desfrutadas e as mil maravilhas mais que uma boa história provoca... (desde que seja boa). (ABRAMOVICH, 2004, p. 24)

No conto **A Casa Sonolenta**, podemos perceber que, à medida que um personagem se acumula em cima do outro na mesma cena, as ilustrações já dão pistas de qual será o próximo personagem a acordar e se deitar em cima dos outros. Desse modo, facilmente o professor promoverá a participação do aluno em momentos de interação em sala de aula pois os mesmos dificilmente conseguirão ficar em silêncio durante a leitura dos contos em análise. Na Figura 9 podemos observar que enquanto o menino já está dormindo em cima da avó, o cachorro que antes dormia, já está se espreguiçando. Na próxima cena da trama, já aparece o cachorro dormindo em cima do menino e o gato que antes se encontrara dormindo, não mais dorme. Percebe-se uma completa interação entre ilustração e texto pois, à medida que o leitor pode observar no texto escrito a acumulação de nomes dos personagens, ele também fica curioso em realizar a leitura da próxima cena/página do conto, pois saberá que encontrará também no texto, uma maneira divertida de descobrir e desvendar os seus próprios segredos. A leitura da narrativa se remete sempre às memórias, ou seja, o leitor é constantemente solicitado a utilizar a sua memória para prosseguir na leitura.

FIGURA 9. Sequência de acumulação de personagens.



Fonte: Livro A Casa Sonolenta, 2003.

Já o livro 2, **O Grande Rabanete**, não conta com essa riqueza de objetos nas cenas, uma vez que as mesmas são constituídas basicamente pelos personagens. O livro não dispõe de ilustrações atraentes e o que atrai e prende a atenção dos alunos é justamente a sua maneira de, pela repetição de uma situação, da acumulação das mesmas frases em situações parecidas envolvendo novos personagens no texto, buscar uma solução para o rabanete que não consegue ser arrancado (FIGURA 10). Esse fato mostra a expressividade do texto escrito, inspirado na memória dos textos orais, uma vez que é ele que revela a estrutura do Conto Acumulativo. Quando se acumulam as personagens para conseguirem arrancar o rabanete do solo, a repetição da estrutura frasal reforça o aspecto de acumulação.

É possível observarmos, na Figura 10, a característica marcante do conto: a acumulação de palavras e expressões. “O gato segurou no Totó, o Totó na neta, a neta na vó, a vó no vô, o vô no rabanete. Puxa-que-puxa e nada do rabanete sair da terra”. Desse modo, a ilustração reforça o sentido do texto para proporcionar uma experiência rica de leitura, na qual o leitor é constantemente solicitado a recorrer à rememoração dos mesmos fatos e das frases que repetidos reforçam a ideia de colaboração com o vovô que deseja arrancar o rabanete.

FIGURA 10. Ausência de objetos na cena.



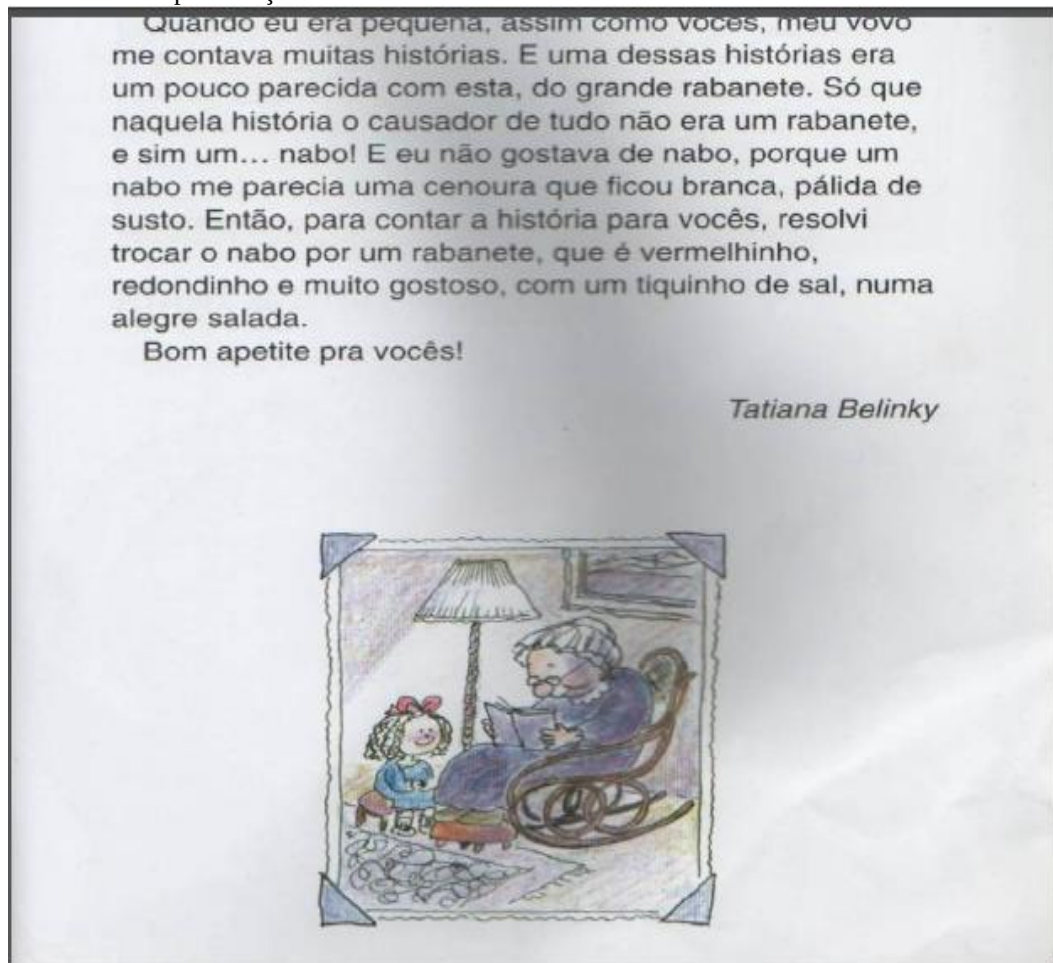
Fonte: Livro O Grande Rabanete, 2005.

O recurso da repetição faz com que o texto seja de fácil memorização, o que favorece a oportunidade de repetir as frases ouvidas, incentivando a recitação do texto pela criança. Além disso, ao ouvir atentamente e compreender o encadeamento das sequências compondo a narrativa, a criança estará desenvolvendo a sua capacidade de escuta. Os contos acumulativos interessam às crianças, pela forma lúdica como os fatos estão colocados nessas narrativas. A forma repetitiva como os fatos são expostos nas sequências da narrativa favorecem a brincadeira com as palavras, a fácil memorização, a repetição do conto, a transformação do conto ouvido em outros contos possíveis.

A interação verbal deve ser incentivada. Nas narrativas em questão complementar oralmente as frases, repetir as sequências torna-se uma atividade lúdica que orienta a interação entre o ouvir e o dizer. Conforme preconiza Brasil (2007, p. 54) “não se fala de qualquer jeito nem na hora que se bem entende, sem esperar a própria vez, sem respeitar a fala do outro.” É importante escolher textos que favoreçam o desenvolvimento da capacidade de interagir verbalmente, de tal maneira que a criança participante dessas leituras tenha oportunidades “que o ajudarão a se tornar um sujeito letrado”. É, portanto, com os textos bem construídos que a criança desenvolve o gosto e o hábito da leitura, contribuindo assim para o seu crescimento pessoal.

Em **O grande rabanete**, ao apresentar seu livro, a autora declara que este é proveniente da oralidade, de eventos da sua infância, nos quais sua avó contava histórias. Busca reforçar uma tradição dos contadores tradicionais que deixam essa ‘herança’ para as novas gerações, que tomam conhecimento das histórias através do livro (FIGURA 11). Sendo assim, ela evidencia um aspecto importante: o conto em questão tem a finalidade de ser contado por um adulto à uma criança, ou seja, é proveniente da cultura popular e foi escrito na intenção de ser oralizado novamente.

O livro apresenta-se ao leitor, perpassando implicitamente valores como a cooperação, solidariedade, autoestima e partilha. Esses são aspectos relacionados ao caráter pedagógico atrelado à literatura desde os primeiros textos produzidos na intenção de ter as crianças como leitoras. De acordo com Palo & Oliveira (1986), desde os primórdios, a literatura infantil teve mais características pedagógicas do que literárias. Segundo a mesma autora, “contar histórias para crianças sempre expressou um ato de linguagem, de representação simbólica do real, direcionado para a aquisição de modelos linguísticos” (PALO & OLIVEIRA, 1986, p. 9). A história tende a se iniciar com a famosa frase característica dos contos de encantamento, “Era uma vez...” e geralmente termina com um final feliz.

FIGURA 11. Apresentação do livro **O Grande rabanete**.

Fonte: Livro O Grande Rabanete, 2005.

Percebe-se nitidamente no conto **O Grande Rabanete**, a intenção de reforçar um comportamento cooperativo nas suas relações familiares e sociais. A interação que se estabelece entre as personagens sugere para o livro uma função utilitário pedagógica. O texto indica essa leitura pois expõe claramente que um personagem sozinho não consegue arrancar o rabanete da terra mas, reunindo a ajuda de todos os personagens, o rabanete enfim é arrancado. Os ensinamentos não se resumem à solidariedade e cooperação. A união de todos favorece que se possa arrancar o rabanete da terra. O vovô, por ter sido ajudado responde com um ato de solidariedade e partilha, uma vez que promove uma refeição e ao redor da mesa, todos reunidos, em família, partilha o rabanete. Além de promover a fala do aluno durante o ato da leitura, através da oralização, a narrativa também estimula discussões sobre temas bastante pertinentes à construção do seu conhecimento, à discussão de situações vividas por ele no seu cotidiano.

Enquanto todos estão reunidos se solidarizando e comemorando a retirada do rabanete, o ratinho se exhibe demonstrando ser muito convencido e egoísta ao achar que apenas sua força

foi capaz de arrancar o rabanete da terra (FIGURA12). Além de se exibir, o ratinho também faz questão de exclamar: “Eu sou o mais forte”. Se por um lado o ratinho se mostra egoísta e convencido, por outro, o vovô e a vovó mostram-se solidários e gratos aos que colaboraram com eles.

FIGURA 12. Ação egoísta e convencida do ratinho na cena
— Eu sou o mais forte! — disse o rato.



Fonte: Livro O Grande Rabanete, 2005.

Outra questão implícita no texto **O Grande Rabanete** é o fato de que todos os personagens se reuniram à mesa para fazer a refeição, o que representa um modelo de família, o que reforça a ideia de que o texto tem em sua essência uma função utilitário-pedagógica, ou seja, sugere aspectos moralizantes e educativos, cuja intenção pode ser ‘fazer o leitor pensar’ sobre as temáticas sugeridas. De acordo com Palo & Oliveira (1986, p. 13) “dentro do contexto da literatura infantil, a função pedagógica implica a ação educativa do livro sobre a criança”. Confirmamos também a ideia de que o conto, utilizando-se de um formato consagrado entre os textos oriundos das culturas orais, tem o intuito de garantir o processo de oralização do texto e de favorecer à criança a oportunidade de não somente ouvir e de recontar a história, mas também de pensar sobre aspectos de convivência e colaboração.

Numa cultura oral, o pensamento é preservado e guardado na memória através de pensamentos formulares e repetitivos. As expressões repetidamente apresentadas no texto como: “puxa-que-puxa e nada do rabanete sair da terra”, do texto **O Grande Rabanete** e “... numa casa sonolenta, onde todos viviam dormindo”, presente no livro **“A casa sonolenta”**, também o caracterizam como oral e caracterizam um texto elaborado em fortes padrões rítmicos e formulares. Desse modo, podemos observar pelas marcas presente no texto escrito, que o mesmo apoia-se em características da oralidade, ou seja, o conto que por hora é lido é herdeiro de uma cultura oral e registrado por escrito, segundo o estilo do escritor que o revisita e revive através da escrita. Posteriormente, um ciclo se completa, através da leitura em voz alta, quando o texto volta a ser oralizado.

A cada cena, um personagem novo compõe a trama e, a cada personagem inserido na trama, a expressão é repetida, acrescentando-se o nome do personagem em questão. Essa repetição expõe marcas de oralidade no texto escrito. O ouvinte que participa ativamente da performance, a convite de quem realiza a leitura, é estimulado a sugerir qual será o personagem a entrar na próxima cena.

Esses textos favorecem a sua oralização em voz alta. Ao participar dessa performance, a criança se insere na construção da mensagem poética e a recria através da sua percepção do texto recebido. A oralização do texto é importante, mesmo quando a criança ainda não lê, pois ao participar do ato performático, a mesma vai “gradativamente construindo ideias cada vez mais elaboradas sobre o que é ler e escrever. Tais momentos possibilitam, inclusive, que a criança se aproprie de estratégias de leitura típicas de um leitor experiente” (LEAL et. al, 2007).

À medida que se adaptam bem à contação de histórias, mais especificamente, a uma situação de performance, ambos os textos **A casa sonolenta** e **O grande rabanete** permitem ao leitor/ouvinte a realização de inferências ao proporcionar espaço para que se imagine a situação seguinte a cada cena apresentada. Brasil (2007) tece importantes considerações a respeito:

A capacidade de fazer inferências, [...] merece trabalho especial na sala de aula: deve-se instigar os alunos a prestarem atenção e explicarem o que está nas entrelinhas, a descobrirem e explicarem os porquês, a explicitarem as relações entre o texto e seu título. [...] tudo isso pode começar a ser desenvolvido antes de os alunos serem capazes de ler com autonomia, a partir da leitura oral feita pelo professor ou pela professora, ou da leitura feita em grupo, com o apoio de outros adultos ou de um colega mais avançado nesse nível de compreensão da leitura (BRASIL 2007, p. 46).

Nessa perspectiva, percebe-se a importância da intervenção do professor em momentos destinados à leitura. É necessário que o professor esteja presente nesse momento pois, durante a performance, o aluno terá a oportunidade de realizar inferências sobre a poesia oral, que ora está sendo motivo de interação de quem apresenta/recebe o texto, o que sugere amplas possibilidades de motivação das crianças para realizar a sua própria construção e recriação do texto em questão.

Nesse sentido, verifica-se que os contos em análise, podem ser considerados como oriundos do universo de textos orais ou motivados pelo formato do gênero oral classificado como ‘Conto Acumulativo’. Pode-se inferir que deixam clara a intenção dos autores e dos ilustradores de que se trate de narrativas a serem lidas, ditas em voz audível. A exposição gradual de suas ilustrações, durante a leitura, induzem o ouvinte a interagir durante a leitura da história, o que se configura como uma situação de performance. Os livros em análise se propõem ao desenvolvimento da oralidade do leitor/ouvinte, favorecendo o letramento. De acordo com Brasil (2007, p. 54):

A sala de aula é um espaço público, de uma instituição pública, que tem seu modo peculiar de se organizar. Entre as regras de convivência dessa instituição estão as que se referem à participação nas interações orais em sala de aula. (...) não se fala de qualquer jeito nem na hora que se bem entende, sem esperar a própria vez, sem respeitar a fala do outro. Por isso é importante desenvolver a capacidade de interagir verbalmente segundo as regras de convivência dos diferentes ambientes e instituições. (BRASIL, 2007, p. 54).

É por meio das experiências com a leitura que as crianças são incentivadas de maneira atraente a fazer parte do mundo letrado, o mundo da linguagem escrita. “É preciso ler os livros para as crianças e convidá-las a ler também” (TRILHAS, 2011, p. 02). Sendo assim, os textos em análise se constituem como excelente opção, uma vez que envolvem e fascinam as crianças através de uma trama onde prevalece a acumulação como forma de incentivar o aluno/leitor a participar do momento da leitura.

As histórias analisadas exibem características de acumulação e permitem uma leitura autônoma, caracterizando-se pela presença de um evento desencadeador no qual a repetição de um mesmo acontecimento ocorre através de acumulação das cenas retratadas no texto e reforçadas pela ilustração do livro que traz esse registro. Esse tipo de estrutura de texto facilita e estimula a antecipação, por parte do leitor/ouvinte, dos fatos que se sucederão na história, facilitando a leitura e a retenção do texto na memória (TRILHAS, 2011).

4.2 CONTOS QUE ACUMULAM SITUAÇÕES ATRAVÉS DE NÚMEROS

Para a categoria de contos que instigam a oralidade pela leitura de contos que acumulam situações através de números. Observe-se que esse tipo de acumulação não é descrito por Cascudo (1984), no entanto, essa ideia de reunião de vários elementos em uma mesma situação perpassa o texto. Para analisar esse tipo de acumulação, selecionamos dois livros: **Camilão, o comilão** de Ana Maria Machado (2009) e ilustrações de Fernando Nunes e **Livro números bichos e flores** de Cléo Busatto (2013) e ilustrações de Flávio Fargas. O que motivou a escolha foi justamente o fato de que em ambos os livros, os autores estimulam a oralidade pela contação de histórias onde prevalece, a cada nova cena, a apresentação ou sequência de números, e o leitor/ouvinte é então estimulado a utilizar a memória para reter e lembrar a sequência dos personagens e números. Observe-se que esses dois livros recuperam características de contos acumulativos, incluindo a presença dos números. Assim, pode-se perceber a intenção pedagógica camuflada na narrativa de inspiração oral.

4.2.1 Sobre os contos

Livro 3 - Camilão, o comilão

Autora: MACHADO, Ana Maria

Editora: Richmond

MACHADO (2009)

Ilustrador: Fernando Nunes

FNDE: 2010

Em **Camilo o comilão**, o protagonista é Camilo, um leitão amável, simpático, amigo de todos os outros animais, e também muito preguiçoso pois detesta fazer esforço físico. Camilo adora comer e por isso recebeu essa alcunha: Comilão. Além disso, não gosta de trabalhar. Sendo assim, como ele consegue adquirir a comida que tanto gosta? Ele prefere, ao invés de trabalhar, sair pedindo comida a todos os seus amigos que são generosos e contribuem com a alimentação do leitão comilão e simpático. Tudo se resolve para ele porque, mesmo sendo muito preguiçoso, tem um bom coração. Durante o seu passeio de arrecadação, conduzindo a sua cesta, Camilo conversa com todos os animais que encontra e os convence a lhe doar um pouco de sua comida. À medida que Camilo avança em seu passeio e vai encontrando mais amigos, a sua cesta vai enchendo de comida pois, todos têm o prazer de dividir a comida que têm com o leitão faminto. Ao término de seu passeio, Camilo dispõe de uma cesta cheia de alimentos e surpreende a todos fazendo uma festa e distribuindo os alimentos com todos os bichos, seus amigos.

Livro 4 - Livro dos números bichos e flores

Autora: BUSATTO, Cléo

Editora: Moitará

BUSATTO (2011)

Ilustrador: Flávio Fargas

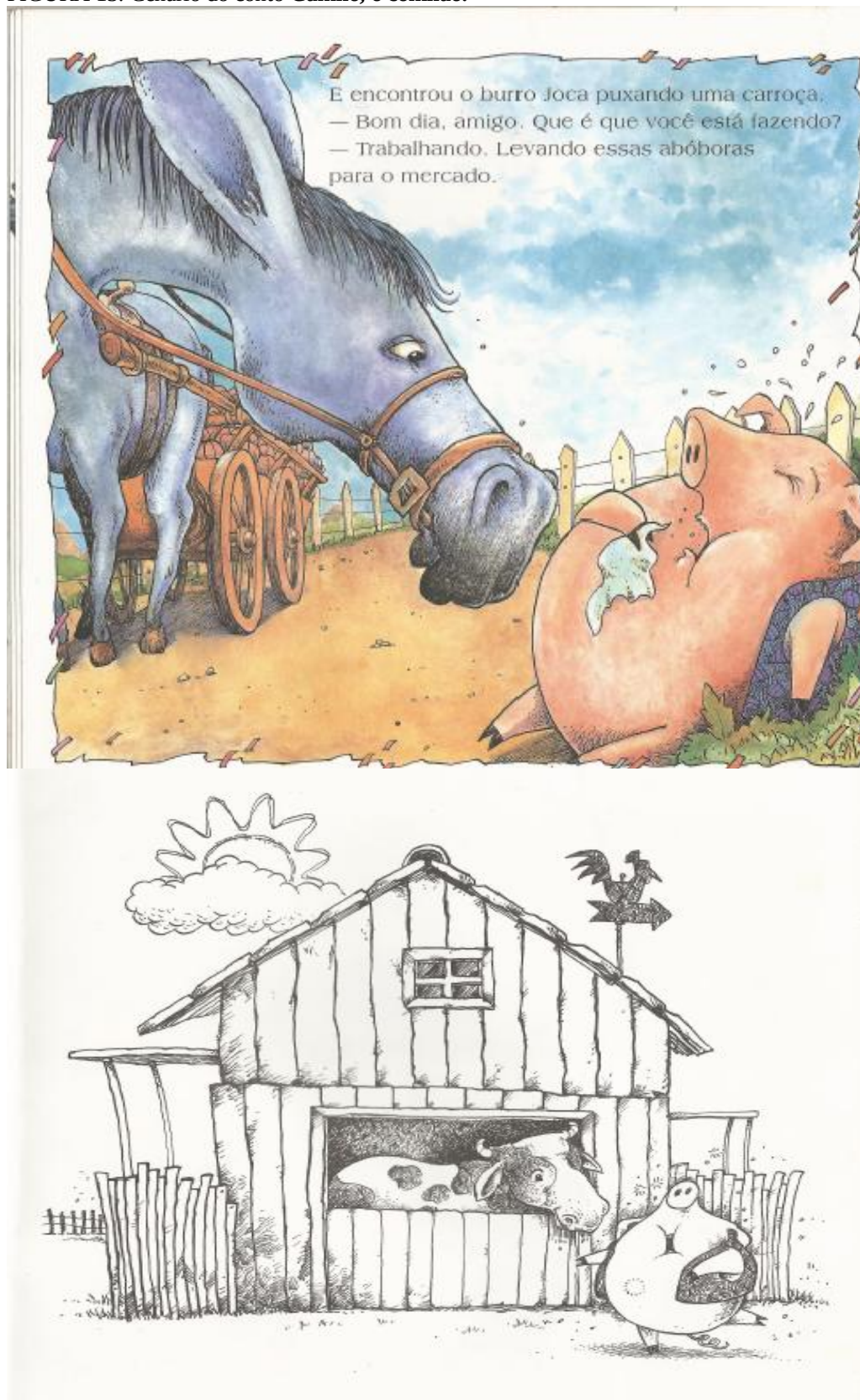
FNDE: 2011

A trama do livro se passa num belo jardim onde os personagens não são pessoas e sim, animais. O texto do livro apresentado ao leitor é atraente. A cada cena ilustrada, vão surgindo novos personagens e números na paisagem. “No jardim recém-desperto, girassóis, abelhas, passarinhos, joaninhas, minhocas, jacintos, borboletas, lesmas e formigas vão se somando numa conta divertida, ensolarada. Aprenda você também a contar neste canteiro de cores, perfumes, trinados e zumbidos.” (BUSATTO 2011)

4.2.2 Sobre a produção escrita e ilustração dos contos

Em ambos os textos, percebe-se, através das ilustrações, que o cenário não é urbano. As ilustrações do livro **Camilão, o comilão** fazem referência a um sítio/fazenda (FIGURA 13) e tem como personagens apenas animais. Conforme podemos observar na Figura 13, as ilustrações do livro **Camilão, o comilão** apresentam-se de maneira bem simples, porém, estão em completa sintonia com o texto. Percebe-se que há uma alternância de páginas em preto e branco e coloridas, cuja finalidade é atrair a curiosidade do leitor.

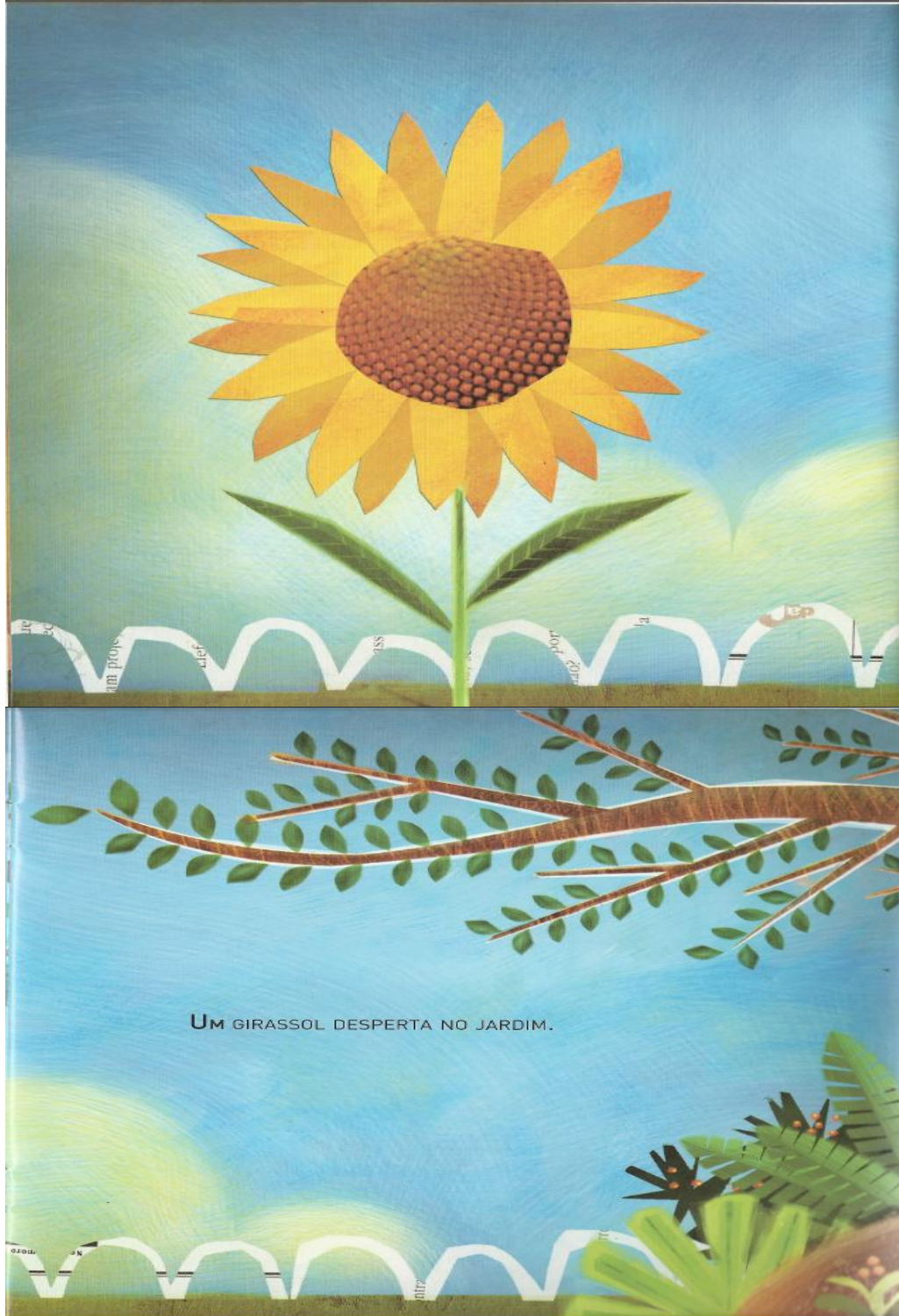
FIGURA 13. Cenário do conto **Camilo, o comilão**.



Fonte: Livro Camilão, o comilão, 2009.

Do mesmo modo, as ilustrações do **Livro dos números, bichos e flores** referenciam o ambiente de um belo e colorido jardim (FIGURA14), que aos poucos vai ficando repleto de bichos, flores e cores.

FIGURA 14. Local onde se passa a cena, **Livro dos números, bichos e flores**.

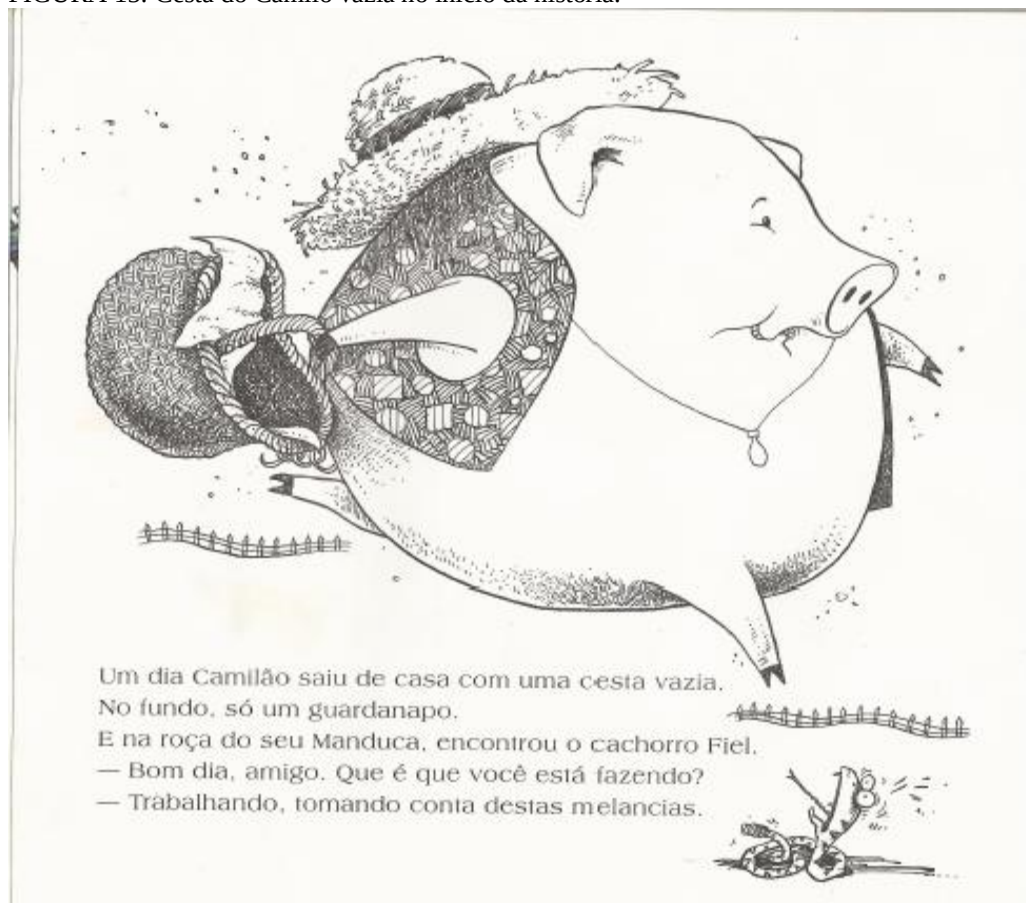


Fonte: Livro dos Números Bichos e Flores, 2011.

No conto **Camilo, o comilão**, as imagens estão em interação com o texto, no entanto, não expõem a sequência dos objetos e números, no entanto, sugerem essa acumulação, pois os mesmos se encontram dentro da cesta do Camilo. Por outro lado, no **Livro dos números, bichos e flores**, a ilustração está em completa interação com o texto, uma vez que a maneira como os animais se apresentam na cena, favorece a leitura muito rica de imagens, ou seja, ilustração e texto caminham juntos contribuindo para a oralização e simultânea visualização do texto. Aproximando-se da proposta do livro **A casa sonolenta**, à medida que os objetos e animais se acumulam nas cenas, frase e/ou expressões se avolumam no texto lido.

A acumulação de objetos acontece na cesta do Camilo, enquanto que no texto 4 (**Livro dos números, bichos e flores**), a acumulação de animais acontece na cena (o jardim). Na Figura 15 podemos observar a cesta vazia do Camilo. Ao voltarmos nosso olhar para o texto, percebemos uma presente riqueza em aspectos da oralidade, ou seja, os contos favorecem o desenvolvimento da oralidade à medida que apresentam ao leitor, uma série de expressões repetidas no texto. Dessa forma, os textos das narrativas se constituem como uma série de acumulações que desafiam e divertem os leitores.

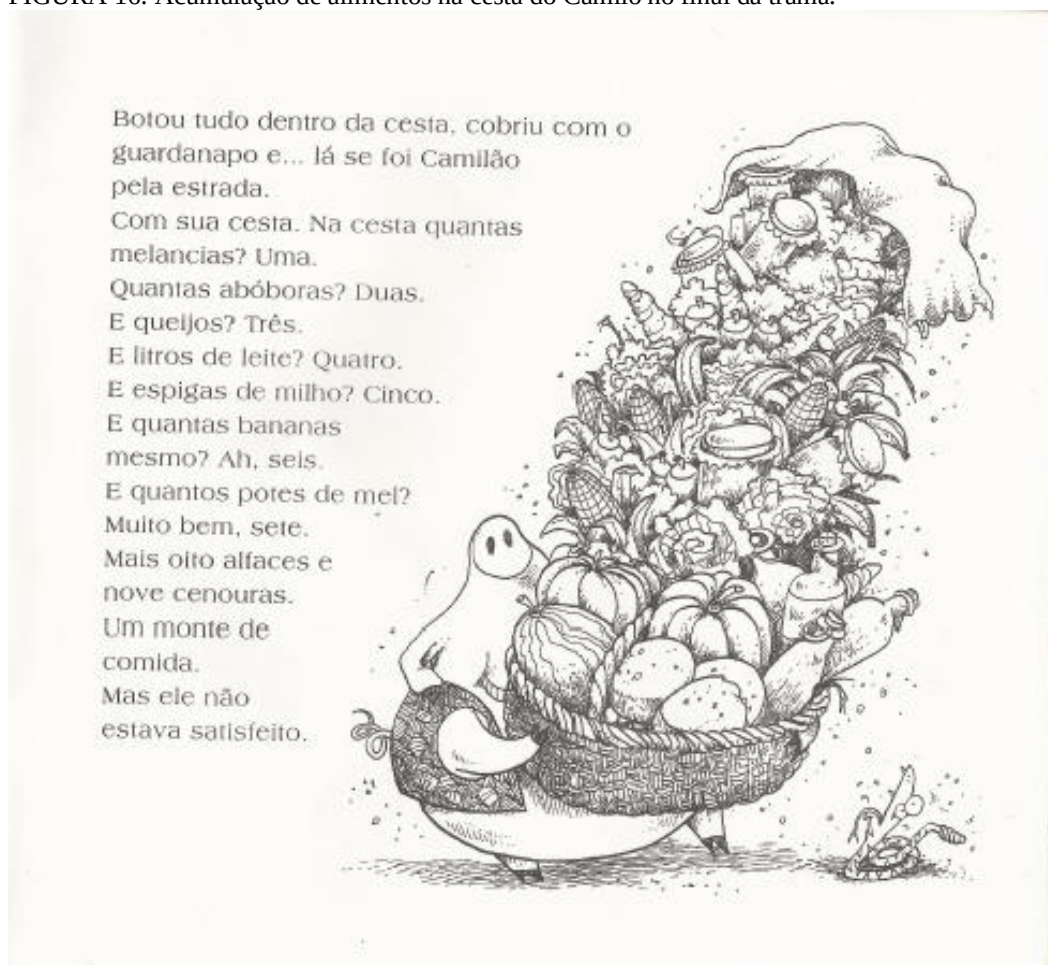
FIGURA 15. Cesta do Camilo vazia no início da história.



Fonte: Livro Camilão, o comilão, 2009.

Por outro lado, na figura 16, a cesta do Camilo está completamente cheia, o que denuncia a acumulação de alimentos construída através da trama da história. É possível observar também, na mesma figura a sintonia da estrutura do texto (acumulação de frases) com a cesta do Camilo acumulada de alimentos (FIGURA 16), ou seja, à medida que os versos do texto aumentam, na cesta do Camilo também aumentam os produtos nela contidos.

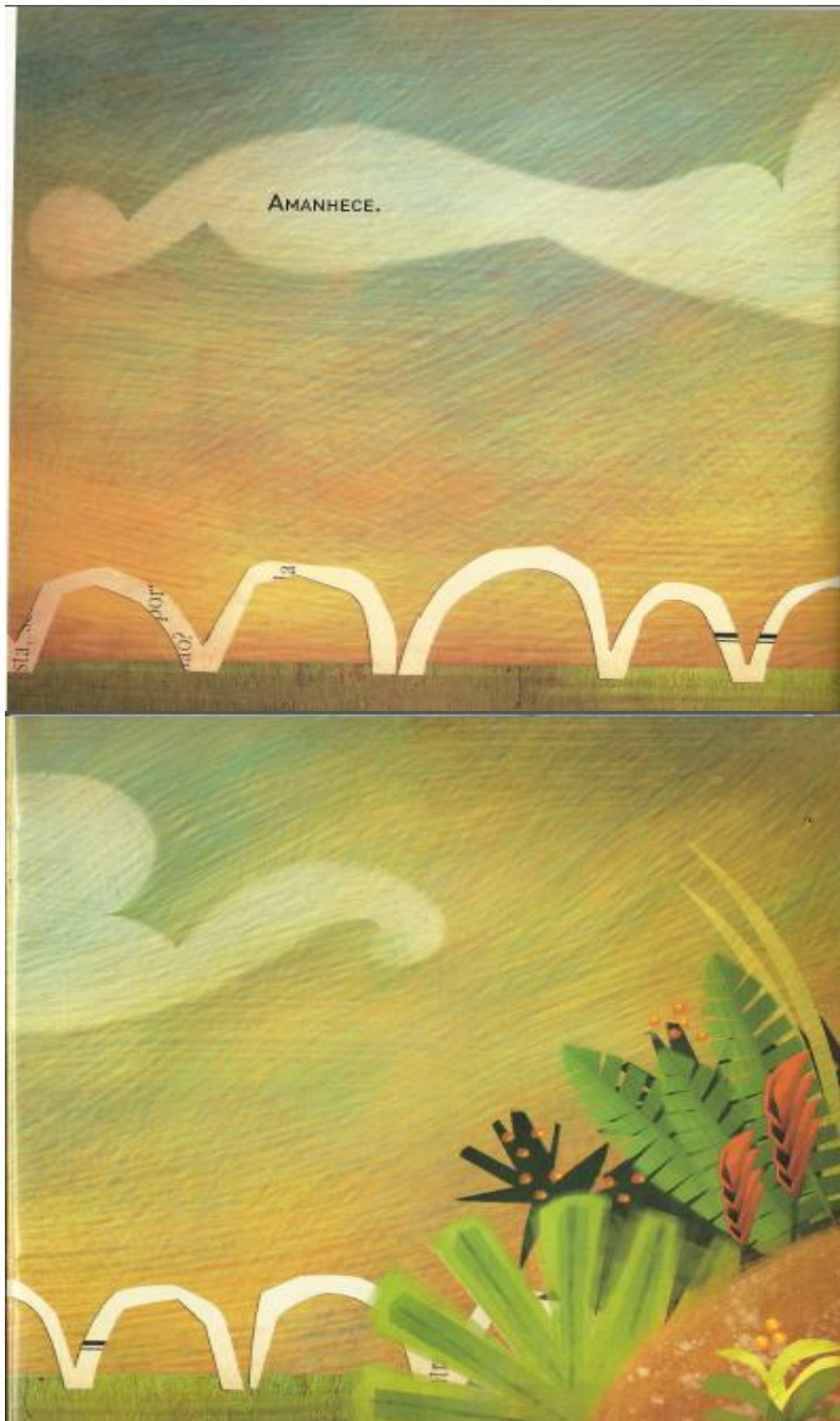
FIGURA 16. Acumulação de alimentos na cesta do Camilo no final da trama.



Fonte: Livro Camilão, o comilão, 2009.

No **Livro dos números, bichos e flores**, percebemos na Figura 17, que o dia está amanhecendo e as ilustrações contemplam muito bem esse fato, com cores mais escuras e sombrias ainda, o que caracteriza um pouco da escuridão da madrugada misturada aos primeiros raios do sol matinal. O jardim está sombrio e desabitado e, da mesma forma, o texto apresenta apenas uma palavra apenas.

FIGURA 17. Jardim ao amanhecer



Fonte: Livro dos Números Bichos e Flores, 2011.

Do mesmo modo, podemos observar na Figura 18, um jardim já amanhecido onde predominam cores vivas e alegres, em sintonia com o cenário da trama. É possível observar então, um jardim que antes era desabitado, cheio de vida com a presença de vários animais e flores desabrochadas. Da mesma forma, o texto que antes iniciara com apenas uma palavra, está em sintonia com as ilustrações apresentando várias frases ricas em repetições que demonstram uma sonoridade bastante expressiva.

FIGURA 18. Acumulação de personagens despertados no jardim.



Fonte: Livro dos Números Bichos e Flores, 2011.

Portanto, ao compararmos as Figuras 17 e 18 percebemos o quanto são importantes as ilustrações pois dialogam com o sentido do texto escrito. As mesmas são ricas em cores e interagem bem com a mensagem do texto. O texto está em completa sintonia com as ilustrações, pois, à medida que a história se inicia com apenas um verso, da mesma maneira o jardim se encontra desabitado (sem animais, flores, números...) (FIGURA 17). Do mesmo modo, na medida em que a trama se desenvolve, os personagens vão se acumulando também na cena e, em mesma sintonia, o texto também (com acréscimos de frases) (FIGURA 18).

Ambos os livros (**Camilão, o comilão**; **Livro dos números, bichos e flores**) caracterizam-se pela predominância da repetição de expressões e acumulação de objetos (frutas - **Camilão, o comilão**), animais (**Livro dos números, bichos e flores**) e números a cada nova cena, sugerindo ao leitor uma contagem de objetos. A cada cena, surgem novos personagens que interagem com os demais presentes na cena anterior. O diferencial é que o livro 4, a cada cena, aumenta uma frase/verso no texto iniciado com apenas uma palavra: “*Amanhece*”. O texto foca na ordem dos numerais e na ideia de quantidade. Ao término da história, todas as personagens são apresentadas, em uma contagem regressiva dos números, cada um expondo a sua quantidade de animais: oito lesmas, andando devagar, sete borboletas voando, seis jacintos sorrindo. As frases avolumam-se em uma acumulação de frases/versos que se unem para dar vida à história. Há, portanto, uma sintonia entre a acumulação de frases no texto e a acumulação de animais nas ilustrações. O livro 3 apresenta a acumulação de objetos referidos no texto e de frases que repetem uma mesma estrutura frasal, repetidas vezes no texto, a exemplo de: “- Puxa, quanta coisa! E eu aqui com tanta fome que acho até que vou desmaiar...”; “E lá se foi Camilão pela estrada. Com sua cesta.”

4.2.3. Análise dos contos

Os livros em análise apresentam textos inspirados na tradição oral. Pode-se afirmar que se trata de textos narrativos que estimulam constantemente a repetição de segmentos verbais, reforçando a ideia de acumulação. Memorizar a sequência na qual os personagens e números surgem na cena estimula, de maneira atrativa, a participação do ouvinte no ato performático.

Observem-se os livros escolhidos para análise, **Livro dos números, bichos e flores** e **Camilo, o comilão**. Ambos são narrativas que apresentam animais como personagens ambientados em um cenário campestre, constituídos por plantas, flores (**Livro dos números, bichos e flores**), animais, frutas, etc. (**Camilo, o comilão**). Há, portanto, a ausência de pessoas como personagens. As personagens comunicam-se através da fala, como é permitido

no universo da imaginação, onde animais, frutas e flores podem falar. Camilo, o comilão é narrado por um narrador onisciente, pois o enredo da trama desenvolve-se ora em 1ª pessoa, ora em 3ª pessoa, ou seja, o narrador conta a história e às vezes participa da encenação. Já o **Livro dos números, bichos e flores** é contado por um narrador em 3ª pessoa, ou seja, o narrador não participa da história, ele apenas narra os fatos, aproximando-se da estrutura narrativa dos contos populares orais.

Os contos aqui analisados são caracterizados pelo padrão rítmico e, pela estrutura do texto apoiada na repetição de frases na sua composição. De acordo com Ong (1998), essas são características do pensamento fundado na oralidade. Sendo assim, no livro **Camilo, o comilão**, observa-se que as expressões “- *Puxa, quanta coisa! E eu aqui com tanta fome que acho até que vou desmaiar...*”; “*E lá se foi Camilão pela estrada. Com sua cesta.*” são enfaticamente repetidas no texto. Em praticamente todas as cenas do livro, o Camilo se utiliza de uma mesma expressão para conseguir comida “- *Puxa, quanta coisa! E eu aqui com tanta fome que acho até que vou desmaiar...*”. Do mesmo modo, quando o leitão consegue o que quer, a mesma expressão é repetida: “*E lá se foi Camilão pela estrada. Com sua cesta...*”. Já o **Livro dos números, bichos e flores**, a repetições acontecem em todas as cenas quando o leitor é convidado a repetir e oralizar o texto das cenas anteriores. Desse modo, a expressão “*ouvindo os três passarinhos que piam para as duas abelhas pousadas no girassol*” sendo a primeira a ser lida/ouvida vai se repetindo em praticamente todas as cenas do conto.

Como foi exposto anteriormente, o texto é inspirado nos contos orais. Apresenta a repetição e a ideia de acumulação se expressa, de forma que os sentidos do texto se ampliam à medida que a narrativa se desenvolve.

A trama do livro **Camilo, o comilão**, igualmente, gira em torno de repetições e acumulação de expressões onde, a cada cena, é repetida a mesma expressão e se acrescenta algo mais nessa repetição. Dessa maneira, enquanto o leitor é convidado a descobrir os números, animais e alimentos que irão surgir na próxima cena também é convidado a oralizar a sequência por eles (números, animais e alimentos) ocupada no texto. A história constitui-se como um riquíssimo exercício de treino da memória. Desse modo, o leitor é constantemente convidado a relembrar e memorizar sequências do que já foi lido, fato esse que promove e facilita o processo de letramento de um indivíduo.

Ao final do texto **Camilo, o comilão**, a autora brinca com o “final da trama”, pois quando todos pensam que Camilo, com sua cesta cheia de comida, iria se esconder para comer tudo sozinho, a mesma então surpreende com um final no qual Camilo partilha toda a comida conseguida com os animais amigos (FIGURA 19). Há entre os contos oriundos da oralidade a

função moralizante. O livro **Camilo, o comilão** expõe suas características orais e transmite ensinamentos como amizade, generosidade e partilha. Sendo assim, o texto pode ser lido considerando uma função utilitário-pedagógica na sua essência, pois se percebe a clara intenção pedagógica do livro sobre o leitor (criança).

FIGURA 19. Partilha de alimentos.



Fonte: Livro Camilão, o comilão, 2009.

O conto **Camilo, o comilão** traz, em suas entrelinhas, comportamentos a serem assimilados pelos leitores: generosidade - todos os animais se mostram muito solidários para com o porquinho comilão; amizade - todos convivem em amizade especialmente no que se refere ao porquinho comilão; respeito - apesar de os animais estarem trabalhando enquanto o Camilo só pensa em comida, eles não maltratam seu amigo, acolhem-no e o respeitam. O texto apresenta fortes características da oralidade. A repetição é a principal delas. Anuncia-se também o seu caráter pedagógico, ainda marcante na literatura desde a publicação dos primeiros textos escritos para crianças, que, segundo Palo & Oliveira (1986) traziam

claramente essa intenção de educar a criança através do livro. No entanto, é importante ressaltar que, essa intenção de moralizar, ensinar através da literatura é na atualidade, considerada uma falha. A literatura, enquanto arte, deve ser lida pelo prazer, encantamento. A fruição do texto é a melhor marca da literatura. Não poderia deixar de ser quando se refere à literatura oferecida às crianças.

A autora interage com o leitor, o que favorece estimular a participação da criança na construção de sentidos do conto. O texto em primeira pessoa aproxima autor/ leitor, leitor (em voz alta)/ouvinte: “Acho que agora você já adivinhou o que aconteceu. Isso mesmo...” (FIGURA 20). Essas expressões se constituem como uma maneira de envolver o leitor/ouvinte e o texto, colaborando com o interesse em fazer parte ativa da leitura do texto. A intenção de promover a interação com os leitores por parte da autora revela a importância dada à recepção do texto por parte do leitor, por parte do participante da mediação de um contador de histórias ou leitor do livro que favoreça que as crianças ouçam e interajam.

FIGURA 20. Conversa da autora com o leitor.



Fonte: Livro Camilão, o comilão, 2009.

Em outro momento, a autora continua interagindo com o leitor, como forma de colaborar com quem lê o texto para alguém ouvir e participar dessa contação. A autora, em seu texto, dá chances de participação oral de quem ouve o texto do livro. Quando o Camilo, com sua cesta cheia de alimentos, dirige-se para a floresta, a autora utiliza as seguintes expressões: *“Agora, o que você acha que aconteceu? Você pensa que Camilão se escondeu para comer tudo sozinho?...”* A forma de acumulação presente no texto, o modo de apresentar o texto aproximando-se do leitor pelo uso da primeira pessoa do singular, favorecem de maneira significativa o desenvolvimento da oralidade das crianças, tendo em vista estimular a sua recepção ativa favorecendo que se apropriem dessa leitura/contação.

Ao finalizar a história, a autora dá pistas sobre a sua intenção ao escolher essa forma de contar: a oralização do conto. Ao observarmos as seguintes expressões que finalizam o texto, percebemos nitidamente esse posicionamento: *“Eu também vou. Levando onze laranjas. Você quer ir? Vai levar doze... o quê? E seu irmão? E seu amigo?”*

Os contos acumulativos, quando apresentados/lidos/oralizados em sala de aula, pelo professor, possibilitam o desenvolvimento da oralidade do aluno, uma vez que, a cada nova cena, surge um novo objeto/personagem, a mesma expressão é então repetida, com o acréscimo de um novo componente. À medida que as cenas são apresentadas na história, o leitor é convidado a oralizar a sequência de números, animais e frutas (**Camilo, o comilão**) e de números, animais e flores (**Livro dos números, bichos e flores**).

Considerando a motivação realizada pelo mediador de leitura, ao ler a história, é bem provável que o ouvinte participe ativamente do ato da leitura e desse modo, este ato se configure, na denominação de Zumthor (2010), como um ato de performance onde o professor desenvolve o papel de *intérprete*, o aluno é o *ouvinte* e a história se configura como uma *poesia oral*. Cada ouvinte recebe a mensagem (poesia oral) à sua maneira, e realiza a sua própria construção de sentidos do texto.

Desse modo, ao oralizar os textos em questão, acredita-se que o ouvinte/aluno, mesmo sem saber ler, seja instigado, a cada cena, a participar da leitura. Até mesmo aqueles alunos que geralmente não gostam de falar, são estimulados durante a leitura. De acordo com os PCN, para que a criança seja incentivada à leitura, é essencial que o professor a instigue, antes da leitura, a levantar hipóteses, sobre o que o texto se refere. Fazendo isso, o professor estará possibilitando ao aluno, o desenvolvimento da oralidade, sendo incentivado a se colocar sobre o texto, a ouvir o que os colegas têm a dizer, o que se configura numa situação importantíssima de prática do letramento.

Ambos os textos, além de oportunizar o trabalho com a oralidade do aluno, também demonstram o seu caráter pedagógico pois se prestam ao desenvolvimento de um trabalho de orientação aos educandos, dando-nos pistas para o trabalho sobre alimentação saudável, obesidade na infância, sequência numérica, animais, nomes, sequência dos acontecimentos, reconto, dramatização, frutas, alimentação saudável (**Camilo, o comilão**) e, cores, números de 1 a 9, antecessor e sucessor, flores, animais (**Livro dos números, bichos e flores**). De acordo com Palo (1986), a função pedagógica do texto visa, sobretudo, a interferir no universo linguístico do leitor.

Sobre o **Livro dos números, bichos e flores**, o próprio Guia de Acervos Complementares do MEC se encarrega de esclarecer este aspecto para o professor:

“Com ilustrações que misturam pintura e colagem, o *Livro dos números, bichos e flores* traz uma sequência de cenas num jardim para apresentar os números de 1 a 9. Algumas das cenas resgatam, em ordem decrescente, os números já apresentados, retomando as cenas já descritas, como em uma brincadeira de memória. Nas ilustrações, os objetos aparecem organizados de diferentes maneiras. Os números aparecem no poema por extenso, e as quantidades de flores e/ou animais aparecem nas cenas, o que incentiva a criança a desenvolver estratégias para verificar que todos os objetos foram contados” (BRASIL, 2012, p.68)

Desse modo percebemos que tanto o **Livro dos números, bichos e flores** quanto o **Camilo, o comilão** apresentam os números escritos por extenso o que demonstra a sequência dos números e a escrita dos mesmos. A atuação do adulto mediador de leitura poderá dar vida e sentido da sequência em acumulação que se mostra no livro, a cada página que é virada durante a leitura.

Na capa do livro o autor convida as crianças a aprender a contar através da magia da sua leitura (FIGURA 21). À medida que os números são apresentados, os personagens vão se acumulando na cena representada pela ilustração que, neste caso, revela visualmente o sentido do texto através de uma profusão de cores para mostrar cada situação da personagem que vem se somar às anteriores.

FIGURA 21. Proposição pedagógica do **Livro dos números, bichos e flores.**

Fonte: Livro dos Números Bichos e Flores, 2011.

O livro, além de possibilitar a leitura de maneira atraente, possibilita a observação detalhada das cores, a observação da diversidade de animais existente na natureza e da natureza dos números, em sua capacidade de organizar as coisas em uma ordem inteligível, em quantidades, de numerá-las, entre outras funções realizadas pelos números.

Os números são assim apresentados na trama: à medida que surgem novos animais na cena, acompanhados, cada um do número sucessor. Do mesmo modo, o leitor é convidado a relembrar a sequência de animais e de números na ordem inversa, o que lhe possibilita a observação e o aprendizado não só dos números sucessores, mas também dos números antecessores.

Os livros **Camilo, o comilão** e **Livro dos números, bichos e flores**, favorecem uma leitura colaborativa, possibilitando ao professor que incentive a participação dos alunos respeitando a fala de cada um. Esse tipo de leitura, pode ser desenvolvido em uma situação de performance segundo Zumthor (1993), pois há uma possibilidade de completa interação entre o leitor representado pela figura do professor que atua como leitor em voz alta, intérprete do texto e o ouvinte, no caso o aluno/criança que vai também participar do ato performático e perceber, envolver-se interagir com o grupo participante, através do texto poético, centro da ação comunicativa.

Os contos em análise favorecem uma leitura colaborativa. O texto que se apoia no sentido de acumular personagens em uma sequência de números que se repetem. Essa sequência sugerida encaminha o leitor/ouvinte criança a reconhecer a ordem dos números e as ações das personagens que são explicitadas no decorrer da leitura do texto. A cada cena, os ouvintes são convidados a antecipar tanto o número que virá quanto a repetir os números e personagens já descritos anteriormente em cada cena. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001), faz-se necessário realizar leituras de textos que façam parte do universo textual em circulação na sociedade:

é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a ler usando os procedimentos que os bons leitores utilizam. É preciso que antecipem, que façam inferências a partir do contexto ou do conhecimento prévio que possuem, que verifiquem suas suposições — tanto em relação à escrita, propriamente, quanto ao significado (BRASIL 2001, p. 55-56).

Observa-se o interesse em reforçar a relevância da leitura colaborativa como estratégia de favorecimento da leitura em sala de aula e conseqüentemente do processo de letramento pois, o leitor sentindo-se motivado a ler, ele o faz cada vez mais e terá melhores condições de ampliar os seus processos de letramento. Sobre a leitura colaborativa, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa nos garantem que:

[...] é uma atividade em que o professor lê um texto com a classe e, durante a leitura, questiona os alunos sobre as pistas lingüísticas que possibilitam a atribuição de determinados sentidos. Trata-se, portanto, de uma excelente estratégia didática para o trabalho de formação de leitores (BRASIL, 2001, p. 61).

A leitura colaborativa constitui-se como uma prática bastante válida, uma vez que, além de desenvolver outros aspectos expressivos, favorece diretamente o desenvolvimento da oralidade dos educandos. Ao participar dessa atividade de leitura, a criança desenvolve não apenas a capacidade de saber ouvir, mas também a de falar e, mais ainda, a aptidão de saber

esperar a vez de falar. Para que o aluno desenvolva a sua capacidade de expressar-se oralmente, é necessário que participe, cotidianamente de interações com os textos literários, orais e escritos, em sala de aula, escutando com atenção e compreensão, bem como respondendo a questões propostas pelo professor e lendo, ele mesmo, os textos escolhidos.

Nos três anos iniciais do Ensino Fundamental, os alunos devem aprender a escutar com atenção e compreensão, a dar respostas, opiniões e sugestões pertinentes nas discussões abertas em sala de aula, falando de modo a serem entendidos, respeitando colegas e professores (as), sendo respeitados por eles (BRASIL 2007, p.54)

Quando o professor desenvolve uma leitura colaborativa em sala de aula, ao passo que estimula no aluno o gosto pela leitura, está também incentivando o desenvolvimento da sua capacidade de expressar-se oralmente.

Os contos se configuram importantes no domínio da leitura, uma vez que se caracterizam como orais, ou seja, provenientes da oralidade, da tradição popular. Sobre isto Freire (2011) nos assevera que “a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizandos e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador”. Percebe-se no discurso do autor o quão são importantes para universo infantil, os textos provenientes da oralidade. Sendo assim, o convívio da criança com os contos, se reveste de grande importância pois, se apresenta para as mesmas de maneira mais simples e agradável, uma vez que os textos já fazem parte do próprio universo cotidiano da criança.

Nesta perspectiva, ao trabalharmos em turmas de alfabetização, com ambos os textos **Camilo, o comilão** e **Livro dos números, bichos e flores**, que são caracteristicamente oriundos da oralidade, estamos indo ao encontro com a concepção de leitura de Geraldi (2011) quando o mesmo afirma que a leitura é um processo de interlocução entre o leitor e o autor. O professor, ao ler uma história infantil para seus alunos está promovendo o encontro entre o autor e a criança. A partir desse encontro, a criança inicia um processo importantíssimo de construção de sentidos onde ela vai unir os conhecimentos já consolidados aos novos conhecimentos o que resultará numa aprendizagem significativa.

A oralização de um conto realizada pelo professor em sala de aula estimula o desenvolvimento da expressão oral da criança, habilidades de ouvir e aguardar o momento de falar, além de desenvolver e ampliar o seu repertório de textos, o que poderá favorecer o sentido da intertextualidade. Quanto mais vivências textuais, mais possibilidades de ampliação das redes de textos que se interligam à medida que se conhecem mais personagens

em situações criadas nos textos orais e escritos e vivenciadas por seus ouvintes/leitores. A presença dos textos na vida da criança, no cotidiano da sala de aula oferece à criança oportunidade de exercitar não só a capacidade de ler e falar corretamente, mas também a de sabe esperar a sua vez de falar, ouvindo atentamente.

5 CONCLUSÕES

Considerando as várias contribuições sobre as possibilidades que a literatura infantil oferece como forma de favorecimento ao letramento, sobre as quais baseamos as reflexões apresentadas no presente estudo, teceremos algumas considerações consideradas relevantes, a título de conclusão, em relação aos dados da pesquisa.

Um recorte no acervo de livros de literatura infantil que apresentam marcas da oralidade, que revisitam contos oriundos de repertórios orais nos permitiu delimitar e organizar categorias, com o intuito de analisar aspectos pertinentes ao texto verbal, bem como às ilustrações presentes nos livros escolhidos. Isso nos possibilitou uma observação direcionada sobre possibilidades de as crianças poderem desenvolver-se enquanto sujeitos letrados através da oralidade estimulada pela presença ativa, através de um mediador de leitura dos livros de literatura infantil. Este estudo deteve-se, mais especificamente, nos contos acumulativos.

O estudo do acervo foi desdobrado numa análise para a investigação de possibilidades de utilização do livro de literatura infantil. O recorte de duas categorias para análise foi determinado a partir do olhar atento da pesquisadora, estabelecendo as seguintes categorias: ‘Contos que acumulam personagens e/ou objetos a cada cena’ e ‘Contos que acumulam situações através de números’. Os livros pertencentes a cada categoria estabelecida apresentam enfoques e características diversos, no que se refere a sentidos de acumulação.

Considerando que a escola é, por excelência, lugar de incentivo ao gosto e ao interesse pela leitura, para que essa predisposição se cumpra, é necessário que a leitura seja mostrada à criança e que ela perceba a leitura como um ato prazeroso e necessário. Para isso, os adultos precisam funcionar como incentivadores, que se mostrem como leitores envolvidos com o ato de ler. Sendo assim, para que a criança tenha prazer pela leitura não é necessário somente que ela saiba ler. Na maioria dos casos faz-se necessário que ela seja incentivada a ler por adultos leitores. Ela pode acompanhar as leituras feitas por adultos, pode manusear livros e outros impressos, tentando “ler” ou adivinhar o que está escrito (BRASIL 2007, p. 40). Deve também ler e ser ouvida durante atividade por adultos, por outras crianças.

Entendemos que a leitura deveria ocupar lugar de grande importância na vida de todos os indivíduos. Ler amplia as possibilidades de interação social, favorece a ampliação dos horizontes de conhecimento do leitor. A leitura integra usos sociais e está presente no nosso

dia a dia de maneira inquestionável. A leitura não significa apenas decodificação de sinais e sim, construção e reconstrução de sentidos.

É na escola, que a criança deve encontrar um ambiente favorável e propício ao desenvolvimento da leitura literária. No entanto, o que percebemos é a supremacia absoluta do livro didático nas atividades de leitura na escola, tomando todo o espaço que seria ricamente aproveitado com a leitura dos livros de literatura que por vezes estão na biblioteca escolar, mas não chegam às mãos dos alunos.

Através das nossas leituras, realizadas durante a presente pesquisa, percebemos um universo amplo de utilização da literatura infantil na promoção da leitura, considerando o livro como fonte de textos ricos em possibilidades de trabalho voltado também para desenvolver aptidões de expressão através da oralidade. Mesmo tratando-se de material escrito, o livro difunde a cultura oral, considerando as obras que revisitam os textos orais e os divulgam.

Desenvolver a capacidade de expressar-se oralmente é importante. Quando a criança/aluno tem a oportunidade de desenvolver a sua capacidade de falar e ser compreendido, está também se desenvolvendo enquanto pessoa letrada, aquela que se apropria dos usos sociais da leitura. Não é apenas ler e decodificar e sim, ler construindo e reconstruindo sentidos para o lido. Quando um indivíduo lê, provavelmente constrói condições de se expressar oralmente. É insuficiente que a pessoa apenas leia e compreenda o que leu. É necessário, além de se constituir como leitora, também ser incentivada a comunicar-se oralmente, nos mais diversos ambientes e condições de interação. Essas competências devem ser trabalhadas na escola em situações de leitura, de fala, em que ao aluno seja dada a oportunidade de não apenas falar, expor suas ideias, mas também exercitar a capacidade de ouvir e respeitar a fala do outro.

Sabemos que um cidadão considerado letrado não é apenas aquele lê e sim, a pessoa que faz usos sociais da leitura. Em outras palavras, não basta apenas ler, faz-se necessário saber se colocar oralmente nas diversas situações cotidianas, incluindo aquelas em que lhe são exigidas postura e discurso da formalidade. Ler a literatura, vivenciar os textos, falar sobre eles apresenta-se como metas para professores e escola, para, no cotidiano da sala de aula, apresente textos que incentivem essas vivências orais.

Seguindo essa linha de incentivo à leitura de textos de cunho oral, os “Contos Acumulativos” abrem possibilidades tanto de leitura individual quanto coletiva, colaborativa. Entendemos que as questões que envolvem as oralidades precisam ser discutidas e trabalhadas mais detidamente pelos profissionais da educação. Neste sentido, percebemos que a literatura

infantil e, mais especificamente, os contos acumulativos, foco desta pesquisa, se prestam de maneira bastante satisfatória a este fim, pois os mesmos têm/demonstraram o poder de convidar o aluno/leitor a adentrar no mundo da leitura.

Nos livros de literatura infantil analisados nesta pesquisa que aqui é sistematizada percebemos a riqueza e importância da harmonia entre o texto verbal e as ilustrações em um livro de literatura endereçado às crianças. Sentimos a necessidade de dispensar grande atenção às ilustrações dos contos, uma vez que as mesmas tem o poder de aproximar a criança do livro, incentivando e favorecendo uma perfeita análise e interpretação do lido. Esse estudo de propostas focando na ilustração constitui-se como proposta para um trabalho posterior nessa mesma orientação de desenvolver a capacidade oral do aluno, falando sobre o que leu, recriando os textos lidos, entre outras atividades que podem complementar uma sequência didática de leitura.

A análise dos livros nos proporcionou uma ampliação da visão sobre a importância da oralidade que pode ser proporcionada pelos livros de literatura infantil no processo de letramento de um indivíduo. Observamos através das narrativas analisadas, as inúmeras possibilidades que o texto acumulativo abre para o processo de letramento das pessoas, especialmente na escola, onde se precisa garantir que os alunos sejam não só alfabetizados, mas também incluídos no universo de leitores habituais.

Percebemos através da análise dos contos acumulativos que os mesmos se revestem de grande importância para um efetivo trabalho do professor com a oralidade em sala de aula, pois à medida que os mesmos se apresentam ao leitor com uma linguagem simples e atrativa, também possibilitam a sua oralização que poderá ser efetivada pelo professor o qual terá a oportunidade de realizar, nos termos de Zumthor (1993; 2010), performances na escola/na sala de aula, ou seja, aluno (ouvinte) e professor (intérprete) ou o aluno intérprete e professor e demais colegas receptores que interagem através/com a mensagem encontram-se para a transmissão da poesia oral, da mensagem que inclui a expressão corporal, a voz /o corpo que conduz a mensagem, o texto oralizado.

Desse modo, pode-se afirmar com segurança que os textos analisados favorecem situações de performance, uma vez que o aluno, mesmo aquele que ainda não sabe ler, é instigado, a cada sequência narrativa, a participar da leitura. De acordo com Cademartori (2010), esse espaço de interação é muito importante para a criança em fase de alfabetização, pois aproxima a criança cada vez mais da leitura colaborando com a formação da expressão oral.

Para que a oralidade se desenvolva de maneira satisfatória em sala de aula e amplie as oportunidades de letramento dos alunos faz-se necessário, pois, que o professor dê maior atenção às situações que favoreçam as oportunidades de expressar-se oralmente. O professor pode apoiar-se na literatura e planejar atividades direcionadas a ampliar o acervo de narrativas de que os alunos podem lançar mão para expressar-se também por escrito. Ouvir os textos literários favorece o falar com expressividade. Esses exercícios ampliam a capacidade de dizer, pois oferecem ferramentas para essa prática. A esse respeito, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa advogam que “não é papel da escola ensinar o aluno a falar: isso é algo que a criança aprende muito antes de ir à escola”, e ressaltam que “[...] o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade [...]” (2001, p.49).

As discussões sobre oralização de textos literários apresentados aqui são bastante relevantes uma vez que a oralidade se constitui como um dos objetos de estudo do letramento. A fala não deve ser descontextualizada da ocasião em que é produzida. Ler textos literários, lançar mão de narrativas nessas atividades garante material expressivo para ampliar as possibilidades de produção textual por parte dos alunos. Mesmo antes de saber ler, apresentar às crianças acervos narrativos variados colabora com o projeto de letramento das crianças que chegam à alfabetização conhecendo um acervo de textos e especialmente de personagens que lhe garantem expressar-se oralmente e depois por escrito. É fato que “[...] Em certas classes sociais, as crianças são letradas, no sentido de possuírem estratégias orais letradas, antes mesmo de serem alfabetizadas”. (KLEIMAN, 1995b, p. 18).

Os livros analisados constituem-se como uma rica ferramenta que possibilita ao professor a promoção do acesso da criança a possibilidades de expressão linguística e especialmente ao mundo da oralidade, em outras palavras, os livros apoiam plenamente aspectos relevantes do letramento do educando. Percebemos que os contos acumulativos oferecem condições para e deveriam ter oportunidade de auxiliar os docentes em suas práticas de leitura em sala de aula, mesmo a partir dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Isto porque se caracterizam como contos oriundos da oralidade, ou seja, são textos orais que foram escritos na clara intenção de serem oralizados outras vezes.

É a partir do desenvolvimento da expressão oral que a criança terá condições cada vez mais sólidas de se desenvolver como pessoa letrada, pois o letramento não implica apenas saber ler e escrever e sim, saber expressar-se oralmente nas mais variadas situações sociais, exercitar dizer um texto do qual se apropriou, referir-se a funções de personagens em

diferentes condições de convivência, transferir aspectos das narrativas de que tem conhecimento para situações do seu cotidiano.

Pesquisar os contos que expressam situações de efeito acumulativo, a partir de acervos da Literatura Infantil constituiu-se, para esta pesquisadora, em descoberta de fortes conexões existentes entre os textos concebidos como expressões das oralidades e aqueles produzidos por escrito, por autores determinados. Pode-se afirmar que a interação desses textos sugere amplas possibilidades de propostas de atividades que favorecem o trabalho com a pesquisa de textos que inclui a leitura de diversos gêneros narrativos, a oralização desses textos através da leitura ou das formas de dizer, de ler em voz alta ou recuperar a história, oralmente. Todas essas propostas favorecem o desenvolvimento do letramento na sala de aula.

Este texto dissertativo buscou sistematizar formas de escolha de texto orais, especificamente, textos narrativos da literatura infantil, inspirados nos contos classificados por Cascudo (1984) como ‘acumulativos’, como opção adequada para utilização em sala de aula, com vistas a apoiar projetos de letramento, na primeira fase do ensino fundamental. Consideramos que os textos orais inspiram autores da literatura e constituem material rico e variado. Os gêneros orais literários podem constituir-se como objeto de pesquisa importante para professores que desejam investir em uma sala de aula onde se desenvolvem projetos permanentes substanciais que favorecem a permanência do letramento na escola. Considere-se que tais práticas de leitura/oralização de textos incentivam o gosto de ler, aspecto primordial não só no letramento, mas principalmente na formação do aluno como pessoa humana.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2004.

ALCOFORADO, Doralice Fernandes Xavier. Cascudo: o erudito no popular. **Revista Boitatá**. Número especial. ago/dez de 2008.

Disponível em:

<http://www.uel.br/revistas/boitata/Boitata%20Especial%20Dorinha/6.%20Cascudo%20o%20erudito%20no%20popular.pdf>. Acesso: 16 de outubro de 2013.

AZEVEDO, Ricardo. **Cultura popular, literatura e padrões culturais**. 2008. Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Cultura-popular.pdf> Acesso: 25 de maio de 2013.

BELINKY, Tatiana. **O Grande Rabanete**. São Paulo: Moderna. 2005.

BIZZOTTO, Maria Inês; AROEIRA, Maria Luisa; PORTO, Amélia. **Alfabetização Linguística: da teoria à prática**. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BORBA, FRANCISCO S. **Dicionário UNESP do Português Contemporâneo**. Curitiba: Piá, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: conhecimento de mundo**. v.3, Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. Programa de Formação Continuada dos Professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental. **Pró-letramento: alfabetização e linguagem**. Fascículo 1. Brasília: UFMG, 2007.

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

BUSATTO, Cléo. **Livro dos Números Bichos e Flores**. São Paulo: Moitá, 2011.

CABRAL, Márcia. MENDONÇA, Rosa Helena. **Conto e reconto: literatura e (re)criação**. 2006. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/151433Contoreconto.pdf>. Acesso: 13 maio 2013.

CADEMARTORI, Lúgia. **O que é Literatura Infantil**. São Paulo: Brasiliense, 2010.

CAGLIARI, Luiz. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: ROJO, Roxane (org). **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

CALDAS AULETE, **Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

CALDIN, Clarice Fortkamp. A Oralidade e a Escritura na Literatura Infantil: referencial teórico para a Hora do Conto. **Revista Eletrônica de Biblioteconomia**, Florianópolis, n.13, p.25-38, 2002.

CASCUDO, Luis da Câmara. **Literatura Oral no Brasil**. São Paulo: Itatiaia, 1984.

CHAGURI, Jonathas de Paula; JUNG, Neiva Maria. Letramento no ensino fundamental de nove anos no Brasil: ações legais e pedagógicas previstas nos documentos oficiais. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, nov. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012005000023&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso: 25 de agosto de 2013.

COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil: história, teoria, análise**. São Paulo: Quíron, 1984.

_____. **Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil: das Origens Indoeuropéias ao Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Quíron, 1985.

_____. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. Leitura: decodificação, processo discursivo...? In: **O Jogo Discursivo na Aula de Leitura: Língua Materna e Língua Estrangeira**. CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). Campinas, SP: Pontes. 1995.

_____. CONCEPÇÕES DE LEITURA NA (PÓS) MODERNIDADE. In: LIMA, Regina Célia de Carvalho Paschoal (Org.). **Leitura: Múltiplos Olhares**. Campinas, SP: Mercado das Letras. 2005.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. O Oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). **Gêneros Oraís e Escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

FERREIRA, Hugo Monteiro. A prática do/a professor/a e a leitura: a reflexão na sala de aula. **Revista Encontros de Vista**, Recife, PE, p. 21-35, jan/jun, 2010. Disponível em: http://www.encontrosdevista.com.br/Artigos/Hugo_Ferreira_Aleitura_em_sala_de_aula_e_a_pratica_pedagogica.pdf. Acesso em: 24/09/2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez. 2011.

FRONCKOWIAK, Ângela. O Encontro de Crianças e Literatura na Educação Infantil. **Revista Pátio - Educação Infantil**. nº 24. jul/set de 2010.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e Ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Prática da Leitura na Escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org.) **O Texto na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 2011.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.35, n. 2, mar./abr. 1995. p. 57-63.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura Infantil**: múltiplas linguagens na formação de leitores. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas, SP: Pontes, 1995.

_____. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995b.

_____. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: Unicamp, 2005.

_____. Projetos de letramento na educação infantil. **Revista Caminhos em Linguística Aplicada, UNITAU**. v.1, n.1, 2009. p.1-10. Disponível em: www.unitau.br/caminhosla. Acesso: 27 de nov. de 2012.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1982.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAES, Artur Gomes de. Letramento e Alfabetização: pensando a prática pedagógica. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Org.). **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Ana Maria. **Camilão, o comilão**. São Paulo: Richmond Educação, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e escrita. **Signótica**. v. 9, p. 119-145. jan/dez. 1997.

_____. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, Inêz (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

_____. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva, BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros Textuais & Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MELLO, Jeanne de Albuquerque de. Interferências da oralidade na produção escrita. **Revista Encontros de Vista**, Recife, PE, Ed. jan/jun, 2008. Disponível em: http://www.encontrosdevista.com.br/Artigos/INTERFERENCIAS_DA_ORALIDADE_NA_PRODUCAO_ESCRITA.pdf. Acesso em: 24/09/2011.

MIGUEZ, Fátima. **Nas arte-manhas do imaginário infantil: o lugar da literatura na sala de aula**. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

NÓBREGA, Daniela G. A. Interação oral em aulas de leitura de língua inglesa. **Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**. ano 4, n. 9. 2008. Disponível em: <http://www.letramagna.com/interacaoileitura.pdf>. Acesso: 14 jan. 2013.

ONG, Walter J. **Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

PALO, Maria José; OLIVEIRA, Maria Rosa D. **Literatura Infantil: voz de criança**. São Paulo: Ática, 1986.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **A Pesquisa e a construção do conhecimento científico: do planejamento aos textos, da escola à academia**. 2ª ed. São Paulo: Rêspel, 2003.

ROJO, Roxane H. Rodrigues. Concepções não-valorizadas de escrita: a escrita como “um outro modo de falar”. In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p.65-89.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **A produção da Leitura na Escola: pesquisas X propostas**. São Paulo: Ática. 1995.

_____. Concepções de leitura e suas conseqüências no ensino. **Perspectiva**. Florianópolis, v.17, n. 31, p. 11 - 19, jan./jun. 1999.

SILVA, Edna Lúcia da, MENEZES, Eстера Muszkat. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 3ed. Florianópolis. 2001.

SOARES, Magda Becker. **Letrar é mais que alfabetizar**. Jornal do Brasil. Rio de Janeiro. 26 de Nov. 2000. Disponível em: <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-alfabetizar-lettrar/lecto-escrita/artigos/lettrar%20%C3%A9%20mais%20que%20alfabetizar.pdf>
Acesso em: 13 de jun. de 2013.

_____. **O que é letramento.** Diário da Escola. Santo André, SP, p. 3. 29 ago. 2003. Disponível em: <http://www.verzeri.org.br/artigos/003.pdf>. Acesso em: 23 de abr. 2013.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação.** n. 25. jan/fev/mar/abril 2004. p. 5-17.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2012.

TÉBAR, Lorenzo. **O perfil do professor mediador:** pedagogia da mediação. São Paulo: Senac, 2011.

TEIXEIRA, Tanija Mara de Souza Maria. Textos Literários na Formação do Leitor. In: **Literatura e Neoleitor.** Salto para o Futuro: Ministério da Educação. Brasília, DF, Boletim 08, p. 14-19, Jul. 2010. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/10273208-LiteraturaNeoleitor.pdf>. Acesso em: 24/09/11.

TOPA, Francisco. Literatura oral - pare, escute e use. **Línguas e Literaturas.** Porto, XVII, 2000. p. 441-450.

TRILHAS. **Caderno de orientações:** histórias com acumulação. – São Paulo, SP: Ministério da Educação, 2011. (Trilhas, v. 7)

WOOD, Audrey. **A Casa Sonolenta.** São Paulo: Ática. 2003. (Tradução de Gisela Maria Padovan).

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola.** São Paulo: Global, 2003.

ZUMTHOR, Paul. **A Letra e a Voz:** A “literatura medieval”. São Paulo: Companhia das Letras. 1993. (tradução de Jerusa Pires Ferreira).

_____. **Introdução à Poesia Oral.** São Paulo: Hucitec, 2010. (tradução de Jerusa Pires Ferreira).