

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO
CAMPUS DE MARÍLIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS**

Mariana Garcia de Paula Campos

**Literatura infantil no ensino fundamental: análise da
recepção na articulação de textos imagéticos e escritos por
crianças de 4ª série**

Marília
2007

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS**

**Literatura infantil no ensino fundamental: análise da recepção na
articulação de textos imagéticos e escritos por crianças de 4ª série**

Mariana Garcia de Paula Campos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
graduação em Educação da UNESP para
obtenção do título de mestre, sob a orientação de
Juvenal Zanchetta Jr.

Marília
2007

MARIANA GARCIA DE PAULA CAMPOS

**Literatura infantil no ensino fundamental: análise da recepção na
articulação de textos imagéticos e escritos por crianças de 4ª série**

COMISSÃO JULGADORA

DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE

Banca examinadora:

**Prof. Dr. Juvenal Zanchetta Júnior
Prof. Dr. João Luís C. T. Ceccantini
Prof^a Dr^a Cyntia G. G. S. Giroto**

Marília
2007

À Olinda, mãeravilhosamente linda,
e Marina, vocativo absolutamente fraterno.

Agra decimentos...

A todos os familiares e amigos que permearam, acompanharam, incentivaram, influenciaram o caminho por mim percorrido, em especial:

Mami, meu exemplo maior de amor, fé e determinação;

Marina e Marcelo, mais do que irmãos biológicos, irmãos de alma; Marcinha, averbada à patota;

Osmarina, Olimpia, Oto, Orlando, Lauro, tios excepcionalmente presentes e amados;

Sebastião e Celso, meus papais queridos;

Vó Nazareth, desde sempre; vó Ana e vô Pedro, “lembrança” constante;

Fabiane e Débora, minhas imprescindíveis e adoradas irmãs, reencontradas em momentos distintos e fundamentais;

Claudinha, Jose Baka, Michele, Letícia, Juliano, Raquel, Ednéia, Moni, Camilinha, Má Baldo, Maisa Zakir, Guigo, Vanessa, Norma, Neth, Carola, Daniel, Regina, Val, Lucimar, Rodrigo, Derci...amigos essenciais; Denise, cuja presença é essencialmente sutil e acolhedora.

Pedro, Analu, Gi, Lê e Bi, queridos motivos para eu ser ainda mais feliz;

Às professoras, coordenadoras, diretoras da EMEIF Professor João de Carvalho e da EMEIF Drº João Mendes Júnior;

Às crianças destas escolas, minhas companheiras leitoras;

Ao professor Juvenal Zanchetta Jr., pela orientação e compreensão;

Aos professores João Luís C. T. Ceccantini e Cyntia G. G. S. Giroto, pela leitura acurada do texto, pelas sugestões;

Aos professores Dagoberto Arena, Stela Miller, Neusa Dal Ri, Rony Pereira, Sandra Ferreira, Jeane Mari Spera, Mirtes Rocha, Márcia Carbone, Cacilda Bravo, Regina Leite, Maisa Manaresi, Daniel Ferreira, Terezinha Freitas, pela contribuição valiosa para minha leitura de mundo;

À Vera Roberto, Silvana, Elizete, Júlia, Dulce, Rosane, Lúcia Jerep, Lúcia Helena, Neliza e Alice; aos demais amigos e colegas da E.E. Professor Antônio Reginato, em Marília, pela colaboração ...e em especial aos meus alunos, pela compreensão e paciência;

Às diligentes e atenciosas meninas da Seção de Pós-graduação, Iara, Edna, Aline, Márcia, Andréia, Caroline e Sirlei;

Aos também diligentes e atenciosos meninos da Seção de Finanças da Diretoria de Ensino de Marília, Rosa, Lindaura, Milena, Sílvia, Fátima, Carlos e Guara;

Ao Projeto Bolsa Mestrado, que integra o Programa de Formação Continuada de educadores da Secretaria da Educação;

À querida Thayne.

Resumo

Esta pesquisa procurou registrar, descrever e analisar recortes das impressões de leitura relativas a imagens presentes em narrativas de ficção para crianças. Partindo da leitura das narrativas *Algodão-doce*, de José Cássio de Cerqueira César e ilustrações de Helena Alexandrino, e *O papo da Cabra-cabriola*, escrito por Regina Chamlian e ilustrado também por Alexandrino, por alunos da 4ª série do Ensino Fundamental de duas escolas públicas municipais em Assis-SP, atentou-se para o papel da imagem nessa leitura e para a percepção dos leitores acerca da articulação entre os textos verbal e não-verbal. Tais características foram observadas em três situações de leitura, que envolveram mais de cento e cinquenta leitores: a) leitura individual, b) leitura em pequenos grupos e c) leitura coletiva. Os dados da pesquisa foram coletados nos anos de 2004 e 2005, por meio de entrevistas semi-estruturadas, diálogos com os alunos e observações das atividades trabalhadas. Para o desenvolvimento dos trabalhos houve amparo em teóricos da leitura e da leitura da literatura como Kügler, Martins e Faria. Por meio de atividades práticas de leitura houve constatação que o texto escrito configura-se, para a maioria dos leitores aqui considerados, o mais importante ou o mais legitimado para a conferência de sentidos a uma leitura. Mesmo quando solicitadas a reconstituir a narrativa por meio do texto não-verbal, das ilustrações, as crianças costumavam buscar o texto escrito como apoio. O texto não-verbal por vezes teve leitura mais descritiva do que interpretativa, entretanto as crianças tendiam a se dirigir a uma leitura mais crítica deste se instigadas a tal. A leitura de imagens é essencial para a formação do leitor, e esta não se dá de maneira dissociada da leitura de textos escritos, tampouco de preparo para este exercício. As atividades de leitura coletiva foram as que mostraram maior incidência de articulação mais equilibrada entre textos verbal e não-verbal. Quanto a práticas de leitura dessas crianças, e suas “respostas” às atividades propostas, pode-se afirmar que as leituras dos alunos refletem as relações estabelecidas por eles e por seus pais e professores com o objeto lido.

Palavras-chave: leitura- literatura infantil- imagem

Abstract

This research aimed to register, describe and analyze parts of the impressions related to images in narratives of fiction for children. Starting from the narratives *Algodão doce*, by José Cássio de Cerqueira César and pictures by Helena Alexandrino, and *O papo da Cabriola*, by Regina Chamlian and pictures by Alexandrino as well, read by 4th grade students of the Elementary School from two public schools in Assis-SP, we have focused on the role of the image in this reading and on the perception of the readers about the articulation between the verbal and non-verbal texts. These characteristics have been observed in three situations of reading, which involved more than a hundred and fifty readers: a) individual reading, b) reading in small groups and c) collective reading. The research data were collected in 2004 and 2005, through semi-structured interviews, dialogues with the students and observation of the activities done. To develop the work there was a theoretical support concerning reading and literature reading with Kügler, Martins and Faria. Through the practical reading activities, we noticed that the written text is, to most of the readers considered here, the most important or the most legitimated way to give meanings to a reading. Even when asked to retell the narrative through the non-verbal text, the pictures, children used to look for the written text as a support. The non-verbal text at times had a more descriptive than an interpretative reading, but children tended to have a more critical reading of it when stimulated to do that. Reading images is essential to the reader formation, and it is not dissociated either from reading written texts or preparing to this exercise. The activities of collective reading were the ones which showed more incidence of a more balanced articulation between the verbal and non-verbal texts. Concerning the reading practices of these children, and their “answers” to the proposed activities, we can state that the readings of the students reflect the relations that they, their parents and teachers establish with the read object.

Key-words: reading- literature for children- images

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

INTRODUÇÃO.....9

1. SUBSÍDIOS PARA ANÁLISE DA LEITURA E DA LITERATURA NA ESCOLA.....14

 Considerações sobre leitura e ensino.....14

 Leitura funcional e livro didático.....23

 Leitura do professor.....25

 Leitura e literatura.....29

 Literatura infantil e juvenil e infância.....33

 Leitura da literatura infantil e juvenil na escola.....36

 Considerações sobre a leitura de imagem.....40

2. O PERCURSO E O PERCORRER.....47

 Do percurso metodológico.....47

 Dos participantes da pesquisa — Definição do público e caracterização.....50

 Das entrevistas, diálogos e observações.....53

 Roteiro de entrevista.....55

 Registro dos dados de pesquisa.....58

3. ANÁLISE DAS OBRAS E DOS DADOS OBTIDOS NA PESQUISA APLICADA.....60

A escolha das narrativas.....	60
Narrativa I – <i>Algodão-doce</i>	60
Proposta e realização das atividades.....	60
Análise da narrativa.....	62
Leituras dos alunos.....	65
Narrativa II – <i>O papo da cabra-cabriola</i>	75
Proposta e realização das atividades.....	75
Cabra-Cabriola- Narrativa e folclore.....	76
Análise da narrativa.....	77
Situações de leitura.....	79
Leituras dos alunos.....	81
4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS.....	101
ANEXOS.....	110

Introdução

A escola, segundo Orlandi (1988), enquanto espaço para reflexão, é um dos lugares em que o sujeito pode elaborar a experiência da autoria na relação com a linguagem e de seus frutos fazer uso tanto nesta quanto em outras instâncias institucionais. Partilhamos da proposta desta autora quanto à consideração da função de autor em que o *eu* é assumido como produtor de linguagem, na qual há interação social e, também, as relações sociais são mediadas, regidas. O sujeito, para que se coloque como autor, necessita estabelecer uma relação com a exterioridade, concomitantemente à relação com sua própria interioridade: a assunção de seu papel como autor implica a assunção de tudo o que ele confere.

O ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa na escola, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000, p.15) — PCN, devem permitir a todos os alunos “o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos”, pois é pelo domínio da língua, oral e escrita, que o homem se comunica e tem participação social efetiva.

Textos de diferentes gêneros são recomendados para desenvolvimento de atividades de leitura e escrita nas aulas de Língua Portuguesa, nas diversas séries do ensino fundamental, para que os alunos tenham contato com produções variadas e que realmente façam parte da rede complexa de enunciados produzidos nas práticas sociais, não se configurando apenas como práticas de linguagem artificiais, “descoladas” do contexto original dos textos. Os próprios PCN, quanto à alfabetização inicial, enfatizam a comum e reprovável prática de abordagem aditiva: o ensino de junção de sílabas ou de letras para formar palavras, a junção dessas para formar frases. Essa junção de sintagmas, por si só, não é suficiente para a tessitura de uma unidade significativa, de um texto: o agregar de palavras e de frases não constitui a competência discursiva, tampouco permite ao aluno oportunidades efetivas do desenvolvimento de sua competência leitora.

Conforme os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental (PCNEF), as propostas atuais para trabalho com lingüística textual envolvem textos funcionais e textos literários. O texto funcional apresenta dinâmica mais “prática” quando da leitura, dada sua caracterização objetiva, funcional ou destinatária. Já o texto literário é polissêmico, apresenta a pluralidade significativa, e sua leitura pode levar o leitor a diferentes experimentações e sensações, do prazer emocional ao intelectual.

Nosso trabalho buscou registrar, descrever e analisar características de leitura da literatura infantil e juvenil na escola, a partir da leitura das narrativas *Algodão-doce*, de José Cássio de Cerqueira César e Helena Alexandrino, e *O papo da Cabra-cabriola*, de Regina Chamlian e Helena Alexandrino, de e com leitores de 4ª séries de duas escolas públicas do ensino fundamental. A vertente da pesquisa está no recorte das impressões de leitura dessas narrativas infantis de ficção, cujos textos verbal e não-verbal se complementam, com ênfase na leitura de imagens e sua articulação com o texto verbal. As atividades de leitura pelas quais procuramos fazer este recorte de impressões de leitura dos alunos contemplaram três momentos: (a) leitura individual, (b) leitura em pequenos grupos e (c) leitura coletiva.

A literatura infantil, atualmente um dos bens culturais mais divulgados na escola, nem sempre teve o *status* de hoje: era considerada um texto marginal à Literatura. Há três décadas, aproximadamente, começaram a surgir — mais sistematicamente — estudos isolados ou de grupos, dedicados à análise e divulgação da literatura para jovens e crianças. Nos anos posteriores, ocorreu o “boom” literário infanto-juvenil: produções vastas de obras deste gênero começaram a permear nossa sociedade e, ainda mais, nossas instituições escolares. A escola consolidou-se como o grande centro disseminador desta literatura, porque tanto esta literatura quanto a leitura vieram de um processo desencadeado a partir da instalação plena da revolução industrial, em que a política de alfabetização em massa entrara em voga. Nos anos 1970, as propostas curriculares para o trabalho com textos literários na escola tinham por característica uma leitura técnica. Nas décadas seguintes, a significação dos textos literários — suas especificidades estético-lingüísticas e sua função social — passaram a ser mais consideradas por instituições responsáveis pela popularização/validação da literatura.

A literatura pode vir a ser um patrimônio pedagógico valioso, como pontua Faria (1999), tanto por ser um subsídio a uma dinâmica de trabalhos entre professor e aluno que leva ao alcance de metas propostas pelos PCN, como por ser um esteio para a interdisciplinaridade, em consonância com os temas transversais. Para isso, a prática literária escolar deve ser uma prática de instauração de significados, não aquela em que haja pura e simplesmente uma leitura técnica do texto literário, em que sua natureza plurissignificativa deixa de ser contemplada.

Vinculamos a leitura de imagem à prática literária de narrativas infantis visto aquela também contemplar especificidades apresentadas pelos PCN, ainda que de modo sutil, para o trabalho com Língua Portuguesa nos primeiros ciclos. O texto imagético necessita de olhar específico para que dele seja feita uma leitura crítica, e embora esteja cada vez mais presente nas situações vivenciadas cotidianamente pelos estudantes, nem sempre a escola aborda sua leitura de maneira crítica e reflexiva. Há poucos trabalhos que contemplam um referencial para análise de livros híbridos — imagem e escrita — e como os alunos lêem e articulam este tipo de narrativa. Faria (1999) salienta a importância da leitura da imagem na escola, desde as séries iniciais, por ela ser básica para a leitura de narrativas infantis e porque prepara a criança para a leitura crítica da TV, vídeo e cinema.

Compartilhamos da concepção de leitura como atribuição de sentidos (MARTINS, 1993), como um processo realizado a partir do diálogo do leitor com o objeto lido (BAKHTIN, 1998), referenciado por um tempo e um espaço e uma situação. Para o desenvolvimento das atividades da pesquisa de campo, valemo-nos da concepção de literatura em seu papel humanizador, segundo Candido (1972, p. 806): “Ela [literatura] não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver.” Do mesmo modo, compartilhamos da percepção de Kügler (1975), que concebe o ensino de literatura a partir do conceito de literatura como um processo de comunicação, cuja essência é constituída pelo processo de interação entre o leitor e o texto.

Esta pesquisa é desdobramento do projeto TEPE — Tempo, Espaço e Textos na Escola, realizado desde 1999 pelo Departamento de Educação da Unesp-Assis, sob coordenação de Juvenal Zanchetta Jr, cujo objetivo é o entendimento de texto e de tempo histórico, por alunos da Escola Básica, a partir da utilização de expedientes presentes na imprensa e na literatura infantil e juvenil. Durante o ano letivo de 2003, a proposta do TEPE foi observar a leitura de imagens na imprensa e na literatura infantil, por alunos de 5ª série de uma escola pública estadual, na periferia da cidade de Assis-SP. Participamos daquele diagnóstico e procuramos levar adiante a referida proposta. Os grupos agora considerados são alunos de 4ª séries das EMEIF Professor João Leão de Carvalho e EMEIF Drº João Mendes Júnior, ambas localizadas em Assis, interior de São Paulo. As atividades de leitura, observadas e registradas por meio de entrevistas, participação *in loco* e conversas com os alunos, foram desenvolvidas em 2004 e 2005.

No percurso da pesquisa e na elaboração desta dissertação, buscamos respaldo em referencial teórico acerca de leitura, leitura da literatura, leitura da literatura para crianças e jovens, leitura da imagem e leitura da imagem na literatura infantil. Para a análise das aplicações/entrevistas — em que focamos especialmente a articulação entre ilustração e texto escrito —, amparamo-nos, sobretudo, em referencial teórico de Martins (1993), sobre níveis de leitura — leitura sensorial, leitura emocional e leitura racional; Kügler (1975), acerca do ensino de literatura — leitura primária, constituição coletiva do significado e modos Secundários de ler, e Zanchetta (2004), sobre leitura de texto imagético em narrativas infantis de ficção, a partir de características de leitura sistematizadas como leitura com predominância descritiva, leitura com predominância da paráfrase e leitura autônoma.

Quanto à estrutura da dissertação, o primeiro capítulo aborda apreciações acerca de subsídios para análise da leitura e da leitura da literatura na escola: consideração sobre a leitura da literatura na escola, sobre a recepção de leitura e sobre a leitura de imagens. O segundo capítulo abarca questões concernentes aos procedimentos metodológicos, tais como o percurso metodológico — abordagem qualitativa, pesquisa de campo e seu registro, definição e caracterização dos sujeitos de pesquisa. O terceiro capítulo trata da análise dos dados obtidos na pesquisa aplicada: análise da narrativa *Algodão-doce*, as leituras que dela os

sujeitos de pesquisa fizeram; análise da narrativa *O papo da Cabra cabriola* e também as leituras dos sujeitos. O capítulo posterior apresenta, por fim, as considerações finais desta dissertação, em que são retomados os objetivos do trabalho e é delineada uma síntese dos resultados alcançados.

1. Subsídios para análise da leitura e da leitura da literatura na escola

Considerações sobre leitura e ensino

Comumente ao procurarmos uma definição para leitura valemo-nos da legitimação do discurso de outros autores ou, então, de experiências próprias relacionadas ao ato de ler. Fazendo uso desses dois recursos é que propomos a conceituação de leitura.

Ao discorrer sobre a importância do ato de ler, Freire (1995) recupera momentos diversos por ele vivenciados, desde sua infância até a vida adulta, a fim de reconstituir experiências de leitura. Leitura do chão pelo qual engatinhava, da casa onde vivia, das árvores em que brincava, enfim, leituras de seu mundo, realizadas antes da leitura da palavra. O autor explana sobre a relevância de considerarmos nossa vivência/formação social e cognitiva como condição para a leitura da palavra. O ato de ler, assim, é um processo crítico, para o qual nos valem do constante movimento da leitura do mundo para a leitura da palavra e desta para aquele. O ato de ler abrange muito mais do que códigos lingüísticos, engloba nossas experimentações, tudo o que nos fez e constituiu o que somos e representamos, todas aquelas leituras e releituras de imagens, sons, toques, gostos e paladares, entre outros. Destarte, informações não-visuais como estas são essenciais e precedem a visualização e leitura de informações visuais. Esta compreensão faz-se fundamental para a leitura significativa e crítica, seja de textos verbais ou textos não-verbais.

Martins (1993, p. 30-31) tem a mesma perspectiva cognitivo-sociológica, e considera “a leitura como um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas não importando por meio de que linguagem.” Neste processo estão envolvidos componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e políticos. O ato de ler abarca mais do que a escrita, compreende outras esferas

do fazer humano e caracteriza-se como um acontecimento histórico, estabelecendo uma relação histórica entre o leitor e o que é lido. A autora propõe três níveis básicos de leitura: sensorial, emocional e racional, que são inter-relacionados ou mesmo simultâneos.

A leitura sensorial não é uma leitura elaborada, ela começa cedo, quando ainda somos crianças, e se configura como uma resposta imediata às demandas e ofertas que o mundo nos apresenta, sendo intrínseca às primeiras escolhas e revelações. Nossos cinco sentidos podem ser assinalados como os referenciais mais elementares do ato de ler.

Embora a aparente gratuidade de seu aspecto lúdico, o jogo com e das imagens e cores, dos materiais, dos sons, dos cheiros e dos gostos incita o prazer, a busca do que agrada e a descoberta e rejeição do desagradável aos sentidos. E através dessa leitura vamos-nos revelando também para nós mesmos. (MARTINS, 1993, p.40-41)

A leitura emocional abarca os sentimentos, logo se configurando um expediente cujas tessituras acerca do objeto lido estão na esfera da subjetividade. O leitor não faz uma leitura crítica, geralmente se deixa levar “pelo momento”, se desvencilha de seu mundo, da realidade — talvez um modo para “dar asas” à fantasia, a desejos ou mesmo para ressaltar ou amenizar frustrações — e adentra o mundo ou situação apresentados pela leitura. Ao menos no momento primeiro da leitura, não temos controle racional sobre esse processo de identificação a que nos submetemos, ele se desenrola no plano da inconsciência.

Na leitura emocional emerge a empatia, tendência de sentir o que se sentiria caso estivéssemos na situação e circunstâncias experimentadas por outro, isto é, na pele de outra pessoa, ou mesmo de um animal, de um objeto, de uma personagem de ficção. Caracteriza-se, pois, um processo de participação afetiva numa realidade alheia, fora de nós. Implica necessariamente disponibilidade, ou

seja, predisposição para aceitar o que vem do mundo exterior, mesmo se depois venhamos a rechaçá-lo. (MARTINS, 1993, p.51-52)

A leitura racional é caracterizada pela busca do leitor em compreender e dialogar com o objeto lido, postura que substitui o processo de identificação, presente na leitura emotiva. O leitor dialoga com o texto lido na medida em que busca a realidade deste e faz uso de suas experiências pessoais e do contexto histórico e da situação de leitura do texto. O processo de identificação e a disponibilidade se transformam em desprendimento do leitor, em anseio da apreensão de um processo de criação.

A leitura racional acrescenta à sensorial e à emocional o fato de estabelecer uma ponte entre o leitor e o conhecimento, a reflexão, a reordenação do mundo objetivo, possibilitando-lhe, no ato de ler, dar sentido ao texto e questionar tanto a própria individualidade como o universo de relações sociais. E ela não é importante por ser racional, mas por aquilo que o seu processo permite, alargando os horizontes de expectativa do leitor e ampliando as possibilidades de leitura do texto e da própria realidade social. (MARTINS, 1993, p.66)

Os três níveis de leitura se sobrepõem, não há propriamente uma hierarquia entre eles, e sim a prevalência de um ou outro, por causa de o processo de leitura ser dinâmico e circunstanciado. As leituras que realizamos cotidianamente fazem uso de nosso sentido, emoção e intelecto, dada a própria condição humana de inter-relacionar esses modos de aproximação com o objeto lido.

Em nossa sociedade privilegiamos a cultura letrada e, muitas das vezes, não consideramos como legítima a cultura produzida por sociedades/grupos em que não haja presença da escrita. Equivocamo-nos quanto a isso, pois estes objetos culturais, como a tradição e produções indígenas, por exemplo, são tão válidas/legitimadas quanto as nossas.

Como pondera Aguiar (1993), é importante que todos os segmentos da sociedade tenham acesso às letras, porque esta é uma forma de dominação social. Conhecendo a cultura letrada, uma comunidade terá mais oportunidades de participar da dinâmica social, econômica da sociedade de que faz parte. Desta forma, as desigualdades sociais podem ser minimizadas, uma vez que haverá maior possibilidade de conversações entre os diferentes segmentos, que poderão se fazer representar, se tiverem acesso ao conhecimento de seus direitos e deveres, a seus papéis sociais.

Com a passagem “Não há nada especial na leitura, a não ser tudo que nos possibilita fazer”, Smith (1991, p. 15) introduz a discussão acerca da leitura e, em seguida, o autor discorre sobre o poder por ela proporcionado, como o acesso a pessoas distantes — e que talvez de nossa existência não compartilhem mais— e a mundos dos quais não experimentaríamos, a nós não existiriam, se não fosse pela leitura. A leitura confere autoridade na manipulação do tempo, no desenvolvimento e propagação de idéias e acontecimentos cujas proporções e seqüências estão à escolha nossa.

A decodificação de letras e palavras escritas em sons da fala está aquém da atividade de leitura, cujo ato envolve não apenas aspectos lingüísticos, mas também fisiológicos, psicológicos e sociais. Uma pessoa dotada de visão perfeita, sem nenhuma lesão cerebral que comprometa sua capacidade para a linguagem, pode apresentar dificuldades/barreiras quando da atividade e/ou aprendizagem de leitura assim como uma pessoa cuja lesão cerebral tenha afetado em parte sua capacidade para a linguagem. Questões sociais, pessoais ou culturais podem intervir na maneira como o leitor aprenderá a ler. A compreensão da leitura, então, abrange fatores perceptivos, cognitivos, lingüísticos e sociais tanto da leitura como também do pensamento e aprendizado em geral.

Segundo Smith (1991, p.17) “a leitura é vista como uma atividade construtiva e criativa, tendo quatro características distintivas e fundamentais — é objetiva, seletiva, antecipatória e baseada na compreensão, temas sobre os quais o leitor deve, claramente, exercer o controle.” Objetiva porque lemos, geralmente, movidos por uma razão, intenção, temos uma finalidade com a leitura; assim, selecionamos textos que sejam de nosso interesse,

com os quais — de certa maneira — mantemos relação de antecipação, porque nossos objetivos demarcam as expectativas de/com a leitura, a qual tem a compreensão como sua base, e não consequência.

Com papel central na leitura, a linguagem falada e/ou escrita compõe muito do mundo do leitor. Ao pensarmos em linguagem, podemos falar em estrutura aparente e estrutura profunda. A estrutura aparente refere-se aos aspectos físicos, características observáveis da linguagem, aqueles acessíveis ao cérebro por meio dos ouvidos e olhos, como sons da fala ou sinais impressos. Já a estrutura profunda refere-se ao significado da linguagem e este, ao contrário do aspecto da estrutura aparente, não se perde quando não se tem acesso a textos verbais ou não-verbais: o significado está na mente do escritor ou falante, leitor ou ouvinte.

A leitura depende de alguma informação passada pelos olhos ao cérebro, o qual não vê, não absorve tudo o que os órgãos visuais contemplam, tampouco recebe informações deles continuamente. A informação visual, esta perceptível ao cérebro por meio dos olhos, é necessária ao processo de leitura, porém não é a mais importante. A informação não-visual permeia o espaço por detrás dos olhos, configura o conhecimento prévio — sentido, significado — do leitor e o tipo de informação de que este mais necessita. A leitura sempre compreende uma combinação de informação visual e não-visual, ela é uma interação entre o leitor e o texto. Quanto mais tivermos e fizermos uso das informações não-visuais, menos necessitaremos das informações visuais, pois aquelas estão conosco o tempo todo, e tornam melhor e mais fácil a leitura. Não devem ser, como explana Smith (1991, p. 84-104), atividades mecânicas e passivas a leitura e seu aprendizado, pelo contrário, tais processos devem ser objetivos e racionais.

Na escola, por seu caráter em conferir legitimidade maior a práticas formais de leitura, o estabelecimento de relações com textos, leitura, deve ser significativo, isto é, aquele que atenda às necessidades e expectativas dos leitores. Se pensarmos “texto” em consonância com autores como Koch & Travaglia (1995, p.8), o teremos como:

[...] uma unidade lingüística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor) em uma situação de interação comunicativa e específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão.

Muito além do código lingüístico, a língua é um fenômeno cultural e histórico, que se manifesta no uso e é sensível no uso, uma atividade constitutiva com a qual podemos construir sentidos e nos expressar, representar o mundo. Segundo Marcuschi (1996 & 1998), na escola ainda se dá muita atenção ao código, à estrutura formal de um texto, e não se considera o seu contexto, enquanto o ensino deveria ser mais contextualizado e menos terminológico. Não apenas a escrita, mas também a fala deve ser apreciada no ensino de língua ou, como Marcuschi¹ apresenta em artigo sobre este assunto, no ensino dos *usos* da língua. A criança não vai à escola para aprender sua língua, pois já faz uso dela em seu viver, em seu cotidiano. Manguel (1997, p.85), a respeito da aprendizagem da leitura, atenta:

Os métodos pelos quais aprendemos a ler não só encarnam as convenções de nossa sociedade em relação à alfabetização — a canalização da informação, as hierarquias de conhecimento e poder—, como também determinam e limitam as formas pelas quais nossa capacidade de ler é posta em uso.

O advento da escrita não ocorreu para duplicar o oral, e sim para completá-lo, e está relacionado a práticas agrícolas, para controle de produção e estoque; está relacionado também à necessidade do Homem em deixar mais registros e compartilhar conhecimentos, experiências. A criação do alfabeto marcou o início da democratização do saber, embora

¹ No artigo Nove teses para uma reflexão sobre a valorização da fala no ensino de língua- A propósito dos “Parâmetros Curriculares no ensino de língua portuguesa de 1ª a 4ª série do 1º grau menor”, Marcuschi tece considerações acerca do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa nos primeiros ciclos educacionais. O autor pondera sobre a diferença entre ensinar *a* língua padrão culta e ensinar *na* língua padrão culta.

durante muito tempo tenha sido restrito aos estratos mais poderosos da sociedade. Servos, escravos, mulheres, negros, entre outros, travaram muitas lutas pelo direito à leitura e acesso a bens culturais, que historicamente não têm tido distribuição igualitária.

Ao longo da história temos visto o quanto é poderosa a força da palavra escrita e quão ameaçador este ato podia ser a monarcas absolutos, aristocratas, ditadores, donos de escravos, alguns governantes. Diversos são os exemplos de tentativas do tolhimento da aprendizagem da leitura e escrita pela população menos favorecida econômica e/ou socialmente, que poderia auferir o conhecimento pela leitura. Textos eram trancafiados em mosteiros, bibliotecas inteiras foram queimadas, homens e mulheres eram punidos, às vezes até com a sentença de morte. Vale mencionar também as eversões de inquisidores ou tiranias, cuja intenção era a erradicação de produções, livros hereges, os quais contestavam ou difundiam verdades que não as pronunciadas pela Igreja ou por instituições a ela fortemente ligadas. A este respeito e consequência, Chartier (1998, p.23) pondera:

A cultura escrita é inseparável dos gestos violentos que a reprimem [...] A fogueira em que são lançados os maus livros constitui a figura invertida da biblioteca encarregada de proteger e preservar o patrimônio textual. Dos autos-de-fé da Inquisição às obras queimadas pelos nazis, a pulsão de destruição obcecou por muito tempo os poderes opressores que, destruindo livros, e com freqüência, seus autores, pensavam erradicar para sempre suas idéias. A força do escrito é de ter tornado tragicamente derrisória esta negra vontade.

A despeito de práticas e mecanismos que buscavam coibir a propagação da leitura, ao longo dos séculos cada vez mais novas camadas sociais começaram a ter acesso à leitura. Já no século XVIII, a pequena burguesia passou a reivindicar espaço nos meios letrados em busca de atendimento à demanda por impressões. Com o aumento significativo da produção literária, os autores deixaram de se comunicar com seus leitores, isto é, mantiveram contato com os membros mais abastados da sociedade, enquanto os de menor poder aquisitivo — a

massa— não tinham voz ou participação na formação da opinião literária. No século seguinte, os leitores passaram a exigir que as produções literárias fossem escritas em seu próprio idioma.

Os livros, após longo processo, passaram a ser mais disponibilizados à população que não tinha condições de acesso a eles, entretanto encontramos, ainda hoje, muitos empecilhos à socialização em efetivo de material literário. A imagem de promoção da igualdade social por meio da educação — escolas públicas — vem sendo difundida desde séculos atrás, impulsionada pela Revolução Francesa.

A escola, entretanto, como analisa Aguiar (2004), focaliza sobremaneira o texto escrito como instrumento de transmissão do saber. Deixando de contemplar outras esferas do fazer/conhecer humano, a escola não cumpre com sua proposta de fomento ao conhecimento, à leitura crítica do mundo em que o aluno está inserido.

Nas últimas décadas, tem havido processo de menor distinção entre a alta cultura, a erudita, e a baixa cultura, a cultura popular ou de massa. Com isso, o modelo conservador de educação passa a ser repensado, uma vez que as noções de leitura, escrita e textualidade são estendidas a uma diversidade de textos culturais, de tratados filosóficos a filmes e a romances populares. A cultura tradicional, ao mesmo tempo em que oferece atrações singulares, dotadas de aura artística — como algum cânone literário ou das artes plásticas, mostra-se um instrumento de exclusão, marginalização e dominação, nos âmbitos de gênero, raça e classe social. E, pelo seu alto e limitador conceito de cultura, não confere legitimidade a muitas das produções culturais a que as pessoas mais têm acesso imediato e por que são envolvidas. A expansão do conceito de cultura possibilita maior diálogo entre/sobre as diversas expressões de cultura, e possibilita mais oportunidades de reflexão acerca da apropriação de bens culturais.

A cultura impressa tem sido o enfoque ou fim do processo pedagógico de alfabetização em leitura e escrita. A busca pelo ensino, desenvolvimento, de habilidades relacionadas especificamente à leitura da produção impressa mostra-se um expediente que não tem contemplado a diversidade textual pela qual nossa cultura vem sendo exposta, e a

dinâmica pela qual tem sido marcada: a imagem. Um alfabetismo cultural crítico deve compreender, além da cultura impressa, a cultura imagética; o alfabetismo crítico, segundo Giroux (apud KELLNER, 1995, p.107), está ‘vinculado a um discurso de emancipação, possibilidade, esperança e luta.’ A cultura imagética, dado o papel cada vez mais destacado da imagem na sociedade contemporânea, em especial na mídia, precisa de elementos específicos e essenciais para ser lida e experienciada de maneira crítica.

Em nossa sociedade capitalista, os meios de comunicação de massa tornaram-se peça fundamental para o fluxo de comunicação e de informação dentro e, em termos de cultura popular — embora não constituam fontes genuínas de identidade crença — vêm atuando sobremaneira na construção de identidades, pessoal ou coletiva. Conforme Strinati (1999), embora tenham essa presença significativa em nossa sociedade, os meios de comunicação de massa não controlam a “realidade”.

A floresta de símbolos em que nós — “sujeitos cujas experiências e eus são socialmente construídos, sobredeterminados por uma gama variada de imagens, discursos, códigos” — vivenciamos é permeada por pletora de artefatos impressos, sonoros, ambientais e de natureza estética diversa. Para não vagarmos indistinta e equivocadamente por esta floresta, precisamos sistematizar a recepção dessas imagens, para que não as recebamos passivamente. Para uma leitura crítica de imagens, necessitamos aprender como “apreciar, decodificar e interpretar as mensagens, analisando tanto a forma como são construídas e operam em nossas vidas, quanto o conteúdo que elas comunicam em situações concretas”, segundo Kellner (1985, p.109). À escola, dada sua importância na relação de estabelecimento do contato sistemático entre o aluno, leitor, e diversos artefatos— e estabelecimento de relação entre esses — cabe buscar subsídios para um trabalho significativo da cultura impressa e da cultura de imagens. Nesse ínterim é que propomos o estabelecimento de relação entre a leitura do texto escrito e leitura de imagens em textos literários para crianças.

Após apresentação da conceituação de leitura e de seu panorama, passamos nos subitens seguintes a tratá-la com mais especificidade no ambiente escolar, a começar pela prática da leitura funcional e do livro didático.

Leitura funcional e livro didático

Perini (1995) reflete sobre a aquisição de leitura funcional e do papel do livro didático neste processo. A escola, grande — e muitas das vezes a única ou a maior — promotora do contato do leitor com textos verbais, tem no livro didático a ferramenta verbal mais contínua para a leitura e busca de alfabetização. Este texto, assim, torna-se o parâmetro de texto escrito a que o aluno mais tem acesso e pelo qual vai desenvolver a leitura funcional, isto é, ter a habilidade de tirar informações do que se lê. Se não chega a este nível de leitura, o aluno enquadrará a massa de analfabetismo funcional: embora escreva e seja capaz de reconhecer o próprio nome, não o é em relação a informações apresentadas em uma notícia de jornal ou anúncio, por exemplo.²

Embora o livro didático seja de suma importância no processo de aquisição da leitura funcional na intermediação do processo de interação entre professor-aluno, nem sempre este recurso pode ser explorado em toda sua gama: nem sempre o aluno consegue ler os textos, tirar deles informação que lhe seja útil, seja pela alfabetização deficitária — ou funcional, seja pela falta de recursos lingüísticos e extra-lingüísticos do aluno, seja, ainda, pela característica do texto apresentado, que não contempla os saberes, especificidades e necessidades do aluno em sua seriação escolar.

Marcuschi (1996) contesta a prática de atividades de “compreensão, interpretação, entendimento do texto”, ou similares, presentes em quase todos os manuais de ensino da Língua Portuguesa. Em sua maioria, os exercícios de compreensão são, na verdade, atividades de “cópia”, que se prestam como exercícios de caligrafia e não estimulam a reflexão crítica. Embora haja materiais que abrem espaço para atividades desafiadoras e interessantes aos alunos, com vistas à exploração de processos cognitivos e à formação do espírito crítico, o autor avalia que mais da metade dos exercícios de compreensão pode ser

² Perini ao usar o termo “leitura funcional” contempla não apenas aspectos técnicos da leitura, mas também o uso social que esta tem. Ao se referir à leitura funcional não adentra o âmbito da leitura literária.

dividida em quatro categorias: 1. Perguntas respondíveis sem a leitura do texto, 2. Perguntas não-respondíveis, mesmo lendo o texto, 3. Perguntas para as quais qualquer resposta serve e 4. Perguntas que só exigem exercício de caligrafia. Esse expediente reflete a idéia de língua como mero código ou estrutura — não uma atividade constitutiva — e de texto como um produto acabado, fechado.

A atividade de produção de sentidos do texto é sempre uma atividade de co-autoria, pois o texto “se completa” quando lido pelo receptor, e aqui reincide um dos maiores empecilhos do enfrentamento do livro didático na escola: quando esta produção não contempla e não considera o texto um processo, seu receptor — o aluno, leitor em formação, deixa de ser considerado. Há uma década, o livro didático deixava de atender uma das finalidades a que se propõe, o respaldo ao aluno em suas práticas de leitura e de escrita, mesmo porque o educando não conseguia estabelecer contrato de leitura com este texto dada sua codificação complexa, que não contemplava os saberes da língua trazidos pelo aluno. A título de ilustração do trabalho com livro didático há alguns anos, fazemos uso de excerto de artigo de Marcuschi:

O equívoco de nossos manuais de ensino da Língua Portuguesa não está na adoção da escrita padrão, mas na adoção de um ensino padrão fundado em regras e normas gramaticais descoladas da realidade. Os alunos não desistem da escola porque têm de aprender a língua escrita padrão, mas porque este aprendizado é mal feito e equivocado. O problema não é a língua padrão, mas o mau padrão de ensino e a má qualidade dos manuais usados no ensino. (1998, p.142)

A produção de textos didáticos foi modificada nos últimos anos, e podemos relativizar esta questão levantada por Marcuschi. A problemática quanto ao ensino da língua padrão na escola está na maneira como esta é abordada, não apenas pelo livro didático, mas principalmente pelo professor. Antes a preocupação da escola em primar pela norma culta da

língua estendia-se inclusive ao trabalho com textos ou fragmentos literários no livro didático, em que havia exercícios de reescrita de trechos na “forma correta”.

O enfrentamento do livro didático reflete as concepções do professor acerca de leitura, língua e texto e estas acabam sendo passadas aos alunos, que não vislumbram o porquê ou qual a importância e necessidade da leitura e da reflexão — mesmo porque muitas vezes os textos a eles oferecidos não passíveis de compreensão, não consideram seu conhecimento de mundo ou conhecimento partilhado. Perini (1995) aclara que histórias de fracasso de leitura dos alunos, não causadas por eles, e sim pelas práticas de professores, e manuais escolares, levam a conclusões como: “não gosto de ler”, “leitura não é para mim”, “eu não preciso ler” — dificilmente alguém se assume como não leitor, como alguém que não saiba ler. E considerações deste tipo, a aversão ao livro didático e bloqueios de leitura (ler e não entender) transferem-se muito rapidamente para a leitura em geral e, em especial, aos textos literários.

No próximo subitem tratamos da questão do posicionamento de professores frente à leitura, às suas leituras, inclusive apresentamos a contestação de dois pesquisadores — Batista (1998) e Miyasato (1996) à indagação “os professores são leitores ou não leitores?” Salientamos que as apreciações apresentadas estão no âmbito da formação e práticas de leitura de professores cuja atuação em sala de aula seja diretamente entrelaçada a leitura e a literatura.

Leitura do professor

Ao passo que o mercado livreiro referente à literatura infantil e juvenil mostra-se ágil e tem influenciado marcadamente o florescimento de gerações de escritores e ilustradores de renome internacional, o campo da formação de professores e da própria universidade nesta

especialidade mostra uma atuação mais lenta. É recente a preocupação nos cursos de licenciatura com a literatura para crianças e jovens. Os centros de formação de professores, tanto no nível médio como superior, também apresentam trabalho incipiente nessa área.

Faria (2004) compara a valoração da especialidade no trabalho com crianças de médicos e psicólogos à de literatos e estudiosos: por seu trabalho, aqueles têm reconhecimento e gozam de *status* elevado na sociedade, enquanto estes não, principalmente nas academias beletristas e faculdades de Letras.

Os pesquisadores que tratam da literatura para crianças e jovens compõem ainda um grupo reduzido no país. Em termos de orientações oficiais, também predomina a informação superficial. A ilustração referente ao texto literário não ocupa sequer duas páginas do PCNF de língua portuguesa (1997, p. 36-38), dividindo o espaço com outras ponderações a que a escola deveria considerar. Cabe, assim, ao professor, por seu próprio esforço, a busca de instrumental para o trabalho com essa literatura na escola.

Esse quadro torna-se mais preocupante, se observamos, por exemplo, a análise que Batista (1998) faz da formação de professores no Brasil. Ao questionar se os professores são “não-leitores”, o autor recupera informações acerca dos hábitos de leitura de professores, cuja formação específica, demanda trabalho com leitura em sala de aula.

Dos professores entrevistados, poucos fizeram referência a títulos de narrativas e/ou periódicos relacionados à educação ou às literaturas nacional ou estrangeira que fossem além dos “clássicos” lidos em escola/faculdade. Os processos de leitura pelos quais passou a maioria dos professores não foram suficientes para a criação de uma relação não-escolar com a leitura.

As leituras de nossos professores, assim, não são compatíveis em sua maioria com os textos tidos como cultura legítima. Não obstante, a população brasileira reconhece os professores como leitores, mediadores entre o mundo da escrita e os alunos, cujas famílias, em sua maioria, depositam no “mestre” anseios /esperanças de vida melhor para os filhos — a ser galgada pela educação formal, pela cultura letrada.

A partir de pesquisa realizada com professores de uma pequena cidade no interior de São Paulo acerca de seu posicionamento no concernente à alfabetização e ao papel dos textos de literatura infantil e juvenil neste processo, Miyasato (1996) pondera os docentes serem, sim, leitores. O estudo aponta que os professores em sua grande maioria liam textos de gêneros diversos, porém menos de um quarto dos sujeitos considerados na pesquisa apontaram a leitura de livros teóricos relacionados à educação em geral e ao ensino de língua como leituras recentes.

Ladeira (2005) é mais incisivo quanto à formação dos professores de Língua Portuguesa: nos cursos de Letras: os futuros licenciados lêem pouco, seja por questões de ordem econômica — e aqui há também, para corroborar esta problemática, a precariedade de muitas bibliotecas universitárias — seja por questão de hábito instituído. Além do hábito de pouco se ler, não se costuma buscar a construção alicerçada de opinião pessoal acerca do que foi lido, e sim buscar apenas a opinião da autoridade. O professor, então, costuma não lidar com a própria voz e sempre fazer uso da de terceiros para se expressar sobre leituras realizadas. Por meio deste expediente, o formador de leitores pensa ter mais respaldo para se ter uma “resposta certa”, conferida por quem “sabe ler” deixando, assim, de construir sua própria voz e defendê-la, e passando a ser reproduzidor de leituras, ao passo que deveria ser produtor de leitura.

Com esta lacuna na construção de identidade leitora, haverá lacunas também na construção da identidade docente, refletida na prática em sala de aula. Essas dificuldades para construção e assunção de identidades/papéis, geralmente, podem ser sentidas na recorrente e truncada prática de enfrentamento do livro didático, uma das fórmulas exteriores a que o professor pode manter postura submissa. Enviesado pode ser também o enfrentamento de textos literários, à semelhança dos didáticos, quando são contemplados em uma concepção de atividade leitora como um mero processo de localização de informações.

Dadas circunstâncias históricas, sociais, econômicas e culturais, dentre outras, o formador de leitores encontra-se fragilizado em seu conhecimento acerca do próprio objeto de ensino. Diversas vezes uma atividade de leitura tem o texto como ponto de partida, como

meio para atingir algum objetivo— que pode estar não muito claro — e não considera, dessa maneira, o *ato de ler* como meta. Leal (2001) pontua que o professor precisa ter uma concepção de leitura como produção de sentido, respaldado por referencial teórico, para poder desenvolver atividades que realmente fomentem uma leitura significativa para os alunos.

Em artigo sobre língua e literatura no jornal Proleitura (PEREIRA, 2004), há considerações acerca da formação de formadores de leitores e suas práticas de leitura literária na escola. Enquanto o aluno de 1ª a 4ª séries geralmente demonstra grande interesse e envolvimento em atividades de leitura, o aluno de 5ª a 8ª série tem postura bem diferente, e o ‘gosto’ pela leitura parece diminuir à medida que avançam na seriação escolar. Os autores conferem este *status*, ao menos em parte, à formação dos professores. Os cursos de Magistério têm conferido aos professores uma teoria psicopedagógica em que a leitura e a leitura da literatura não precisam de cobranças rígidas de conteúdo. Expedientes como fichas de leitura e provas não são considerados necessários, e a leitura do texto contempla a leitura-prazer. Já nos cursos de Letras, os professores usam de disciplinas como teoria da narrativa e teoria do verso para ter subsídios para o enfrentamento desta literatura na escola, pois poucos são os cursos a oferecer uma disciplina específica de Prática de Ensino de Literatura.

Em posicionamento de pesquisador que contempla todo este contexto de formação e práticas de leitura de professores, Batista (1998, p.42), pondera que leitura docente seria parte do processo de democratização da cultura, e a ênfase a ser dada nesse âmbito é *no modo* de leituras dos professores, não apenas em suas leituras, visto que “tornar-se um leitor, para esses agentes, parece ter significado, desse modo, ter adquirido o conjunto de competências e esquemas de percepção e apreciação transmitidos pela escola e, posteriormente, a ser, por eles, transmitidos na escola.”

Partilhamos das concepções apresentadas sobre a caracterização das práticas de leitura dos professores e sobre estas refletirem em sua prática em sala de aula. Nós, professores, somos leitores e dessa experiência compartilhamos com nossos alunos na dinâmica vivenciada em sala de aula. Compartilhamos e muitas vezes influenciemos o

desenvolvimento ou manutenção do hábito de leitura dos alunos a partir de nossa própria concepção e aceitação de textos literários. No tópico seguinte expomos algumas considerações sobre literatura e também sobre seu trabalho na escola.

Leitura e literatura

Candido (1995) defende a ideia de que a literatura é um bem essencial ao homem, um bem incompressível³ — aquele que garante sua sobrevivência, assim como a alimentação. A alimentação e moradia são bens que asseguram a sobrevivência física, e uma atividade como a leitura, a literatura ou outro bem cultural garante a integridade espiritual.

A literatura pensada por Candido (1995, p.242) envolve “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda chiste, até as formas mais complexas das grandes civilizações”. Esta consideração sobre a literatura legitima a sua natureza essencial ao homem e também à sua formação, pois promove o contato dele com alguma espécie de fabulação. Ninguém passa as 24 horas do dia sem se lançar ao menos um pouco ao universo fabulado, seja por meio de sonho, música, novela, anedota, entre outras tantas formas.

A função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório). Analisando-a, podemos distinguir pelo menos três faces: (1)

³ Candido refere-se a bens compressíveis e incompressíveis a partir da visão do Padre Louis-Joseph Lebreton, fundador do movimento Economia e Humanismo. Bens incompressíveis são aqueles necessários e essenciais à vida, como alimentação, moradia, vestuário. Os bens compressíveis são aqueles além das necessidades básicas, como vestuário extra, adornos. Candido frisa que em cada época e em cada cultura há parâmetros distintos para a determinação da incompressibilidade.

ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente. (CANDIDO, 1995, p. 244)

Compreendemos, lemos a literatura por meio dessas três faces ou aspectos apresentados. Dentre eles, é o primeiro que confere a um texto a legitimidade ou não de literário, pois configura a maneira — forma e conteúdo da comunicação — como um autor apresenta-nos suas idéias, convicções. O poder humanizador da construção da obra literária consiste em si, enquanto construção.

Na construção de um texto, a estrutura — forma— elaborada pelo autor faz-se essencial ao conteúdo, ou seja, a organização da palavra confere aos leitores a organização de seu espírito para, em seguida, a organização de mundo. De quadrinhas a poemas, a possibilidade de atuação do conteúdo é permitida pela estrutura do texto, a qual é desenhada pelo autor de acordo com sua intenção e expectativas de recepção por um leitor. Nas palavras de Jakobson (1971, p. 119) : “a questão das relações entre a palavra e o mundo diz respeito não apenas à arte verbal, mas realmente a todas as espécies de discurso.”

A literatura, por excelência umas das maiores expressões do fazer humano, polissêmica e instigante, por tudo o que representa e pode nos oferecer, faz-se uma necessidade de todos nós, é um bem simbólico a que todos — ao menos em tese — temos direito. E a escola é a instituição que pode promover este contato de forma que esta expressão seja contemplada em todo seu âmbito plurissignificativo, pode promover o contato com o texto literário, com o livro.

O livro é o expoente da representação simbólica, segundo Aguiar (2004) e confere a quem dele faz uso o *status* de usufruidor dos bens culturais autorizados pela cultura letrada, ou de uma cultura legitimada. Várias são as ações e intenções de instituições privadas, governamentais e não-governamentais, às vezes em conjunto, às vezes em ações isoladas, para uma democratização do acesso à leitura e à literatura.

O ensino de literatura, segundo Kügler (1975), deve abarcar o leitor, o texto e o convívio particular e social entre ambos. O teórico alemão tem o conceito de literatura como processo de comunicação, e em seu ensino está a essência do processo de interação entre o leitor e o texto. Os *Níveis de recepção literária* no ensino são três: 1. *Leitura primária*, 2. *Constituição coletiva do significado* e 3. *Modos secundários de ler*.

A *leitura primária* compreende a apresentação do aluno como pessoa na recepção do texto. O momento do prazer no ato de ler é potencializado nesta fase e possibilita a compreensão do texto, e o leitor percebe, compreende, junto com o objeto da percepção, a si mesmo. O leitor pergunta ‘o que este texto significa para mim?’. Este nível de leitura é caracterizado por três momentos: a) *Leitura não duplicada: silenciosa compreensão afetiva e formação da ilusão*, em que o leitor faz uma leitura não crítica e afirmativa. Esta formação da ilusão não depende apenas do texto, e sim da atitude e expectativa do leitor; b) *Projeção e auto-inserção simulativa*, que vão fazendo parte da representação do texto à medida que o leitor o concretiza. O leitor vai se inserindo como ‘atuante’, para que possa executar simulativamente os padrões de comportamento, ação e argumentação oferecidos pelo texto, de maneira afetiva.; c) *Deslocamento e condensação do texto*: o leitor, na medida em que ocupa o cenário ficcional do texto de maneira afetiva, chega a duas formas de personalização, denominadas como “deslocamento” e “condensação” do texto.

No *deslocamento*, o texto é deslocado no sentido das necessidades do leitor, isso é, o leitor ocupa de tal forma o cenário ficcional que todas as perspectivas explicações e contradições são ofuscadas. Os “prés” do leitor — pré-compreensão, pré-juízo, pré-expectativa — caracterizam e comprometem a leitura, que não caminha a uma leitura reflexiva. Já uma situação de encaminhamento a uma leitura reflexiva é quando da *condensação* do texto, em que o seu cenário ficcional, ocupado afetivamente pelo leitor, é exposto à reflexão progressiva, e assim vai sendo reconhecido e condensado por aquele leitor em significado articulado. O leitor reconhece que o texto não se trata exclusivamente de suas emoções, mas das vivências do ser humano. Neste momento, o leitor passa por fase intermediária entre a *Leitura primária* e a *Constituição coletiva do significado*: o processo de *Ruptura da formação da ilusão*.

O significado articulado permite ao leitor articular as idéias e construções desse texto a outros significados constituídos em leituras e experiências anteriores. Nesta fase a recepção do texto passa pela esfera da *Constituição coletiva do significado*, uma vez que ela ultrapassa a instância da silenciosa compreensão afetiva da leitura e promove a condensação de leitura em significado articulado. Neste nível de recepção, o aluno passa por três etapas para chegar à *elaboração de hipóteses*, a uma proposta de significado: *articulação de experiência de leitura, confronto com outras propostas* — cotejo de suas idéias com a do professor ou dos colegas — e *elaboração de perspectiva para a leitura seqüente*. A leitura de responsabilidade subjetiva passa, então, à esfera pública, e o confronto das idéias, das leituras dos alunos deve levar à *elaboração de hipóteses*, ponte para o próximo nível.

Desta maneira, os alunos vão caminhando para os *Modos secundários de ler*, nível de recepção em que são estabelecidas as relações *autor/texto/leitor*, e entre *texto e contexto*. A leitura, longe daquela impressão subjetiva não crítica, vai perpassando um nível de *leitura crítica, crítico-ideológica*.

Podemos estabelecer um paralelo entre os *Níveis de recepção literária* apresentados por Kügler e os *Níveis de Leitura*, apresentados por Martins (1993). O processo de leitura é equivalente nas propostas dos dois estudiosos, sobretudo acerca do posicionamento quanto ao ato de ler e ao processo de interação entre leitor e texto. As etapas propostas por Kügler, todavia, acenam mais para o trabalho coletivo, em sala de aula, em que o leitor confronta suas experiências subjetivas, discute as possibilidades de decifração de um texto.

Estas considerações sobre literatura e ensino vão subsidiar as análises de nossa pesquisa de campo, em cujo capítulo retomamos a aproximação entre Kügler e Martins.

A título de maior fundamentação teórica para o trabalho com as narrativas infantis e juvenis, tivemos o amparo de estudos sobre esta especificidade literária, que apresentamos a seguir.

Literatura infantil e juvenil e infância

Segundo Zilberman & Cademartori (1987), a literatura infantil e juvenil, umas das formas literárias mais recentes, nasceu no século XVIII e sua produção refletia o contexto histórico econômico e cultural desta época. Esta literatura vem de um processo desencadeado a partir da instalação plena da revolução industrial, o que conferiu mudanças na estrutura da sociedade e assim repercussões no âmbito artístico. Os gêneros literários clássicos, como a tragédia e a epopéia, em decadência, cederam espaço ao drama, me lodrama e romance. O aprimoramento de técnicas de produção permitiu que a arte literária passasse a uma produção em série de fácil distribuição e consumo

Este período é marcado por questões como: a) crescimento da economia capitalista; b) expansão urbana; c) formação de novas classes sociais, como a burguesia, composta por comerciantes, industriais, financistas e profissionais liberais, além do proletariado e da pequena burguesia — geralmente trabalhadores atuantes na prestação de serviços; d) constituição de uma nova visão de família, em que há privacidade e manutenção de laços afetivos internos; e) reforma da escola: houve estímulo de formação pessoal, por meio da valorização da leitura e da escrita e da apropriação de conhecimentos intelectuais.

A literatura infantil, deste modo, tem sua formação estritamente relacionada à da burguesia, pois ascende desta, do novo *status* do conceito de infância na sociedade e da reorganização da escola. Segundo Chombart (1991), até o século XVII não havia distinção entre adultos e crianças, as quais eram tomadas como um adulto em miniatura. Ao longo do século posterior, por meio de Rousseau e dos Enciclopedistas, a noção de criança foi sendo tomada como a de um ser puro, inocente, à mercê da sociedade. E, no século XIX, a criança passou a ser considerada em um estatuto próximo ao da atualidade.

Com o conceito de infância, por conseguinte instituído, houve demanda de produção cultural destinada especificamente aos infantes. Os primeiros textos literários destinados às crianças — *fairy tales* — tinham em sua maioria cunho pedagógico, religioso, de caráter

moralizante — reflexos da organização e ideário social então instaurados. Conforme ilustra Colomer (2004), os *fairy tales*, contos de fadas, compreendiam contos folclóricos primitivos, como os russos compilados por Afanasiev; os recolhidos com alguma intervenção dos autores, como os de Basile, Perrault e Grimm, e os contos inventados a partir do romantismo, como os de Andersen. Os contos apresentados por Perrault e Grimm ilustram bem a questão da adaptação da literatura de tradição oral à infantil, visto que aquela não era, em princípio, direcionada às crianças. As primeiras produções destinadas às crianças datam de fins do século XVII e durante o século XVIII. A elas não se escrevia porque não havia ‘infância’.

Esta faixa etária não era percebida como um tempo diferente, nem o mundo da criança como um espaço separado. Pequenos e grandes compartilhavam dos mesmos eventos, porém nenhum laço amoroso especial os aproximava. A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente os meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e a manipulação de suas emoções. Literatura infantil e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas para cumprir esta missão. (ZILBERMAN, 1985, p.102)

Zilberman propõe três modelos de representação do contexto histórico e social em/por que nasceu a literatura infantil, por este próprio bem cultural, isto é, como a literatura infantil representa o contexto pelo/no qual surgiu: como a obra de ficção apresenta a família burguesa e a arte a ela dirigida.

O primeiro é o Modelo Eufórico — privilegia os valores da existência doméstica, encerrando nelas as personagens infantis; a família geralmente é regulada pelo pai, os progenitores são as figuras que detêm o poder a razão nos fatos. A literatura infantil não pode ser considerada uma modalidade realista de representação: esta arte muitas vezes confunde-se com o animismo que caracteriza seu pensamento. Mesmo no conto de fadas tradicional existe um resíduo de vida familiar burguesa. Pode-se constatar sempre uma euforia com a vida administrada pela família. Neste modelo, o universo de textos divide-se em duas camadas: a) das crianças, que podem abandonar o setor familiar, mas não têm condições de romper

com ele definitivamente, e b) dos adultos, os quais, ao regular a vida familiar, ordenam suas concepções existenciais e o *modus vivendi*. O contato com a realidade externa nada acrescenta à interioridade da personagem. A assimetria adulto criança é bastante acentuada.

O segundo é o Modelo Crítico — o modelo familiar liberal sai prestigiado; há ainda presença de uma visão benevolente em relação à vida familiar em boa parte da produção, mas começa a haver uma proposta de reforma da estrutura, partindo do interior da família. O adulto é desmistificado, e a vida doméstica é desnudada como lugar de conflito e irascibilidade.

[...] estas narrativas enfatizam os problemas que resultam de seu lugar na escala social e profissional [...] Configura-se, pois, quais as fronteiras que experimenta um modelo crítico de representação da família, fundando numa perspectiva verista de tratamento literário.[...] esboça-se aquilo em que ele pode se tornar, se seguir o processo evolutivo a que naturalmente aponta: na criação de uma personagem que tem em mira sua emancipação individual a partir de um ângulo questionador das circunstâncias sociais e familiares dentro das quais está inserida. (ZILBERMAN, 1985, p.04)

O terceiro é o Modelo Emancipatório — é aberta perspectiva de uma proposta renovadora no tratamento das relações familiares e do lugar da criança no seu contato com o mundo exterior ou com os maiores. Lobato é um dos exemplos de autores que fazem uso deste expediente. A criança assume o papel de agente no seio da família, partindo para a ação, em busca da solução dos problemas que a afligem. Se a criança não alcança seu intuito, não há implicação de arrependimento ou punição.

Para propor estes três modelos acerca da temática familiar, Zilberman tomou como base produções literárias infantis do século XX, em especial as narrativas de ficção nacionais. A postura pedagógica ou não do texto está relacionada à escolha da representação da família, de sua temática que, de maneira geral, representa a sociedade da época.

As narrativas com que trabalhamos — *Algodão-doce* e *O papo da Cabra cabriola* — podem ser delineadas como exemplos do terceiro modelo proposto por Zilberman, dada a constituição e apresentação do modelo de famílias presentes. De maneira mais sutil no primeiro caso, não há referência explícita à família da personagem Helô, a principal da narrativa. Vemos, contudo, que ela tem certa autonomia e liberdade, pois sai à rua para comprar o doce com seu próprio dinheiro, ausenta-se de casa por algum tempo. Outro elemento que caracteriza este modelo é o fato de a menina manter amizade com o vendedor de algodão-doce, personagem pertencente a nível econômico diferente do de Helô, e notadamente mais velho, tanto que ela se refere a ele como “seu” Ananias.

Na segunda narrativa, a estrutura familiar é mais diretamente delineada, mas também não de maneira “explícita”. A leitura da família da personagem Aninha é feita a partir da articulação entre texto escrito e texto imagético. A garota reside na casa com a mãe, que trabalha fora e volta ao final do dia. Aninha passa o dia com o avô, e parece ter liberdade para escolher como passar seu tempo. O conflito apresentado na narrativa é resolvido pela própria menina.

O penúltimo subitem deste capítulo aborda a leitura desta literatura na escola, com vistas a reforçar o amparo teórico de nossa pesquisa.

Leitura da literatura infantil e juvenil na escola

A leitura está historicamente vinculada à escola, instituição autorizada a veicular e democratizar os bens culturais a que a maioria dos indivíduos pode — ou deve — ter acesso, e que tem na escrita o incentivo dominante, quando não único, de instrumento de prestígio social. A escola prioriza isso por sua tradição iluminista e porque tem em seu ideário, ao menos no plano, a ascensão social dos indivíduos, utilizando-se dos instrumentos de

prestígio. Partindo desta prerrogativa, por muito tempo apenas produções legitimadas pela cultura ‘erudita’ escrita adentravam os espaços escolares. Em meados do século passado as histórias em quadrinhos eram tidas como potencialmente prejudiciais aos jovens e, portanto, passíveis não apenas de desprezo como de rejeição pelas escolas.

As narrativas infanto-juvenis foram ganhando espaço e representação no espaço escolar na medida em que as produções atendiam aos interesses da ideologia vigente — temas de cunho pedagógico, moralista, religioso. Paulatinamente à expansão desta literatura, em que gradualmente o ranço pedagógico foi sendo amenizado e diluído pela arte (literária), a escola passou a absorver esta nova produção, porém não são muitos os professores com conhecimento teórico e sensibilidade necessários ao desenvolvimento de atividades significativas com estas narrativas.

A prática de leitura em uma escola inclusiva, segundo Aguiar (1997), apóia-se em teorias que se complementam: a sociologia da leitura, preocupada com questões do livro e seus mediadores, e a teoria da recepção, preocupada com as relações entre o leitor e o texto “como cruzamentos de horizontes de expectativas”. A sociologia da leitura direciona-se à descrição e análise das questões exteriores, como as instâncias de legitimação do livro (conteúdo dos textos — apreciação e fatores de valoração), os modos de aproximação dos leitores a eles, as histórias individuais e coletivas de leitura. Há enfoque também nas agências sociais como gráficas, editoras, livrarias, bibliotecas públicas, particulares, salas de leitura, cujos mecanismos de atuação favorecem ou não o encontro dos sujeitos com os livros. A sociologia contempla ainda o processo de formação do leitor: interesses, motivações para a leitura, reação diante de textos, lugares sociais e culturais que ocupa.

A teoria da recepção, de acordo com Aguiar (1997, p.21), incumbe-se do exame do “texto à luz do horizonte de questões (estéticas, sociais, religiosas, morais, econômicas etc.) para as quais ela é a resposta, ao mesmo tempo em que propõe novas perguntas”. Assim, a leitura configura-se em um encontro de expectativas da obra e do leitor, encontro que a cada vez se dá de maneira diferente. Por serem cruzamentos de novos horizontes, a história dos textos concretiza-se na história das leituras, sempre diferentes. O leitor, desta maneira, tem

movimento ativo sobre texto, o qual se mostra com indicações, pontos de indeterminação e vazios a serem preenchidos: com as pistas fornecidas pela obra e embasado em sua experiência, o sujeito-leitor arranja dados, completa espaços em branco e constrói sentidos. A título de corroboração, fazemos uso das palavras da própria Aguiar (1997, p. 21):

Não há, portanto, literatura sem leitor, e o texto nunca é o mesmo, porque provoca de modo diferente cada leitor. Umberto Eco diz, muito apropriadamente, que o texto literário é um organismo preguiçoso, que delega ao leitor a tarefa de completá-lo [...] Nesse processo, ler é ampliar horizontes e, a literatura será tanto melhor quanto mais provocar seu leitor.

No mesmo percurso ideológico de Aguiar, está Bordini (1993), a ponderar sobre a escola, outrora instrumento de dominação das classes populares, precisar promover o contato, o diálogo dos alunos com textos diversos, em especial o literário.

Assim, quanto mais oportunidade o estudante/leitor tiver de fazer leituras atentas, críticas, significativas, que contemplem textos verbais e textos não verbais, melhor será sua percepção sensorial, cognitiva do mundo que o cerca:

O aprendizado da leitura não dispensa, desde o início da alfabetização, os livros para crianças. O trabalho de automação da decodificação deve ser concomitante com o da leitura de textos variados. Daí, na iniciação literária desde a pré-escola, a importância dos livros de imagem, com ou sem texto escrito, no trabalho com as narrativas. Eles podem ser uma grande alavanca na aquisição da leitura, para além da simples decodificação. (FARIA, 2004, p. 22)

A prática de leitura de narrativas infanto-juvenis se faz essencial nas séries iniciais da escola, pois, muito além da alfabetização, pode auxiliar na ampliação de competências leitoras que as crianças têm antes mesmo da escolarização, e que são imprescindíveis à formação deste leitor na infância. Estas competências, ligadas à compreensão do texto e à satisfação que este pode proporcionar à criança, provêm de duas fontes: as que as crianças trazem, constituídas antes da alfabetização, e aquelas que podem ser adquiridas na escola ou em atividades de leitura em geral. Poslaniec & Houyel (apud FARIA, 2004, p.18-19), destacam quatro competências que as crianças têm já antes da alfabetização:

a) Domínio da língua oral — Aos seis anos, as crianças já se comunicam normalmente em seu meio por intermédio da linguagem falada: elas conhecem algumas leis sintáticas básicas da língua; possuem um vocabulário concreto ligado às suas experiências no meio social em que vivem [...] elas sabem, por exemplo, que não se emprega o mesmo registro de língua conforme as situações.

b) Domínio da capacidade abstrata de associar — “Associar uma palavra a seu referente, associar um gesto a um estado de espírito, associar uma expressão a uma emoção”. [...] Esse trabalho de articulação entre a imagem e as palavras vai aos poucos aumentando, ampliando domínio da língua.

c) Conhecimento sobre objetivos da leitura — Por sua vivência social, a criança já traz contatos com textos escritos e imagens, com logotipos e marcas, com frases e palavras vistas na tevê, em cartazes de rua, embalagens de produtos, etc.— e têm noção, mesmo inconsciente, sobre para que a leitura pode lhe servir.

d) Conhecimento intuitivo de que ler é compreender — Segundo Poslaniec & Houyel, “a criança já sabe que, num texto escrito, há um sentido global a descobrir; que ler não é uma simples operação de decifração. De alguma maneira, ela já sabe que ler é compreender.”

A escola tem o papel de, ao contemplar e contribuir para a ampliação dessas competências das crianças, leitores em formação, progressivamente levar a criança ao contato e trabalho com o domínio de alguns aspectos literários, presentes em narrativas de obras infantis. Uma das propostas de enfrentamento é o trabalho com narrativas infantis de ficção ilustradas em sala de aula, com ênfase na leitura de imagens e sua articulação com o texto verbal, cuja proposta apresentaremos no capítulo posterior. Antes, tecemos algumas considerações acerca da imagem.

Considerações sobre a leitura de imagem

A imagem, segundo Bajard (2002), é a linguagem de que dispomos quando crianças pequenas para manter contato com o mundo e registrar nossas experiências antes da aquisição da escrita. Nesta fase, vivemos mergulhados no mundo por meio das imagens e de suas representações, e aos poucos, ao aprendermos a falar, vamos nos apropriando do código verbal, da palavra para uma interação com o mundo de que fazemos parte.

A imagem facilita a leitura de duas maneiras. Pela relação de redundância que ela pode estabelecer com o texto, oferece uma solução imediata à situação-problema, formulada pela escrita; pela relação de complementaridade estabelecida com o texto, ela limita as alternativas possíveis. Além de sugerir respostas às perguntas do leitor em busca de sentido, a imagem apresenta também um referencial possibilitando ao leitor iniciante inferir as regras do funcionamento da escrita. (BAJARD, 2002, p. 55)

A linguagem não-verbal é ‘processada’ pelo hemisfério direito do cérebro, por intermédio do qual ‘pensamos’ não em conceitos, mas em imagens, figuras, mitos, paisagens, cores, fenômenos da natureza”, visto ser ele que “detém os processos primários, atemporais, de associações livres, expressos em uma linguagem arcaica, em que a gramática lógica está ausente, como, por exemplo acontece nos sonhos”, segundo considerações de Aguiar (2004, b, p.31).

Ainda de acordo com as apreciações desta autora, às percepções do lado direito do cérebro, que vê as imagens, é necessária a outra metade, isso é, o hemisfério esquerdo, dominante no controle da fala e da linguagem verbal e nas capacidades lógico-analíticas. As imagens, vistas e experienciadas pelo hemisfério direito, vão ser passadas para a linguagem verbal por meio de processos concernentes ao hemisfério esquerdo — voltado para a razão, a ciência, a interpretação e a explicação. Assim, os hemisférios direito e esquerdo complementam-se em suas atividades e funções, pois cada um tem sua dominância, respectivamente, quanto a linguagem não-verbal e a linguagem verbal.

A cultura de imagens tem permeado nossa sociedade, que faz dela, em parte, uma Era do Entretenimento. A convivência e experiências com imagens marcam nossas relações sociais e espaços cada vez mais. Não obstante a essa cultura atual e às suas demandas, a escola ainda é iniciante no estudo e trabalho da leitura de imagens, ainda não oferece aos alunos uma sistematização de estudo para enfrentamento crítico da cultura imagética, visto privilegiar sobremaneira a cultura impressa. Mas há indícios de que esta postura possa paulatinamente vir sendo modificada, pois vários são os pesquisadores, estudiosos que têm se dedicado ao estudo da imagem e sua implicação na cultura escolar. Podemos estabelecer relação do partilhar de posição frente à recepção da criança na escola sob a perspectiva de seu repertório imagético entre Faria (2004) e Bajard (2002), que defendem a idéia que a cultura trazida pela criança deve ser considerada e, portanto, contemplada como mais um recurso para o contato e aprendizagem da cultura escrita.

Há quase quatro séculos antes destes pressupostos — século XVII, mas com outros intuitos, houve na escola o início do expediente pedagógico da imagem em textos para

crianças, a fim de preparar os infantes para uma atividade intelectual mais complexa, a escrita. O uso não pedagógico da imagem em textos infantis veio se dar apenas no século XIX, quando da ascensão burguesa e novos valores incutidos à figura da criança. Nessa época, também, as ilustrações começaram a ser mais numerosas devido às novas e mais aperfeiçoadas técnicas de impressão, antes eram pouco expressivas quantitativamente ou apareciam em pranchas fora do texto. A efetiva presença da ilustração em textos infantis começou a partir dos anos de 1930, quando a imagem passou a ter papel preponderante nas narrativas infantis enquanto o texto tinha configuração acessória ou, então, ambos se associavam de maneira tal a formar um conjunto indivisível. “A imagem, assim, reforça diferentes aspectos do texto e o imaginário da criança pode desenvolver-se em dois planos: o do texto *escrito* e o do texto *visual*.” (FARIA, 2004 b, p. 91-92)

A imagem exerce papel essencial nos livros de ficção para crianças, a começar por aquelas ainda em fase não alfabetizada, que encontram na imagem o amparo para busca de sentido da narrativa. Segundo Escarpit (1972), o contato com a imagem é o único direto que a criança tem com o livro. Em narrativas cujos textos verbal e não-verbal estão equilibradamente articulados, a imagem tem função muito além de configuração meramente ilustrativa, pois há dupla narração, a do texto verbal e a do texto visual. Nestes textos, em que as funções da linguagem escrita e da visual têm usos pronunciados e adequados, a lógica textual e a lógica iconográfica estão articuladas para uma melhor compreensão da narrativa. A relação entre as articulações entre essas duas linguagens na configuração de uma narrativa infantil pode ser de repetição e/ou de complementaridade.

A seqüência de imagens proposta no livro ilustrado conta freqüentemente uma história— cheia de ‘brancos’ entre cada imagem, que, o texto de um lado e o leitor cooperando, de outro, vão preencher. Mas a história que as imagens contam não é exatamente aquela que conta o texto. Tudo se passa como se existissem dois narradores, um responsável pelo texto, outro pelas imagens. Estes dois narradores devem encontrar um *modus vivendi* que se traduzirá seja pela submissão de um ao outro (uma forma de redundância ou de insistência), seja por uma forma de afrontamento (o texto não conta nada do que contam as imagens, ou o inverso; o

que produz um segundo nível de leitura), seja por uma divisão da narrativa: as novas informações são trazidas sucessivamente pelo texto e pelas imagens. E esta cooperação tem um papel sobre o explícito, sobre o implícito e a economia da narração. O explícito é o que diz o texto e/ou mostra a imagem; o implícito são os 'brancos', mas também o que está sugerido pela polissemia da linguagem (POSLANIEC, apud FARIA, 2004, p. 39)

A imagem dialoga com o texto escrito e acrescenta sentidos, contando também uma história ou se fazendo poema. A configuração da imagem nas narrativas infantis é tão relevante quanto a do texto verbal, visto a ilustração não servir apenas de acessório àquele texto: ela compreende instâncias mais profundas na estruturação da narrativa. A imagem assume diferentes funções na estruturação da narrativa de acordo com sua presença: a) pode permear sozinha a narrativa — como no livro de imagens, em que ela dá conta da linearidade, dos elementos espaço-temporais do texto, b) pode acompanhar o texto verbal, cuja extensão é menor do que a dela assumindo, assim, papel essencial na estruturação narrativa, c) pode colaborar com o texto escrito de formas variadas não tendo, necessariamente, a função de complementaridade quando este tem extensão média e d) pode fixar momentos-chave da narrativa quando o texto escrito é maior do que a ilustração.

Camargo(1995) acentua as seguintes funções da ilustração na configuração de uma narrativa:

- pontuar o texto, marcando o início, as pausas e o fim;
- sugerir simbolicamente uma idéia não-dita;
- narrar uma ação;
- expressar emoções;
- descrever objetos, cenários e personagens;

- funcionar como um jogo no livro-brinquedo;
- chamar a atenção para a maneira como foi esteticamente realizada, salientando a sobreposição de pinceladas, o gesto, a mancha, a transparência;
- falar de si mesma, quando, por exemplo, apresenta uma seta que indica para onde vai a personagem ou faz com que ela rompa o quadro em que está inserida, espie atrás dele, apareça ilustrando a cena etc.

A comunicação pela imagem dá-se por meio de leitura circular, é uma leitura espacial. Diferentemente, a comunicação pela escrita não se faz de maneira global, a leitura de palavras é linear e temporal, da esquerda para a direita. Como explana Faria (1999), a imagem condensa informações acerca do espaço, dos detalhes descritivos e dos elementos básicos da ação que seriam expostos de maneira extensa apenas com o expediente da escrita. Esta, por sua vez, delimita as fronteiras das imagens e complementa elementos que a imagem não pôde exprimir, preenchendo lacunas e dissipando ambigüidades.

A ilustração conta com importantes elementos descritivos que, se fossem explicitados integralmente no texto escrito, o tornariam longo e pesado— e mesmo ilegível. Assim, o aspecto descritivo da cena ilustrada pode comportar um grande número de detalhes, apreendidos rapidamente pela leitura circular da imagem e sua assimilação instintiva, ‘imediata e sem problemas’, como definem Durand & Bertrand. Ao mesmo tempo, a ilustração apresenta detalhes da ação, que também poderiam sobrecarregar o texto escrito, desestimulando o prosseguimento da leitura. Desta forma, as funções da imagem no livro ilustrado seriam a de ‘criar/sugerir/complementar o espaço plástico’, quanto à descrição e ‘marcar os momentos-chave da ação na narrativa pela duplicação visual’, conforme Durand & Bertrand. (apud FARIA, 2004, p. 42)

A leitura de imagens em narrativas infantis, além de ser essencial para as crianças antes da aprendizagem da leitura da palavra, prepara o leitor para a leitura de textos de natureza diversa. A leitura da imagem fixa é o primeiro degrau para a leitura da imagem em movimento que, segundo Faria (1999), dada sua dinâmica, não confere aos leitores inexperientes a possibilidade de “parar” a imagem para uma fixação de detalhes de ambientes, de personagens e inclusive momentos-chave da ação. Os elementos perdidos, assim, não são recuperados — como em um livro, em que as páginas podem ser novamente tornadas — e o telespectador pode não entender o que viu.

A partir de atividades de leitura de livro de imagem desenvolvidas com crianças da 5ª série do ensino fundamental, Zanchetta (2004) sistematizou as impressões de leitura desses leitores da seguinte forma: *Leitura com predominância descritiva*, *Leitura com predominância da paráfrase* e *Leitura Autônoma*.

Na *Leitura com predominância descritiva*, o leitor estabelece ação com o texto de forma pontual, individualiza e lê cada um dos quadros da narrativa como retratos “fechados”. As ligações estabelecidas entre os quadros são tênues e, por vezes, equivocadas. O leitor pode se “prender” aos quadros, não contemplando a história como um todo. Desta maneira, a dimensão temporal da narrativa deixa de ser considerada e a ação fica restrita à ilustração.

Na *Leitura com predominância da paráfrase*, o leitor ao menos no âmbito da paráfrase tem domínio da narrativa, mostra certa fluência na sua reconstituição de leitura. De “retratos”, as imagens passam a ser vistas mais como “jane las”. Pode haver ligações entre os quadros ilustrativos, e na reconstrução de imagens geralmente há mostras da individualidade do leitor, mas em menor escala do que no perfil de leitura anterior.

Na *Leitura Autônoma*, o leitor demonstra pleno domínio do percurso da narrativa, e observa a história não apenas como uma sucessão de episódios. Os “brancos” ou “lacunas” entre os quadros são preenchidos por meio de inferências do leitor, que estabelece, ainda, relação espaço-temporal no percurso da narrativa. Ainda que haja passagens em que o leitor faça uso da paráfrase, este recurso não compromete o entendimento da narrativa.

Com esse percurso em que expusemos e explanamos sobre leitura, leitura docente, leitura da literatura infantil e juvenil e leitura de imagens, respaldamo-nos em teóricos cuja postura crítica em relação a esses bens culturais permitisse o desenvolvimento de nossa pesquisa sob uma perspectiva que contemplasse os sujeitos de pesquisa e suas impressões de leitura, em especial a apreciação de imagens em narrativas desta literatura.

Propusemos um enfrentamento destes textos na escola, por meio de situações de leitura com as narrativas *O papo da Cabra-cabriola* e *Algodão-doce*, com enfoque na leitura de imagens e na articulação entre texto escrito e imagem na constituição de leitura dos participantes de pesquisa. Amparamo-nos em teóricos como Martins (1993), Aguiar (1997, 2004), Faria (1999 e 2004 a e 2004 b) e Kügler (19745) para elaboração das propostas de leitura. Para análise dos dados, valemo-nos, também, de embasamento em pressupostos de Zanchetta (2004) — adaptados para leitura de narrativas com texto verbal e não-verbal. Buscamos uma sistemática de trabalho com esta literatura em sala de aula na qual a recepção dos alunos ultrapassa a instância do deslocamento do texto, e haja, portanto, uma leitura mais crítica das imagens e da articulação entre estas e o texto escrito, em que haja o trilhar para a condensação do texto. Procuramos instigar, amparados em subsídios de Kügler, a constituição coletiva do significado.

No capítulo seguinte discorreremos sobre o percurso metodológico que balizou nosso estudo e nossas atividades de pesquisa.

2. O percurso e o percorrer

Do percurso metodológico

A pesquisa apresentada configurou-se um estudo de abordagem qualitativa, em que pesquisadora e sujeitos de pesquisa compartilhamos modos culturais, partilhamos da realidade estudada. Segundo Pádua (1997), a pesquisa é a atividade voltada à solução de problemas: por sua natureza de busca, indagação, inquirição da realidade, permite-nos elaborar um conhecimento — ou conjunto de conhecimentos — o qual nos auxilia na compreensão desta realidade e nos orienta em nossas ações.

Miranda & Resende (2006) refletem acerca da importância de um trabalho no contexto da área educativa articular a reflexão e a ação, a teoria e a prática. O processo de investigação em uma pesquisa que tem a ação já em sua dimensão constitutiva, com o intuito da construção do conhecimento, necessita de amparo teórico para subsidiar a prática. As autoras salientam ser necessário ao pesquisador desta área que em efetivo pretenda a intervenção, a ação, reconhecer e considerar que a “educação é uma prática social constituída na estreita relação com o conjunto das ciências sociais e outras áreas de conhecimento” (p.511). A título de suporte e organização da pesquisa respaldamo-nos em algumas fases orientadas de acordo com os princípios da metodologia da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986).

O esboço do tema e do campo da pesquisa teve por base experimentação real, anterior ao expediente dos estudos no campo da pós-graduação, quando esta pesquisadora ainda cursava licenciatura em Letras e integrava o projeto TEPE (a que nos referimos na Introdução), participando de atividades de leitura com alunos de/em escola pública estadual. A partir de experimentação real, e do referencial teórico fundamentado por leituras e discussões promovidas com o ingresso no Programa de Pós-graduação em Educação,

buscamos respaldo para o desenvolvimento de uma pesquisa social voltada para a ação coletiva, e cuja problemática fosse centrada em uma relação entre conhecimento e ação.

A fase exploratória de nossa pesquisa, assim, teve início no último ano de graduação e estendeu-se aos primeiros meses da participação na pós-graduação; o campo de pesquisa, escola e leitura da literatura infantil e juvenil, fora previamente definido. A delimitação do campo de observação, as duas escolas municipais com cujos alunos trabalhamos, também se deu neste momento.

Vários foram os contatos e conversas com os responsáveis administrativos das escolas; com os pedagógicos também: reuniões agendadas, desmarcadas e remarçadas — por motivos diversos — fizeram parte do processo do seminário, atividade em que, segundo Thiollent (1986), há o papel das discussões e tomadas de decisão acerca do processo de investigação. Após o aval da direção e coordenação, as professoras foram consultadas sobre as propostas de trabalho, e gentilmente cederam espaço e tempo para desenvolvimento das atividades. Os alunos também definiram a sua participação ou não nas atividades, na medida em que conversávamos com eles e lhes expúnhamos as propostas de trabalho. As crianças tiveram ciência do processo, do caráter das atividades propostas e a elas coube a decisão de participar ou deixar de participar dessas atividades. Embora eu não fizesse parte do corpo docente das duas escolas, e mesmo não trabalhasse diretamente com esta seriação, não fui considerada uma professora “alheia”, distinta dos demais professores das unidades escolares. As professoras “acolheram” e respaldaram a minha entrada na escola e na sala de aula. Os alunos, em especial, mantiveram o mesmo posicionamento. Nos dias em que havia atividades constantes do cronograma escolar, como nas sextas-feiras o hasteamento da bandeira e execução do Hino Nacional, minha presença junto aos professores era espontaneamente esperada. Na EMEIF João Leão, em que diariamente as crianças se reuniam no pátio interno antes do início das aulas para orações e agradecimentos, eu também fazia parte do grupo.

Um contratempo ou outro prorrogou uma ou outra etapa da pesquisa, mas nada que não pudéssemos, corpos administrativo, docente e discente, juntos, contornar.

O tema de pesquisa e a colocação de problemas foram delineados a partir de discussões acerca do projeto inicial de trabalho, que consistia em verificações de leitura de narrativas infantis em escolas públicas. Amadurecidas as idéias e o plano de ação, delimitamos o tema à leitura de narrativas infantis de ficção na escola, com enfoque na articulação entre os textos verbal e visual, na configuração e papel da imagem aos leitores. Nosso objeto de investigação constitui-se na recepção daquelas narrativas pelos alunos delimitados, isso é: a) como os alunos liam narrativas infantis de ficção cuja estrutura contemplasse as estâncias do texto escrito e da ilustração, b) como as crianças percebiam as ilustrações, e se estas eram consideradas elementos constituintes para a configuração significativa da narrativa ou eram meramente acessórios do texto escrito, desenhos para acompanhar o texto verbal. Buscamos considerar os saberes dos alunos durante as atividades para que houvesse equilíbrio entre o saber formal e o saber informal, a fim de realmente haver o diálogo entre eles e a pesquisadora. Consideramos a hipótese do trabalho coletivo na leitura dos textos para se chegar ao ato de ler como processo de atribuição de sentidos, que culminasse em aprendizagem

Para a experimentação desta situação real, valemo-nos da coleta de dados por meio de (a) entrevistas, individuais, de modo mais aprofundado acerca das impressões de leituras dos alunos; (b) entrevistas coletivas; (c) observação da recepção das narrativas pelos alunos. A partir da coleta de dados, buscamos a constituição de leitura daqueles leitores, a fim de termos subsídios para a verificação das perguntas de pesquisa acima referidas e, assim, esboçarmos algumas considerações acerca da leitura de narrativas infantis e juvenis e sugestões de enfrentamento desta literatura na escola.

As propostas de leitura foram feitas diretamente aos alunos, sem intermédio de suas professoras, previamente consultadas. Nas conversas e atividades com eles, apresentava-me, falava sobre o trabalho e seu caráter acadêmico. Informei-lhes a respeito da privacidade acerca das informações compartilhadas, quem não quisesse se identificar não o fizesse; também, sobre a divulgação externa das informações, que ficariam em âmbito acadêmico, isto é, as professoras não teriam acesso às informações para eventuais avaliações, o retorno às escolas seria em tempo que aqueles alunos não estivessem mais lá. Nenhum dos alunos fez

objeção quanto à divulgação de seus nomes — em geral diziam apenas o prenome. O caráter da espontaneidade da participação foi deixado claro às crianças.

As propostas de leitura foram feitas em duas etapas, com duas narrativas: *Algodão-doce*, de José Cássio de Cerqueira César, e ilustrações de Helena Alexandrino, e *O papo da Cabra-cabriola*, de Regina Chamlian, com ilustrações de Helena Alexandrino. A primeira etapa foi realizada no ano de 2004; já a segunda, em 2005. Tivemos como participantes da pesquisa, quatro turmas de quarta série da escola Professor João Leão de Carvalho e quatro turmas da escola Drº João Mendes Junior. A representatividade dos grupos participantes nesta situação investigada deu-se por critérios qualitativos.

A seleção dessas narrativas contemplou a complexidade de sua estrutura, isto é, sua articulação entre texto verbal e texto não-verbal. Os livros híbridos necessitam de olhar específico para o trabalho em sala de aula, a fim de que a narrativa fosse trabalhada como um todo significativo para o aluno, não como uma atividade em que se contempla sobremaneira o texto escrito e se deixa a imagem para segundo plano, como um ‘acessório’, algo a mais na configuração da narrativa.

Dos participantes da pesquisa ³/₄ Definição do público e caracterização

Desenvolvemos os trabalhos referentes à pesquisa em duas escolas públicas municipais de Assis: a EMEIF Professor João Leão de Carvalho (Escola 1) e a EMEIF Drº João Mendes Júnior (Escola 2). A escolha por instituições públicas de ensino deu-se porque os alunos destas, assinalado seu âmbito de interações econômicas e sociais, em especial os da Escola 1, tendem a representar a maior parte do universo de estudantes das escolas nacionais. A Escola 1 situa-se na periferia da cidade; a Escola 2, no centro.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico das respectivas instituições, pela caracterização econômica e social apresentada, os alunos da Escola 1 são sujeitos das classes sociais D e E. Os responsáveis pelos alunos são, em sua maioria: motoristas de empresas privadas, autônomos, pedreiros, carpinteiros, trabalhadores rurais, diaristas, domésticas, balconistas/atendentes no comércio e trabalhadores “eventuais”; há, outrossim, alguns funcionários públicos municipais. Cerca de pouco mais de 3% do alunado reside na zona rural, e faz uso do transporte municipal.

Os alunos da Escola 2 são sujeitos das classes sociais C e D. Entre seus responsáveis há funcionários públicos municipais e estaduais, diaristas, profissionais liberais, autônomos, comerciantes e trabalhadores do comércio. Em ambas as escolas, ainda segundo seu Projeto Político e Pedagógico, há pouco envolvimento dos responsáveis nas atividades escolares de suas crianças. Na Escola 2 há referência à participação expressiva dos pais quando da realização de reuniões, porém não quanto à participação efetiva na escola. Na Escola 1, entretanto, há participação intensa da comunidade quanto à utilização da quadra de esportes para realização de jogos, semanalmente, e de missas, mensalmente.

Os professores das turmas de alunos das duas escolas, em geral, são da classe C. Sua formação pedagógica reflete as características e acessos dessa classe: há professores que cursaram o Magistério; em Nível Médio ou em Nível Superior — Pedagogia e, por vezes, outra graduação, também, não necessariamente licenciatura; alguns cursaram ou estão cursando Especialização. No ano de 2004, havia grupos de professores que se dirigiam quinzenalmente a uma cidade no Paraná em busca da “complementação” de sua formação em Nível Médio, para que assim tivessem a formação em nível superior.

A estrutura física de ambas as escolas oferece condições favoráveis ao desenvolvimento das atividades pedagógicas, inclusive as lúdicas— há pátio interno, usado como refeitório, em primeiro plano, e externo. Padronização da prefeitura desta cidade, as duas escolas contam com sala de informática e recursos áudio - visuais.

Na Escola 2 há espaço especificamente destinado ao funcionamento da biblioteca, na qual a visita e empréstimos são semanais. Na Escola 1 não há sala disponibilizada para a

biblioteca, pois o espaço anteriormente dividido entre esta e o material áudio-visual passou a ser utilizado como sala dos professores. O acervo fica nesta mesma sala, e não há visitação programada, semanal ou quinzenal, a não ser esporadicamente, em casos quase que isolados. Para a realiza o das atividades de pesquisa, quando não em sala de aula, foram disponibilizados o pátio interno na Escola 1, e a sala de informática na Escola 2 .

A op o pela quarta série do Ensino Fundamental deve-se ao fato de esta faixa de escolaridade ter ainda recente os traços construídos na alfabetiza o. Segundo Zanchetta (2004), os alunos tendem a demonstrar maior espontaneidade quando da realiza o de atividades relacionadas a textos literários. A op o por este grupo deve-se, também, a não diversidade de trabalhos desenvolvidos sob a perspectiva da leitura da imagem de obras infantis de fic o. E há também a motiva o afetiva pelos alunos em geral, de experiências anteriores — escolares ou não — com crianças dos primeiros anos deste ciclo educacional.

Quanto às práticas de leituras desses alunos, referidas quando da realiza o das entrevistas sobre as propostas de leitura, pudemos notar que a preferência textual para leituras extra-escolares   por gibis e narrativas infantis e juvenis de fic o aos alunos da E1. Aos alunos da E2, a preferência   por narrativas infantis e juvenis de fic o, gibis, revistas e jornais. Alunos da E2 fizeram referência a assinaturas de periódicos por seus responsáveis. Alguns leitores, de ambas as escolas, disseram preferir televisão a livros, por não gostarem de ler. Poucos foram os leitores que citaram títulos de livros ao comentar suas preferências de leitura, e dentre eles há referências a algumas edi oes de *Harry Potter* e uma a *Alice no país das Maravilhas*. As men oes   série *Harry Potter* foram de alunos das duas escolas, e a narrativa sobre Alice foi de uma aluna da Escola 2.

Das entrevistas, diálogos e observações

A entrevista constituiu importante estratégia para a coleta de dados. Optamos pelo trabalho com este recurso por a entrevista ser um processo de interação social verbal e não verbal cujo expediente atenderia às especificidades de nossa pesquisa. Segundo Manzini (2003), podemos conceber entrevista como uma conversa orientada, com objetivo previamente definido pelo pesquisador, que ocorre face a face entre entrevistador e entrevistado. Este supostamente possui a informação que permite àquele estudar o fenômeno em questão, e a mediação deste processo acontece principalmente pela linguagem.

Em nossa pesquisa, o processo de entrevistas foi desenvolvido a partir da modalidade de entrevista semi-estruturada que, conforme assinala Triviños (1987), parte de alguns questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses concernentes à pesquisa, os quais abrem margem a um vasto campo de interrogativas, fruto de hipóteses outras que vão surgindo na conversação com o entrevistado. O sujeito de pesquisa pode seguir sua linha de pensamento espontaneamente dentro do foco principal orientado pelo pesquisador e começa a participar da elaboração do conteúdo da pesquisa.

A interação entre pesquisador e participante, tal como na pesquisa-ação, fez-se essencial no nosso trabalho com entrevistas. A elaboração de roteiro para as entrevistas norteou a condução destas e, além das perguntas do roteiro, tivemos liberdade para acrescentar outras, à medida que os leitores ofereciam uma informação ou consideração a mais sobre a leitura e sua constituição. As crianças ficaram à vontade com a presença do gravador. Na verdade, este as encantou, e de certa forma contribuiu para o empenho daquelas nas atividades. No item seguinte abordaremos de forma mais detalhada o uso do roteiro e do gravador.

Por meio das entrevistas pudemos ter a reconstituição de leitura dos participantes da pesquisa que, após lerem a narrativa, recontavam-na a partir das ilustrações. Solicitamos também que os leitores comentassem alguns momentos-chave das narrativas, passagens

marcadas pela imagem. Desta maneira, dispusemos de subsídios para verificação das impressões de leitura dos alunos, seu domínio sobre o percurso da narrativa e como articulavam os textos verbal e não-verbal.

Realizadas no ano de 2004, as entrevistas referentes à narrativa *Algodão-doce* foram individuais, mesmo quando da proposta de leitura coletiva. Os leitores comentavam a narrativa durante a leitura, questionavam-se entre si e pouco questionavam a mim acerca de uma passagem ou outra. Ao entrevistá-los, o fizemos individualmente, embora sempre estivéssemos em grupos. Enquanto um aluno era entrevistado, os demais ou esperavam sua vez comentando a narrativa e/ou a expectativa de sua entrevista, ou comentavam as respostas e considerações do colega entrevistado. Essa postura deu-se tanto na Escola 1 quanto na Escola 2, mas nesta, entretanto, os alunos pareciam ser mais “contidos”, na maioria das vezes esperavam por sua entrevista ou em silêncio ou com discretos comentários sobre o colega entrevistado e a narrativa.

Em busca de uma sistemática mais eficiente de verificação de leitura, facultada pelo amparo da pesquisa-ação, fizemos algumas alterações no procedimento de aplicações na edição de trabalhos de 2005, com a narrativa *O papo da Cabra-Cabriola*. Realizamos entrevistas individuais e entrevistas coletivas — com pequenos grupos — com o intuito de haver, assim, maior possibilidade de diálogo sobre a narrativa entre os leitores. Desta maneira, tínhamos o intuito de instigar maior confronto entre as experiências subjetivas de leitura de um aluno com as experiências de outros leitores.

Com o expediente da entrevista conhecemos, também, um pouco dos hábitos e preferências de leituras dos leitores participantes da pesquisa. Esses dados estão referenciados no tópico referente à caracterização das escolas.

Outra estratégia de que nos valem para a coleta de dados foi a série de diálogos mantidos com os alunos. Em situação de leitura coletiva, em sala de aula, dada a não viabilidade da realização de entrevistas — em virtude do extenso número de alunos, e mesmo da questão temporal — o diálogo com os leitores constitui-se instrumento válido para verificação das impressões de leitura dos alunos. Alguns leitores teceram, por escrito,

considerações mais pontuais acerca da narrativa e de sua leitura. Apresentaremos a apreciação e a análise dos dados obtidos na pesquisa em capítulo posterior. Passamos, neste momento, às considerações acerca de como coletamos e fizemos o registro dos dados.

Roteiro de entrevista

Na elaboração do roteiro para as entrevistas, semi-estruturadas, com perguntas abertas, procuramos abarcar questões referentes à leitura das narrativas e a práticas de leitura dos entrevistados. As entrevistas foram desenvolvidas como conversas informais, e os participantes mostraram-se à vontade para responder ou não às perguntas. Quando surgiam dúvidas referentes a uma questão ou outra, as crianças lançavam um olhar de “e agora, se eu errar?!”, ao que o próprio grupo ou eu refazíamos a pergunta, de modo a permitir ao entrevistado tranquilidade para elaborar a resposta, sozinho ou com o auxílio de um colega que a isso se prontificava.

Para envolver o entrevistado com a narrativa lida, começamos a entrevista com pergunta sobre a opinião dele sobre o texto. A resposta mais comumente tida era “legal!”. Então a pergunta seguinte era sobre o porquê de o leitor ter este posicionamento frente à narrativa, se alguma personagem ou ação tinha lhe chamado mais a atenção. Em seguida conversávamos acerca de hábitos de leitura: se gostava/costumava ler, por quais tipos de textos recaíam as preferências. Assim, dentre os textos assinalados, os leitores apontavam se preferiam maior presença de texto verbal ou de ilustração. Também, sua consideração sobre a importância de um e de outro na configuração dos textos — fossem literários ou não.

Na seqüência voltávamos o olhar a algumas especificidades da narrativa, instigando o leitor à reflexão do título da obra, a uma articulação entre título e textos verbal e imagético. Na continuidade solicitávamos ao leitor a reconstituição da narrativa a partir das ilustrações.

Esta reconstituição permitia-nos apreciar a impressão de leitura — e articulação entre os dois textos constitutivos da narrativa — das crianças. Eventualmente, durante a reconstituição pelo aluno, ou logo após ela, solicitávamos-lhe considerações sobre uma ilustração ou outra, em geral alguma que marcasse momento-chave da narrativa. Ainda quanto àquela articulação, indagávamos se no texto imagético havia elementos não apresentados no texto verbal, ou vice-versa. A pergunta “final” abria ao leitor a possibilidade de contemplar ou retomar aspectos gerais ou de uma leitura mais individualizada da narrativa.

Roteiro elaborado para entrevista semi-estruturada sobre a narrativa *Algodão-doce*

- O que você achou do livro?
- Por que o autor escolheu para o livro o título de *Algodão-doce*?
- Você pode recontar a história a partir das imagens, da ilustração?
- Para você falta algum elemento na ilustração contido no texto escrito?
- Você gostaria de fazer algum comentário a mais sobre o livro?

Este foi o primeiro roteiro com que trabalhamos para as propostas de leitura. Na medida em que havia necessidade de formulação de mais perguntas — e mesmo retomada de algum ponto — aprofundamento de uma determinada passagem da narrativa, de uma fala do entrevistado, tínhamos a “liberdade” de acrescentar novos elementos, complementares, à dinâmica da entrevista, dada a sua flexibilidade por ser semi-estruturada.

A título de exemplificação, após a pergunta inicial e sua redarguição, complementamos com elementos acerca de hábitos e preferências de leitura do entrevistado,

assim como subsídios para o conhecimento dos demais dados almejados expostos no segundo parágrafo deste subitem.

Durante o percurso das atividades, nem sempre seguíamos a ordem exata das perguntas do roteiro, às vezes o próprio leitor iniciava a entrevista com a reconstituição da narrativa. Quando do trabalho com *O papo da Cabra Cabriola*, o nosso roteiro se mostrava mais amplo, abrangente do que na edição anterior (*Algodão-doce*) — mesmo porque quanto mais trabalhávamos com os leitores, mais subsídios tínhamos para a busca de uma sistemática mais eficiente de verificação de leitura. Apresentamos aqui o roteiro utilizado nesta fase.

- O que você achou do livro? Por quê?
- Houve alguma parte de que você tenha gostado mais, alguma personagem?
- Você gosta de ler? O quê (livro, gibi, revista...)?
- Nas suas leituras você prefere que haja mais texto escrito ou ilustração?
- Você acha que texto escrito tem mais importância do que as ilustrações?
- Por que o título do livro é *O papo da Cabra Cabriola*?
- Você pode recontar a história da narrativa a partir das ilustrações?
- Há alguma informação na ilustração não contida no texto escrito? Ou: Faltou alguma informação na ilustração, e que foi trazida pelo texto escrito? Qual?

Ressaltamos não termos, também, seguido este roteiro à risca: alterações eram feitas se sentíamos tal necessidade, de acordo com a dinâmica da entrevista, da participação do entrevistado e respostas do grupo.

Registro dos dados de pesquisa

Quando das situações de leitura individual e em pequenos grupos, registramos os dados por meio de gravações em áudio, mediante permissão dos entrevistados. Sem exceção, todos os leitores fizeram questão de ouvir ao menos um trecho de sua entrevista. Ficaram animados com as atividades, e demonstraram grande expectativa para a participação nas atividades propostas, especialmente nas entrevistas.

Nas situações de leitura coletiva em sala de aula, os diálogos e observações — e anotações da pesquisadora — foram os instrumentos de que nos utilizamos para o registro das atividades.

Para a transcrição das entrevistas, seguimos as normas apresentadas por Pretti & Urbano (1988). Quanto aos quesitos morfológicos, semânticos e sintáticos, baseamo-nos em Kock (1996).

Não foi possível a transcrição de duas das fitas com entrevistas realizadas em ambas as escolas, uma da edição de 2004, referentes à narrativa *Algodão-doce* e uma da etapa de 2005, referentes a *O papo da Cabra Cabriola*, devido a empecilhos de ordem técnica. Os dados dessas entrevistas, entretanto, foram contemplados na análise da pesquisa — a partir de observações e anotações feitas durante as atividades de leitura propostas.

As transcrições das entrevistas das duas edições de atividades de leitura estão no item Anexos, divididas pelo trabalho com cada narrativa e, respectivamente, subdivididas pelas escolas.

Apresentado o caminho metodológico pelo qual trilhamos, partimos então para o capítulo da análise das obras trabalhadas e dos dados obtidos na pesquisa aplicada, a fim de expormos a apreciação de nosso percurso de pesquisa.

3. Análise das obras e dos dados obtidos na pesquisa aplicada

A escolha das narrativas

A escolha das narrativas contemplou sua estrutura, isto é, sua constituição híbrida— texto verbal e não-verbal e articulação equilibrada e diálogo entre ambos. Tal articulação confere às narrativas certo grau de complexidade em sua tessitura ao passo que demanda a focalização no texto escrito e na imagem para uma leitura significativa, assim, textos verbal e não-verbal complementam-se em direção à condensação do texto como um todo para o leitor. A presença, ou melhor, a coexistência, dos textos escrito e imagético proporciona aos sujeitos leitores prazer e diversão e os instiga a um posicionamento intelectual ativo quando do estabelecimento de contrato de leitura entre estes e a obra.

Narrativa I ³/₄ *Algodão-doce*

Proposta e realização das atividades

A leitura da narrativa *Algodão-doce* foi proposta em dois momentos: a) leitura individual e b) leitura em pequenos grupos. Nas duas situações de leitura havia um exemplar da obra para cada um dos alunos participantes, para que assim eles não fizessem, necessariamente, apenas o uso da memória imediata para as conversas e discussões sobre a

narrativa. Nessas atividades tivemos a participação de 42 alunos, dentre duas turmas de 4^a série da Escola 1 e duas turmas da Escola 2.

A escolha dos alunos foi realizada pela coordenadora pedagógica na Escola 1 e pelas próprias professoras na Escola 2. Nesta escola, as próprias professoras preferiam contemplar leitores de diferentes etapas da alfabetização e desenvolvimento da competência leitora; naquela, para as primeiras atividades, a coordenadora optou pelos “mais espertos”. Depois ela considerou ser melhor haver maior liberdade no processo de escolha, mesmo porque a escola não seria avaliada (conforme eu expliquei a ela) e as crianças insistiam em ser chamadas.

Na situação “a” usamos o pátio interno na Escola 1 e a sala de informática na Escola 2. Os alunos realizaram a leitura individual da narrativa e então fizemos entrevistas também individuais com eles.

Na situação “b” trabalhamos em pequenos grupos — de quatro a seis alunos, de acordo com a disponibilidade das professoras — no pátio interno ou no refeitório da Escola 1 e na sala de informática na Escola 2. Durante a leitura do texto, os leitores comentavam entre si alguns aspectos da narrativa e a entrevista foi coletiva — a maioria dos leitores participou ativamente, com ou sem ajuda ou comentários dos colegas presentes. Todas as crianças que participaram das atividades leram a narrativa e aceitaram realizar a entrevista.

Em ambas as situações de leitura fizemos uso exclusivamente de registro oral dos alunos, não solicitamos qualquer produção escrita. Tínhamos por propósito conhecer a percepção de leitura dos alunos quanto à articulação entre o texto verbal e o imagético da narrativa em questão e, também, instigar a apreciação do texto verbal quanto à sua importância na construção da narrativa. O roteiro usado para a realização da entrevista semi-estruturada apresentamos em capítulo anterior.

Análise da narrativa

Algodão-doce, de José Cássio de Cerqueira César e Helena Alexandrino (1991), integra a Coleção Primeiras Histórias, da editora FTD, tem formato médio e acabamento em brochura. Sua primeira edição é da década de 1980 — nas edições a que a pesquisadora teve acesso, assim como outros meios, inclusive sítio da editora, não constava o ano da primeira publicação.

A narrativa é constituída pelo texto escrito, composto por César, e pelo visual, tecido por Alexandrino. Ambos os textos permeiam articuladamente as dezesseis páginas que compõem a história vivenciada pela menina Helô e seus amigos. A ilustração tem função além da complementaridade do texto verbal, por trazer elementos não apresentados ou explícitos por ele, que proporcionam ao leitor a formação de elos entre passagens da história; que permitem o preenchimento de lacunas ou “brancos” no percurso da narrativa, contribuem para a feitura de inferências pelos leitores, para a compreensão da obra como um todo significativo. Para efeito de análise dos elementos da narrativa, valemo-nos de parâmetros apresentados por Faria (2004) e Genette (apud REIS & LOPES, 2002): enredo/ estrutura; personagens, tempo, espaço e narrador.

A estrutura da narrativa é essencialmente temporal — e apresenta estrutura circular, também, visto o fecho da história remontar à situação inicial — , e pode ser caracterizada em três fases : a) situação inicial, b) desenvolvimento e c) desenlace (FARIA, 2004). Na situação “a” é apresentada a garota Helô que, ao ouvir “algodão-doce”, de seu Ananias, corre apanhar moedinhas em seu cofrinho para adquirir o quitute. Ela compra um, ganha outro e come os dois com vontade, de maneira esganada. Após conversa com o vendedor do doce, a menina põe-se a caminhar e encontra Renata, uma amiga, em frente à sorveteria. Ao olhar as nuvens, Helô as compara ao doce, e imagina que poderiam ter o mesmo nome, dada a semelhança entre eles. Quando retorna para casa, exausta, Helô se lança no sofá e se entrega ao cansaço, um sono tranqüilo. Nesta passagem tem início a fase “b” da estrutura da narrativa, quando a garota é chamada por Ananias, que a pega pela mão e com ela voa até o céu. Lá, o vendedor

apresenta-lhe o “algodão-nuvem-doce”, conforme a menina imagina ser, e a instiga a experimentar a guloseima. O gatinho da menina, presente nas ilustrações desde o início da história, se delicia com a nuvem-doce e assiste à passagem de um avião que risca o céu e faz com que Helô quase perca o equilíbrio. Após se refazer do susto, a garota, o amigo e mais Renata, que logo se junta ao grupo, convidada pelo vendedor, começam a brincar de pular entre as nuvens. Seu Ananias, ao pular mais forte, com uma perna só, começou a se afundar na nuvem. As garotas foram ao seu socorro e conseguiram desentalar a perna do amigo. Renata chamou a atenção de Helô, que caíra na gargalhada ao imaginar as pessoas lá embaixo vendo a cena de uma perna pendurada no céu. O quarteto voltou a comer da nuvem-doce... comeu tanto que esta foi diminuindo, diminuindo...até não suportar mais o peso dos amigos. Eles, então, despencaram lá de cima, de pernas para o ar, descendo em parafuso. A fase “c” tem início neste momento, acrescido de menção a Helô ouvir “um barulho de porta batendo, e depois... um grito, lá longe” (p.15). Na página seguinte à queda está Helô, “estonteada de sono”, na janela de sua casa, assistindo ao seu Ananias passando com o carrinho de algodão-doce, apressado, porque cairia um temporal.

No texto escrito há referência aos amigos Helô— a protagonista, seu Ananias— o vendedor de algodão-doce e Renata— amiga de ambos. Na ilustração há também o gatinho de Helô, sempre acompanhando a dona, inclusive no céu.

O tempo da história não é o cronológico, em que são marcados começo, meio e fim, ou seja, embora haja uma sucessão de eventos da narrativa: Helô encontrar seu Ananias, comer o algodão, sair para caminhar, ver a amiga Renata, voltar para casa, cochilar, sonhar com o algodão-nuvem-doce e as peripécias no céu, acordar, ver o vendedor. A narrativa pode ser considerada circular, e o tempo psicológico, pois temos a visão da garotinha frente ao tempo e ao decorrer das ações, da história, numa alusão intertextual à narrativa *Alice no País das Maravilhas*.

O espaço, o qual tem relação estreita com o tempo, permite situar as ações das personagens e estabelece com elas interação: as nuvens no céu levam Helô a pensar entre a semelhança entre estas e o algodão-doce, o que veio “influenciar” o sonho da garota. Há

presença de espaço físico— casa de Helô, rua. Na esfera do sonho, o espaço imaginado por Helô, o céu, tem papel fundamental para o desenvolvimento da narrativa.

No concernente à voz narrativa, o tempo da narração é o posterior, pois o discurso acontece após o passar-se da história. O nível narrativo é extradiegético, em que o narrador toma a palavra e nos dá ciência de Helô, seus amigos e da aventura por eles vivenciada, ou seja, das personagens e ações. Quanto à pessoa, a voz propriamente dita, o narrador ausente da história constitui a voz heterodiegética.

Quanto à linguagem trabalhada na narrativa, há predominância do coloquialismo, vocábulos do cotidiano, simples. A título de exemplificação: “Helô gelou”; “Se torcia de tanto rir”; “E toca a comer”; “Desengonçada, seu Ananias tentava acompanhar as meninas”. Há, entretanto, uma passagem (p. 13) em que a colocação pronominal não se mostra coesa à dinâmica do texto: “Puxaram os braços do amigo pra frente, com toda força e, aos poucos, a perna *foi-se* desentalando.” A linguagem informal na narrativa dá conta da dinâmica estruturada a uma leitura agradável para as crianças.

A ilustração farta é um bom chamativo para os leitores infantis. Os traços de Alexandrino, que à primeira vista podem parecer simples, trazem graça à narrativa. São trabalhadas, por meio das ilustrações, noções de perspectiva, planos diferentes em um mesmo quadro como, por exemplo, a ilustração das páginas dois e três, que mostra Helô e seu Ananias na rua, tendo ao fundo a construção que fica em frente à casa da garotinha. De dentro da casa dela, aliás, é que se tem a visão da movimentação das personagens. Em suma, o conjunto da narrativa, texto escrito e ilustração parecem dialogar de maneira a conduzir o leitor a uma experiência aprazível e instigante.

Leituras dos alunos

A título de sistematização das situações de leitura verificadas, apresentamos uma disposição dos dados e sua análise a partir de subsídios acerca da leitura da literatura, cujas percepções estão em consonância frente a uma leitura como processo de atribuição de sentidos, socialmente constituído. A análise dos dados coletados contempla as leituras na estância de cada uma das escolas, e foi realizada como adaptação de características de leitura apresentadas por Zanchetta (2004) a partir de experiência com livro de imagens: leitura com predominância descritiva, leitura com predominância de paráfrase e leitura autônoma.

Na Escola 1, a maioria das leituras não foi silenciosa. Houve alunos que seguiam com o dedo as linhas do texto escrito, além de fazerem uso da leitura em voz alta, às vezes em tom de voz alto, chegando a atrapalhar outros leitores. Essa postura em relação ao texto lido é análoga à “visão em túnel”, sobre a qual discorre Smith (1991), não pelo excesso de informação lida, mas pela forma dos leitores abordarem a leitura do texto como decodificação de palavra por palavra, às vezes antes disso, sílabas ou letras. Os leitores não fizeram questionamentos quanto ao vocabulário do texto, exceto quando de nomes próprios — Helô e Ananias.

A leitura de mundo precede a da palavra mas, como ressalta Aguiar (CECCANTINI & PEREIRA, 2004), esta também é necessária para a construção dos sentidos. Talvez por leitura ou compreensão equivocada de alguns vocábulos, leitores apresentaram deslocamentos em sua constituição de leitura quanto a informações pontuais da narrativa. Como exemplo há a passagem que Helô volta para casa “assustada”, e não exausta, como descrito no texto verbal. Nas imagens não há indício algum de a garota estar assustada. Outro exemplo, que também incorre em articulação deslocada entre texto escrito e ilustração é o de Helô ter sido levada ao céu por seu animalzinho— um passarinho. Helô sonhou que seu Ananias a chamou para ir ao céu. Ademais, o único animal presente nas aventuras da garota é um gatinho. Há uma única ilustração de um passarinho, mas antes de Helô chegar em sua casa e cochilar. Ainda quanto à passagem de Helô ao céu, um leitor afirmou que a garota fora

levada para lá pelo seu “aniversário”. Talvez tenha havido confusão entre este vocábulo e “Ananias”.

Quanto ao domínio da história, as leituras se deram, na maioria das vezes, no nível parafrástico. Neste âmbito, os leitores não tinham a percepção de que as passagens no céu ocorreram na esfera do sonho da personagem. Entretanto, se instigados ao comentário sobre este trecho ou então a “queda” das personagens, tendiam a dizer que fora imaginação ou sonho.

Houve leituras com predominância de descrição. Aqui, mesmo sendo instigado a uma leitura além da superficial, por mim e com comentários de colegas, ROD⁴ afirmou as personagens terem morrido ao cair do céu. Questionei-o, então, quanto à página seguinte, em que Helô via, de sua casa, o seu Ananias passando pela rua. ROD alegou que ela havia caído no sofá. Estávamos na situação de leitura em grupo neste momento. Os demais leitores participantes não interferiram na reconstituição de ROD no primeiro momento. Fizeram-no, sutilmente, quando propus a discussão coletiva da narrativa. A seguir, reproduzimos sua reconstituição de leitura.

Aqui é a menina indo pegar algodão, daí ela foi comprou um algodão daí ela ganhou um de presente aqui tá o gato dormindo, daí ela tá indo pegar mais um algodão-doce aqui tem o porco..aqui tá a menina o gato aqui o carrinho de algodão-doce a menina com o algodão-doce o gato atrás da menina...aqui ela pulou ela subiu aqui o gato tava dormindo... ela pulou e foi cair lá no céu o avião passou e ela quase caiu. O gato tava comendo um algodão-doce... tava sentado...aqui eles tavam brincando... as duas foram ajudar ele...daqui eles tavam comendo algodão-doce daí eles saíram.... daí ela foi parar lá em baixo daí ela foi lá na janela e viu o carrinho de algodão-doce passar lá na rua lá daí ela ficou olhando e ela viu o temporal.

⁴ Para manter a privacidade dos sujeitos de pesquisa, preferimos o uso de códigos ao uso de seus nomes.

A sucinta reconstituição de leitura de KET apresentou predominância descritiva e com elemento não presente na narrativa, como a inferência de que a personagem Helô tenha chorado. Esta leitora trouxe à sua reconstituição elementos externos à narrativa, talvez próximos à sua própria experiência, e ocupou o espaço ficcional subjetivamente:

Primeiro ela foi compra algodão-doce... ele (referência a seu Ananias, mas era para ser Helô) encontrou a Renata ...(Helô) ficou pensando que a nuvem era algodão-doce... ela estava chorando... ela caiu da nuvem...ela começou a comer a nuvem.... ela pediu socorro... eles caíram no chão.

KET participou da situação “a” de leitura, a individual. Quando questionada se havia alguma informação no texto imagético e que não era apresentada pelo texto escrito, a leitora apontou que o gatinho de Helô estava presente apenas no primeiro. Poucos foram os leitores que fizeram menção à personagem felina da narrativa.

Quanto ao domínio da ilustração, a leitura com predominância descritiva foi a mais recorrente. Os leitores tendiam fazer uma leitura quadro a quadro da narrativa, sem lançar mão de muitas inferências para completar as lacunas entre uma ilustração e outra, para preencher os espaços em branco da narrativa.

O leitor GEA apresentou características de leitura da *Leitura primária* na articulação entre os textos escrito e o imagético. Em uma leitura descritiva da ilustração, acrescentou elementos não condizentes às imagens presentes no texto. Não há referência alguma, nem na imagem, tampouco no texto escrito, ao gato beber água quando estava no céu. A linearidade da narrativa também não é contemplada, quando de sua reconstituição de leitura, visto haver um vaivém entre as situações narradas por GEA

Ela (Helô) aqui tá comendo algodão-doce o homem tá dando pra ela e o gato tá dormindo e aqui ela tá comprando algodão-doce... tem uma nuvem...aqui a menina correndo atrás do gato... aqui eles estão deitados na nuvem... aqui eles estão lá embaixo olhando pro fio.... aqui tá o carrinho e o tio do carrinho de algodão-doce.... aqui ela está caindo das nuvens...o carinha sentado na nuvem o gato tá tomando água da nuvem....o hominho tá sentado na nuvem... aqui todos estão comendo algodão-doce... e aqui eles estão caindo do prédio.... aqui o tio vendendo algodão-doce... o gato deitado na nuvem e outro caído.. e ela está indo comprar algodão-doce.

GEA demonstra trazer à sua leitora traços subjetivos, como podemos inferir pelo tratamento que ele confere ao vendedor de *algodão-doce*. O leitor refere-se a seu Ananias como “tio”, tratamento geralmente usado pelas crianças em relação a pessoas mais velhas, com quem têm certo contato, além dos muros escolares. Este leitor foi categórico ao responder qual texto seria o mais importante em uma situação de leitura, mesmo tendo apontado maior preferência pelo texto imagético: “Tem que falar as histórias e não mostrar!”

A leitora IVA mostrou leitura das ilustrações puramente descritiva, e ao ser questionada como ou por que Helô fora ao céu, explicou que a menina foi voando. Vários leitores afirmaram Helô pular no sofá para assim ter “impulso” para chegar até o céu. Uma leitora disse que a garota havia caído do móvel. Outra, que a menina estava pulando de alegria, mas não explicou o porquê.

[reconstituição de leitura a partir da ilustração] Aqui tá o gato, aqui tá o porco deitado, aqui tá o Ananias, aqui tá o carrinho de algodão-doce, aqui tá a Helô, a amiga da Helô e o gato... aqui tá a Helô e o gato indo pras nuvens... aqui tá a Helô subindo.... aqui tá o carrinho de algodão-doce e o gato que tá com o Ananias a Helô e o avião... aqui tá a Helô com o gato com o carrinho de algodão-doce e a Renata.
(IVA)

Houve leituras autônomas. JON, em relato bem sucinto e objetivo, ao nível da condensação da narrativa, comentou o que lembrava da narrativa: “eles estavam comendo algodão-doce na nuvem...eles caíram da nuvem....daí ela acordou aqui”. Já WEL fez em sua reconstituição de leitura uso de paráfrase e descrição. E houve deslocamento do texto na articulação entre escrita e imagem (confundiu Helô com Heloi).

Eu gostei mais do gato subindo na bicicleta .. daí subiram lá no céu lá e quase que a menina cai e o cara vai e cai também, daí o avião passou lá e ela caiu.... aí, aqui o cara, o gato tavam comendo algodão. Aqui, lá em cima lá chamou o Heloi ali...e aí ele virou daí ele mostrou a mão daí o cara também mostrou a mão....aí o outro falou pra ele lá se ele queria o sorvete né, daí ele falou que não, muito obrigado....aí esse daqui (Ananias) quase caiu aqui... daí ele tava mergulhando afundando nas nuvens ... ai aqui ela segurou ele pra ele não cair porque ele tava entalado, daí aqui ela conseguiu tirar ele e aí ele ficaram comendo algodão aqui e o gato lá em cima também comendo algodão, daí eles caíram e aqui tá passando o carro do algodão-doce lá.... e aqui o gato tava sentado na cadeira e ela tava olhando o algodão-doce e ela caiu.

Ao ser instigado a refletir sobre sua reconstituição de leitura, entretanto, WEL caminhou em direção à leitura autônoma. Primeiro afirmou que Helô, o gato e seu Ananias morreriam, por ser perigoso cair do céu. Em seguida, porém, ao reler a última página da narrativa, em que Helô observa seu Ananias passando, o leitor retificou, passando pelo processo de ruptura da formação da ilusão ao adentrar estrutura mais profunda da narrativa: “Aqui ela caiu daí ela tava na casa dela... daí ela acordou que era um sonho”.

As leituras dos alunos desta escola deram-se mais nos âmbitos da leitura sensorial e da leitura emocional. Poucos foram os leitores que chegaram a uma leitura racional na articulação entre ilustração e texto escrito quando da situação de leitura individual, sem algum tipo de interferência da pesquisadora (como a solicitação para comentar o que acontecera entre a passagem da queda dos amigos e a passagem seguinte, em que a Helô está na janela de sua casa). A maior recorrência de leituras nos níveis sensorial e emocional foi neste momento.

Leituras racionais, autônomas estiveram presentes na situação de leitura coletiva, realizada em grupos de 5 ou 6 alunos. Os leitores caminhavam a leituras autônomas de maneira mais espontânea do que o fizeram individualmente. Quando eram solicitados a comentar algum trecho da narrativa, demonstravam maior segurança em se expor no grupo, mesmo que eventualmente um colega fizesse comentários irônicos sobre sua leitura.

O texto verbal, segundo relato geral dos alunos, configura-se mais importante do que o texto não-verbal para a leitura, mesmo para os leitores que demonstraram ter maior gosto pela ilustração. Parece arraigada nas crianças a concepção de que o texto escrito é o melhor, o mais eficiente para a leitura e para a aprendizagem, seja da leitura, ou do que ela proporciona, na escola. Alguns leitores buscavam a legitimação da importância maior da cultura impressa em seus relatos, como “O texto escrito é melhor pra aprender, né?”, “O texto escrito mostra mais, né?”

Na Escola 2, a maioria das leituras foi silenciosa. Se um leitor começava a fazer uso da leitura em voz alta, os colegas, de pronto, solicitavam a leitura silenciosa. Não houve muitos questionamentos quanto ao vocabulário da narrativa, à exceção de “estonteada” e “digerir”.

A percepção da articulação entre imagem e texto escrito, à primeira leitura, foi mais “atenta” do que na Escola 1, e refletiu na compreensão da narrativa. Entretanto, mesmo os leitores que demonstraram ter certo domínio sobre a narrativa buscavam o texto escrito quando da recontagem com ilustrações: palavras, frases e até mesmo parágrafos eram lidos.

Durante as leituras e as entrevistas em situações de leitura não individuais, as crianças trocavam comentários entre elas acerca de ilustrações, passagens da narrativa e falas dos colegas.

No nível de domínio da história, houve predominância de leituras parafrásticas, porém, que contemplavam o domínio da narrativa. ACR, por exemplo, fez uso de paráfrase em sua reconstituição de leitura, e não perdeu a linearidade desta, nem se ateu a uma leitura quadro a quadro. Ao ser questionada sobre o título da narrativa, respondeu: “Porque a menina estava imaginando que foi pras nuvens e que as nuvens eram de algodão”. A seguir reproduzimos sua reconstituição de leitura a partir das imagens, em situação de leitura individual:

Aqui ela viu o moço vendendo algodão-doce aí ela foi lá no cofrinho dela e foi lá comprar e aqui ela tava comendo... aí ela tava indo embora e passou em frente à sorveteria e encontrou a amiga dela, a Renata....aí ela foi embora....aí depois ela voltou de novo depois ela tava olhando pro céu.... depois ela chegou na casa dela já foi e pulou no sofá. Depois o amigo dela mandou ela fechar o olho e mandou ela imaginar que estavam no céu comendo algodão-doce....daí aqui eles tavam comendo e pularam na mesma nuvem que a Renata, que estava lá também. Aí eles começaram a pular.... o Ananias afundou o pé na nuvem.... e elas puxaram ele... Eles comeram tanto a nuvem que caíram, de tão pequena que estava.

ACR demonstrou bastante naturalidade e segurança ao falar sobre a narrativa e seu enredo. Espontaneamente trouxe a nossa conversação o fato de em sua família quase todos os integrantes gostarem de ler livros, gosto e hábito que marcadamente influenciam sua postura frente à leitura.

Houve leitores como ING, cuja leitura foi predominantemente descritiva, no âmbito da leitura primária, e assim foi a articulação entre escrita e imagem. A situação de leitura neste momento foi a individual.

A menina tava fazendo uma lição daí o homem do algodão-doce passou, e ela largou tudo pra ir lá comprar. Os dois ficaram batendo papo... no caminho quando ela tava voltando pra casa ela encontrou a amiga dela Renata, que estava na porta da sorveteria... ela viu algumas nuvens no céu e pensou que eram tão branquinhas e tão gordinhas e as nuvens são iguais a algodão-doce sem tirar e nem por...Aí, o dono do algodão-doce chamou o nome dela e ele falou vem cá menina vou mostrar uma coisa pra você, ele falou pra ela fechar os olhos e dar a mão pra ele.... aí eles voaram até que pronto...Helô pode abrir os olhos...a menina abriu os olhos e não acreditou que estava nas nuvens, ficou pasma, e o homem do algodão-doce falou: você não disse que as nuvens pareciam com algodão-doce? Aí está ..experimente uma lasquinha é gostoso ... O gosto é igual. Quando ela foi pegar um pedaço, o avião passou perto dela tirando o equilíbrio dela. O homem falou que perigo aquele avião poderia ter atropelado alguém....aí ela nem queria mais provar, mas o dono do algodão-doce insistiu .e ela, como era gulosa, não resistiu. Começo a comer com vontade mastigava um punhado logo pegava outro, quando ouviu uma voz bem baixinha atrás:“Helô!” Ela virou a cabeça depressa e encontrou a Renata tomando um enorme sorvete de morango... e a Renata disse quer provar, Helô???? Como veio parar aqui ,disse a Helô. Renata respondeu: o senhor Ananias me convidou. Então Renata propôs brincar de pula-pula eles saltaram pra nuvem de Renata porque a da menina de tanto ser comida tinha ficado pequena.... de repente ele (Ananias) se afundou.....as meninas os ajudaram.

Essa leitora prefere narrativas com “figuras e com bastantes coisas interessantes” a gibis e/ou revistas. Para ela, os textos escrito e imagético têm a mesma importância, e o segundo é aquele de que mais gosta.

Quanto ao domínio da ilustração, encontramos exemplos de leitores que recorrem ao texto escrito para uma leitura pela imagem, porém não se ativeram a nenhuma delas para a reconstituição de leitura. Delas fizeram uso mais como um “suporte” ou amparo. Os exemplos a seguir são de reconstituições de leitura feitas em atividades de leitura coletiva.

Aqui ela encontrou o vendedor de algodão-doce e comprou o algodão-doce... e (ficou) comendo com o amigo vendedor. Daí ela tava indo embora e encontrou a amiga Renata... aqui ela estava vendo as nuvens. *Aqui ela tava imaginando que tava lá no céu...* aqui tava os amigos dela comendo algodão-doce... e viram a Renata e brincaram de pula-pula.... Ele (Ananias) afundou e elas o ajudaram.... Aqui eles tavam comendo que eles comeram tanto que a nuvem ficou pequena e eles caíram.... aqui ela tava na casa dela e viu o amigo vendendo algodão. (NAT)

É ela foi comprar algodão-doce...toda a vez que passava o carrinho ela comprava... aí depois ela *dormiu no sofá* e ouviu uma voz chamando ela pra ir na nuvem-doce e aí os dois (Helô e Ananias) saíram voando... Daí quando ela abriu os olhos ela ficou pasma que estava na nuvem de algodão-doce... Daí o senhor disse: experimente uma lasquinha, o gosto é de algodão-doce...daí foi comendo...quando ouviu uma voz bem baixinha atrás dela que era amiga dela, a Renata, na outra nuvem. Aí ela falou assim se ela queria provar.....aí elas brincaram de pula -pula....aí Ananias começou pular de uma perna só e afundou o pé, depois pediu socorro e as meninas ajudaram ele e tiraram ele do buraco... Comeram tanto as nuvens que ficaram pequenas e caíram de lá de cima.... *ela acordou* e viu o carrinho de algodão-doce. (SID)

A maioria dos leitores assimilou que as passagens no céu ocorreram na esfera do sonho, como pudemos ilustrar pela reconstituição de leituras como as de NAT e SID. A leitura das ilustrações, não foi puramente parafrástica, os leitores fizeram uso, também, de descrições e paráfrases, paráfrases e inferências. Em posicionamento semelhante aos alunos da Escola1, aqui os leitores também elegeram o texto escrito como o mais respeitável para a leitura de textos. As crianças, entretanto, de ambas as escolas, afirmaram gostar de ler imagens e esta ser importante em narrativas, coexistindo com o texto verbal.

Nas constituições de leitura dos alunos, marcadamente o processo de deslocamento do texto esteve presente quando das leituras e entrevistas individuais. Os leitores tinham impressão puramente descritiva das imagens, a não articulação equilibrada entre os textos

visual e verbal incorreu em leituras equivocadas da narrativa. Um exemplo é a não percepção da esfera do sonho da personagem Helô, mesmo com a evidência deste pelas imagens e indícios pelo texto escrito.

Nesta passagem (figura 2 — Anexos), alguns leitores afirmaram que os amigos iam se ‘esborrachar no chão’. Na seqüência, quando indagados como Helô aparecia em seu quarto, estes leitores não conseguiam argumentar como a garota estaria viva, alguns disseram que ela e os amigos caíram sobre um colchão ou algo que amortecera a queda.

A mesma constituição de leitura esteve presente em situação de leitura coletiva, porém, quando leitores afirmavam a queda dos amigos ser verdadeira e possivelmente levá-los à morte ou outra esfera de deslocamento do texto, os próprios amigos instigavam-se, discutiam as imagens, caminhavam para a constituição coletiva do significado, e consideravam se tratar de um sonho.

Os leitores traziam à leitura experiências próprias, como a idéia compartilhada por muitos da comparação entre nuvem e algodão-doce, vivências experienciadas por sonhos e por situações do cotidiano. Os leitores buscaram estabelecer contato com o texto literário, firmar o contrato leitor-texto, entretanto, a sua postura de leitura — sua competência leitora, as informações não-visuais necessárias ao ato de ler — nem sempre lhes oferece subsídios para uma leitura crítica, produtora de significados.

Pudemos perceber que o interessante exercício de propor ao aluno se colocar no lugar da personagem da narrativa o “leva” a ter outras perspectivas, outro enfrentamento da leitura da narrativa. Procuramos fazer uso deste recurso quando, durante as entrevistas, questionávamos se o leitor ou o grupo já tinha considerado a nuvem como um algodão-doce, se ela teria o mesmo sabor, textura.

Um aluno da E1 trouxe à conversação relato de experiência relacionado a uma vez em que passou pelas nuvens quando andou de avião com um parente seu. As outras crianças, também eufóricas ao compartilhar experiências, relatos de degustação de algodão-doce, mostraram-se um pouco receosas em acreditar na descrição sobre o passeio de avião. O

colega posicionou-se seguramente frente aos demais participantes e os “desafiou” : “Perguntem a um tio, se quiserem!”. Em seguida, voltou-se a mim, sorrindo, e continuou a conversar sobre a narrativa

Narrativa II ³/₄ *O papo da Cabra-Cabriola*

Proposta e realização das atividades

Propusemos aos alunos a leitura da narrativa *O papo da Cabra-Cabriola*, em três momentos: a) leitura individual; b) leitura em pequenos grupos, em que havia um exemplar da obra para cada um dos alunos; c) leitura em grupo maior, coletiva, em que havia cópias (em branco e preto) da narrativa para os alunos. Nesta última situação de leitura, para que todos pudessem ter contato com o original das ilustrações, mostramos em transparência a narrativa toda e disponibilizamos para circulação em sala de aula cerca de sete exemplares do livro.

Na situação “a”, assim como nas demais situações de leitura, participaram leitores de quatro turmas de 4ª série, entre crianças da Escola 1 e da Escola 2. O processo de escolha dos alunos contemplou leitores de diferentes etapas da alfabetização e desenvolvimento da competência leitora, e foi realizado pela coordenadora pedagógica e professoras na Escola 1 e pelas próprias professoras na Escola 2. Após a leitura individual da narrativa, fizemos a entrevista com os leitores.

Na situação “b” foi semelhante o processo de escolha dos participantes. Durante a leitura do texto, os leitores comentavam entre si alguns aspectos da narrativa e a entrevista foi coletiva — a maioria dos leitores participou ativamente, com ou sem ajuda ou comentários dos colegas presentes. Em um grupo da Escola 1, um leitor participante do

processo da leitura não quis participar da entrevista, preferiu observar a conversação entre mim e seus colegas.

Na situação “c”, realizada em sala de aula, relemos coletivamente a narrativa por meio das ilustrações, os alunos foram convidados a recontar o texto e a fazer apreciações acerca dele. Nas três propostas os alunos eram convidados a recontar a narrativa a partir das ilustrações para que tivéssemos, assim a reconstituição de suas leituras. Nesta situação de leitura, os alunos mostraram-se bastante eufóricos para comentar passagens da narrativa, para participar da “aula”.

Em todas essas atividades tínhamos por propósito conhecer a percepção de leitura dos alunos quanto à articulação entre o texto verbal e o imagético da narrativa em questão e, também, instigar a apreciação do texto verbal quanto à sua importância na construção da narrativa e o trabalho coletivo de leitura. Em ambas as escolas as crianças demonstraram grande interesse e envolvimento nas atividades.

Cabra-cabriola- narrativa e folclore

Regina Chamlian incumbiu-se do texto verbal da narrativa e Helena Alexandrino do imagético. Chamlian e Alexandrino são responsáveis pela Coleção Contos de Espantar Meninos, da editora Ática, que trabalha com maestria alguns dos mitos de nosso folclore e em cujas narrativas as ilustrações avivam ainda mais os seres fantásticos com quem convivemos — ou lutamos para não conhecer!!— desde quando começamos a ser embalados pelo “Nana,neném, que a Cuca vem pegar...”.

Muito presente na oralidade brasileira, em especial no Norte e Nordeste, o mito da Cabra-cabriola provavelmente seja herança portuguesa dos tempos de nossa colonização. Da

família dos papões, a Cabriola, de fauces e dentes agudos, solta fogo pelos olhos, narinas e boca; aterroriza os meninos, principalmente os mais levados, durante suas rondas noturnas. Mas ela também não se faz de rogada, visto que adentra as casas das crianças cujas mães saem para prover alimentos: por meio de versos, a Cabra ludibriava os infantes, fazendo-lhes acreditar que fosse a genitora que voltava do trabalho. Ao ter a porta da casa aberta, a Cabra papava as crianças. Nas deliciosas palavras da autoras da narrativa (CHAMLIAM & ALEXANDRINO, 2003, p.40):

A Cabra-cabriola é paponna terrível, das mais perigosas que existem. Conhecida no Brasil desde há muito tempo, deve ter chegado em nosso país embarcada clandestinamente numa das caravelas de Cabral. Como outras paponas de sua espécie, seu único interesse na vida é mandar as crianças pro bucho. Feia como briga de foice, ela tem a cara grande, os dentes aguçadíssimos, a voz grossa e fanhosa. E, como se tanta feiúra não bastasse, a celerada é fedegosa e ainda solta fogo pelos olhos, boca e nariz. Astuciosa, a cabra-cabriola vive bolando ardis, maquinando artimanhas e inventando mil truques, sempre com o intuito de abocanhar o seu quinhão. Suas cambalhotas são famosas. É com elas que a danada se safa, na maioria das vezes, não se deixando apanhar por ninguém.

Análise da narrativa

A narrativa mostra Aninha e seu avô (que adormece logo após término da leitura) lendo um livro sobre a Cabra-Cabriola e como esta enganou duas crianças para entrar em sua casa e as comeu. Aninha pensa que as crianças foram bobas ao se deixarem ludibriar pela Cabriola, que apesar de imitar a voz da mãe, deixou claro em sua enunciação— por meio de versos e rimas — a intenção de as papar. Em um misto de fantástico e real, Aninha vê-se

passando pela mesma situação com a Cabra, que tenta convencer a menina a manter conversação com ela e a abrir a porta de casa. Aninha, porém, atenta à intenção da Cabra, usa de artifícios como a elaboração de versos e algumas rimas, mais a persuasão de seu discurso, para fazer com que a paponá vá embora. Logo em seguida, a mãe de Aninha volta do trabalho e tem eufórica recepção da filha, que ganha um chocolate e cabriola pela casa.

A narrativa tem certo grau de complexidade dada sua estruturação, que contempla uma história dentro da história, isto é, a narrativa sobre as duas crianças e a Cabra é lida pela personagem Aninha. Por meio da articulação entre texto escrito e imagem os leitores podem chegar a esta inferência. Esta obra não tem caráter pedagógico ou moralista, a situação vivenciada pela criança, protagonista da ação, desenrola-se sem o amparo de um adulto. Por sua própria percepção e atitudes, Aninha resolve o conflito. A história sobre a Cabra, lida pela menina, não foi motivo para Aninha ponderar sobre seu comportamento, como abrir a porta de casa para desconhecidos que poderiam se fazer passar por amigos ou familiares. Aninha analisou e refletiu o comportamento dos irmãos e da Cabra por meio de seus discursos.

A linguagem da narrativa flui espontaneamente, a linguagem põe-se de modo coloquial, ajustando-se às características das personagens. A tensão entre Aninha e a Cabra é exposta por meio de versos: são por eles que Cabra apresenta-se às crianças, incluindo Aninha, e são por eles que esta tem a percepção do real intento daquela; também é por meio de versos que Aninha “vence” a Cabra.

A ilustração configura-se essencial em todo o percurso da narrativa, ocupando páginas inteiras, em cores, ou em quadros menores, junto ao texto verbal, em branco e preto. As imagens representam momentos chave da narrativa, além de sua complementaridade para o texto verbal. Pela leitura das páginas 20 e 21 (reproduzidas em Anexos), temos muitas informações da constituição familiar de Aninha: um móvel repleto de livros, atlas, dicionário. Os livros não estão apenas dispostos no móvel, e sim também em outros espaços, como no chão ou no colo de garota. Há, também, reforçando a idéia de interesse pela leitura nesta casa, jornal e revista. Quanto ao núcleo família, há indícios de que Aninha viva com sua mãe

e seu avô: nas fotos não aparece outra pessoa que não Aninha e sua mãe (hipótese confirmada no final da narrativa); na mesa, posta para o jantar, há disposição para três pessoas, inclusive não fica claro se há ou não uma quarta cadeira. O tempo da narrativa é o contemporâneo, indiciado pela televisão e controle remoto presentes (posteriormente há outros indícios, como o telefone público “orelhão” presentes no texto verbal e na ilustração, e o uso da palavra “trânsito”, em fala da mãe de Aninha) . Essas informações todas podem ser inferidas pela leitura das páginas acima referidas, em que o texto não-verbal é o único presente.

O tempo da narrativa é o posterior, pois a história é narrada após certo período de tempo após seu acontecimento. Quanto ao nível narrativo, o presente é o extradiegético, em que o narrador toma a palavra e nos dá ciência de personagens e ação. Como não participa da história, dela está ausente, o narrador em 3ª pessoa caracteriza a voz heterodiegética.

Situações de leitura

Para a coleta de dados, fizemos uso de entrevista, conversas com os leitores e observação de suas leituras, conforme indicado em capítulo anterior. As entrevistas foram realizadas entre quatro turmas de quarta série do Ensino Fundamental: duas da Escola 1 e duas da Escola 2, com, respectivamente, 21 e 23 alunos, cuja escolha para participação nas atividades foi feita aleatoriamente. Havia alunos em diferentes níveis de alfabetização e desenvolvimento de competência leitora. Dois participantes das atividades na E1 não concluíram a leitura da narrativa pela sua extensão: argumentaram ela ter muitas páginas para uma leitura na escola. Outro participante, do mesmo grupo, leu a narrativa e preferiu não participar da entrevista. Na situação de leitura coletiva, dois alunos da E2 não leram o texto, folhearam o livro e logo fecharam. Perguntei se eles gostariam de participar da atividade e disseram que não, já que esta não era obrigatória. Questionaram se eu ficaria “chateada” se não participassem. Para não influenciar e respeitar sua decisão, lhes expliquei novamente o

caráter acadêmico da proposta, falei sobre não ficar chateada ou triste, e sobre eles serem bem-vindos a participar das atividades. Eles entreolharam-se, olharam para mim, sorriram e disseram preferir acompanhar os trabalhos sem ler a narrativa.

Os alunos demonstraram grande interesse pela participação nas atividades e enorme expectativa pela realização da entrevista, a qual foi gravada com seu consentimento. Todos os entrevistados fizeram questão de ouvir ao menos parte de sua entrevista, a qual era motivo de comentários por todos os integrantes do grupo e por eventuais alunos e ou funcionários da escola, que passavam por perto de nós quando da realização da atividade. Nesta oportunidade, conversamos com os alunos acerca de seus hábitos e práticas de leitura, e suas considerações acerca da presença da ilustração em narrativas de ficção ou em outros textos. Na realização das entrevistas e da discussão em sala de aula, com a turma toda, fizemos uso de elementos explicativos para instigar os leitores a responder não para atender às expectativas de pesquisa, não por um condicionamento ou simples reflexo do senso comum, e sim de maneira mais reflexiva, em consonância com o nosso amparo metodológico. Buscamos, assim, instigá-los à condensação do texto pela constituição coletiva do significado.

A situação de leitura coletiva foi desenvolvida em sala de aula. Em todas as turmas as professoras optaram por não estar presentes quando da realização das atividades, talvez por receio de haver inibição dos alunos pela presença delas, e houve, de nossa parte, maior liberdade e desenvoltura para a conversa com os alunos. Entregamos às crianças cópias em preto e branco da narrativa e disponibilizamos exemplares da mesma, que circularam pela classe. Então mostramos o texto, a íntegra, por meio de transparências em cores e, à medida que eram projetadas, as crianças faziam suas apreciações sobre a narrativa. Nesta atividade, a observação constituiu a estratégia para a coleta de dados, alguns alunos entregaram comentários da narrativa por escrito. Ressaltamos que não pedíamos aos alunos um mero resumo da narrativa, e sim sua reconstituição de leitura por meio das ilustrações, pela qual mostravam como se dava a articulação dos textos verbais e não-verbais para a produção de sentido da leitura.

Leituras dos alunos

As leituras, em geral, não eram silenciosas, algumas crianças seguiam o texto com o dedo e faziam leitura silábica, ou em tom de voz que chegou a incomodar outros leitores, que se opuseram a esta prática e pediram silêncio ou tom de voz mais baixo. A maior incidência de leituras silenciosas foi em um grupo da E2⁵. Houve pouco questionamento quanto ao vocabulário da narrativa, ainda assim, os colegas costumavam responder uns aos outros antes que eu o fizesse; ou, então, complementavam as explicações. Com um grupo da E1, por exemplo, ALI perguntou o que era “ruminar”. Mal eu começara a falar, ISA prontificou-se a definir e exemplificar (“cabras, vaca têm dois estômagos...”).

O consenso geral é que o texto escrito ainda se configura o essencial para a leitura. A ilustração tem sua relevância mas, para alguns leitores, não seria o texto suficiente e ou o mais importante para atribuição de sentidos. Mas, ao serem questionados acerca do livro de imagens, os leitores posicionavam-se de maneira receptiva a essa leitura, exceto em alguns casos, como LED, E1, que ponderou ficar mais difícil a compreensão se não houver amparo do texto escrito: “Olhando a ilustração não dá assim muito pra entender, aí eu acho melhor a escrita.” GAB considera a escrita mais importante do que a ilustração, por aquela “dar mais aproveitamento”. CRIS, E2, ponderou que a importância da escrita ou da ilustração depende do tipo de texto a ser lido, assim, não há um texto mais importante que o outro.

Nas atividades de leitura da narrativa, a presença do nível sensorial foi significativa, pois as crianças demonstraram interesse e expectativas em relação ao livro assim que este foi mostrado. Alguns leitores folhearam o livro para um primeiro contato, e consideraram o texto extenso; em resposta, colegas argumentaram haver ilustrações também. Muitos leitores comentaram quão cheiroso era o livro (umas das razões pode estar no fato que os exemplares haviam sido adquiridos há pouco), como era “legal” o barulho quando as páginas eram viradas (textura do papel), como as ilustrações “eram bacanas” e em “cores alegres”.

⁵ As leituras dos alunos das duas escolas são apresentadas no mesmo item para fins de comparação e análise. Assim, utilizamos E1 para designar a Escola 1, e E2 para a Escola 2.

O nível emocional predominou entre os leitores que em sua maioria se envolveu com os textos escrito e visual. A começar pelo título, considerado, por alguns, um trava-língua. Ao falarem Cabra-cabriola muitos leitores já riam e comentavam a aliteração. O trânsito entre leitor-texto deu-se de maneira calorosa, efusiva, isto é, os leitores permitiram que o texto incitasse sua fantasia e libertasse emoções. Comentários variados acerca das personagens e ações eram feitos. HEL, E1, demonstrou muita espontaneidade ao trazer experiências próprias à leitura da narrativa e ao compartilhar delas com os colegas. O mesmo comportamento foi percebido em relação a mitos de nosso folclore: as crianças relataram, por iniciativa própria, experiências suas e de conhecidos com mula-sem-cabeça, lobisomem, saci. A Cabra foi objeto de apreciação, em diferentes perspectivas: malvada, esperta, tonta, legal. Estabelecemos paralelo entre este nível de leitura, proposto por Martins, e a leitura primária, apresentada por Kügler, e seus três momentos: leitura não-duplicada, projeção e auto-inserção simulativa e deslocamento e condensação do texto.

No primeiro momento da leitura, o estabelecimento de relação com a personagem Cabra-cabriola e suas ações se deu na instância da leitura não duplicada, em que as crianças concretizaram o texto de acordo com suas necessidades e experiências e foram passando pelo processo de formação de ilusão, em que se viram em situações do mundo ficcional. Neste segundo momento, de projeção e auto-inserção simulativa, as crianças se posicionavam frente a um possível encontro com a Cabra ou compartilhavam das experiências dos irmãos por esta comidas ou, então, de Aninha.

A leitura pareceu prazerosa aos leitores, que esboçavam reações diversas diante dos acontecimentos da trama. ISA, E1, surpreende-se ao ler a página dezoito (e se mostra um tanto quanto “inconformada”: “Credo!! Cabra comeu os meninos. Só deu martelada na língua e...” (continuou a leitura). Já REN, E2, durante a leitura, posicionou-se em relação à Cabriola e seu ‘papo’: “é muito tonto, porque ela não arromba a porta e come as crianças, ela é muito idiota. As crianças também por acreditar em seu papo”

A personalização do texto pelos leitores ocorreu nas formas de deslocamento e condensação, e houve casos em que leituras passaram para a segunda forma carregando

muitas impressões subjetivas que acabaram comprometendo sua reflexão acerca do texto. Em situações como essa, o leitor inviabiliza a multiplicidade de leituras do texto literário ao não se desprender de suas experiências pessoais, e tanto texto escrito quanto ilustração ficam na esfera do deslocamento do texto. O leitor faz articulações e inferências não “permitidas” por nenhum dos textos. A título de exemplificação trazemos alguns comentários dos alunos.

O pai da Aninha se separou da mãe dela quando ela nasceu então ele paga pensão e visita ela todos os fins de semana. Ela (Cabra) não consegue me pegar porque não sou fácil de enganar. (ALE, E2)

O pai da Aninha fugiu porque quando via a cabra-cabriola fazia xixi nas calças. (CAP, E1)

Eu achei estranho porque no mesmo dia a cabra foi lá (à casa de Aninha) e outra as primeiras crianças foram muito bobas de não perceber o que a cabra disse e outra dava pra ver da janela e cabra dava pra entrar pela janela só isso. (Aluno não identificado, E2)

Nos dois primeiros exemplos, os leitores fazem menção ao pai de Aninha, inclusive fazem inferências acerca de seu relacionamento com a garota, e porque ele “saiu” de casa. Em momento algum da narrativa, entretanto, há qualquer tipo de menção à figura paterna. No terceiro comentário, o leitor considera que as ações da narrativa se desenvolveram em um “mesmo” tempo, apenas em espaços diferentes. Dentre outros casos, estes são formas de deslocamento do texto, em que os leitores fizeram uso mais de subjetividade para a personalização do texto, e as levaram para uma compreensão mais individualizada da

narrativa. O momento de deslocamento do texto é um importante contato entre o leitor e o texto, porém precisa caminhar para a condensação do texto. Aqui, o mundo ficcional, exposto à crescente reflexão do leitor, é reconhecido e condensado em significado articulado, o leitor vai percebendo que a narrativa não se trata de sua vivência e emoções, e sim de algo maior, da coletividade.

A condensação do texto tem relação com o nível racional de leitura, de Martins (1993), também presente: houve leitores que autonomamente assimilaram e articularam os textos visual e escrito. Podemos verificar esta ocorrência na interpretação do título da narrativa, o qual é uma alusão às tentativas da Cabriola em convencer as crianças a permitirem acesso a elas a fim de papá-las, por meio de papos, prosa — geralmente representados por versos.

Os versos e rimas chamaram a atenção das crianças que, em geral, liam mais de duas vezes, em voz alta, alguns trechos. GAB, E2, deliciou-se ao perceber o texto em verso: “rimou, dá pra fazer música, professora!” (os alunos referiam-se a mim como professora ou professora de leitura). Ele musicou alguns versos da Cabra, e os cantou, ao estilo RAP.

O mesmo GAB mostrou-se não muito à vontade com as ilustrações, pois, ao ser solicitado a comentar as páginas 19, 20 e 21 — nas duas últimas há presença única de texto imagético —, ele argumentou “não tem nada pra ler!”. Outras crianças também tiveram esta postura em relação à ilustração. Ao serem instigadas a uma releitura, alguns leitores posicionaram-se de maneira diferente, lendo e comentando as ilustrações. Outros mantiveram a opinião e reafirmaram a preferência não apenas por mais presença de texto verbal, e sim a presença exclusiva deste.

A constituição coletiva do significado foi outro momento considerado no nível da recepção que presenciamos nas leituras. Poderíamos relacioná-lo também à leitura racional de Martins, com a ressalva de que esta não faz consideração específica, como Kügler, ao trabalho coletivo para busca do significado do texto. Ilustramos esta fase de leitura com uma situação experienciada da Escola 1. Estávamos em um grupo de 5 alunos quando HEL comentou sobre a Cabra (que estava ao lado de uma vegetação) lançar raios pelos olhos:

afirmou que a cabriola estava nas nuvens. A colega ISA discordou: “É mato, olha só— e correu o dedo sobre a página. E também está escrito.” Apesar dos argumentos apresentados, HEL manteve sua posição, até que leu outra página do livro e retificou: “Era mato, mesmo. Está escrito aqui.”

Em momentos como este o leitor tem a oportunidade de articular sua experiência de leitura, confrontá-las com outras propostas, socializar seus conhecimentos, considerar leituras de terceiros. A partir daí, o leitor caminha a uma leitura mais crítica e reflexiva, em que considera leituras exteriores, além das próprias, para a construção de sentido para o texto com o qual dialoga. Em um grupo na E2, a VIC perguntou se a narrativa se desenrolava em um sítio e depois na cidade. Disse não entender o que havia acontecido para a história começar em uma chácara e terminar na cidade. Respondi a sua pergunta com outro questionamento: o que acontecera no começo da narrativa, quem eram as personagens. Ela falou sobre os dois irmãos e a Cabriola, e que depois aparecia outra casa, uma outra menina. Perguntei-lhe, quem era a menina e qual sua relação com os irmãos anteriormente descritos. VIC e os colegas trocaram informações, risadas, cochichos e, então, ela retomou o enredo, pontuando que a trama inicial fazia parte de um livro lido por Aninha e seu avô. Ao alcançar e compreender esta complexidade da narrativa, com posicionamento reflexivo sobre o texto, o leitor se encontra na última fase do processo dos níveis de recepção contemplados por Kügler, modos secundários de ler.

A seguir apresentamos leituras e comentários gerais acerca da leitura do texto imagético e sua articulação com o texto verbal. Em seguida contextualizamos comentários como esses a partir dos planos de leitura apresentados, e adaptados para a leitura de textos verbais e não-verbais. Ilustramos com a reconstituição de leitura dos alunos e a resposta ao questionamento do porquê do título da narrativa

Uma recorrente característica no âmbito do deslocamento ocorrida no campo imagético foi quanto à figura de um gato, na segunda parte da narrativa

O gato que morreu e resultado na janta não tem panela. (ISA, E2)

Tem um gato que é atropelado e resusita. (ANL, E2)

O gato da Aninha ressucitou porque foi atropelado e depois aparece de novo na história. (CAL, E1)

Presente na ilustração e não referenciado no texto-verbal, o gatinho aparece sempre quando da movimentação da Cabra em relação a Aninha. O gato não é atropelado, não há indícios de que carro dirigido por NINGUÉM (conforme referência do texto escrito) o tenha feito: da ilustração em que o gato é mostrado em frente ao carro em movimento segue-se a imagem em que o felino está na calçada, após um pulo dado em virtude da aproximação do veículo. A presença do bichano ainda é ilustrada até o fecho da narrativa. A leitora NAY, E2, ponderou que já tinha lido esta narrativa três vezes, porém até então não havia percebido quão freqüente é a presença do animalzinho. Ela teve esta percepção após comentários de colegas sobre o atropelamento ou morte do gatinho.

Por outro lado, houve leituras e percepções de imagem espontaneamente, por alunos da E1 e E2, como por exemplo do quadro Abaporu, de Tarsila do Amaral. Além da percepção imagética, os alunos estabeleceram relação de sentido entre a obra de Tarsila e leituras e experiências anteriores relativas à leitura de imagens. Os leitores sentiram-se à vontade para falar sobre atividades desenvolvidas a partir da leitura deste quadro, como releituras por meio de texto escrito e texto imagético, inclusive a confecção de um mosaico, exposto no pátio interno da E1.

Imagem que ocupa posição central na narrativa (vide Anexos) , esta passagem em que se mostra Aninha com o livro sobre a história da Cabriola ainda no colo, pouco antes de a paponna “aparecer” por lá. A partir desta ilustração, os leitores fizeram inferências diversas acerca da constituição familiar de Aninha. A ausência da figura paterna foi notada por diversos leitores, e alguns foram aquém, explicitando como e porque isso ocorreu, como exemplificado já no início deste tópico. A casa da garota foi vista, por poucas crianças como sendo feia, esquisita. A estante com livros, e o chão com livros e periódicos chamou a atenção de leitores que ponderaram nesta casa haver pessoas interessadas pela leitura. Duas crianças comentaram que a casa é “bagunçada”. Houve leituras mais descritivas, como as referências ao avô ser gordo, usar óculos e ser “horroroso”.

A partir da leitura dessas duas páginas e também da anterior, em que há texto verbal, os leitores puderam fazer a articulação entre escrita e imagem e chegar à inferência de haver uma narrativa na narrativa, de Aninha ler a história da Cabra. Houve crianças que não tiveram esta compreensão por deixar de articular os dois textos presentes ou, então, não se atentar à leitura da ilustração. Inclusive houve casos em que, ao serem questionados quanto à leitura desta imagem, leitores de ambas as escolas argumentaram não haver ‘nada para ler’.

Apresentamos, agora, algumas considerações gerais sobre a narrativa. Dentre elas há exemplos de leituras com aspectos emotivos do leitor. Há, também, leituras cujas inferências permaneceram no âmbito de deslocamento do texto.

Eu gostei do livro, só que a Aninha não tinha nada a ver com os meninos da história. Só tinha a ver que a cabra-cabriola foi na casa dela tentar comer mas não conseguiu. (REM., E1)

Eu TAT gostei do livro é muito engraçado. Eu gostei do autor que foi a cabra-cabriola. (TAT, E2)

Ela (a narrativa) conta que o avô está contando uma história e um dia acontece com ela (Aninha) e a cabriola morre. (LUC, E2)

A Cabra não pegou as crianças. Ana tava lendo sua história com a Cabra.(NAT, E1)

Aquilo não era realidade era apenas uma historia do folclore. (HIG, E1)

Cabra-Cabriola é burra achando que iremos acreditar nela (THA, E2)

Não devemos acreditar em todos as pessoas que fingem em ser pessoas que conhecemos. (MAC, E2)

Eu acho que eles não deveriam dizer que o vô de aninha ronca igual a um motor roncar alto é natural.(LEN, E2)

Dentre os exemplos citados, notamos traços de subjetividade e manutenção do nível de formação de ilusão quando as criança fazem referência à atitude de não conversarem com pessoas “estranhas”. O tom de preocupação com esta questão de não se acreditar em desconhecidos permeou sempre as conversas com os leitores.

Em geral, as leituras foram predominantemente parafrásticas, em que os leitores tinham certo domínio do percurso da narrativa, não ficavam presos quadro a quadro dela. Os textos verbal e não- verbal eram contemplados na constituição de leitura, porém sua articulação apresentava deslocamento ou deixava de contemplar algum aspecto importante da

narrativa, não explicitados e que ficariam a cargo de inferências dos leitores; alguns destes ainda se prendiam à forma escrita ao recorrer a alguma passagem específica da narrativa.

[ao ser questionada sobre o título da narrativa] Ah porque assim... ela rima... então é o papo dela, aquilo lá é o papo dela, ela só tem aquilo lá, ela rima as coisa, as palavras.[complementação ao ser indagada quanto ao porquê da rima] Ah. Ela tentar enganar as crianças pra ela comer, engolir as crianças. Ela finge que é a mãe das crianças pra ter o almoço dela (LET, E2)

Houve leituras com predominância descritiva, em que os leitores mantinham-se na superfície da narrativa, não buscavam articulação entre escrita e ilustração que completasse lacunas entre um quadro e outro da narrativa. Ao se prenderem a um texto ou outro, deixavam de fazer inferências ou se equivocavam nestas, como por exemplo a morte do gato, citada por uma leitora. Outra constituição de leitura deste âmbito é a não percepção de que a história da Cabra e do casal de irmãos por ela papados era uma história na história, ou seja, uma narrativa lida pela personagem Aninha, cuja história era a narrativa proposta aos leitores. Um leitor afirmou ser uma parte da narrativa passada no campo e a outra na cidade, no mesmo contexto espaço-temporal.

[ao ser questionado sobre o título da narrativa] Porque... é... caramba... é... porque conta a história sobre a Cabra, e ela é Cabriola... ela tipo... ela não consegue andar normal. (GAB, E1)

[reconstituição da narrativa a partir das ilustrações] Aqui a Cabra aparece na janela, na outra ela ta tentando entra, bateu na porta, aqui ela fala que é ela, as criança fica com medo, aqui ela olha na janela, no outro dia, aqui a mãe das criança

sai, a Cabra-cabriola viu, quer entrar de novo... Aqui o vô da Aninha ta contando pra Aninha, o vô da Aninha dorme, aqui é o carro indo sozinho com a Cabra dentro, aqui é a Cabra batendo na porta, aqui é a Cabra indo no orelhão, aqui a Cabra bate na porta outra vez e a Aninha não deixou ela entrar e ela saiu com raiva, soltando fogo pelo olho, daí a mãe da Aninha chega, a Aninha abre e fim! (REM, E2)

[reconstituição da narrativa a partir das ilustrações] Ela (Cabra) tava atrás das roupas soltando fogo pelo olho e depois bateu nas porta da casa das crianças...daí as crianças trancaram a porta.... daí ela pediu pro ferreiro bater na língua dela e não pagou o ferreiro... depois bateu na porta das crianças de novo e com a voz fininha convenceu as crianças a abrirem e comeu as crianças.... A menina (Aninha) tava lendo o livro da cabra... daí um carro com ela dentro... daí a cabra bateu na porta dela...a menina não abriu.... daí ela ligou pra menina e desligou... daí ela bateu na porta de novo e a menina não abriu.... e o carro foi embora. (DNS, E1)

Em menor proporção, mas também presente, foi a leitura autônoma. Neste âmbito, os leitores conseguiram articular os textos verbal e não-verbal significativamente, alcançaram o domínio pleno da narrativa. As inferências que os leitores faziam eram pertinentes, autorizadas pelo texto e completavam as ‘lacunas’, os ‘espaços em branco’ entre uma passagem e outra da narrativa. A título de exemplificação podemos citar o comentário da aluna NAT, E2: “O livro é interessante e inesperado. Inesperado porque agente pensa ta lendo mais na verdade é a aninha que tá lendo pra nós”. Esta leitora contempla a instância da metalinguagem da narrativa.

[ao ser questionado sobre o título da narrativa] Ah, porque ela tentava enrolar as criança, né? Ela ia falando e as criança ia acreditando. E chegava num ponto que as criança acreditava e as criança abria a porta pra ela e ela comia elas. (REN, E2)

[ao ser questionado sobre o título da narrativa] Porque a cabra-cabriola tenta enrolar as pessoas conversando com elas (MCH, E1)

[reconstituição da narrativa a partir das ilustrações] A cabriola uma noite estava espiando a família dela, daí no outro dia ela esperou a mãe dos meninos saírem para tentar entrar na casa deles sabendo que eles estariam sozinhos... daí ela bateu na porta e pediu para eles abrirem a porta daí eles não abriram... porque eles sabiam que ia fazer alguma coisa de mal para eles e a mãe deles falou para eles não abrirem... daí eles responderam que eles sabem que a voz da mãe deles não era daquele jeito que ela fala... daí no outro dia ela foi no ferreiro daí o ferreiro deu uma martelada na língua dela e ela não pagou o ferreiro porque o serviço foi mal feito daí ela ficou com a vozinha bem fininha... daí ela foi na casa das crianças e disse, abram meus filhinhos é a sua cabrinha, a roupa está bem sujinha a cana está bem chupadinha... daí eles pensaram que era a mãe deles porque ela estava com a voz bem fininha, então eles abriram a porta...e ela avançou neles, matou e comeu... *aí esta história era um conto de um livro que o avô da menininha (Aninha) estava lendo para ela...* aí teve um dia à noite ela foi olhar a janela e tinha um carro vindo não tinha ninguém dirigindo o carro, só uma mulher sentada no banco... daí bate na porta e diz aqui é a cabra-cabriola e vim aqui te contar um segredo... eu não vou abrir a porta porque você não é a minha mãe e a cabra-cabriola foi embora nervosa...(HEL, E1)

Os comentários citados acima, embora permeados pelo traço da oralidade e com alguma repetição de idéias, ilustram percurso de leitores que compreenderam a linearidade e complexidade da narrativa, isto é, efetivaram a leitura como produção de sentidos. Sua articulação entre os textos verbal e não-verbal proporcionou-lhes o domínio da narrativa A

maior incidência de leituras autônomas (Zanchetta), ao nível racional (Martins) ou ao nível de recepção modos secundários de ler (Kügler) veio de propostas e instigações de leitura coletiva. Com oportunidades como esta para a socialização do trabalho, reflexão sobre ele, o aluno tem maior probabilidade de caminhar para a autoria, para a reflexão e tomada de seu próprio discurso.

Em ambas as escolas os alunos buscavam apoio do texto escrito para a reconstituição de leitura. Este ainda é o subsídio de que as crianças preferem lançar mão para compreensão e constituição de significados. Houve leitores que dialogaram com o texto imagético espontaneamente, e preferiram não voltar a ele, nem ao texto verbal, para a reconstituição de leitura, inclusive com a retomada de nuances da narrativa. A título de ilustração transcrevemos a fala de REM, E2:

Eu lembro... Conta a história? É... a Cabra-cabriola, né? Daí... ela queria... as criança, daí a mãe de duas criança foi não sei pra onde, eu não lembro muito bem... mas ela saiu e as duas ficaram sozinhas, daí a cabra-cabriola foi lá tentar comer as crianças se eles abrisse a porta... daí a cabra-cabriola cantou versos e disse que ia comer os dois e um monte de verso, e os dois não abriram a porta e falou: - "É você, Cabra-cabriola", daí ela foi cabriolando soltando fogo pelos olhos e voltou pra mata, depois a mãe deles voltou e falou uns versinhos lá que disse que ia trazer uns docinhos pra eles, daí a mãe deles entrou lá e eles abraçaram a mãe deles, daí... a Cabra-cabriola falou: "- Ah, então é assim?" Daí a mãe deles saiu de novo, daí a Cabra-cabriola foi lá e disse os versinho quase igual aos da mãe deles, só que daí eles disse que a mãe deles não tinha voz grossa, e ela tinha, daí ela foi embora, foi lá pro ferreiro, pediu pra Martelar a língua dela, daí ele ficou assustado com ela, daí foi lá e martelou, né? Daí ela disse que deu um murro no ferreiro que deu a paulada na língua, daí ela disse que não ia pagar porque o serviço foi muito mal feito, daí o dono da ferreira lá.. como é que... ah, sei lá, da fábrica de...fazer.. o ferreiro queria o dinheiro e saiu correndo atrás da Cabra-cabriola e não conseguiu alcançar, daí ela foi lá na casa dos dois meninos, falou com a voz fininha os versinho lá... só que ela falou os versinho errado, mas como a voz era fina, os meninos não perceberam... e os dois abriram a porta e ela comeu os dois. Depois, o fim da história é que o vô da Aninha, que era personagem, né... tava contando essa história pra ela, daí de repente

o vô dela dormiu. Daí ela viu um carro sem motorista com uma senhora atrás, daí desceu do carro e foi bater lá, depois ela falou lá, falou os versos, a Aninha como não ia cair na conversa da Cabra-cabriola e não abriu a porta, depois a Cabra-cabriola foi embora e foi ligar do orelhão, daí a Aninha recebeu uma ligação, daí é.. ela atendeu e ficou assim, ficou mudo o telefone, e ninguém falou no telefone e a Aninha ficou falando : -“Quem é?” E só ouvia o barulho de alguém mascando capim, daí a Cabra-cabriola falou pra ela abrir a porta pelo orelhão que ela ia contar um segredo, pra ela abrir a porta porque ela ia contar pessoalmente, daí a ligação tava ruim e a linha caiu, daí daqui a pouco bate na porta lá... daí falou os versinho lá né? E a Aninha disse que já conhecia a história dela, que ela ia... que a voz dela tava grossa, daí falou que não ia abrir, depois de um pouco a Cabra-cabriola voltou com a voz fininha, imitando a voz da mãe dela, falou os verso, daí a Aninha falou que já conhecia a história dela que ia... falar com a voz fininha mesmo, e sabia que era a Cabra-cabriola, que não adiantava e que ela não ia abrir, daí a Cabra-cabriola foi embora e foi chamar um táxi, né... só que daí o taxista viu aquela megera lá... daí espantado ele foi embora, daí chega um carro sem ninguém dirigindo, a Cabra-cabriola entrou no banco de trás e foi embora, depois de um tempo a mãe da Aninha voltou, não... a mãe da Aninha falou os verso e a Aninha abriu a porta, depois a mãe disse que tinha passado num... supermercado por isso tava demorando, daí disse que tinha trazido alguma coisa, daí a Aninha disse: “-Já sei”, disse que era lá.. roupa limpinha, cama não sei que lá... ai, e o resto... então daí... olhou pro vô e disse que trouxe uma barra de chocolate, daí ela pegou a barra de chocolate, abraçou a mãe e saiu... cabriolando pela casa.

REM não reabriu o livro para sua reconstituição de leitura, entretanto retomou a narrativa de maneira a recuperar detalhes do enredo, de ações e falas das personagens. Ponderou que texto escrito e ilustração têm a mesma importância, dependendo da situação a que se referem.

Ressaltamos que as propostas de leitura foram aceitas pela quase totalidade das crianças, expusemos a elas tratar-se de atividade para pesquisa acadêmica e não haver obrigatoriedade de participação. Era grande a expectativa por parte dos alunos que sabiam de

antemão, pela professora ou por colegas de classe, sobre as atividades a serem desenvolvidas. A receptividade dos alunos esteve fortemente marcada — e demonstrada — em todas as propostas de atividades, embora não tenha havido participação efetiva de todos os alunos.

4. Algumas considerações finais

O percurso desta pesquisa e a elaboração da escrita sobre ela estenderam-se pelos 36 meses permitidos pelo Programa de Pós-graduação. Do esboço da pesquisa ao efetivo trabalho de campo, realizado em duas edições, foi essencial a vivência acadêmica, seja durante as aulas compartilhadas com os professores e com os colegas de jornada, seja durante os momentos de leitura e reflexão mais individuais, seja durante as sessões de orientação, seja no decurso próprio da pesquisa aplicada.

Esses momentos foram norteados o caminho a ser percorrido e estabelecendo as diretrizes de como perfazê-lo. Permitiram, gradativamente, algum amadurecimento intelectual e maior conhecimento quanto à dinâmica da Academia, propriedades de certa forma esperadas do pesquisador que pretende seguir carreira acadêmica.

Neste ínterim, várias foram as situações que promoveram dúvidas, questionamentos, incertezas quanto às atividades trabalhadas e quanto mesmo ao desenvolvimento da própria pesquisa, do vivenciar o meio acadêmico. Em contrapartida, a cada oportunidade de contato com os alunos, suas expectativas, dúvidas, descobertas, entre outros, o ânimo era recobrado e a responsabilidade, do âmbito acadêmico e do extra-acadêmico, instigava na continuidade do estudo do referencial teórico para melhor aplicabilidade deste conhecimento.

No primeiro semestre de 2004 foram realizados os primeiros contatos com os corpos administrativo e docente das duas escolas em que trabalhamos. No segundo semestre dialogamos diretamente com os alunos, e a eles propusemos as atividades de leitura, com a narrativa *Algodão-doce*. O trabalho inicial de pesquisa de campo foi precedido de grande expectativa, tanto pela pesquisadora quanto pelos alunos, os quais espontaneamente demonstravam na quando do acerto de data para as atividades e momentos antes de sua realização. Quando começávamos as sessões de leitura, entretanto, parecíamos não mais

lembrarmos daquela ansiedade toda, e os alunos pareciam se entregar ao texto, ao contrato de leitura com a narrativa.

Nas situações de leitura individuais, os leitores demonstraram, de início, certo receio em falar sobre a narrativa. Mas à medida que iam se sentindo mais livres, sem o compromisso de uma avaliação da leitura, de seus conhecimentos, compreensão acerca do texto, agiam de maneira mais natural, como se realmente estivéssemos em uma sessão informal de conversa, de bate-papo, como por fim ficou caracterizada esta situação. Quanto às características de leitura apresentadas neste momento, pudemos notar que os leitores demonstram certo domínio da estrutura da narrativa, porém podem permanecer no âmbito do deslocamento do texto, quando não instigados a uma releitura ou retomada de alguns elementos. Como exemplo da referida narrativa, a percepção de que a ida da personagem Helô ao céu— para degustar algodão-nuvem-doce e brincar com os amigos, e de lá despencarem — ocorreu na esfera do sonho não foi comum à maioria dos leitores da Escola 1 em um primeiro momento. Houve leituras que se basearam mais na descrição da ilustração do que em uma leitura desta e articulação com o texto escrito, como em casos que leitores afirmaram a queda ter levado os amigos à morte ou, então, a se machucarem muito. Ao serem instigados à leitura e articulações dos dois textos constitutivos da narrativa, porém, esses leitores demonstraram ter a percepção de que a Helô havia sonhado com as peripécias narradas. Dois leitores mantiveram a opinião de que a queda fora real, que as personagens haviam caído sobre algo macio, alguma proteção. Instigados a uma outra reflexão e articulação entre as ilustrações, caminharam em direção à condensação do texto. Na Escola 2, quase a totalidade dos leitores participantes foi levada à condensação do texto a partir de suas próprias leituras e articulações.

Na situação de leitura em que havia mais leitores juntos, a partilhar das discussões sobre a narrativa, marcadamente houve maior incidência de condensação do texto a partir das leituras e reflexões das crianças. A “interferência” da pesquisadora deu-se no âmbito da formulação de perguntas a serem consideradas pelo grupo. Se um leitor mostrava traços de maior inclinação ao deslocamento do texto, os colegas intervinham de modo a perpassarem juntos a constituição coletiva do significado.

Os leitores de ambas as escolas demonstraram maior interesse e participação, maior entusiasmo e, por que não, ter maior prazer com a leitura quando as sessões eram propostas para um trabalho coletivo.

No ano de 2005 foram realizadas as atividades de leitura referentes à narrativa *O papo da Cabra-cabriola*. Como na primeira edição, a expectativa para as sessões de leitura também era grande. Nesta fase, entretanto, tínhamos um pouco mais de experiência, estávamos mais bem preparados, tanto pelo fato de ser a segunda edição, como pelo balizamento teórico estar melhor elaborado.

Na situação de leitura individual pudemos notar traços de leituras nos níveis emocional e sensorial, como em comentários de leitores que mostravam não se conformar pela Cabra ter conseguido papar casal de irmãos. Muitas crianças prontamente apresentavam argumentos diversos para ratificar que não seriam enganadas pela Cabra. Alguns leitores não tiveram a percepção que havia uma história na história, que a passagem da Cabra e as duas crianças era uma narrativa lida por Aninha e seu avô. Houve também traços da leitura racional, ou condensação do texto.

Esses traços estiveram mais presentes quando das situações de leitura coletiva. Cada criança tinha um exemplar da narrativa em mãos, e ficava à vontade para ler e trocar impressões com os colegas. Durante ou após a leitura, se surgiam dúvidas, mais quanto ao vocabulário, a criança geralmente pedia ao colega a explicação, e quando o fazia à pesquisadora, voltava aos colegas para compartilhar com eles.

Na Escola 1 alguns leitores, à primeira vista, ficaram impressionados com a extensão da narrativa, quatro ou cinco deles mostraram certa indisposição para a leitura, que poderia lhes trazer cansaço. Esta situação ocorreu em dois grupos: no primeiro, os leitores foram convidados a iniciar a leitura, ter contato com a narrativa; caso considerassem a extensão ser realmente motivo para cansaço, poderiam ficar à vontade para interromper a leitura. Um aluno aceitou o convite, folheou o livro, comentou sobre haver diversas ilustrações e leu. A outra criança preferiu não ler, mas optou por permanecer no grupo. No segundo momento de situação assim, com outros leitores, quando a criança comentou sobre a narrativa ser extensa

demais, os próprios colegas argumentaram haver muitas ilustrações e o texto escrito não ser tão grande. Na Escola 2 cerca de três alunos fizeram referência à extensão da narrativa, entretanto nem cogitaram deixar de fazer a leitura.

O texto escrito despertou a atenção das crianças, em especial pelos jogos de palavras, pelos versinhos e rimas. Os leitores, em ambas as escolas, liam e reliam alguns versos, em tom forte de voz, animadamente.

A ilustração também foi objeto de admiração pelos leitores, muitos dos quais retomavam a narrativa a partir de elementos apresentados exclusivamente no texto imagético. A presença do quadro Abaporu foi percebida por muitos dos leitores, que a partir daí traziam às conversas relatos de experiência relacionados à obra e sua autora.

Um traço de leitura que pudemos notar nas duas edições de atividades, nas duas escolas e com a maioria dos leitores, foi a recorrente prática das crianças buscarem o texto escrito como apoio, suporte para a reconstituição de leitura e para a corroboração de algum dado apresentado. Os leitores apoiavam-se no texto verbal inclusive quando eram solicitados a comentar ou ler o texto imagético. Várias vezes crianças argumentaram não haver nada para ler em momentos da narrativa permeados pela ilustração.

Pelo consenso geral, o texto escrito configura-se o mais importante ou o mais legitimado para a conferência de sentidos a uma leitura. Alguns leitores afirmaram o texto escrito e o imagético serem da mesma importância para a leitura, e um aluno da Escola 2 explanou que a importância maior de um ou de outro dependeria da tipologia textual, do contexto de produção e de leitura.

Tão arraigada mostra-se esta percepção da “autoridade” do texto verbal pela maioria das crianças, que mesmo os leitores que afirmaram gostar mais de ilustrações em suas leituras, seja de narrativas de ficção, gibis, entre outros, indicaram o primeiro como o relevante e essencial para uma leitura.

Podemos dizer que as leituras dos alunos refletem as relações estabelecidas por eles e por seus pais e professores com o objeto lido. Houve casos de alunos que chegavam a uma

leitura autônoma sem auxílio de colegas ou da pesquisadora. Grande recorrência, entretanto, foi a de leituras um tanto quanto fragilizadas, em que o leitor não usava de inferências permitidas pelo texto para a constituição do significado. Isso não quer dizer que as crianças não entendiam ou não dialogavam com as narrativas, porém elas demonstravam não ter o domínio do percurso da obra, daí o papel de um leitor mais experiente para orientar a leitura, no sentido de instigar os leitores a uma leitura mais articulada entre os elementos da narrativa, entre a escrita e a ilustração.

As atividades que mostraram permitir maior incidência de condensação do texto, em termos da leitura da narrativa no todo, texto escrito e imagem, foram as desenvolvidas coletivamente. As crianças demonstraram espontaneidade, interesse e iniciativa em atividades deste âmbito. A participação dos alunos chegava quase à totalidade das crianças presentes nos dias das atividades propostas.

A leitura de imagens é essencial para a formação do leitor, e esta não se dará de maneira dissociada da leitura de texto escrito. A leitura de narrativas de ficção mostrou se concretizar entre deslocamentos e condensações, na medida em que o leitor tinha mais subsídios para a compreensão do texto, deixava de usar grande e tão apenas carga de subjetividade para a leitura, trazia a esta elementos externos e de conhecimento e experiências partilhadas.

A leitura de textos literários e a leitura de imagem ainda se configuram um desafio à escola e a nós, professores e pesquisadores. Com esta pesquisa tivemos o intuito de esboçar algumas considerações para um trabalho com as narrativas infantis de ficção sob a perspectiva da ilustração, da imagem, de acordo com uma concepção de leitura e de literatura que considera estes como processos de atribuição de sentidos, dialógicos, os quais contemplam dois pólos, não opostos ideologicamente: o texto e o leitor.

Com as atividades e reflexões em nossa pesquisa e texto, buscamos não perder o contato com a realidade e fazer progredir o conhecimento, nosso e dos atores da pesquisa, vislumbrando a possibilidade de com que estes conhecimentos, mais os de outros

interessados em práticas de leitura de narrativas infantis como atividade significativa, possamos ter leitores que “cabriolem” ao contato com livros e sua leitura.

Referências

- ABREU, Márcia(Org.) *Leituras no Brasil: antologia comemorativa ao 10º COLE*. Campinas: Mercado de letras, 1995.
- AGUIAR, Vera Teixeira. Conceito de leitura. In: CECCANTINI, João Luís C.T.; PEREIRA, Rony F.; ZANCHETTA JR, Juvenal(Org.). *Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: língua portuguesa*. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004.
- _____. *O verbal e o não-verbal*. São Paulo: Ed. Unesp, 2004.
- _____. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- _____. Práticas de leitura em uma escola inclusiva. *Presença Pedagógica*, v. 3, n. 18, nov./dez., 1997.
- _____. (Coord.). *Era uma vez ... na escola: formando educadores para formar leitores*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- AZEVEDO, Mário Luiz N. Espaço social, campo social, *habitus* e conceito de classe social em Pierre Bourdieu. *Revista Espaço Acadêmico*, ano III, v. 24, maio, 2003.
- AZEVEDO, Ricardo José Duff. *Como o ar não tem cor se o céu é azul? : vestígios dos contos populares na literatura infantil*. 1997. 825f. Dissertação(Mestrado) - FFLCH, USP, São Paulo, 1997.
- BAJARD, Elie. *Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. *Ler e dizer: compreensão e comunicação com texto escrito*. São Paulo: Cortez, 1994.

BAKHTIN, Mikhail M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução Michel Lahud e outros 3.ed. São Paulo: Hucitec, 1998.

BATISTA, Antônio A. G. Os professores são “não-leitores”? In: Marinho, M. *Leituras do professor*. Campinas: Mercado das Letras, Associação de Leitura do Brasil- ALB, 1998.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. p.11-28

BIKLEN, Sari Knopp; BOGDAN, Robert C. Entrevistas. In: _____. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. [s.l.]: Porto, [199_?]. cap.4. p. 134-135.

BLEGER, José. A entrevista psicológica- seu emprego no diagnóstico e na investigação. In: _____. *Temas de psicologia: entrevista e grupos*. São Paulo: Martins Fontes, 1980. p.7-41.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. *Literatura e a formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

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

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____ *Vários escritos*. 3.ed. rev. e ampl. São Paulo:Duas Cidades, 1995

_____. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 24, n. 9, 1972.

CECCANTINI, José Luís C.T. Perspectivas de pesquisa em literatura infanto-juvenil. In: _____(Org.). *Leitura e literatura infanto-juvenil: memória de Gramado*. São Paulo: Cultura Acadêmica, Assis-SP: ANEP, 2004. p.19-37.

_____. *Vida e paixão de Pandomar, o cruel, de João Ubaldo Ribeiro: um estudo de produção e recepção*. 1993. Dissertação(Mestrado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, Assis, 1993.

_____; PEREIRA, Rony F; ZANCHETTA JUNIOR, J.(Org.).*Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: língua portuguesa*. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004.

CÉSAR, José Cássio de Cerqueira; ALEXANDRINO, Helena. *Algodão-doce*. 8.ed. São Paulo:FTD, 1991.

CHAMLIAN, Regina; ALEXANDRINO, Helena. *O papo da Cabra-cabriola*. 4 reimp. São Paulo: Ática, 2003.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Ed. UNESP; Imprensa Oficial do Estado, 1999.

CHOMBART, Marie-Jose . *Um outro mundo: a infância*. São Paulo: Perspectiva; Edusp, 1991.ou LAUWE, Marie-Jose Chombart de

COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. São Paulo: Global, 2003

DEIRÓ, M.L.C. *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. 12.ed. São Paulo: Moraes, [?.]. Ou NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró.

DEMO, Pedro. *Metodologia científica em Ciências Sociais*. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1995

ESCARPIT, Denise. *As exigências da imagem no livro da primeira infância*. Instituto de literatura e de técnicas artísticas de massa (ILTAM), 1972. Tradução Maria Alice Faria. (cópia datilografada).

EVANGELISTA, A.A.M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M.Z.V. *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infanto-juvenil*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FARIA, Maria Alice. A criança e a imagem. In: CECCANTINI, João Luís C.T; PEREIRA, Rony F.; ZANCHETTA JR., Juvenal(Org.). *Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: língua portuguesa*. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004.

_____. *Como usar a literatura infantil em sala de aula*. São Paulo:Contexto, 2004.

_____. *Parâmetros curriculares e literatura: as personagens de que os alunos realmente gostam*. São Paulo: Contexto, 1999.

FOUCAMBERT, J. *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 13.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. 15.ed. São Paulo: Cortez, 1986.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*.2.ed. São Paulo : Martins Fontes, 1993.

GUGLIELMO, C; CHARTIER, R.(Org.) *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 2002.

GILBERT, G. Nigel. Being interviewed: a role analysis. *Social Science information*, London, v. 19, n. 2, p. 227-236.

GUNTHER, H. Como elaborar um questionário. In: PASQUALI, Luiz. *Instrumentos psicológicos: manual prático de elaboração*. Brasília: LabPAM; IBAPP, 1999-p.231-258.

JAKOBSON, Roman. Lingüística e poética. In: _____. *Lingüística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1971. p. 118-162.

KELLNER, D. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p.104-129.

KOCH, Ingedore G. Villaça (Org.) *Gramática do português falado*, vol. VI: desenvolvimentos. Campinas: Editora da UNICAMP/FAPESP, 1996.

_____. *Texto e coerência*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KÜGLER, Hans. *Literatur und Kommunikation*. Tradução Carlos Erivani Fantinati. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1975. (cópia mimeografada)

LAJOLO, Marisa. *O que é leitura*. 8.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. *Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira: história, autores e textos*. São Paulo: Global, 1986.

_____; ZILBERMAN, Regina *Literatura infantil brasileira: histórias & histórias*. 5.ed. São Paulo: Ática, 1991.

LANDEIRA, J.L.M. A aula de língua portuguesa e a formação de leitores. In: Fromm, G.; Lima-Hernandes, M. C.(Org.). *Domínios de linguagem V*. São Paulo: Plêiade, 2005.

MANGUEL, Alberto *Uma história da leitura*. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

MANZINI, Eduardo J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINI, Maria Cristina; OMOTE, Sadao. (Org.). *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina: EDUEL, 2003.p.11-27.

_____. A entrevista na pesquisa social. *Didática*, São Paulo, v.26/27, p.149-158, 1990/1991.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar.1996.

MARCUSCHI, L. Nove teses para uma reflexão sobre a valorização da fala no ensino de língua. *Revista da ANPOLL*, n.4, p. 137-156, jan./jun. 1998.

MARTHA, Alice Áurea Penteadó. A recepção do texto literário no ensino: uma experiência com a poesia. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 5, n. 16, p.95-104, set./dez.2005.

Disponível em:

<http://www.pucpr.br/comunicacao/revistas_cientificas/dialogo_educacional/pdf/n_16/artigo_6.pdf> Acesso em: 20 out. 2006).

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 19.ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

MIRANDA, Marília Gouveia de; RESENDE, Anita C. Azevedo. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. *Rev. Bras. Educ.*, set./dez. 2006, vol.11, no.33, p.511-518.

MIYASATO, Kahori. *O papel da literatura infantil no processo da alfabetização*. 1996. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 1996.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. 3.ed. Campinas: Ed. UNICAMP, 1996.

PÁDUA, Elizabete M. M. de. *Metodologia da pesquisa: abordagem teórico- prática*. 2.ed. Campinas: Papyrus, 1997. p. 29 –49.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

PERINI, Mário Alberto. et al. Natureza interdisciplinar da leitura e suas implicações na metodologia de ensino. In: ABREU, Márcia(Org.) *Leituras no Brasil: antologia comemorativa ao 10º COLE*. Campinas: Mercado de letras, 1995.p. 83-121.

PEREIRA, Rony Farto; BENITES, Sonia Aparecida Lopes (Org.). *Á roda da leitura: língua e literatura no jornal Proleitura*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2004.

- PERROTI, Edmir. *O texto sedutor na Literatura infantil*. São Paulo: Ícone, 1986. p. 115-139.
- PRADO, Jason, CONDINI, Paulo. *A formação do leitor: pontos de vista*. Rio de Janeiro: Argus, 1999.
- PRETTI, Dino; URBANO, H. (Org.) *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*, vol III- entrevistas. São Paulo: T.A. Queiroz/ FAPESP, 1988. p. 1 a 11.
- REAL, L.M.; PARKER, R. *Metodologia de pesquisa: do planejamento à execução*. Tradução Nivaldo Montingelli Jr. São Paulo: Pioneira, 2000.
- REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina M. *Dicionário de teoria narrativa*. São Paulo : Ática, 2002.
- ROMANELLI, Geraldo. A entrevista antropológica: troca e alteridade. *Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa*. p. 119-133.
- SANT'ANNA, A. R. Nós, os analfabetos pouco funcionais. In: Azeredo, José Carlos. (Org.) *Letras e comunicação: uma pareceria no ensino da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- SEMINÁRIO ESTADUAL DE LITERATURA INFANTO-JUVENIL, LIVRO DIDÁTICO E PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NA FORMAÇÃO DE LEITORES, 1., 1990, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ECA/USP, União Brasileira de Escritores, Faculdades Teresa Martin.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura e realidade brasileira*. 5.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.
- _____. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1984

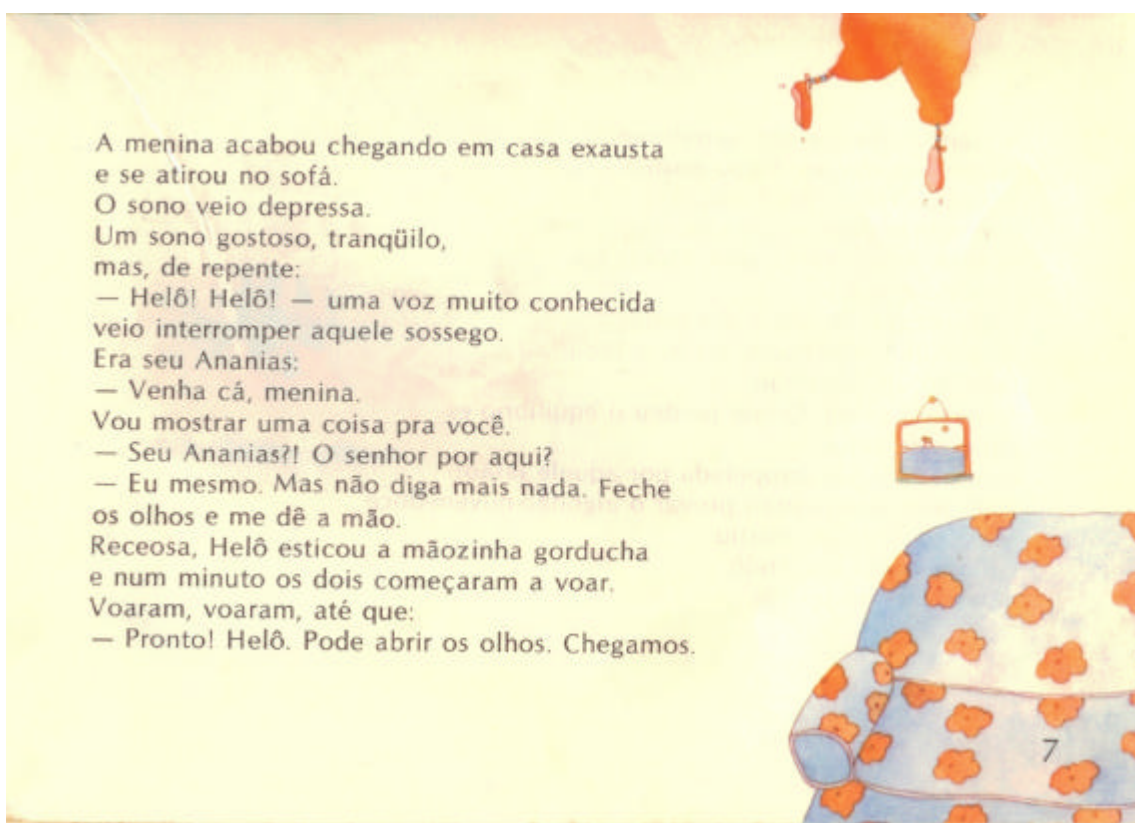
- SMITH, Frank *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- STRINATI, Dominic. Pós-modernismo e cultura popular. In: _____ *Cultura popular: uma introdução*. São Paulo: Hedra, 1999. p.216-237
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1986.
- TRIVIÑOS, Augusto N.Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação...* São Paulo: Atlas, 1987.
- VOGT, Carlos. *Linguagem, pragmática e ideologia*. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 1989. p. 129-63.
- WALTY, Ivete Lara; FONSECA, Maria Nazareth S.; CURY, Maria Zilda F. *Palavra e imagem: leituras cruzadas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- YAROCHEVSKY, M.G. León Vygotski: à procura da nova psicologia. *Enfance*, Press Universitaires de France, t. 42, n 1/2 1989
- ZANCHETTA JR, Juvenal Uma situação de leitura de narrativa por imagens na sala de aula. In: FARIA, Maria Alice. *Como usar a literatura infantil em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004.
- _____. *Literatura juvenil na escola de primeiro grau: livros e leituras*. 1995. 235 f. Dissertação(Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Marília, 1995.
- ZILBERMAN, Regina. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.
- _____. *A Literatura infantil na escola*. 6.ed. São Paulo: Global, 1987. 118 p.
- _____(Org.) *A produção cultural para a criança*. 2.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

_____; SILVA, E.Z.(Org.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 5.ed. São Paulo: Ática, 2001.

_____.; LAJOLO, M. *A leitura rarefeita: livro e literatura no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

_____; CADEMARTORI, Lígia. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. 3.ed. São Paulo: Ática, 1987. p.3-24.

ANEXOS

Imagens da narrativa *Algodão-doce*

⁶ Momento em que Helô, logo após chegar em casa, cansada, sonha que vai para o céu, acompanhada do vendedor de algodão-doce.



7

⁷ Passagem em que Helô e seus amigos caem do céu, pois a nuvem em que estavam não suportou o peso desses comedores de algodão-nuvem-doce. Leitores que não articularam equilibradamente texto verbal e não verbal afirmaram a queda ser “real”, podendo causar a morte das personagens.

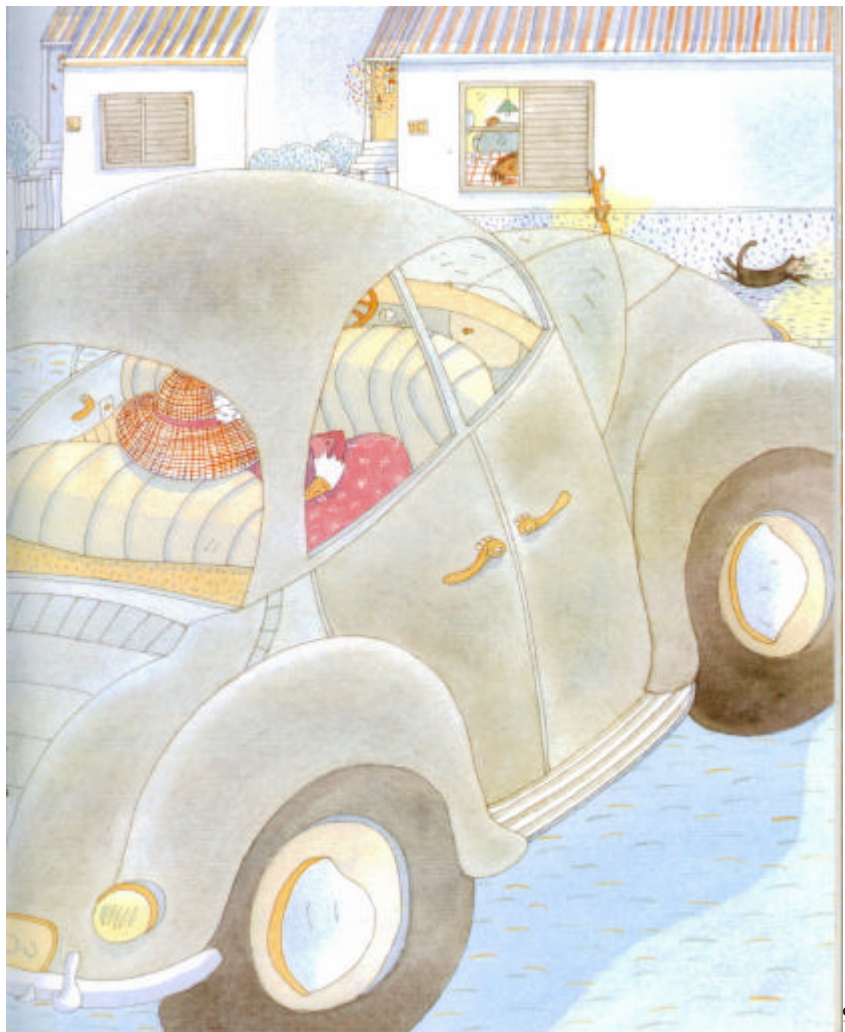


⁸ Cena seguinte à da queda, em que Helô, ao ser acordada por alguns barulhos, vai à janela e vê seu Ananias passando com o carrinho de algodão-doce.

Reprodução de ilustrações da narrativa *O papo da Cabra-cabriola*







⁹ Reprodução do momento em que a Cabriola está chegando, no carro dirigido por NINGUÉM, à casa de Aninha. O gato, considerado por alguns leitores como morto ou atropelado, neste momento pula para a calçada.



10

¹⁰ Neste quadro, podemos ver o gato—e confirmar, assim, que não fora atropelado. Na parede há o quadro Abaporu, percebido por leitores das duas escolas participantes.

Transcrição de entrevistas referentes à narrativa *Algodão-doce*

Entrevistas realizadas na Escola Professor João Leão de Carvalho

A ou P— pesquisadora

L— leitores

L: Meu nome é IVA e tenho 10 anos.

A: IVA o que você achou do livro?

L: Legal.

A: Você gosta de ler?

L: Gosto.

A: O que você gosta mais de ler?

L: Gibi e livro.

A: Quando você lê você gosta mais que haja textos escritos ou mais ilustrações?

L: Mais ilustrações.

A: Por que o livro tem o título de *Algodão-doce*?

L: Por causa das nuvens.

A: Por quê?

L: Porque as nuvens eram algodão-doce.

A: Conte a história pelas ilustrações.

L: Aqui tá o gato, aqui tá o porco deitado, aqui tá o Ananias, aqui tá o carrinho de algodão-doce, aqui tá a Helô, a amiga da Helô e o gato...aqui tá a Helô e o gato indo pras nuvens...aqui tá a Helô subindo....aqui tá o carrinho de algodão-doce e o gato que tá com o Ananias...a Helô e o avião...aqui tá a Helô com o gato, com o carrinho de algodão-doce e a Renata...

A: Como você acha que ela passou daqui pra cá (p.7-8)

L: Ela voou com o Ananias.

A: Você acha que falta alguma coisa na ilustração que não tenha no texto escrito?

L: Não.

A: Você quer fazer algum comentário sobre o livro?

L: Não.

A: Obrigada.

L: Meu nome é GEA tenho 10 anos.

A: GEA o que você achou do livro?

L: Ah legal interessante.

A: O que você achou legal e interessante?

L: Foi por causa dos textos que gostei mais.

A: Teve alguma parte da história de que você gostou mais?

L: Tem a parte que ela subiu nas nuvens pela corda.

A: O que mais gosta de ler?

L: Gibis.

A: O que prefere nos gibis, os textos ou imagens?

L: Mais imagens.

A: Qual é mais importante?

L: O texto escrito é mais importante.

A: Por quê?

L: Porque tem que falar as histórias e não mostrar.

A: O que você acha que o livro tem o título de *Algodão-doce*?

L: Por que causa que as nuvens são algodão-doce.

A: Conte a história pelas ilustrações.

L: Ela (Helô) aqui tá comendo algodão-doce, o homem tá dando pra ela e o gato tá dormindo e aqui ela tá comprando algodão-doce... tem uma nuvem...aqui a menina correndo atrás do gato... aqui eles estão deitado na nuvem... aqui eles estão lá embaixo olhando pro fio.... aqui tá o carrinho e o tio do carrinho de algodão-doce.... aqui ela está caindo das nuvens...o carinho sentado na nuvem o gato tá tomando água da nuvem....o hominho tá sentado na nuvem... aqui todos estão comendo algodão-doce... e aqui eles estão caindo do prédio.... aqui o tio vendendo algodão-doce... o gato deitado na nuvem e outro caído.. e ela está indo comprar algodão-doce.

A: Você acha que falta algo nas imagens que tenha no texto?

L: Não.

A: Obrigada.

L: Meu nome é CLE e tenho 10 anos.

A: Você gosta de ler?

L: Gosto de ler gibis.

A: Qual você gosta mais?

L: Da Mônica.

A: O que você prefere nos livros, textos escritos ou imagens?

L: Os dois são importantes.

A: Por que o livro tem o título de *Algodão-doce*?

L: Porque a menina gosta muito de algodão-doce...

A: Conte a história pra mim, a partir das ilustrações.

L: O Ananias dando algodão-doce pra menina...aí o homem aqui vendendo algodão-doce e a menina comendo...a menina indo pra algum lugar e o gato seguindo ela ...ela viu uma nuvem e olhou pra cima... Aqui passou um avião e quase derrubou ela de cima da nuvem... Aqui eles brincando de pega-pega, ela segurando o gato aqui....eles estavam comendo algodão-doce e de repente eles caíram....

A: Quer fazer algum comentário mais sobre o livro?

L: Não.

L: Meu nome é JON e tenho 10 anos.

A: O que você achou do livro?

L: Bom .

A: Você gosta de ler?

L: Gosto.

A: Você gosta de ler livros com mais texto escrito ou desenhos?

L: Desenhos.

A: Você acha que o desenho é mais importante do que o texto?

L: Acho que os dois têm a mesma importância.

A: Por que você acha que o livro tem o título de *Algodão-doce*?

L: Pois tem e fala sobre algodão-doce.

A: Conte o que você lembra da história.

L: Que eles estavam comendo algodão-doce na nuvem...eles caíram da nuvem...daí ela acordou aqui...

A: Você acha que falta alguma coisa na ilustração e que tenha no texto escrito?

L: Não.

A: Você quer fazer algum comentário sobre o livro?

L: Não.

A: Obrigada.

L: Meu nome é ANG e tenho 10 anos.

A: O que você achou do livro?

L: Legal.

A: O que você achou legal?

L: Os personagens.

A: Você gosta de ler?

L: Gosto.

A: O que você gosta de ler?

L: Livros.

A: Tem algum de que mais gosta?

L: Não.

A: Quando você lê, prefere que tenha mais imagens ou mais texto escrito?

L: Texto escrito.

A: Você acha que texto escrito é mais importante do que imagens?

L: Os dois têm a mesma importância.

L: Sou KET.

A: O que você achou do livro?

L: Legal.

A: O que você achou legal?

L: Da menina comendo algodão.

A: Você costuma ler outros livros na sua casa?

L: Livros.

A: Por que você acha que o título do livro é *Algodão-doce*?

L: Porque a menina come algodão-doce e as nuvens são de algodão-doce

A: Gostaria que contasse a história a partir da ilustração.

L: Primeiro ela foi compra algodão-doce...ele encontrou a Renata...ficou pensando que a nuvem era algodão-doce...ela estava chorando....ela caiu da nuvem...ela começou a comer a nuvem...ela pediu socorro....eles caíram no chão...

A: Você acha que falta algo na ilustração do livro em relação aos textos?

L: Falta o gatinho daqui e a Renata.

A: Você quer fazer algum comentário mais sobre o livro?

L: Não

L: Sou BRU.

A: O que você achou do livro?

L: Legal

A: O que você gostou?

L: De tudo.

A: Você gosta de ler? O quê?

L: Livros.

A: Você gosta de livros que tem mais imagens ou textos?

L: Mais imagens.

A: Por que você acha que o livro tem o nome de *Algodão-doce*?

L: Por causa do algodão-doce.

A: Me conte a história do livro por meio da ilustração.

L: Primeiro o gato tava deitado na cadeira, depois ela sai correndo comprar algodão-doce, depois ela ficou comendo algodão-doce...depois ela encontra a Renata colega dela.... depois ela está deitada no chão, vendo as nuvens no céu... acabou chegando em casa cansada, ela tava com sono tranqüilo.. depois o gato dela tava em cima de um negócio de algodão-doce depois apareceu a (?) e ela.... depois aqui estavam todos dando risada agora quase caindo e o gato aqui.... depois ele grita e puxa ele...aqui tava comendo algodão-doce...e a nuvem ficou tão pequena que eles caíram pra fora... ela e o porquinho dela fora.

A: Você acha que falta alguma coisa na ilustração e que tenha no texto escrito?

L: Não.

A: Você que fazer algum comentário mais sobre o livro?

L: Legal os desenhos e história.

A: Obrigada.

L: Meu nome é DAN.

A: O que você achou do livro?

L: Legal.

A: Por que você acha que o livro tem o título de *Algodão-doce*?

L: Porque a menina come algodão-doce

A: Conte a história a partir da ilustração.

L: A menina catou o dinheirinho no porco e comprou algodão-doce... e tava sentada comendo...depois ela encontrou uma amiga dela e saiu... olhando a nuvem lá em cima.... caiu no algodão-doce e o gato tava em cima da nuvem comendo algodão-doce.... depois ela encontrou com uma colega dela com sorvete de morango e depois de chocolate... depois a nuvem ficou pequena e eles caíram lá em baixo...

A: Você acha que falta alguma coisa na ilustração que tenha no texto escrito?

L: Não.

A: Você que fazer algum comentário sobre o livro?

L: Não.

L: Meu nome é EDU.

A: EDU, o que você achou do livro?

L: Interessante.

A: Por quê?

L: Porque ela achava que as nuvens eram algodão-doce.

A: Você acha que as nuvens são algodão-doce?

L: Não.

A: Por quê?

L: Porque o algodão-doce é vendido, e as nuvens não.

A: Ah....e você gosta de ler? O quê?

L: Livros.

A: Que livros gosta de ler?

L: *Harry Potter* – a pedra Filosofal

A: Gosta de livros com mais imagens ou texto escrito?

L: Mais imagem.

A: Por que você acha que o título do livro é *Algodão-doce*?

L: Porque ela achava que nuvens eram algodão-doce.

A: Conte a história a partir da ilustração.

L: Primeiro o gato tá sentado na cadeira.. aí ela compra algodão-doce... aqui ela encontra a amiga dela e ...e a gata tá indo pro castelo elas ficam olhando pra cima achando que as

nuvens são algodão-doce... dormiram e aqui ela ouviu uma voz estranha chamou ela pra subir nas nuvens... daí o gato está comendo algodão-doce, aí a amiga dela tá quase caindo e ela ajuda ela e cada um deve estar em cima de uma nuvem e encontra a amiga com sorvete de morango... Aqui ele tá com uma perna pro alto e outra pra baixo e as amigas ajudam ele... aqui o gato está no carrinho de algodão-doce.... aí ele caíram das nuvens e encontrou o cofrinho quebrado e o gato na cadeira.

A: Quer fazer algum comentário mais sobre o livro?

L: Não.

L: Meu nome é JAQ e tenho 10 anos.

A: JAQ, o que você achou do livro?

L: Legal?

A: Legal por quê?

L: Porque, porque ele é... ele é... é legal por causa dos desenhos e por causa de ler.

A: Teve alguma parte que chamou mais a sua atenção?

L: Chamou mais a nuvem também.

A: Por quê?

L: Porque eles subiram lá em cima e ficaram brincando lá, e aí depois eles caíram... daí o gato subiu na nuvem também, e aí eles começaram a brincar... daí eles pegaram e caíram lá de cima. Daí eu gostei mais de ler.

A: E você gosta de ler?

L: Gosto.

A: O que mais você gosta de ler... livros, revistas?

L: Livros.

A: Você gosta de livros com mais textos escritos ou com mais imagens?

L: Mais textos.

A: Por quê?

L: Porque demora pra acabar e é gostoso demorar pra ler.

A: Você acha que os textos escritos são mais importantes do que as imagens, ilustrações?

L: Escrito...

A: É mais importante?

L: É... que a gente vai aprendendo as coisas né...

A: Por que você acha que o livro tem o título de *Algodão-doce*?

L: Sobre as nuvens, né?

A: Ah... sobre as nuvens?

L: Sim.

L: Aí subiram lá em cima lá ... aí depois eles parece que... o gato comeu a nuvem...

A: Você acha que é a nuvem que ele tá comendo?

L: Acho que é o algodão né... num sei... aí num sei....

A: Será que pode ser algodão- nuvem-doce?

L: Acho que é nuvem, né?

A: Nuvem, nuvem de verdade..não é nem um pouquinho doce?

L: Ah num sei...

A: A cor é igual a de nuvem?

L: É...

A: Ahã...Agora vou pedir pra você contar a história com as ilustrações, não precisa ler o livro de novo, tá...

L: Aqui o gato tava dormindo, e aqui na foto eles tavam pegando o algodão, e aqui o homem tava catando o algodão, né...lá no chão, e pegaram e a menina foi relar no algodão e o porco tava caído e num sei se é porco...e a menina tava comendo...aí o gato tava na porta e aqui a menina tava com algodão parece é algodão...e o gato foi atrás do homem sei lá se é homem....aqui estavam olhando pra cima, pro fio né...e o gato olhou também...aqui a menina pulou em cima do sofá e subiu pra nuvem... e o gato tava vendo o algodão comendo o algodão e eles estavam em cima da nuvem aqui só que a menina estava quase caindo, e aqui eles tavam brincando e o gato também...e aqui eles tavam pulando brincando, aqui o gato tava olhando pra cima perto do homem...e aqui duas meninas segurou na mão do homem. E aqui tudo eles comendo algodão e aqui eles tavam caindo ...caindo lá pra baixo...e aqui eles tavam olhando o algodão-doce lá..e o gato dormindo e o porco tava de cabeça pra baixo e aqui o homem tava levando o algodão e a menina tava indo atrás.

A: O que aconteceu na página 7?

L: Ela pulou lá pra cima no sofá e foi lá pra nuvem.

A: Você acha que ela pulou de verdade?

L: É

A: Que ela foi pra nuvem de verdade?

L: Hum hum

A: Tudo que aconteceu aqui... de comer nuvem doce, de brincar lá no céu...foi tudo verdadeiro?.

L: Foi.

A: E aqui na hora da queda...a queda foi verdadeira?

L: Foi.

A: Então eles caíram de verdade no chão? O que poderia ter acontecido com eles, tendo caído lá do céu ..se despencassem?

L: Morriam, né?

A: E você acha que eles morreram?

L: Num sei....acho que não.

A: Aqui na próxima página eles aparecem de novo, o que você acha que aconteceu?

L: Eles num morreram, e eles continuaram a ir atrás do algodão.

A: O que você acha que aconteceu pra eles não terem morrido caindo, se eles caíram lá do céu?

L: Caíram em cima do algodão, acho.

A: Então eles caíram de verdade, você acha?

L: Eles num caíram de verdade.

A: Então o que você acha que aconteceu?

L: Eles num caíram pra morrer, assim, caíram em cima do algodão.

A: Então algo protegeu eles?

L: Hum hum

A: Você acha que falta algo na ilustração, nos desenhos, que tenha no texto escrito?

L: Tem mais ou menos.

A: O que você acha que falta?

L: Falta um monte...daí num sei mais.

A: Você quer fazer algum comentário sobre o livro, sobre algumas imagens...sobre alguma passagem do texto?

L: Não.

L: WEL, tenho 10 anos

A: WEL, o que você achou do livro?

L: Achei da hora, porque tem o gato aqui né...eu gostei né...eu gostei porque é muito da hora o livro né, e eu gostei do desenho e da leitura que é o mais importante pra nós aprender né...eu gostei mais do gato subindo na bicicleta...daí subiram lá no céu lá e quase que a menina cai...e o cara vai e cai também, daí o avião passou lá e ela caiu.... aí aqui o cara o gato tava comendo algodão aqui lá em cima lá chamou o Helô e ali...e aí ele virou daí ele mostrou a mão daí o cara também mostrou a mão...aí o outro falou pra ele lá se ele queria o sorvete, né, daí ele falou que não muito obrigado....aí esse daqui quase caiu aqui... daí ele tava mergulhando afundando nas nuvens...aí aqui ela segurou ele pra ele não cair porque ele tava entalado, daí aqui ela conseguiu tirar ele e aí ele ficaram comendo algodão aqui e o gato lá em cima também comendo algodão, daí eles caíram e aqui tá passando o carro do algodão-doce lá.... e aqui o gato tava sentado na cadeira e ela tava olhando o algodão-doce e ela caiu.

A: Por que você acha que o livro tem o título de *Algodão-doce*?

L: Porque tem muito algodão-doce, que nem os das nuvens os carrinhos aqui...em cima lá no céu tem muita nuvens, aqui também tem nuvens.

A: E você acha aqui é algodão-doce de verdade?

L: Não, é a nuvem de normal mesmo.

A: E aqui eles estão comendo a nuvem?

L: Não, eles estão comendo algodão-doce.

A: Na página 7...o que você disse ter acontecido, mesmo?

L: Aqui ela pulou no sofá e subiu pra cima nisso ela acordou e pulou no sofá.

A: Então ela pulou no sofá e foi lá pra cima onde estão as nuvens aqui. E você acha que ela foi de verdade pro céu?

L: Foi.

A: E aqui quando eles estão caindo, na página 15, eles estão caindo de verdade?

L: Acho.

A: E o que você acha que pode acontecer com eles?

L: Eles podem cair e morrer né, de cima lá né é perigoso cair lá de cima né....tava caindo ela, o gato e o rapaz.

A: E o que você acha que aconteceu na página que eles estão saindo pra página em que ela está na janela?

L: Aqui ela caiu, daí ela tava na casa dela...daí ela acordou que era um sonho.

A: Ah então aqui foi um sonho que aconteceu lá no céu?

L: Sim.

A: Você acha que falta algo na ilustração, nos desenhos, que tem no texto escrito?

L: Não.

A: E você gosta de ler?

L: Sim

A: E o que você gosta de ler?

L: Gibis, né, porque é muito interessante pra aprender em gibi e livro.

A: Quando você está lendo você prefere que tenha mais imagens ou textos escritos?

L: Textos.

A: Por quê?

L: Porque é gostoso e porque aprende a ler.

A: E você acha que o texto escrito é mais importante que as ilustrações?

L: Acho.

A: E você quer fazer algum comentário mais sobre o livro?

L: Não.

A: Obrigada.

L: Meu nome é ROD e tenho 10 anos.

A: ROD, o que você achou do livro?

L: Achei legal e importante.

A: Por que você achou legal?

L: Porque tem as nuvens, tem os bichinho tudo...os desenhos.

A: Tem alguma parte de que gostou mais, que tenha chamado mais sua atenção?

L: Das nuvens aqui, ó...

A: E você gosta de ler?

L: Gosto.

A: E o que você costuma ler, livros revistas gibis?

L: Livros.

A: Tem algum livro que você está lendo?

L: Tem.

A: Qual é, lembra do nome?

L: Não.

A: Você prefere que livros tenham mais ilustrações ou mais textos escritos?

L: Mais ilustrações.

A: Você acha que ilustração é mais importante que o texto escrito?

L: É.

A: Por que você acha que o título é *Algodão-doce*?

L: Porque tem o carrinho de algodão-doce e quer comprar.

A: Agora vou pedir que conte a história do livro pelas ilustrações.

L: Aqui é a menina indo pegar algodão, daí ela foi...comprou um algodão...daí ela ganhou um de presente...Aqui tá o gato dormindo, daí ela tá indo pegar mais um algodão-doce, aqui tem o porco....aqui tá a menininha, o gato, aqui o carrinho de algodão-doce, a menina com o algodão-doce, o gato atrás da menininha.....Aqui ela pulou, ela subiu...aqui o gato tava dormindo....ela pulou e foi cair lá no céu, o avião passou e ela quase caiu. O gato tava comendo um algodão-doce....daí tava sentado...aqui eles tavam brincando... as duas foram ajudar ele...daqui eles tavam comendo algodão-doce daí eles saíram....daí ela foi parar lá

embaixo, daí ela foi lá na janela e viu o carrinho de algodão-doce passar lá na rua lá..daí ela ficou olhando e ela viu o temporal.

A: Olha, aqui você disse que eles estão caindo...você acha que eles estão caindo de verdade?

L: Não.

A: O que você acha que poderia acontecer com eles?

L: Podem morrer.

A: Você acha que acontece o que com eles?

L: Eles morrem.

A: Mas eles aparecem aqui de novo na história...

L: Ela caiu daí ela foi aqui na janela daí ela viu oi carrinho de algodão passar na janela.

A: Então você acha que ela não morreu?

L: É

A: O que você acha que pode ter acontecido dessa página pra cá?

L: Acho que ela caiu no sofá.

A: Como você acha que ela foi pro céu?

L: Ela pulou no sofá e ela foi lá pro céu.

A: Você acha que isso pode ter acontecido de verdade?

L: Não...

A: Ok..Você acha que as ilustrações são mais importantes do que o texto escrito?

L: Não

A: Quer fazer algum comentário sobre o livro?

L: Não.

A: Obrigada.

Entrevistas realizadas na EMEIF Drº João Mendes Junior

L: Meu nome é TAL e tenho 10 anos.

A: TAL, o que você achou do livro?

L: Legal, interessante.

A: Teve alguma parte que lhe chamou mais a atenção?

L: A parte em que o Ananias estava com o pé afundado na nuvem...

A: Você gosta de ler livros, gibis, revistas?

L: Livros.

A: Tem algum livro preferido?

L: Todos.

A: Você prefere ler livros com mais texto escrito ou imagens?

L: Textos.

A: Por que você acha que o título do livro é *Algodão-doce*?

L: Porque ela gosta de algodão-doce.

A: Conte a história baseada nas ilustrações.

L: Aqui ela foi comprar algodão-doce...aqui ela já ta comendo um...aqui a amiga dela tá com sorvete....aqui ela tá vendo uma nuvem de algodão....aqui ela fechou os olhos e o Ananias levou ela lá pra cima....daí ela tava comendo a nuvem ela e o Ananias, o Ananias começou a cair...aqui ele tava pedindo socorro....aqui eles comeram muito algodão-doce e eles começaram a cair....aqui ela ia comprar algodão-doce....

A: Você acha que falta algo na ilustração que tenha no texto escrito?

L: Não.

A: Você quer fazer algum comentário sobre algo do livro?

L: Não

L: Meu nome é ING e tenho 10 anos.

A: ING, o que você achou do livro?

L: Achei legal, muito interessante.

A: Teve alguma parte que lhe chamou mais a atenção?

L: Gostei a parte que o Ananias estava com a perna tava afundada.

A: Você gosta de ler livros, gibis, revistas?

L: Gosto de ler mais livros!

A: Tem algum livro preferido?

L: Livros com figuras e com bastante coisas interessantes...

A: Você prefere ler livros com mais textos escritos ou imagens?

L: Imagens.

A: Você acha que os dois têm a mesma importância?

L: Acho.

A: Por que você acha que o título do livro é *Algodão-doce*?

L: Ah, porque a menina come o algodão-doce e vai para nuvens...e tem o mesmo gosto.

A: Conte a história baseada nas ilustrações.

L: A menina tava fazendo uma lição, daí o homem do algodão-doce passou, e ela largou tudo pra ir lá comprar...Os dois ficaram batendo papo...no caminho quando ela tava voltando pra casa ela encontrou a amiga dela, Renata, que estava na porta da sorveteria....Ela viu algumas nuvens no céu e pensou que eram tão branquinhas e tão gordinhas e as nuvens são iguais a algodão-doce sem tirar e nem por...Aí o dono do algodão-doce chamou o nome dela e ele falou: vem cá, menina, vou mostrar uma coisa pra você..ele falou pra ela fechar os olhos e dar a mão pra ele.... aí eles voaram até que pronto...Helô pode abrir os olhos....a menina abriu os olhos e não acreditou que estava nas nuvens ficou pasma....e o homem do algodão-doce falou você não disse que as nuvens pareciam com algodão-doce...aí está experiente uma lasquinha, é gostoso...o gosto é igual....Quando ela foi pegar um pedaço, o avião passou perto dela tirando o equilíbrio dela...O homem falou que perigo aquele avião poderia ter atropelado alguém....aí ela nem queria mais provar, mas o dono do algodão-doce insistiu...e ela como era gulosa não resistiu....Começou a comer com vontade, mastigava um punhado, logo pegava outro... quando ouviu uma voz bem baixinha atrás....Helô...ela virou a cabeça depressa e encontrou a Renata tomando um enorme sorvete de morango...e a Renata disse quer provar Helô?! como veio parar aqui disse a Helô...Renata respondeu...o seu Ananias me convidou...então Renata propôs brincar de pula-pula....eles saltaram pra nuvem de Renata porque a da menina de tanto ser comida tinha ficado pequena....de repente ele se afundou.....as meninas o ajudaram....

A: Você acha que falta algo na ilustração que tenha no texto escrito?

L: Não.

A: Você quer fazer algum comentário sobre algo do livro?

L: Não

L: Meu nome é MAT e tenho 10 anos

A: MAT, o que você achou do livro?

L: Legal.

A: Teve alguma parte que lhe chamou mais a atenção?

L: Quando ele tava com a perna na nuvem lá.

A: Ah... e você gosta de ler livros gibis revistas?

L: Gosto.

A: Tem algum livro preferido?

L: Não, gosto de todos...

A: Por que você acha que o título do livro é *Algodão-doce*?

L: Porque o doce preferido da menina é algodão-doce o autor colocou esse nome no livro...

A: Conte a história baseada nas ilustrações.

L: Aqui a Helô foi comprar algodão-doce, comprou um e ganhou mais um de brinde do seu Ananias....Na outra ela foi muito gulosa e comeu os dois e sai correndo e foi pra casa...Aqui ela parou e ficou imaginando como era lá em cima...depois ela chegou na casa dela cansada e se atirou no sofá...E o Ananias chegou lá e pediu pra ela fechar os olhos...daí ele pediu pra ela abrir os olhos...ela abriu e estava nas nuvens...e não acreditava que estava lá....aí lá em cima ela começou a comer a nuvem de algodão....aí ela encontrou sua amiga Renata....aí sua amiga pediu pra pular na nuvem dela...aí o Ananias foi atrás a perna dele afundou e elas foram ajudar ele....Aqui os três comeram tudo e a nuvem ficou pequena e eles caíram....aí depois a Helô acordou estonteada e ouviu seu Ananias vendendo algodão-doce...A nuvem ficou tão pequena de tanto eles comerem que eles caíram lá de cima...Assim a menina acordou de seu sonho e logo viu o senhor Ananias passando com o carro de algodão-doce...

A: Você acha que falta algo na ilustração que tenha no texto escrito?

L: Não.

A: Você quer fazer algum comentário mais sobre algo do livro?

L: Não.

P: ACR, o que você achou do livro, da história?

L:Eu achei interessante do, da maneira que tá escrito aqui, achei legal.

P:E você gostou...alguma coisa te chamou mais atenção, assim, o texto escrito ou a imagem, a história?

L: Eu achei legal na hora que ela tá imaginando que ela tá correndo nas nuvens; que as nuvens são algodão-doce. Eu achei muito legal.

P:Já imaginou que a nuvem, algum dia, fosse algodão-doce?

L:Não.

P:Não?

L:Não.

- P: ((ao grupo)): Alguém já ?...comia a nuvem, assim?
 ((crianças responderam, com gestos e rindo, que não))
- P: E você costuma ler livro ou gibi?
- L:Éh, ela, éh:: .. a minha prima gosta muito de ler livro, então minha família quase inteira, sabe, gosta de ler livro. Eu também gosto. Eu gosto mais de ler gibi.
- P:Gibi? Que tipo de gibi você gosta, ou história?
- L:Da Turma da Mônica inteira eu gosto. Inteiro.
- P:Até do Horácio?
 ((entrevistada responde afirmativamente, meneando a cabeça e sorrindo))
- P: Você prefere, quando lê livro, ou mesmo gibi, prefere mais a imagem, assim, os desenhos, ou o texto escrito?
- L: Ah, pra mim os dois }.. são legal
- P: Os dois? }
- P: Você acha, assim, que um ajuda o outro pra entender a história?
- L: Ajuda bastante!
- P :Segunda pergunta, agora: Por que você acha que o livro tem o título de *Algodão-doce*?
- L:Éh, porque ela, ela tá... O livro mesmo tá falando que ela tava sonhando que ela tava comendo algodão-doce nas nuvens. Por isso tem o título de *Algodão-doce*.
- P: A terceira,agora: vou pedir pra você recontar a história a partir das imagens, da ilustração.
- L:Tá.
- P: Fique à vontade pra folhear o livro, se quiser contar sem ser página a página...
- L: Aqui ((p. 2 e 3)) ela viu o algodão do... ela viu um moço vendendo algodão-doce, aí ela foi lá no cofrinho dela, pegou as moedinha dela e foi lá comprar. Contou todas, e foi lá comprar. Aí aqui ((p.4)) ela tava comenu, ela tava junto com o amigo dela, que vendia algodão-doce; ela tava comenu. Aí ela tava indo embora e ela passou em frente da sorveteria. Aí ela viu a Renata, amiga dela. Aí ela foi embora, aí depois ela voltou de novo. Depois ela tava olhando pro céu....Aí ela chegou na casa dela já pulando pro sofá. Aí depois o amigo dela, éh, mandou ela fechar o olho. Aí eles começaram a imaginar que eles tavam no céu comendo algodão-doce, né. Aí eles tavam aqui já ((p.9)) Aí aqui eles tavam sentado comendo. Aí a Helô viu a amiga dela Renata. Aí eles pularam pra nuvem que ela tava. Aí aqui ((p.10)) a Renata pe/...é.h::: ...Inventou que as pesso/...podia..a gente pod/ ...éh:::..Ela falou assim: “A gente pode brincar de pular” e eles começaram a pular. Aí o Ananias, o seu Ananias, começou a pular de um pé só aí elas começaram tudo da(r) risada. Aí sem querer ele afundou o pé na, na, na nuvem, né. Aí o sapato dele caiu, aí todo mundo lá..lá debaixo tava olhando...ele com uma perna. Aí elas começaram a puxar ele pra poder vim de novo. Aí puxou. Aí eles tavam comendo a nuvem. Aí eles começaram comer bastante, aí a nuvem foi ficando pequena. Aí eles, eles tavam caindo lá de novo pra Terra. Aí aqui ((p.16)) ela acorda, né. Aí ela viu o seu Ananias vendendo algodão-doce.
- P: Quer dizer que ela acordou, que ela tava sonhando na nuvem. Que horas você acha que ela começou a dormir?
- L: A tarde.
- P:A tarde?
- L: Ahã.
- P: Mas daí foi antes dela sair pra buscar algodão-doce ou foi depois, quando ela voltou?
- L:Depois.

P: Depois.

P: Você acha que falta alguma coisa na ilustração que tem no texto escrito?

L: 'Ntchu, ntchu'. Não. Eu acho que não.

P: Você quer fazer algum comentário sobre a obra, sobre as imagens, personagens?

L: 'Ntchu, ntchu'. Não.

P: Obrigada.

L: Meu nome é NAT e tenho 10 anos.

P: O que você achou do livro?

L: Achei legal e interessante.

P: Teve alguma parte que lhe chamou mais a atenção?

L: Achei engraçado quando ela imaginou que estava comendo a nuvem...

P: Você gosta de ler livros gibis revistas?

L: Sim.

P: Por que você acha que o título do livro é *Algodão-doce*?

L: Porque aqui o livro fala da menina que gostava de algodão-doce...

P: Conte a história baseada nas ilustrações.

L: Aqui ela encontrou o vendedor de algodão-doce e comprou o algodão-doce...e comendo com o amigo vendedor...daí ela tava indo embora e encontrou a amiga Renata....aqui ela estava vendo as nuvens....aqui ela tava imaginando que tava lá no céu...aqui tava os amigos dela comendo algodão-doce...e viram a Renata e brincaram de pula-pula....ele afundou e elas o ajudaram....Aqui eles tavam comendo que eles comeram tanto que a nuvem ficou pequena e eles caíram....aqui ela tava na casa dela e viu o amigo vendendo algodão...

P: Você acha que falta algo na ilustração que tenha no texto escrito?

L: Não.

P: Você quer fazer algum comentário sobre algo do livro?

L: Não.

L: Meu nome é LRS 10 anos de idade

P: LRS, o que você achou do livro?

L: Eu achei que o livro fala de uma menina gulosa, que come sem parar.

P: Teve alguma parte que lhe chamou mais a atenção?

L: Gostei do livro e gostei da parte em que ela come nuvem de algodão-doce.

P: Você gosta de ler livros, gibis, revistas?

L: Gosto de livros...

P: Por que você acha que o título do livro é *Algodão-doce*?

L: Porque ela imagina o algodão-doce...e que ela vai comendo o algodão-doce.

P: Conte a história baseada nas ilustrações.

L: Bom, aqui ela está indo no Ananias e ela comprou um algodão-doce e ganhou outro de presente e ela comeu que nem uma esganada e terminou de comer e foi embora...E ela tava imaginando uma nuvem de algodão-doce...aqui o Ananias pegou ela Helô pelos braços e falou pra ela fechar os olhos e os dois saíram voando até as nuvens de algodão-doce...E aqui ela quando abriu os olhos em cima da nuvem de algodão-doce ela não acreditou...e aqui ela tinha encontrado uma amiga dela até que uma amiga dela chamou ela....daí a Helô viu ela, e elas ficaram pulando de pula -pula....daí o Ananias afundou a perna na nuvem de

algodão...até que elas o ajudaram a sair...aqui elas comeram toda a nuvem quase...até que eles caíram da nuvem...daí quando ela estava em casa viu o Ananias indo embora...

P: Você acha que falta algo na ilustração que tenha no texto escrito?

L: Não.

P: Você quer fazer algum comentário sobre algo do livro?

L: Não.

P: RAF, o que você achou do livro?

L: Legal.

P: Teve alguma parte que gostou mais?

L: Quando ela ficou pendurada na nuvem.

P: Você gosta de ler?

L: Gosto.

P: O que prefere ler?

L: Qualquer coisa....

P: Você prefere o livro que tenha mais imagens ou textos escritos?

L: Imagens.

P: Você acha que o texto escrito é mais importante que a imagem?

L: Sim.

P: Por que você acha que o título do livro é *Algodão-doce*?

L: Porque ela achava que a nuvem era algodão-doce

P: Agora gostaria que contasse a história pelas imagens.

L: Ela tá pegando algodão-doce...depois ela tá indo embora...depois olhando pro céu...depois ela tá na nuvem...aqui ela tá brincando...eles comendo...ela caindo...

P: Você acha que falta algo na ilustração que tenha no texto escrito?

L: Não.

P: Quer fazer algum comentário sobre o livro?

L: Não.

P: Obrigada.

L: Meu nome é TAI e tenho 10 anos.

P: O que você achou do livro?

L: Legal.

P: O que você achou de interessante?

L: Que ela vai pra nuvem... que ela come as nuvens pensando que era algodão-doce...

P: Você gosta de ler?

L: Gosto

P: Quando está lendo o livro você quer que tenha mais ilustrações ou texto escrito?

L: Não...o texto é mais importante.

P: Por quê?

L: Porque ele conta toda a história.

P: Por que você acha que o livro tem o título de *Algodão-doce*?

L: Porque ela acha que as nuvens são de algodão-doce.

P: Agora gostaria que contasse a história pelas imagens.

L: Aqui ela correndo chamando o carrinho de algodão-doce..aqui ela já está comendo...aqui ela olhando pro céu...e aqui ela tá indo pro céu...aqui ela tá quase caindo da nuvem...aqui eles brincando bastante...aqui ele caindo com ela puxando ele..aqui eles caindo...aqui ela olhando pra janela...

P: Tem alguma informação no texto escrito que você não vê nas imagens?

L: Não.

P: quer fazer algum comentário sobre o livro?

L: Não.

L: Meu nome é AND e tenho 10 anos.

P:AND, o que você achou do livro?

L: Achei legal.

P: Por quê?

L: Porque a menina estava imaginando que foi pras nuvens e que as nuvens eram de algodão.

P: Você gosta de ler?

L: Gosto.

P: O que você gosta de ler?

L: Revistas, livros, gibis, bastante coisa.

P: Quando está lendo o livro você quer que tenha mais ilustrações ou texto escrito?

L: Texto escrito.

P: Por quê?

L: Porque é mais importante que a imagem.

P: Agora gostaria que contasse a história pelas imagens.

L: Eles dando algodão-doce pra ela...aqui ela tá comendo algodão-doce...aqui ela está olhando pras nuvens...aqui ela já está em cima das nuvens...a pata dele enfiada na nuvem...elas puxando ele...eles estão caindo e ela está olhando o carrinho...

P: Tem alguma informação no texto que você não vê nas imagens?

L: Não

P: Quer fazer algum comentário sobre o livro?

L: Não

L: Meu nome é SID e tenho 10 anos.

P: O que você achou do livro?

L: Muito bom

P: Tem alguma parte que você tenha gostado mais?

L: A parte que a menina estava andando nas nuvens.

P: Você gosta de ler?

L: Gosto.

P: Tem algum livro preferido?

L: Qualquer um.

P: Quando está lendo o livro você quer que tenha mais ilustrações ou texto?

L: Mais do texto escrito.

P: Por quê?

L: Porque é mais importante que a imagem.

P: Por que você acha que o livro tem o título de *Algodão-doce*?

L: Porque a história fala mais de algodão-doce.

P: Agora gostaria que contasse a história pelas imagens.

L: É ela foi comprar algodão-doce....toda a vez que passava o carrinho ela comprava...aí depois ela dormiu no sofá....e ouviu uma voz chamando ela pra ir na nuvem doce e aí os dois saíram voando....daí quando ela abriu os olhos ela ficou pasma que estava na nuvem de algodão-doce...daí o senhor disse experimente uma lasquinha o gosto é de algodão-doce....daí foi comendo...quando ouviu uma voz bem baixinha atrás dela que era amiga dela a Renata na outra nuvem...aí ela falou assim se ela queria provar....aí elas brincaram de pula-pula....aí Ananias começou pular de uma perna só e afundou o pé....depois pediu socorro e as meninas ajudaram ele e tiraram ele do buraco...Comeram tanto as nuvens que ficaram pequenas e caíram de lá de cima....ela acordou e viu o carrinho de algodão-doce...

P: Tem alguma informação no texto que você não vê nas imagens?

L: Não

P: Quer fazer algum comentário sobre o livro?

L: Não

L: RAL, tenho 10 anos

P: RAL, o que você achou do livro?

L: Legal.

P: Teve alguma parte que lhe chamou mais a atenção?

L: Quando o Ananias ficou pendurado na nuvem.

P: Você gosta de ler?

L: Gosto.

P: O que você prefere ler? Livros, gibis, revistas?

L: Qualquer um.

P: Você prefere mais o livro que tem mais texto escrito ou imagens?

L: Imagens.

P: Você acha que o texto escrito é mais importante ou as imagens?

L: O texto.

P: Por quê?

L: Porque tem mais informações do livro.

P: Por que você acha que o título do livro é *Algodão-doce*?

L: Por que ela achava o algodão-doce na nuvem

P: Agora gostaria que contasse a história pelas imagens...

L: Ela está pegando o algodão-doce..depois indo embora... ela tá olhando pro céu...depois ela tá na nuvem...depois eles brincando...depois eles o Ananias caindo...eles comendo...elas caindo depois ela em casa de novo...

P: Tem alguma informação no texto que você não vê nas imagens?

L: Não.

P: Quer fazer algum comentário sobre o livro?

L: Não.

Transcrição de entrevistas referentes à narrativa *O papo da Cabra-cabriola*

Escola Professor João Leão de Carvalho

A— pesquisadora

C— leitor

C: Meu nome é TAT e tenho 11 anos.

A: TAT, o que você achou do livro?

C: Legal.

A: Teve alguma parte que você tenha gostado mais, alguma personagem?

C: Tem.

A: Qual?

C: Da Cabra.

A: Você gosta de ler?

C: Gosto.

A: O quê?

C: Só livro.

A: Nas suas leituras você prefere que haja mais texto escrito ou ilustração?

C: Ilustração.

A: Você acha um dos dois mais importante?

C: Os dois.

A: Por que você acha que o título do livro é *O papo da Cabra-cabriola*?

C: Por causa da cabra.

A: Você reconta pra mim a história da narrativa com as ilustrações?

C: Aqui está a cabra no meio do mato, aqui a cabra tá batendo na porta e com o violão nas costas...aqui está os menininhos com medo encolhidos atrás do fogão, com medo da cabra...aqui tá a mãe deles com eles e a cabra vendo eles lá do outro lado, lado de fora...aqui tá a cabra batendo na porta e eles dois segurando a porta pra cabra não entrar...aqui a cabra rodando e soltando fogo pela boca e pelos olhos... aqui a cabra ta batendo na porta... aqui tá ela e a avó dela lendo o livro, lendo o livro da cabra...aí a vó dela cochilou e ela ficou lendo o livro da cabra sozinha...aqui tá a cabra dentro do ônibus, do carro quer dizer...aqui tá a menina encostada na porta e a cabra batendo na porta pra poder entrar...aí a cabra tá com bilhete na mão...aqui tá a cabra no orelhão tentando ligar lá pra falar com a mãe dela, ela atendeu o telefone e a cabra ficou batendo na porta pra tentar entrar e ela não deixou... aqui tá a cabra batendo na porta de novo, aqui tem um gato no telhado...Aqui a cabra ficou com raiva e soltando fogo por todo lugar...aí ela tava olhando pela janela e viu a mãe dela, a mãe dela abrindo a porta e ela deixou a mãe dela entrar, a mãe dela tava com a sacola de compra...

A: Se uma cabra chegasse perto da sua casa, uma cabra-cabriola, com uma voz igual à voz da sua mãe, da sua vó, ou da sua tia, o que você ia fazer pra saber que não era uma cabra?

C: Pela porta.

A: E se a voz dela fosse muito parecida, quase igual?

C: Aí eu ia saber que era a cabra...

A: No livro a cabra conseguiu enganar alguém?

C: Não!

A: Ninguém ela enganou?

C: Não!

A: Nem a Aninha?

C: Não!

A: A Aninha tava lendo um livro sobre a cabra, que história era a que ela leu?

C: Sobre a cabra...

A: Você quer fazer algum comentário a mais?

C: Não.

A: Obrigada.

C: Meu nome é HEL e tenho 10 anos

A: HEL, o que você achou do livro?

C: Que não pode se enganar com pessoas...com voz de pessoas.

A: Você gosta de ler?

C: Mais ou menos.

A: O que você gosta de ler?

C: Gibi da Mônica.

A: Nas suas leituras você prefere que haja mais texto escrito ou ilustração?

C: Os dois misturados.

A: Você acha que texto tem mais importância que as ilustrações?

C: Texto é mais importante.

A: Por que você acha que o título do livro é *O papo da Cabra- Cabriola*?

C: Por causa que o papo dela ela convence as pessoas como se fossem conhecidas

A: Você reconta pra mim a história da narrativa com as ilustrações?

C: A cabriola uma noite estava espiando a família dela, daí no outro dia ela esperou a mãe dos meninos saírem para tentar entrar na casa deles sabendo que eles estariam sozinhos...daí ela bateu na porta e pediu para eles abrirem a porta daí eles não abriram...porque eles sabiam que ia fazer alguma coisa de mal para eles e a mãe deles falou para eles não abrirem...daí eles responderam que eles sabem que a voz da mãe deles não era daquele jeito que ela fala...daí no outro dia ela foi no ferreiro...daí o ferreiro deu uma martelada na língua dela e ela não pagou o ferreiro porque o serviço foi mal feito daí ela ficou com a vozinha bem fininha...daí ela foi na casa das crianças e disse, abram meus filhinhos é a sua cabrinha, a roupa está bem sujinha a cana está bem chupadinha...daí eles pensaram que era a mãe deles porque ela estava com a voz bem fininha, então eles abriram a porta...e ela avançou neles, matou e comeu...Aí está história era um conto de um livro que o avô da menininha estava lendo para ela...Aí teve um dia a noite ela foi olhar a janela e tinha um carro vindo não tinha ninguém dirigindo o carro, só uma mulher sentada no banco...daí bate na porta e diz aqui é a cabra-cabriola e vim aqui te contar um segredo...eu não vou abrir a porta porque você não é a minha mãe e a cabra-cabriola foi embora nervosa...

A: Você acha que faltou alguma informação que tenha no texto escrito que não se encontra na ilustração? Qual?

C: Sim (silêncio)

A: Você gostaria de fazer mais algum comentário sobre o livro?

C: Não.

A: Obrigada.

C: Meu nome é MIC e tenho 10 anos.

A: MIC, o que você achou do livro?

C: Achei muito legal.

A: O que você achou legal?

C: Achei muito legal a cabra-cabriola o jeito que ela faz para enganar as criancinhas.

A: Você gosta de ler?

C: Mais ou menos.

A: O que você gosta de ler?

C: Gibi.

A: Nas suas leituras você prefere que haja mais texto escrito ou ilustração?

C: Um pouco dos dois, mas gosto mais de ilustração.

A: Você acha que texto tem mais importância que as ilustrações?

C: Os dois têm a mesma importância.

A: Por que você acha que o título do livro é o papo da cabra-cabriola?

C: Porque a cabra-cabriola tenta enrolar as pessoas conversando com elas.

A: Você reconta pra mim a história da narrativa com as ilustrações?

C: Aí a cabra-cabriola foi e depois voltou...daí ela voltou e bateu na porta e eles falaram assim, quem bate...aqui é a cabra-cabriola, abre a porta...eles não abriram a porta porque a mãe deles falou pra não abrir a porta...daí a cabra foi embora e a mamãe deles chegou e disse, abre a porta meus filhinhos, a roupa já está lavadinha, a cana está docinha...daí eles abriram a porta e a mamãe entrou...daí no outro dia a cabra-cabriola voltou e tentou fazer igual a mamãe...abre a porta meus filhinhos, a roupa já está lavadinha, a cana está docinha...daí eles falaram não, você tem a voz muito grossa, mamãe tem a voz fininha e doce como o mel...daí a cabra-cabriola saiu brava e foi a te o ferreiro...e pediu para que o ferreiro martelasse a língua dela...daí ele martelou e pediu o dinheiro...e ela disse que não porque o serviço estava muito mal feito...e daí a cabra-cabriola foi na casa das criancinhas bateu na porta e disse abram meus filhinhos é a sua cabrinha, a roupa está bem sujinha a cana está bem chupadinha...daí os meninos abriram a porta pensando que era a mãe deles daí a cabra entrou correndo e comeu eles...daí o avô da menininha que contava a história pra ela, daí a menininha também ficou com os olhos arregalados...aí era noite ela vê um carro vindo e ela percebeu que não tinha ninguém dirigindo, mas tinha uma velha no banco de trás...a velha saiu do carro atravessou a rua e bateu na porta...daí amenina falou quem é...aqui é a cabra-cabriola abra essa porta não tenha medo, prometo tocar viola e contar um segredo...daí a menina disse que não iria abrir...eu não vou abrir a porta porque você não é a minha mãe e a cabra-cabriola foi embora nervosa...

A: Você gostaria de fazer mais algum comentário sobre o livro?

C: Não.

A: Obrigada.

C: Meu nome é NAT e tenho 10 anos

A: NAT o que você achou do livro?

C: Interessante...ele acha que a menina acontece a história com ela...

A: Você gosta de ler?

C: Gosto.

A: O que você gosta de ler?

C: Livros.

A: Por que você acha que o título do livro é *O papo da Cabra-cabriola*?

C: Porque ela engana as pessoas.

A: Você reconta pra mim a história da narrativa com as ilustrações?

C: Era uma família e a cabra-cabriola...aí a mãe das crianças sai e a cabra ia bater na porta pra elas abrirem a porta...mas ela não conseguiu...no outro dia a mãe deles saiu de novo e a cabra voltou...e ainda não conseguiu pois a voz dela tava muito grossa...ela ficou com muita raiva e foi embora e foi no ferreiro para ele martelar a língua dela...e voltou para a casa das crianças e bateu na porta...e convenceu as crianças e comeu elas...Daí o avô dela termina a historinha pra menina e ela fica com os olhos arregalados...daí ela vê um carro sem motorista e batem na porta e ela pergunta quem daí respondem aqui é a cabra-cabriola abra a porta para mim...e a menininha não abre...

A: Você acha que faltou alguma informação que tenha no texto escrito que não se encontra na ilustração? O quê?

C: Sim... (silêncio...risos)

A: Você gostaria de fazer mais algum comentário sobre o livro?

C: Não.

A: Obrigada.

C: Meu nome é DEN e tenho 11 anos

A: O que você achou do livro?

C: Legal.

A: Você gosta de ler?

C: Gosto.

A: Nas suas leituras você prefere que haja mais texto escrito ou ilustração?

C: Mais textos pra entender mais.

A: Por que você acha que o título do livro é *O papo da Cabra- cabriola*?

C: Que ela é mentirosa...

A: Você reconta pra mim a história da narrativa com as ilustrações?

C: Ela (cabra) tava atrás das roupas soltando fogo pelo olho e depois bateu nas porta da casa das crianças...daí as crianças trancaram a porta....daí ela pediu pro ferreiro bater na língua dela e não pagou o ferreiro...depois bateu na porta das crianças de novo e com a voz fininha convenceu as crianças a abrirem e comeu as crianças....A menina tava lendo o livro da cabra...daí um carro com ela dentro...daí a cabra bateu na porta dela...a menina não abriu....daí ela ligou pra menina e desligou...daí ela bateu na porta de novo e a menina não abriu....e o carro foi embora...

A: Você gostaria de fazer mais algum comentário sobre o livro?

C: Não.

A: Obrigada.

C: Meu nome é VAN e tenho 10 anos.

A: O que você achou do livro?

C: Legal.

A: Você gosta de ler?

C: Gosto.

A: O que você gosta de ler?

C: Gibi, livros...

A: Nas suas leituras você prefere que haja mais texto escrito ou ilustração?

C: Os dois.

A: Você acha que texto escrito tem mais importância que as ilustrações?

C: A leitura é mais importante.

A: Por que você acha que o título do livro é *O papo da Cabra-cabriola*?

C: Porque ela era mentirosa queria enganar as crianças pra comer elas.

A: Você reconta pra mim a história da narrativa com as ilustrações?

C: Aqui tá mostrando que ela tá tentando enganar as crianças com uma viola nas costas...a mãe das crianças sai e a cabra ia bater na porta pra elas abrirem a porta...mas ela não engana as crianças...daí a cabra-cabriola saiu brava e foi até o ferreiro...e pediu para que o ferreiro

martelasse a língua dela...daí ele martelou e pediu o dinheiro...e ela disse que não porque o serviço estava muito mal feito...depois bateu na porta das crianças de novo e com a voz fininha convenceu as crianças a abrirem e comeu as crianças...

C: Meu nome é LET, tenho 10 anos.

A: O que você achou do livro?

C: Ah é muito legal, muito bom, assim...aprende bastante coisas, muito legal.

A: Tem alguma parte, alguma personagem que você tenha gosta do mais? Que tenha chamado mais sua atenção?

C: Ah, eu gostei mais da Aninha, além dela ter o mesmo nome assim parecido comigo, ela fez bastante coisa pra descobrir, era o que eu ia fazer se fosse ela..

A: Você ia fazer o quê ?

C: Tipo assim, pra ela descobrir que era a Cabra-cabriola, ela pegou e lembrou o texto que o vô dela leu pra ela, ela lembrou...então eu também faria isso...

A: E você gosta de ler?

C: Gosto, bastante.

A: O que você costuma ler?

C: Ah...gibi, historinhas assim, eu leio desse tipo...que eu costumo ler.

A: Nas suas leituras você prefere que haja mais texto escrito ou ilustração?

C: Escrito.

A: Por quê?

A: Porque aí a gente entende a história, porque só com a figura a gente não vai entender nada..

C: E se houvesse só o texto escrito sem a ilustração?

A: Ficaria sem graça, não instruía nada, um livro em preto e branco.

C: E se fosse um texto só de ilustração? Como você faria pra entender?

A: Eu ia prestar mais atenção nas figuras E entenderia... mas era melhor os dois mesmo.

C: Se fosse uma revista, por exemplo, a MAR gosta bastante de revista de moda, se fosse uma revista de moda sem nenhuma foto?

A: Ficaria mais esquisito, né? Porque uma revista de moda não ter nenhuma foto...

(risos)

A: Por que você acha que o título do livro é O papo da *Cabra-cabriola*?

C: Ah porque assim... ela rima... então é o papo dela, aquilo lá é o papo dela, ela só tem aquilo lá, ela rima as coisa, as palavras.

A: O que ela faz com a rima? O que ela tenta fazer com isso?

C: Ah. Ela tentar enganar as crianças pra ela comer, engolir as crianças. Ela finge que é a mãe das crianças pra ter o almoço dela.

A: Se aparecesse a Cabra hoje à tarde lá na sua casa, fingindo que e sua prima, sua vizinha, sua mãe... será que ela ia conseguir te engabelar?

C: Acho que não, porque assim...eu pagaria e fazia um interrogatório, só o que minhas primas e minhas amigas saberiam. Ela não, ela ia responder tudo errado...

A: E se ela falasse uns versinhos? Ela não ia conseguir te enrolar?

C: Não, acho que não. Só prestar atenção que não enrola.

A: Agora eu vou pedir pra você recontar a história por meio da ilustração, não precisa ler de novo, vai dando uma olhadinha, página por página... se quiser pular página...o que você lembrar.

B: É assim...A Cabriola...a mãe das crianças tinha falado pra elas não abrir a porta pra ninguém porque a Cabra-cabriola tinha fugido, aí elas pegaram né, a mãe delas saía pra lavar roupa e colher cana; ela pegava... aí teve um dia que a Cabra-cabriola foi na casa deles, aí ela pegou e fez uma rima e as crianças descobriram que não era ela por causa que mãe delas tinha uma voz fininha e doce que nem mel, aí ela pegou e ficou muito brava com eles, aí ela pegou e foi num ferreiro e mandou martelar a língua dela porque aí ela ficaria com a voz fininha, né? Aí ela pegou e martelou, aí eles negociaram lá...só que hora que martelou ela fugiu, o cara tentou correr atrás dela, mas não conseguiu, aí ela pegou e foi lá, aí eles pegaram e conseguiram, mas eles não conseguiram escapar porque ela tava com a voz fininha e eles não prestaram atenção no que ela falou, aí ela pegou e enganou eles, eles abriram a porta e ela comeu eles. Aí depois era o vô da Aninha que tava contando pra ela essa história, tava contando o papo da Cabra-cabriola, aí ela pegou e...fez assim, aí apareceu um carro na frente da casa dela e esse carro na frente da casa dela, saiu uma senhora, uma senhora com vestido de florzinha e um chapeuzinho assim com um negocinho preto assim, aí ela pegou e olhou pra fora e viu aquilo e achou estranho, era a Cabra-cabriola e bateu na porta dela, aí ela pegou e falou “quem era”, aí ela fez uma rima diferente, ela não entendeu muito bem...mas aí que ela foi lembrar do texto e ela pegou e falou que não era, que ela não ia abrir a porta, aí ela pegou e a cabra-cabriola saiu furiosa de lá, aí ela pegou, chegou numa hora que ela foi ligar no orelhão, aí a Aninha pegou e falou: “Alô” e só saía um som *Hammm*, aí ela pegou e falava “alô, alô, alô”, aí pegou e a linha caiu. Aí ela pegou e foi lá de novo e fez uma rima Aí a Aninha ficou muito brava e fez uma rima pra ela também, aí eu não lembro como era a rima, só sei que ela fez a rima, a Cabra-cabriola saiu muito nervosa, aí a mãe dela pegou e chegou, ela viu que era a mãe dela e entrou, aí ela pegou e falou assim: “Que que você trouxe pra mim?”, a mãe dela pegou e falou: “Uma barra de chocolate”, aí ela pegou e fez assim, ela pegou e fez o verso, aí o pai...ela olhou pro vô dela, que era o vô...a mãe dela, olhou pro vô e olhou pra ela com os olhos arregalado, ela pegou e pensou na história, daí acabou.

A: Aqui você falou, acho que na página 99, que o vô está lendo pra Aninha a história, mas que história que é essa mesmo?

C: O papo da Cabra-cabriola.

A: Mas aí no livro só cita ou tem a história também?

C: Tem a história, é a história do começo que eu falei..

A: E você acha que falta alguma informação do texto escrito que você encontra no texto não-verbal?

C: Tem uma parte... quando ela tá espiando porque essa parte não citou e aí acaba dificultando... e aqui também, quer ver? Não sei onde que foi... mas tem uma parte que ela fica pra fora, aí são as parte assim que eu acho que não citaram.

A: Se não houvesse essa parte aqui, por exemplo, dela espiando, na página 89, ia fazer falta?

C: Ia fazer falta o desenho, né? Mas...

A: Mas é uma informação a mais?

C: É. É uma informação a mais.

A: Você gostaria de fazer algum comentário sobre a história, sobre alguma personagem

C: Ah, eu achei assim muito legal porque ela conseguiu lembrar de tudo que o vô dela tinha lido, então ela... pensou bastante antes de fazer as coisas, né?

A: E você acha que esse ela não tivesse lido, não tivesse tido a oportunidade de ler com o vô dela ou com outra pessoa, seria diferente?

C: Seria. Ela teria aberto a porta e ela seria mais uma das engolidas.

A: Algo mais que você gostaria de falar?

C: Não.

A: Obrigada.

C: Meu nome é CAM, tenho 10 anos.

A: O que você achou do livro, CAM?

C: Ah, muito interessante...ele fala que não pode abrir a porta pros estranho, né? Não só assim pra Cabriola... mas, não importa.

A: E há alguma parte, alguma personagem do livro que você tenha gostado mais?

C: Da Aninha, por ela não ter abrido a porta pra Cabriola.

A: E por que ela não abriu?

C: Porque o vô dela contou a história da Cabriola pra ela. Ela seria engolida que nem as outras criancinhas.

A: E você costuma ler com alguém ou costuma ler sozinha?

C: Sozinha.

A: Que tipo de texto?

C: Ah, eu gosto de ler gibi, livro que eu cato aqui na biblioteca eu leio também, mas eu gosto mais de ler aqueles livros bem grosso, é o que mais gosto.

A: Tem algum nome de livro que você tenha gosto bastante?

C: Alice no País das Maravilhas, foi o que eu mais gostei, catei aqui na biblioteca.

A: E nessas leituras você prefere que haja mais o texto escrito ou as ilustrações?

C: O texto escrito.

A: Por quê?

C: Porque as ilustrações não fala o que ta acontecendo no texto, assim...eu gosto, mas não dá pra entender muito não.

A: E desse só um livro com texto escrito pra você, ia ser até melhor?

C: Ia ser até melhor.

A: E no caso desse livro aí? Se houvesse só o texto escrito e não houvesse as ilustrações? Você ia gostar do mesmo jeito...ter o mesmo entendimento?

C: Eu ia, eu gosto mais assim do escrito, não do que eu vou ver...

A: E se fosse um livro só de imagem? Como é que você ia fazer aí?

C: Ah...eu fico só folheando o livro né? Que não tem nada pra ler...

A: E você ia se interessar do mesmo jeito...ou não ia?

C: Ah não ia não...não gosto da ilustração...

A: Ah, você não gosta? Por quê ?

C: Porque eu não gosto. Quando vem aqueles gibis lá com ilustração eu até viro a folha que eu nem gosto de ver...Eu não gosto, é uma coisa tonta ver ilustração, desenho...Aí eu acho..Eu assim, desenhar eu gosto, agora...

A: E por que você acha que o título do livro é *O papo da Cabra-cabriola*?

- C: Porque ela tem um papo tonto...o papo dela.
 A: O que, por exemplo, que ela faz? Que ela fala?
 C: Ahhh...quando ela...vixi...
 A: O que é esse papo dela, que é tonto...?
 C: Ah, que ela...deixa eu ver certo aqui. Quando ela fala de roupa suja, cana mastigada
 A: O que ela tenta fazer por meio desse papo?
 C: Comer as criancinha.
 A: Ela tenta enrolar a criançada?
 C: Ahã!
 A: E se fosse com você? Será que ela conseguia te enganar?
 C: Não sei...depois que eu li esse livro eu não sei, teria que aparecer pra mim, pra eu saber.
 A: E se aparecesse alguém lá, fingindo ser sua vizinha ou um amigo seu? Se a voz parecida ou você não conseguisse identificar a voz, como você faria pra saber? Sem poder ver?
 C: Faria que nem a Ana, ficaria perguntando coisa, tipo meu nome inteiro...coisa que só amigo sabe ou quando ela abrisse a porta saia gritando.
 A: Agora eu vou pedir pra você recontar pra mim a história por meio das ilustrações.
 C: Ai...ra noite, eles tava jantando e a Cabra-cabriola apareceu pela janela...aí ela viu que a mãe deles saiu bateu na porta falando para eles abrirem a porta e eles não abriram...daí ela ficou esperando eles quando a mãe deles chegou daí ela viu a mãe deles falar daí no outro dia ela foi tentar falar a mesma coisa pra eles mas eles não caíram no truque dela, daí ela foi no ferreiro e ficou lá no ferreiro, daí saiu correndo do ferreiro...daí ela bateu na porta e falou a palavra que a mãe delas falavam daí elas abriram a porta e ela comeu as criancinhas...daí ela foi na casa da Aninha e bateu na porta pra ela abrir...mas ela não caiu no papo dela, daí ela ligou pra casa da Aninha e ficou em silêncio e a Aninha ficou falando alô, alô, alô...daí a cabra-cabriola bateu de novo na porta e a Aninha não abriu de novo e falou pra ela que não ia abrir...daí a cabra-cabriola desistiu e foi embora...daí mais tarde a noitinha a mãe dela chegou do serviço trazendo dentro da sacola uma barra de chocolate para Aninha, daí ela ficou que nem a cabra-cabriola... super feliz da vida...
 A: Você acha que tem alguma informação na ilustração que não tem no texto escrito?
 C: Não.
 A: Você quer fazer algum comentário sobre o livro?
 C: Não.
 A: Obrigada.

-
- C: Meu nome é WEL e tenho 10 anos
 A: WEL, o que você achou do livro?
 C: Legal.
 A: Mas por quê?
 C: Porque ele mostra que a gente não pode abrir a porta para estranhos.
 A: Você gosta de ler?
 C: Um pouco.
 A: O que você gosta de ler?
 C: Livros, quadrinhos.

- A: Quando você está lendo você prefere texto escrito ou ilustrações?
 C: Textos.
 A: Se fosse uma história só de imagens você gostaria de ler?
 C: Gostaria.
 A: Se fosse pra ler esse mesmo livro aqui sem ilustrações você gostaria do mesmo jeito?
 C: Sim.
 A: Por que você acha que o título do livro é *O papo da Cabra-cabriola*?
 C: Porque é uma cabra que fica falando pela boca, pelo nariz, pelos ouvidos.
 A: Conte pra mim a história baseada nas ilustrações.
 C: A mãe delas antes de sair para trabalhar, disse para elas não abrirem a porta pra ninguém, pois a cabra-cabriola estava solta...daí depois a cabra-cabriola foi na casa delas e bateu na porta dizendo para elas abrirem, mas elas reconheceram que não era a mãe delas...porque a mãe delas tem uma voz mais fina que o mel...depois ela foi na casa do marceneiro pedindo para ele bater na porta para ela...daí o marceneiro bateu o martelo na língua dela...daí ela foi embora...daí a cabra-cabriola voltou na casa das crianças e imitou a mãe delas e elas acreditaram e abriram a porta e a cabra-cabriola entrou e comeu as crianças.
 A: Você acha que tem alguma informação na ilustração que não tem no texto escrito?
 C: Não.
 A: Você quer fazer algum comentário sobre o livro?
 C: Não.
 A: Obrigada.

-
- C: Meu nome é RAI e tenho 10 anos
 A: RAI, o que você achou do livro?
 C: Achei interessante, fala que não se pode abrir a port para estranhos.
 A: Você gosta de ler?
 C: Sim.
 A: O que você prefere ler?
 C: Revista e gibis.
 A: Você tem preferência que haja mais texto escrito do que ilustração?
 C: Texto escrito.
 A: Por quê?
 C: Dá pra entender melhor o texto e história.
 A: Se houvesse só texto escrito você gostaria de ler mesmo assim?
 C: Hum hum...
 A: NÃO IRIA FAZER FALTA OS DESENHOS?
 C: NÃO, NÃO.
 A: Por que você acha que o título do livro é *O papo da cabra-cabriola*?
 C: Porque ela tinha um papo pra enganar as crianças...pra comer as crianças.
 A: Se fosse você ela iria conseguir te enganar?
 C: Acho que não.
 A: Conte a história baseada nas ilustrações.
 C: A...a história, eles estavam à noite jantando e a cabra-cabriola apareceu na janela, ela viu a mãe delas saindo foi lá e bateu na porta...aí ela falou pra abrir a porta pra ela, aí elas não

abriram a porta...aí ela ficou nervosa e foi pra lá.....a mãe de delas falou para não abrirem a porta pra ninguém, daí elas não abriram porta pra ela...daí no outro dia ela saiu de novo pra ir trabalhar, aí ela voltou lá e bateu na porta, ai elas não abriram de novo por que a voz da mãe era doce como um mel...daí foi no ferreiro e pediu pra ele bater na língua dela com o martelo, aí ele bateu e ela saiu correndo...e sem pagar ele.... aí ela voltou lá e bateu na porta e queria entrar, aí não deixou e ela foi embora...aí o vô da aninha começou a terminar de contar a história pra ela e ele dormiu...daí ela foi sair com o carro e cabra-cabriola apareceu lá e ela viu pela janela e não abriu...e aí foi embora e desistiu...aí ela ficou nervosa aí ela foi no orelhão e ligou pra ela...mas ninguém falava nada ficava só um barulho...aí a ligação caiu...ela voltou lá na casa e ninguém abriu de novo...daí ela desistiu...mais tarde a mãe dela chegou e trouxe uma barra de chocolate pra ela e ela ficou que nem a cabriola pulando...

A: Você tem algum comentário mais pra fazer sobre o livro?

C: Não.

A: Obrigada.

C: Meu nome é LAS e tenho 10 anos.

A: O que você achou do livro?

C: Ah...bem legal

A: Você gosta de ler?

C: Gosto.

A: O quê?

C: Gibi.

A: Aqui na escola você pega livro?

C: Pego.

A: Quando você está lendo você prefere mais texto escrito ou ilustrações, desenhos?

C: Desenhos.

A: Você acha que o desenho é mais importante do a escrita ou a escrita é mais importante que desenho?

C: A escrita é mais importante.

A: Por quê ?

C: Pra gente entender a história.

A: E se fizesse um livro só de ilustrações daria para entender?

C: Sim.

A: Por que você acha que o título do livro é *O papo da Cabra- cabriola*?

C: Porque é o papo da cabra-cabriola.

A: Mas o que ela fazia?

C: Ela batia na porta e tentava imitar a mãe das crianças.

A: Agora você vai contar a história pra mim baseada nas ilustrações.

C: Tava noite né, daí a mãe dos meninos chegou daí teve o jantar, daí ela falou assim, amanhã vou sair bem cedo lavar roupa, cortar cana...e não abre a porta pra ninguém...daí no outro dia a mãe dele saiu bem cedinho, a cabra-cabriola ficou esperando a mãe dele sair pra bater na porta...daí ela bateu na porta daí eles não abriram a porta pra ela...daí a mãe deles chegou e disse abram meus docinhos aqui é sua mãezinha, a roupa já está lavadinha, a cana está bem docinha...daí eles abriram a porta, ela entrou e eles jantaram...daí no outro dia de

manhãzinha a mãe deles saiu pra lavar roupa...daí a cabra-cabriola viu a mãe deles falando o jeito que ela falava com as crianças...daí ela foi lá e bateu na porta e disse a mesma coisa que a mãe deles disse, mas eles não acreditaram e não abriram a porta...daí eles disseram você não é nossa mãe, você tem a voz muito grossa, nossa mãe tem a voz fina e doce como o mel...daí a cabra foi no ferreiro e daí eles combinaram o preço pra martelar a língua, daí ela esticou a língua e ele martelou, daí ela disse que não iria pagar ele porque fez o serviço muito mal feito...daí o ferreiro saiu correndo atrás dela nervoso e ela deu duas cambalhotas e desapareceu... daí ela foi lá e bateu na porta com uma voz fininha, fininha abram meus docinhos filhinhos aqui é sua cabrinha, a roupa está bem sujinha, a cana está chupadinha...aí com as palavras fininhas, fininhas as crianças abriram a porta....daí a cabra-cabriola entrou correndo e nhoc, e comeu elas e elas nem perceberam que ela falou que era a cabrinha...e a aninha ficou com o olhos arregalados.

A: Nessa parte o que está acontecendo com o vô da Aninha?

C: Ele está contando a história pra ela.

A: Que história que é essa?

C: É a história da cabra-cabriola.

A: Quer fazer algum comentário a mais sobre o livro?

C: Não, chega...(risos)

A: Obrigada.

C: Meu nome é GEN e tenho 10 anos.

A: GEN o que você achou do livro?

C: Ah eu achei bem interessante, acho que ensina mais as pessoas a gostar de historinha.

A: E você gosta de ler?

C: E eu adoro ler...porque tenho dificuldades e é importante.

A: E quando você lê você prefere que tenha mais textos escritos ou ilustrações?

C: Textos escritos.

A: Por quê?

C: Porque dá pra ler mais né, eu gosto de ler.

A: Por que você acha que o título do livro é *O papo da Cabra-cabriola*?

C: Porque ela tinha um papo pra enganar as crianças.

A: Agora você vai contar a história pra mim baseada nas ilustrações.

C: É que já era noite né, a mãe deles já havia chegado do trabalho daí ela iria servir jantar com os filhinhos dela né...daí no quintal da casa deles tinha um lago e entre as folhagens uma coruja piou...e a luz da lua iluminando os pés da cabra...dois olhos olharam através da janela e disse nhan nahn nahn...estou com água na boca....a cabra-cabriola bateu na porta doas crianças e imitou a voz da mãe deles....mas não era...aí ela falou assim eu volto amanhã e eles esperam e ela voltou como tinham combinado mas eles não abriram a porta...aí falaram assim e agora?...você tem a voz muito grossa, nossa mãe tem a voz fina e doce como o mel...a mãe deles foi trabalha e disse que não era pra abrir a porta pra ninguém...daí foi no ferrei e disse pra martelar a língua e saiu para a casa das crianças e bateu na porta e imitou a mãe deles e as crianças acreditaram e abriram a porta e a cabra entrou na casa e comeu as crianças.

A: Você quer comentar algo sobre o livro?

C: Não

A: Obrigada

Escola Drº João Mendes Júnior

A— pesquisadora

B a R— leitores

B: Meu nome é MAT D, tenho 10 anos e eu vou contar a história da Cabra-cabriola...A Cabra-cabriola...tava espionando as crianças para matar, bateu na porta e as crianças ficaram com medo e...(silêncio)...não to lembrando direito...E a Cabra-cabriola bateu na outra porta de outro vizinho de outro vizinho e a menininha, o vovô dela tava contando a história da Cabra-cabriola e o vovô dela dormiu e ela ficou continuando; e a.. como chama?...Cabra-cabriola, né? Sentou num táxi, viu um táxi que não tinha ninguém dirigindo, ela entrou; ela saiu pra fazer umas comprinhas, daí a menininha tava na porta, daí né... a Cabra-cabriola bateu na porta, né? Daí ela foi num orelhão, ligou pra menininha pra ela abrir a porta, daí ela ficou olhando na porta e a Cabriola bateu de novo, né? Daí...que que aconteceu com ela aqui mesmo?

A: O que foi que aconteceu? Qual a expressão dela?

B: Caiu no chão?

Vários: Nãoooo

B: Ela foi dá o ataque, né? Ela deu ataque. Daí a mãe dela chegou e ela abriu a porta .

A: A mãe de quem que chegou aí?

B: A mãe da menininha. Daí acabou.

A: Você quer fazer algum comentário sobre livro?

B: Ahh foi bonito...assim...a Cabra-cabriola, nunca tinha lido um livro assim, mas..é bom, né? Bonito, nunca tinha lido um livro desse...Bom...

A: Você não conhecia, então, a Cabra-cabriola?

B: Não.

A: E se uma cabra dessa aparecer na sua casa, cantando um versinho? Você vai abrir a porta, você vai abrir?

B: Não.

A: E se ela fingir que é sua tia, sua colega, sua prima?

B: Daí eu mando ela entrar, vou lá na cozinha, pego um pedaço de pau e... (risos)

A: Vixi! Coitada...(risos)

B: Daí eu bato nela que ela não vai fazer mal.

A: Por que você acha que o título é esse aqui: *O papo da Cabra- cabriola?*

B: Porque ela gosta de matar as criancinhas.

A: Por que ela mata as crianças?

B: Porque ela gosta...não sei se ela gosta ou ela tem fome.

A: Quer fazer algum comentário mais?

B: Não.

A: Obrigada!

B: Quero escutar minha voz agora!!

C: Eu me chamo MAT S, tenho 10 anos.

A: MAT, o que você achou do livro?

C: Achei legal, muito interessante, dá pra descobrir algumas coisas...

A: Teve alguma parte, alguma personagem de que você gostou mais, que chamou sua atenção? Que você lembra ?

C: Da menina ser esperta e a cabra-cabriola ela também não é legal.

A: Se uma cabra-cabriola aparecesse lá na porta na sua casa cantando, mesmo com a voz fininha...você iria abrir a porta?

C: Não, porque eu olhava na televisão, porque na minha casa tem câmera, eu olhava...mas se não tivesse câmera, daí pegaria e olhava pelo buraco da porta, abria a porta e batia com tudo na cara dela.

(risos)

A: E se não tivesse como ver, só ouvir? Pelo que ela falasse...como você iria saber se ela era uma pessoa, seu amigo ou parente ou se ela estava te enganando?

C: Eu abro a porta e batia na cara dela.

A: Você acha que ia dar tempo?

C: Não sei...

(risos)

A: Por que você acha que o livro tem esse título? *O papo da Cabra- cabriola?*

C: Porque fala da história dela...e tipo...papo, eu não sei direito o que é isso...

A: Papo...pra gente conversar.

C: Papo pra conversar...um monte de coisa, ficar enrolando pra pegar as criancinhas.

A: Agora eu vou pedir pra você recontar a história, a narrativa com as ilustrações. Se quiser olhar, ver o que você lembra....

C: Ahh...a Cabra-cabriola era...ela gostava de comer as criancinhas e sempre batia na porta de uma menininha, a mãe da menininha ia trabalhar e ela bateu uma vez e a mãe da menininha foi trabalhar, né? Aí depois a hora que a menininha, a mãe da menininha, aí as criança sabia que não era mãe dela, que reconhecia a voz porque era da cabra. Aí né, a mãe dela chegou, aí a Cabra falou que ia ficar escondida no mato pra que que a mãe dela e eles fazia, aí a mãe dela bateu na porta, falou e eles abriram e a cabra-cabriola gravou tudo...aí né, outro dia ela foi lá, aí ela falou, ela falou, né? Eles abriram a porta e a Cabra comeu eles, aí ela saiu, foi embora e tinha pedido pra um homem bater na...dela e roubou o dinheiro e saiu correndo...e outro dia foi bater de novo na porta das criancinhas pra ver se tinha mais criancinha da menininha e a menininha perguntou tudo e o vô dela tava lendo um livrinho pra ela, e ela descobriu que era da cabra-cabriola, aí né? O vô dela tinha morrido, tinha morrido (risos), tinha dormido e ela continuou lendo a história, e ela pegou... Aí bateram na porta dela e ela conhecia tudo sobre a cabra-cabriola, aí ela nem, abriu a porta, depois ela foi na janela e ela viu um carro andando sozinho, daí ela estranhou e tal, bateu na porta, só que o vô dela tava dormindo, e ela perguntou quem era tudo...e a veinha falou o textinho tudo, mas ela não abriu a porta, aí a velhinha foi ligar lá...ligou lá...a Cabra-cabriola foi ligar lá, ligou, ligou no orelhão, aí ela pegou e...falou que era pra abrir a porta, aí bateram de novo na porta dela, ela ficou olhando, olhando, esperando, vendo, mas não abriu, aí né...aí depois a menininha, ela tinha comido outras criança e a menininha viu que era a Cabra-cabriola que tava batendo na porta dela. Aí a mãe dela chegou, bateu na porta dela, ela viu pela janela, ela bateu na porta e

ela abriu a porta porque sabia que era mãe dela e mãe dela tinha trazido um presente, uma barra de chocolate pra ela.

A: E aquela hora que o carro aparece ali, quem está dirigindo?

C: O carro tá andando sozinho.

A: O carro está andando sozinho?

C: Com a cabra-cabriola dentro.

A: Como é que um carro anda sozinho?

C: Ai...

A: Sem ninguém na direção...

C: A cabra-cabriola tava fazendo uma mágica.

A: Ah...E você acha que falta alguma informação na ilustração que você encontra no texto escrito? Ou vice-versa...

C: Ah?

A: Se você acha que falta alguma informação aqui da história que não tem na ilustração, mas tem no texto escrito...

C: Não.

A: Quer fazer algum comentário do livro? De algum personagem?

C: Ah...eu achei legal o livro, eu nunca tinha lido esse livro aqui e achei legal.

A: Obrigada!

D: VIT, 10 anos.

A: O que você achou do livro?

D: Achei muito interessante.

A: Por quê ?

D: Porque ele ta contando uma história diferente.

A: E tem alguma personagem, alguma cena que tenha chamado sua atenção que você tenha gostado mais?

D: Hora que ele quis trocar a língua naquela esquina.

A: Ele quem?

D: A cabra-cabriola.

(risos)

A: E você gosta de ler, VIT?

D: Gosto.

A: O que você costuma ler, livro, gibi, revista?

D: Livro.

A: Quando você costuma ler, você prefere que haja mais o texto escrito ou as ilustrações?

D: Escrito, que dá pra entender mais.

A: E se fosse um texto em que houvesse só ilustração, como é que você ia ler?

D: Ai...eu ía tá na história que não ía dá pra ver...íá ver com o título pra ver como que faz a história, eu ía inventar. Só que não dá pra ver a imagem e falar é assim, assim, assim.

A: Você acha que lê a imagem também ou só o texto escrito?

D: Eu só leio o texto escrito.

A: A imagem que você olha, você não acha que dá pra ler também?

D: Mais ou menos.

A: Por que você acha que o título do livro é *O papo da Cabra-cabriola*?

D: Ai, porque tá contando de uma cabra.

A: É uma cabra qualquer essa daí?

D: Não. É uma cabra diferente.

A: O que ela faz?

D: Come criança.

A: E se ela aparecesse na sua casa hoje à tarde?

D: Eu ficava trancada no quarto.

A: E se ela batesse na porta?

D: Eu nem atendia...

A: E se ela imitasse a voz da sua mãe, da sua prima, da sua irmã?

D: Eu olhava pela janela.

A: E se não tivesse como olhar?

D: Ah...

A: Agora eu vou pedir pra você recontar pra mim a história com as ilustrações. Não precisa ler de novo, só precisa recontar o que você lembrar, com as ilustrações.

D: Aqui dá pra saber que era noite, aí na outra página tava com uma viola atrás e tava batendo numa porta, e as crianças perceberam que não era a mãe delas, era essa tal de Cabra-cabriola. E...quando a mãe dela batia na porta já falava tipo de um verso, falando...não sei que dentro e elas já abriam a porta e elas percebiam que a cabra falava um verso, mas no final falava diferente, falava rolinhos ou pasteizinhos, aí a voz era grossa e percebia pela voz grossa e a mãe delas tinha a voz fina como um...e ela soltava fogo pelo olho e pela boca e gostava de dar cambalhota, ficar de ponta-cabeça e quando o moço foi lá e mudou a língua dela, ela falou o mesmo verso, mas com a voz fina e eles abriram, aí comeu as criança porque eles não tinha percebido que no final do verso ela falava: “farei de vocês pasteizinhos” e depois o vô da menina tava contando a história dessa cabra e ele tava dormindo e roncando tão alto porque a voz dele era muito grossa e aí alguém bateu na porta e ela viu pela janela que tinha um táxi, mas não tinha ninguém dirigindo, mas tinha uma moça atrás e parou bem em frente a casa dela e desceu e bateu a porta e ela falou: - quem é?, - é a Cabra “carinhosa”, sei lá como que fala...

A: Cabriola...

B: Ela disse: - Não abrirei. E ela já tinha o endereço, o telefone e tudo, e ela também ela falou que não era tonta...de abrir...e aí ela foi no orelhão e foi..escutar a linha...mas acabou o crédito do orelhão e não deu pra ela continuar...e lá vai ela bater de novo na porta dela, falando de novo que ela era a Cabra, aí ela falou que era a mamãezinha, falou como...como...a mãe dela falava quando ia entrar. Mas ela falou (no que ela percebeu) que eu falei: “farei de você broinha” e ela não abriu e falou: - “Não sou tonta” outra vez e ela ficou tão nervosa que ela queimou o véu e o chapéu de ponta-cabeça. Aí ela olhou pela janela, percebeu que era a mãe dela e abriu e depois no final, hora que a mãe dela disse assim: - “Aninha, adivinha o que eu truxe”, ela falou aquela verso que ela fala, aquela...primeira a mãe falava, mas não era, era uma barra de chocolate. Só...

A: Comenta pra mim, por favor, as páginas 19,20 e 21.

(cochichos, pausa pra achar a página)

A: O que você acha dessas ilustrações aqui? O que está acontecendo aqui, especificamente, nessa página 19?

D: Ai, eu acho que ela tava contando dessa cabra, aí quando alguém lê essa história, ela aparece.

A: Mas aí que história que é? É a história do começo do livro? Que ela está contando?

D: É. E essa daqui foi quando ela continua vendo, que o vô dela caiu no sono e ela começou a ler o livro, aí...aí...ela tava lendo um livro e alguém bateu na porta, era essa cabra.

A: Você comentou que quando alguém lê o livro, a Cabra aparece, olha que ela vai dormir na sua casa hoje, heim... toma cuidado!

(risos)..Não vai confundir a voz!

A: E você acha que falta alguma informação no texto escrito que você encontra na ilustração?

D: É que eu não entendi um negócio, primeiro aqui no livro ele parece que ta numa chácara, né? Ou já ta na cidade?

A: E depois vai pra onde?

D: Depois vai pra cidade mesmo e eu não entendi...

A: Quem é que está aí? Nesse sítio, nessa chácara?

D: É duas crianças e a mãe.

A: São as mesmas crianças que estão lá na frente?

D: Não, são diferentes, eu acho que depois dela comer ela aparece em outra casa. Porque no começo aqui do livro fala dessas crianças e elas também leram, e essas aqui também.

A: Ah! No começo fala que aquelas lá leram?

D: Ahã! E também contaram dessa tal e Cabra-cabriola.

A: Mas aqui no começo fala que elas leram o livro dela também?

D: Não. Comentaram pra ela de uma Cabra-cabriola e de repente apareceu na casa delas.

A: Qual a relação que tem, então? Já que você mesmo perguntou, entre essas crianças aqui e depois a Aninha, lá na frente? Você acha que elas vivem no mesmo tempo?

D: Não, porque a Aninha já era mais inteligente que essas. Elas não perceberam que falou "eu faço de vocês dois uma torta", já pensou que era a mãe deles e já abriram. Ela não, ela percebeu no final da...do verso que ela falou.

A: Mas que relação que tem a Aninha com essas crianças aí? Ela tem alguma relação entre eles?

(cochichos)

Por que aparecem primeiro essas crianças e depois a Aninha, o que acontece com ela?

D: Essas aqui morre, aquela ali não.

A: E como é que a Aninha sabe que elas morrem? Como você sabe que elas morrem e a Aninha não? Como é que acaba a história dessa e vai pra Aninha? De onde que a Aninha surge?

D: A Aninha surge de repente, no livro, porque surge porque...tem uma página que eles morreram e já falava que o vô já tava contando a história da Cabra e de repente aparece.

A: Mas eu história é esse que ele está contando?

D: É da Cabra-cabriola.

A: Mas aí no livro só cita a história, só citando assim por cima ou mostra essa história da cabra.

D: Mostra.

A: Que história que é?

D: Da Cabra.

A: Você quer fazer mais algum comentário?

D: Não.

A: Obrigada!

E: NAT, 10anos.

A: O que você achou do livro?

E: Muito interessante.

A: Por quê ?

E: Ahhh, tipo, dá um aviso pra estranho...

A: Há alguma cena, alguma personagem de que você tenha gostado mais, que chamou mais sua atenção?

E: Ah, todas são interessantes. Não tem nada...

A: E você gosta de ler?

E: Mais ou menos.

A: O que você gosta de ler? Que tipo de texto?

E: Revista, gibi, essas coisas assim...

A: E você gosta mais quando se tem, para você ler, do texto escrito ou das ilustrações? Das imagens?

E: Do texto escrito.

A: Você acha que um deles é mais importante do que o outro?

E: nNão...

A: Não tem mais importância o texto escrito que a imagem pra você?

E: Não...

(cochichos)

A: Por que você acha que o título do livro é *O papo da Cabra-cabriola*?

E: Ahh...porque... não sei...

A: Que relação que tem com a história?

E: Ai....

A: Conta pra mim a história, você não quer contar? Não precisa ser tão apressada, você que escolhe como vai ser...

E: Ah.. ela tá lendo o livro, daí ela vai bater na porta deles pra querer comer eles, eles não sabe que ela, então abriam lá. E eles escuta a mãe deles falando pra abrir, daí a Cabra-cabriola vai lá tentar imitar a voz da mãe deles, mas não consegue, daí ela sai nervosa, soltando fogo pelo nariz, boca, tudo... daí ela vai imitar a voz...daí a Aninha e vô dela tão lendo um livro da Cabra-cabriola, e o vô dela...daí o vô dela começa a dormir e ele ronca, daí de repente ela vê um carro que tava indo bem em frente a casa dela, não tinha motorista...e batem na porta, a Aninha pergunta: - “Quem gostaria?” e a Cabra-cabriola fala pra ela abrir a porta, mas ela é muito inteligente, então ela não abre, aí a Cabra-cabriola vai ligar pra Ana, mas ela percebeu que era a Cabra-cabriola, daí a Cabra-cabriola vai no quarto e ela fala que é a mãe dela e que vai fazer broinha no final da frase, mas aí ela pergunta e descobre que é a Cabra-cabriola e a Cabra-cabriola sai espirrando fogo por toda parte, daí ela sabe que a mãe dela chegou e abre a porta e fica muito contente, daí ela pergunta: - “Adivinha o que eu trouxe?” Ela fala a mesma frase que a mãe falava na primeira história. Mas a mãe dela falava que era chocolate.

A: Tem alguma ilustração que não tem no texto escrito? Algum dado importante pra história?

E: Não sei.

A: Ou você não achou que tem? Olha a ilustração das páginas 96 e 97.

E: Porque aqui a Cabra já ta espirrando e aqui é a Ana e o vô dela lendo o livro.

A: Esse livro que a Ana e o vô dela estão lendo é sobre a Cabra, né... Que você falou. Mas que história que é essa, da Cabra...

E: Da Cabra-cabriola.

A: E que relação que tem os meninos do começo com a Aninha?

E: Ah, ela fala que eles descobriram, só que ela...ah..

A: Quer fazer mais algum comentário?

E: Não.

A: Obrigada.

F: CRIS, 10 anos.

A: O que você achou do livro?

F: Muito interessante.

A: Por quê ?

F: Porque fala a história de uma Cabra-cabriola que fugiu dando cambalhota...

A: Por que ela dava cambalhota? ..Por quê ? Você lembra?

F: Ela dava quando ela tava feliz.

A: Porque tava feliz?

F: É.

A: E você gosta de ler, CRIS...Você costuma ler?

F: Não.

A: Nem gibi?

F: De vez em quando.

A: O que você gosta de fazer, então, quando você não está na escola?

F: Eu gosto de ficar em casa assistindo televisão.

A: Você gosta de desenho ou de filme?

F: Dos dois.

A: E quando você está lendo, quando você está lendo um livro você prefere que haja mais texto escrito ou as ilustrações?

F: Os dois.

A: Os dois?! Você acha que algum é mais importante que o outro?

F: Não.

A: Por que você acha que o título é *O papo da Cabra-cabriola*?

F: Porque ela...ela conversa com as crianças, quer conversar com as criança pra comer elas.

A: Agora eu vou pedir pra você recontar pra mim, por favor, a história com as ilustrações. Se você quiser não precisa ser quadro a quadro, tá.. página a página. Pode ser como você quiser.

F: Aqui ela já quer pegar duas criança, só que ela tá com medo...e ela fala que volta no dia seguinte...aí no dia seguinte ela vai, e ela bate na porta dela, ela...fala pras criança que vai almoçar elas, e as criança não abre a porta pra ela, daí ela vai embora que as criança já sabe que ela e não abre a porta, daí na hora que a mãe chega ela escuta a conversa com mãe e as criança... daí...no dia seguinte ela vai lá e fala o mesmo, mas ela fala pros menino que vai fazer bolinho e as criança não sabe que é a Cabra-cabriola, que a voz é fanhosa também; e ela sai soltando fogo pelo olho e pelo nariz...daí ela vai lá num ferreiro e fala pra ele martela a

língua dela, e daí ele martela, ela vai embora. Daí ela vai embora, daí ela bate na porta, daí ela fala essa mesma frase pras criança e as criança não acredita, e ela come as duas criança. Daí...daí...pra Aninha...e o vô dela tava dormindo, e ronco dele era forte que nem um rondo de um carro, daí ela viu um carro pela janela só que não tinha ninguém... Daí a Cabra-cabriola saiu do carro e bateu na porta e a Aninha não abriu, porque ela sabia que era a Cabra-cabriola. Ela tinha o endereço, tudo sobre e Aninha, daí ela foi lá na porta e falou que queria buscar ela.. tinha... pra comer.Daí ela ligou com uma voz misteriosa...e ela acabou, daí assim que ela desligou o telefone ela bateu na porta, daí ela questionou, ela fez perguntas, ela falou, daí descobriu que ela a Cabra-cabriola...(...). Daí a mãe dela chega e...a mãe dela trouxe chocolate pra ela.

(cochichos)

A: Você fala que o avô estava contando a história pra ela, que história que era essa que ele estava contando?

F: É da Cabra-cabriola.

A: Mas essa história é essa que apareceu antes, das crianças ou é outra?

(...)

Vamos começar de novo. Por que aqui a Aninha está lendo uma história como a da Cabra-cabriola, e que história que essa da Cabra?

F: Que come criança.

A: Essa história aparece no livro?É essa aqui do começo da história ou é outra?

F: É essa.

A: Você acha que falta algo que está no texto escrito que está na ilustração? Alguma informação que você encontra na ilustração que não está no texto escrito?

F: Não.

A: Quer fazer mais algum comentário sobre o livro? De alguma personagem?

F: Não.

A: Obrigada.

G: Eu chamo DAV, tenho 10 anos.

A: DAV, o que você achou do livro?

G: Interessante.

A: Por quê ?

G: Porque ele fala pra nós ter cuidado com algum estranho e da Cabra que come criança.

A: Você estava começando a falar “cuidado com algum estranho...” quando fizer o quê ?

G: Quando bater na porta. Não pode abrir, né?

A: E você gosta de ler, DAV... O quê ? Que tipo de texto, jornal, livro, revista?

G: Jornal, do meu pai.

A: Aqui na escola ou na sua casa?

G: Na minha casa...e a revista que minha mãe também assina.

A: E quando você está lendo o livro ou até mesmo a revista, você prefere que haja mais texto escrito ou as ilustrações?

G: Escrito, porque ele conta mais.

A: Você acha que conta mais?

G: Ele é melhor pra entender.

A: E você acha que o texto escrito é mais importante que a ilustração ou tem a mesma importância ?

G: Depende do texto.

A: Por que você acha que o título do livro é *O papo da Cabra-cabriola*?

G: Não sei...é...a Cabriola porque ela vira piroteia quando ela fica brava.

A: E o que é isso do “papo” da Cabra?

G: Ahh. Porque ela fala que quer comer as...papo é comilão...eu acho que é isso.

A: Agora eu vou pedir pra você contar pra mim a história com as ilustrações, não precisa ser página a página, como você quiser. É pra você contar pra mim a história.

G: Era uma Cabra, que apareceu na casa de um garoto, e o garoto ficou com medo dela, ela começou a bater na porta, ela...e os meninos não queriam abrir, daí um dia ela bateu e os meninos não perceberam que era ela e abriram e ela comeu os menino. Aí, passou pra outra história...história de outra que o avô dela tava contando a história...

A: Que história que o vô da Aninha estava contando?

G: Da Cabra-cabriola.

A: Mas que história que é essa? É daquelas crianças que ela comeu?

G: É. E aquelas criança tinha lido a história e também.

A: Mas onde que elas leram a história?

G: Na casa delas.

A: E no livro mostra onde é que elas leram? Se era na casa delas?

G: Não.

(pausa)

G: Aí o vô dela dormiu e ela continuou lendo, aí chegou uma moça de véu, de vestido e batom, na casa dela. E ela não sabia que era a Cabra-cabriola, aí...ela falou...a Aninha...a mãe dela chegou, ela falou outra coisa, não falou a mesma, a Cabriola fala...e a mãe dela fala: - “Trouxe chocolate” e acabou.

A: Olha, aqui na página 39...que livro que é esse que a Aninha está aberto aí? Que história conta? É a história da Cabra-cabriola, né? Mas que história que vai contar? Aqui no livro mostra que história que é essa ou só cita?

G: Conta.

A: Essa aqui da Aninha ou daquelas duas crianças?

G: Das duas.

A: Você quer fazer algum comentário sobre o livro, sobre a história, alguma personagem?

G: Não.

A: Obrigada!

H: Meu nome é KAT, tenho 9 anos.

A: O que você achou do livro?

H: Interessante.

A: Por quê?

H: Porque fala de uma cabra que solta fogo pelo olho, pela boca, pelo nariz.

A: Você gostou da história?

H: Gostei.

A: Você já conhecia alguma história parecida com a da Cabra-cabriola?

H: Não.

A: E você gosta de ler?

H: Gosto.

A: O que você gosta de ler?

H: Gibi e livro.

A: Nas suas leituras você prefere que haja mais texto escrito ou ilustração? Você acha que algum deles é mais importante pra compreensão do texto ou não?

H: Não.

A: Por que você acha que o título do livro é *O papo da Cabra-cabriola*?

H: Porque ele sempre conversa com as criança, sempre vai com um papo com elas, então por isso que é...

A: Vou pedir pra você contar pra mim a história com as ilustrações.

H: Na primeira página a Cabra-cabriola se esconde numa moitinha e depois que a mãe das criança sai ela vai lá bater na porta e fala assim que ela vai..tocar...depois de comer as crianças que vai tocar violão, daí as crianças fica com medo dela, aí a Cabra-cabriola foi lá bater na porta e as criança escutaram a voz dela e as criança não abriram; a mãe delas foi lá e a Cabra-cabriola escutou que a mulher tinha voz doce..e falava..e a Cabra-cabriola foi lá pra conversar com eles, pra falar o que a mãe deles falou. “Abra minha doce filhinha, aqui está a sua mamãezinha, a roupa está lavadinha, a cana está docinha com a fina flor da farinha farei da menina broinha”, daí eles perceberam que era pelo “farei bolinhos” e não abriu, aí ela pegou, saiu pulando de raiva, soltando fogo, ela foi lá no bueiro e pediu pra martelar a língua dela, aí ele martelou, aí ela saiu pulando de alegria porque ela ficou macia, aí chegou lá e bateu na porta e ela falou aquela versinho, as criança perceberam que ela falou aquele mesmo versinho só que no final elas perceberam que ela falou assim: - “farei de vocês pasteizinhos”, aí a Cabra comeu elas...aí depois aparece o vô da menina contando a história pra elas.

A: Que história ele está contando pra ela?

H: Da Cabra-cabriola...a história...e depois aparece ela lendo a história e o vô dela tira um cochilo e começa a roncar, aí ela ouve o barulho de um carro, ouve o barulho de moro, vai lá ver no quarto, era um táxi, aí ela fica olhando dentro e vê que tem uma pessoa atrás e ta querendo ver quem ta dirigindo o táxi porque não tem ninguém, daí a mulher desce e vai bater na porta ela, aí ela perguntou: - “quem deseja?”, aí a mulher falou assim que era a Cabra-cabriola, aí a menina não abriu a porta e falou sabia tudinho, e ela foi no orelhão falar com amenina, só que ela começou a comer capim, só que a menina percebeu, depois bateram na porta de novo, foi ver quem era, era a Cabra, a menina falou um verso assim: “Quem (...) não adianta ser gulosa, nem se acostumar com rosa, porque eu sei perfeitamente que você é mentirosa”. Aí ela saiu soltando fogo. Depois a mãe dela aparece batendo na porta, ela pergunta: - “quem é?”, aí a mãe dela fala o verso todinho, ela reconhece a mãe a abre a porta. Depois a mãe dela fala assim: - “Sabe o que eu trouxe pra você?” e aí ela fala tudo o que a primeira mãe falou, daí ela acaba pulando de alegria porque na verdade não era aquilo lá, era um chocolate...

A: Quando aparece o carro com a Cabra-cabriola alguém está dirigindo? Quem é esse alguém que está dirigindo o carro?

H: Ninguém estava dirigindo o carro, tava andando sozinho.

A: Andando sozinho? Como o carro ia andar sozinho?

H: Não sei.

A: Se virasse um carro ali na esquina andando sozinho e a gente não visse? Quem será que ia ser uma Cabra-cabriola?

H: ...vixi...

A: Se aparecesse um carro ou assim mesmo na história, esse carro com alguém dirigindo, porque o carro está andando... como é esse alguém ? Quem será esse alguém que está dirigindo? Como é que um carro anda sozinho?

H: À vezes ela fez alguma coisa pro carro andar sozinho.

A: A Cabra?

H: É!

A: Quer fazer algum comentário?

H: Obrigada!

I: Meu nome é ANC e eu tenho 9 anos. Eu achei interessante porque a Cabra come criança...e...

A: Algo mais?

I: Não

A: Obrigada.

J: Oi, meu nome é GAB, tenho 10 anos. E...

A: Pode contar a história já se você quiser, falar o que você achou do livro...

J: Engraçado.

A: Por quê?

J: Porque... como é mesmo? A Cabra-cabriola é...é...interessante, legal, essas coisas.

A: Há alguma personagem, alguma cena de que você tenha gostado mais? Você lembra qual é?

J: Não.

A: E você gosta de ler, GAB?

J: Gosto, um pouco.

A: O quê?

J: É...gibi.

A: Quando você lê prefere que haja mais texto escrito ou mais ilustração?

J: Escrito.

A: Por quê ?

J: Ah, porque dá mais proveito.

A: Você acha que o texto escrito é mais importante que a ilustração?

J: Ahã!

A: Por que você acha que o título do livro é *O papo da Cabra-cabriola*?

J: Como?

A: Por que você acha que o título é *O papo da Cabra-cabriola*

J: Porque...é...caramba...é... porque conta a história sobre a Cabra, e ela é cabriola...ela tipo...ela não consegue andar normal.

A: Certo...Vou pedir pra você contar pra mim a história. Não precisa, assim, ser página a página, pode ser como você quiser...com a ilustração...não precisa ler de novo o texto.

J: Aqui na primeira página parece que tã na cadeira e de repente ela aparece no meio da moita e começa, e começa a ver, aqui tem um barulho, daí aqui já ela foi na casa bater “toc toc toc” e a menina perguntou: -“quem é?” , - “É a Cabra-cabriola, abram!” Daí ela sempre tinha um verso, daí a menina falou que não ia abrir porque sempre tinha um verso, daí a mãe pegou e falou o verso e ela escutou e daí na hora que a mãe foi trabalhar de novo ela voltou “toc toc toc” e os menininho: - “quem é”, daí ela falou que era a...Cabra-cabriola, e...tipo...daí ela.....as criança falaram que não era a mãe deles porque a voz da Cabra era mais grossa,e a voz era bem fininha, daí, de repente, ela “toc toc” , daí ela, o outro perguntou: - “Quem bate” e a Cabra-cabriola tinha falado que era mãe deles, daí eles abriram a porta, daí ela pegou e comeu eles, e o vô da menina tava contando pra ela.

A: Contando o quê ?

J: A história da Cabra-cabriola.

A: Que história que é?

J: Da Cabra-cabriola.

A: É a história que tem no livro, dos meninos?

J: É. Daí, a Ana, ela viu o carro andando sozinho, daí..ficou tentando ver quem tava dirigindo, e ela foi perceber que era ninguém, daí bateram na porta, daí a Cabra falou que era a Cabra-cabriola, daí a Ana falou aquele verso, é...tipo aquele versinho que sabia tudo sobre ela, né? Daí que eu não sei o que significa isso.

A: Que ela estava no orelhão...

J: É, no orelhão. Daí ela tava ligando..aqui ela falou “toc toc”, de repente bateu, né? – “Quem bate?” a Aninha perguntou, morrendo de medo. Daí...ela uma voz fininha e respondeu: -“ Abra minha doce filhinha, aqui está a sua mamãezinha, a roupa está lavadinha, a cana está docinha com a fina flor da farinha farei da menina broinha”, daí ela percebeu que não era, ela sabe tudo, daí ela pegou e falou lá: “Conheço a sua história, conheço a história inteirinha, sei que sua voz não é fininha, foi trabalho do ferreiro e sei que você deve dinheiro, não adianta ser gulosa...porque eu sei perfeitamente que você é mentirosa. Daí ela saiu soltando fogo pela boca, pelo nariz, pelo olho, por tudo quando é lugar. Daí...ela viu a alguém chegando com o barulho do portão, daí ela olhou pela janela pra ver quem era. Daí a mãe dela bateu na porta e a mãe da menininha perguntou: - “Adivinha o que eu trouxe pra você”; daí a mãe dela tinha trazido chocolate.

A: Você quer fazer algum comentário a mais sobre o livro, a história? Algum personagem?

J: Não.

A: Obrigada, então...

K: Meu nome é Bruno...

A: BRU, o que você achou do livro?

K: Legal.

A: Tem alguma parte que achou mais sua atenção?

K: Não.

A: Algum personagem que você tenha gostado mais?

K: A Cabra-cabriola.

A: O que você achou da Cabra?

K: Ah, ela inventa um monte de coisa pra pegar os menino e não consegue.

A: E se a Cabra a aparecesse na sua casa, o que você ia fazer?

K: Não tem jeito, lá é prédio e tem cerca elétrica.

(risos)

A: Mas e se ela conseguisse pular a cerca elétrica e fosse lá na porta do seu apartamento e começasse a cantar uns versinhos? Você iria abrir a porta pra ela?

K: Não.

A: Não? Então ela não ia te comer? Não ia te papar? A Cabra-cabriola não é um bicho-papão? Ela não ia te papar, então?

K: Não.

A: E quanto à leitura, assim...você gosta de ler? Que tipo de leitura você prefere..livro, gibi?

K: Livro, gibi...

A: Quando você lê, você tem preferência pelo texto escrito ou pelas ilustrações? Você gosta mais de um ou outro?

K: Eu gosto mais da ilustração...

A: Você acha que a ilustração é mais importante que o texto escrito? Os dois têm a mesma importância? O que você acha?

K: A ilustração dá pra ver o que tá acontecendo e aqui na escrita dá pra ler.

A: A ilustração sempre vai ser o que tem na escrita ou não? Você acha que tem mais informação no texto escrito ou na ilustração ou os dois têm o mesmo nível de informação? Que ajuda pra ler...

K: Acho que ajuda pra ler.

A: Por que você acha que o livro tem o título de *O papo da Cabra-cabriola*?

K: Porque a lenda é dela?

A: O que você achar...(ele sorri) Agora eu vou pedir pra você me recontar a história, mas a partir das ilustrações, não precisa ler o que está aqui, vai dando uma olhadinha nas ilustrações, o que você lembrar você contar pra mim a história.

K: A mãe dela foi saindo e a Cabra-cabriola aproveitou e foi lá tentar comer eles, daí ela chegou e daí falou o verso lá, daí os menino não acreditava porque a voz dela era muito grossa, daí ela foi lá no ferreiro e mandou ele dá uma martelada na língua, daí ela foi fugindo assim dele porque ela tava sem dinheiro, só que eles perceberam que não era ela porque ela tava falando que ia comer, daí depois no final dessa história a Cabra-cabriola ficou...e a mãe chegou.

A: Você acha que são as mesmas crianças que participam da história, lá no começo que a mãe saiu, depois quando a mãe chega?

K: Quê?

A: São as mesmas crianças da história? No começo e no final?

K: Não.

A: Agora eu vou pedir pra você comentar no livro as páginas 97, 98 e 99 (cochicho, achando a página...), mas queria que você comentasse pra mim, por favor, essas ilustrações aqui, se você quiser olhar no seu livro, o que você acha delas, o que você quer comentar...

K: Falar sobre...

A: É oh, quer pegar o livro pra dar uma olhadinha? A anterior também, na página anterior...

K: Ah, eu achei legal que... ah...

A: Mas o que você acha que está acontecendo nessa parte aí, nessa situação?

K: O vô mostrou pra ela que a cabra-cabriola era má e aqui ele tá roncando.

A: E onde fica essa Cabra-cabriola?

K: No livro.

A: E esse livro eles começaram a ler quando, mostrou aí...Ou eles pegaram agora só esse livro?

K: Eles pegaram agora pra ver.

A: Quer fazer mais algum comentário sobre o livro, sobre a imagem?

K: Não.

A: Então obrigada!

L: REN, 10 anos.

A: REN, o que você achou do livro?

L: Legal, porque eu já tinha ouvido essa história, mas não sabia que era esse nome, nem que era lenda. É...aí, eu gostei da história. Principalmente que a autora transformou pros tempos modernos.

A: E se a Cabra-cabriola aparecesse na sua casa hoje à tarde?

L: É...eu não ia deixar ela entrar.

A: Se ela falasse: - Oi, REN, eu estou aqui com um bolinho de chuva...

L: Eu ia ficar em casa.

(risos)

A: E você gosta de ler, REN?

L: Gosto.

A: Que tipo de texto você prefere?

L: Aventura.

A: Livro?

L: Livro. É... Harry Potter, ah... vários livros assim eu já li.

A: Quando você lê, você prefere que tenha mais texto escrito ou mais ilustrações, o texto não-verbal?

L: Depende...se a autora sabe contar em detalhes e entenda o texto, se dá pra entender...aí não precisa de ilustração.

A: Você acha que não precisa? Nem toda vez precisa?

L: É...nem toda vez precisa.

A: O texto escrito pra você é mais importante que a ilustração?

L: Ah é, claro.

A: E se fosse um livro só de ilustração, como é que você ia ler?

L: Eu ia perceber nas ilustrações, o que tá mostrando.

A: Você acha que um é mais difícil que o outro? Você ia gostar mais ou menos que...

L: Não, eu ia gostar mais de ler, né? Isso eu acho que é feito pra ler.

A: Você prefere o texto mais escrito?

L: É.

A: Por que você acha que o título do livro é *O papo da Cabra-cabriola*?

L: Porque ela papa as criança.

A: Ela conseguiu papar alguém aí?

L: Não. É..conseguiu...as criança da história aqui.

A: E como que ela conseguiu papar?

L: Ela falou que era mãe dela.

A: E a criançada acreditou?

L: É. Deixou ela entrar.

A: Você não ia acreditar?

L: Não

A: Quero só ver, vou mandar a Cabra lá hoje.

(risos)

A: Agora, REN, eu vou pedir pra você recontar pra mim a história com as ilustrações.

L: Aqui a Cabra aparece na janela, na outra ela tá tentando entrar, bateu na porta... aqui ela fala que é ela, as criança fica com medo...aqui ela olha na janela, no outro dia, aqui a mãe das criança sai, a Cabra-cabriola viu, quer entrar de novo...Aqui o vô da Aninha ta contando pra Aninha, o vô da Aninha dorme, aqui é o carro indo sozinho com a Cabra dentro, aqui é a Cabra batendo na porta, aqui é a Cabra indo no orelhão, aqui a Cabra bate na porta outra vez e a Aninha não deixou ela entrar e ela saiu com raiva, soltando fogo pelo olho, daí a mãe da Aninha chega, a Aninha abre e fim!

A: Essa parte que você fala que a Aninha está lendo com o vô dela, o livro, dá uma olhadinha lá, por favor, é mais pra trás...(pausa) O que ela está lendo aí?

L: Ela tá lendo lá...o vô dela tá lendo pra ela o livro da Cabra.

A: Mas que livro que é esse? Que história que é essa?

L: É da Cabra-cabriola.

A: Mas quando que começa essa história? A Aninha surgiu de onde aí?

L: O vô dela ta contando a história pra ela da Cabra-cabriola, daí acontece uma história parecida com ela.

A: A Aninha estava desde o começo do livro ou ela entrou agora?

L: Não, ela entrou agora.

A: Não foi a Aninha que foi comida pela cabra, então?

L: Não.

A: Acho que já te perguntei, mas vou te perguntar de novo: Você acha que falta algo na ilustração que tenha no texto escrito?

L: Ahhh, falta, falta que...dos versos, a voz que não dá pra traduzir pela ilustração...

A: Que tipo mais de informação?

L: Que a Aninha ficou com os olhos arregalados...

A: Se houvesse só o texto escrito aí, sem ilustração, sem desenho nenhum, você ia entender o livro do mesmo jeito?

L: Ia.

A: Ia ter a mesma compreensão dele?

L: Ajuda um pouco a ilustração, mas se for bem escrito o texto...não tem nenhum problema.

A: No caso desse livro, se não houvesse nenhum desenho, nenhuma ilustração, mas nenhuma mesmo, nem dos quadros pequenos, nem dos grandes... Você ia gostar do mesmo jeito ou ia gostar mais?

L: Ahh...eu ia gostar do mesmo jeito, mas acho que desse nível, porque era folclore, fica mais legal com ilustração.

A: Você quer fazer mais algum comentário sobre o livro, sobre alguma personagem?

L: Não.

A: Obrigada!

M: ANL, 10 anos.

A: ANL, o que você achou do livro?

M: Ah, legal, interessante.

A: Tem alguma parte que chamou mais sua atenção ou alguma personagem? Alguma passagem?

M: A Aninha.

A: Por quê ?

M: Ahhh....porque, assim, ela participa da história. Ah, por isso.

A: Você gosta de ler, ANL?

M: Gosto.

A: Você prefere livro, gibi, revista?

M: Livro.

A: Você gosta mais da ilustração? Tem preferência pela ilustração, pelo texto escrito ou não?

M: A escrita.

A: Mas se houvesse um livro só com a ilustração, como é que você ia ler?

M: Ahhh assim, seria um pouco difícil, né? Assim olhando a ilustração, não tem muito pra entender, aí eu acho melhor a escrita.

A: Você acha que a ilustração a gente só vê ou a gente lê também?

M: A gente lê também.

A: Como é que a gente lê uma ilustração, por exemplo?

M: Ai, é...olhando assim, percebendo o que ela ta fazendo... ah, olhando as ilustrações e vendo.

A: Então pra você o mais importante é o texto escrito? Olha na sua blusa, por exemplo, se houvesse só o texto escrito você ia gostar dela o mesmo tanto?

M: Ia.

A: Se não houvesse esse desenho das três meninas?

M: Ia gostar o mesmo tanto.

A: Por que você acha que o livro tem o título de *O papo da Cabra-cabriola*?

M: Porque ela come as criança?

A: Ah, o que é a Cabriola? Porque a Cabra é cabra, né? E o cabriolar?

M: Porque ela fica cabriolando as coisa...

A: Isso! Fez Cabriola...

(comentários da classe)

A: Dando cambalhotas....Ninguém cabriola aqui nesse recreio?...Oh, eu vou pedir pra você recontar pra mim a história a partir da ilustração, o que você quiser, o que você lembrar, não precisa abrir o livro e ficar folheando página por página...

M: Ah, aqui é...a Cabra-cabriola tá soltando fogo pelos olhos, aí aqui a cabra-cabriola tá tentando entra e ilude as criança e as criança ficaram sabendo que era a Cabra-cabriola e ficaram com medo...Aqui a Cabra-cabriola tava espionando eles..é...aqui as criança não queria deixar a Cabra entrar, aqui a Cabriola saiu cabriolando e soltando fogo pelos olhos, pelo nariz e pela boca, aqui ela quer entrar de novo, aqui é...o vô dela tava lendo de novo pra ela a história; e aqui o vô dela já tava cochilando, dormindo, aqui a cabra-cabriola tava e o carro tava andando sozinho; aqui a Aninha tava tentando descobrir quem tava atrás da porta e agora ela ficou sabendo que era a Cabra-cabriola, aí aqui a Cabra-cabriola tava ligando pra Aninha, aí aqui a....Cabra-cabriola ligou pra ela, aqui a cabra-cabriola tava tentando entrar de

novo, aqui a Cabra-cabriola saiu cabriolando, nervosa, soltando fogo. Aqui a mãe da Aninha toca a campainha a Aninha pensou que era a Cabra, só que era a mãe dela, aí aqui a Aninha abriu a porta e acabou.

A: Aquela hora você diz que o vô estava lendo pra ela...pra quem que tá lendo?

M: Pra Aninha.

A: Ele está lendo o que pra Aninha?

M: A história da Cabra-cabriola

A: Que história que é essa? Apareceu em algum momento aí no livro ou não? Só cita aí nessa ilustração, nessa história...alguma parte do texto escrito.

M: Como?

A: Aqui oh, você falou que ele estava lendo a história da Cabra-cabriola, de onde que surgiu essa história? Que história que é essa? Tem no livro aí essa história ou não? Só cita?

M: Tem.

A: Tem? Que história que é essa? Em algum momento do livro aparece essa história aí que eles estão lendo?...O que eles estão lendo?

M: É...a história da Cabra-cabriola. Ela tava lendo, aí passou e a história foi quase igual a que ela leu.

A: Que história que é essa que ela leu? Mostra aí no livro ou não? Você falou que aconteceu com a Aninha o mesmo parecido que aconteceu na história, da Cabra-cabriola, onde você viu isso no texto?

M: No começo do livro.

A: No começo do livro?

M: É que começou contando...

A: Ah, então isso aqui é uma história? É a história daquele livro lá?

M: É.

A: Ana, você acha que falta algo nas imagens que tenha no texto escrito?

M: Não.

A: Eu perguntei já se a cabra aparecesse pra você, o que você faria?

M: Aí, eu não deixava ela entrar.

A: Mas como? Aí, por exemplo, ela vai lá, fala versinho, imita a voz da sua mãe, do seu pai, da sua vó...

M: Ai, eu espiava ela pela janela...

A: E se não tivesse como espiar? Ah, acho que não perguntei pra ninguém ainda, e aquela hora do carro? A Ana fala que chega um carro sem ninguém dirigindo, como assim? Alguém dirige o carro e não aparecesse quem que é?

M: É feitiço.

A: E se alguém ali na esquina...Alguém tá dirigindo um carro, mas a gente não visse esse Alguém?

Classe: É estranho... (comentários)...

A: Quer comentar algo sobre o livro? Sobre alguma personagem?

M: Não.

A: Obrigada!

N: NAR, 10 anos.

A: NAR, o que você achou do livro?

N: Informativo e interessante.

A: Por quê?

N: Ah.. porque eu não sabia também que era uma lenda, e também não sabia que tinha essa...essa...pessoas no livro

A: Você gosta de ler?

N: Sim, bastante.

A: O que você gosta de ler?

N: Eu gosto de ler assim...um pouco de aventura que nem o REN disse e um pouco de lenda.

A: Tem preferência, você gosta de ler mais o texto escrito ou quando aparecem as ilustrações?

N: Um pouco dos dois.

A: Você acha que um é mais importante que o outro?

N: Não. Porque assim, a hora que a ilustração assim...aparece a gente podia imaginar bastante coisa. Entendeu? Aí a gente não pode saber muito o que pode ser...

A: Então a ilustração a gente não precisa ver igual o texto, só o que está escrito, a gente pode ler além, também...pode imaginar...

N: Ahã!

A: Por que você acha que o título do livro é *O papo da Cabra-cabriola*?

N: Porque ela comias as pessoa, as criança.

A: Eu vou pedir pra você recontar pra mim...a história, a partir das ilustrações.

N: Tá. Aqui ela está escondida vendo as criança pra ela entrar... aqui ela tá tentando entrar, aqui ela disse que a...ia tocar viola se ela pudesse entrar, aqui eles ouviram a Cabra-cabriola batendo a porta e ficaram com medo, aqui eles não deixaram ela entrar, aqui ela ficou nervosa e saiu soltando vento pelo nariz, pela boca, pelos olhos, aqui o vô dela está contando a história da Cabra-cabriola, aqui ela continuou lendo e o vô dela acabou dormindo no sofá, aqui a Aninha, ela ficou pensando, de repente ela ouviu tocar buzina, ela ouviu e era um carro com a Cabra-cabriola dentro e ninguém, ninguém dirigindo. Aí ela bateu a porta e a Aninha perguntou quem era, aqui ela falou: -“É a Cabra-cabriola”...bateu a porta, né? Aqui ela tá falando do orelhão, do orelhão para a Aninha, aqui bateu de novo a porta, aqui de novo, e aqui ela saiu soltando vento por todos os lados, aqui ela ficou muito nervosa, que ela não conseguia entrar, aqui era mãe dela tocando a campainha, a mãe dela entrou e ela saiu cabriolando porque ela tinha ganhado uma barra de chocolate.

A: Quando você fala que o vô estava lendo o livro pra ela, é ela quem?

N: A Aninha.

A: Ele tá lendo o que pra ela? Que livro que é?

N: Da Cabra-cabriola.

A: E que história que é essa?

N: Ah...uma lenda?

A: Mas aí fala sobre o quê ? Sobre a Cabra-cabriola, mas aí no livro, cita essa história da Cabra-cabriola ou só mostra aqui?

N: Só mostra, e aqui no começo, começa contando a história, ela está lendo essa história aqui.

A: Então esse livro é de uma menina lendo o livro...É isso?

N: É. Depois acontece a mesma coisa com ela.

A: E se fosse com você?

N: Ai, eu não sei...

A: E se fosse alguém à tarde na sua casa, cantando uns versinhos...

N: Eu não ia abrir a porta.

A: Nem se falasse que era uma amigona sua?

N: Não.

A: Mas como você ia saber que não era sua amiga? Se ela tivesse a voz da sua amiga, por exemplo, e você não pudesse ver?

N: Eu ia abrir bem de pouquinho assim e olhar...se desse pra ver..

A: E se não desse pra ver nada, só ouvir o que ela falasse? Como é que você ia saber?

N: Ixi...

A: E você acha que falta alguma informação na ilustração que está no texto escrito?

N: Não.

A: Quer fazer algum comentário sobre alguma personagem, sobre o livro?

N: Não

A: Obrigada.

O: ERI, 10 anos.

A: O que você achou do livro?

O: Interessante.

A: Por quê ?

O: Sei lá...

A: Há alguma história, alguma personagem que chamou atenção?

O: Personagem?

A: Qual?

O: A Cabra-cabriola.

A: O que você achou dela?

O: Ela saiu cabriolando assim...

A: Você queria ver uma Cabra-cabriola ou já viu alguma?

O: Não.

A: Você gosta de ler, ERI?

O: Uhum uhum...

A: O quê ?

O: Livro de aventura.

A: Quando você está lendo, você prefere que haja mais texto escrito, com as palavras ou que haja mais ilustrações, desenho?

O: Texto.

A: Você acha que algum desses é mais importante que o outro?

O: Não

A: Se fosse um livro só de imagem, você ia ler ou ia preferir um que tivesse o texto escrito também?

O: Queria que tivesse um pouco de escrito também...

A: Por quê ? Você não acha que a imagem é um texto também? Que também pode ler?

O: Acho.

A: Por que você acha que o título do livro é *O papo da Cabra-cabriola*?

O: Porque ela enrolava as criançinha pra pode come...

A: Então você acha que essa questão do papo é que ela enrolava?

O: É.

A: Agora vou pedir pra você recontar pra mim a história com as ilustrações. Você que escolhe, se você quiser falar o que você lembra...se quiser mostrar...

O: Aqui ela está espiando pela janela, aqui ela tá tentando entrar, aqui ela tava espionando, aqui as criança não deixa ela entrar, aqui ela tá cabriolando porque no conseguia entrar, depois ela foi num ferreiro pa...pa ela daá uma martelada na língua dela...Depois ela veio e tentou entrar de novo, daí o vô da Aninha tava tentando contar a história da Cabra-cabriola, aí ele...pegou no sono, depois chegou um carro sem motorista, depois ela perguntou quem é, aqui ela descobriu que era a Cabra-cabriola, aqui ela ligou pra Aninha, a Aninha atendeu, aqui ela tava tentando entrar, ela não conseguiu e saiu cabriolando,...a mãe da Aninha chegando...e só.

A: Sobre essa ilustração, ela tava cabriolando, né? Esse livro aqui que está no chão, sobre o que é?

O: A lenda da Cabra-cabriola.

A: E esse livro conta a história da Aninha ou só mostra ilustração?

O: Conta...(pausa)

A: Aquela história das duas crianças que tem no começo, que a mãe delas vai trabalhar e ela deixa entrar na casa delas...elas vivem, elas fazem parte do mesmo ambiente da Aninha...ou não?

O: Não.

A: E depois o que acontece com elas que elas não aparecem mais?

(explicação da pergunta)

O: O que a Aninha está fazendo aí?

O: Tão lendo a história da Cabra-cabriola.

A: Que história que é essa, da Cabra?

O: É

A: Quer fazer algum comentário sobre alguma personagem?

O: Não.

A: Obrigada!

P: Meu nome é REM, tenho 10 anos.

A: REM, o que você achou do livro?

P: Ah... eu achei assim que...foi uma história que eu nunca tinha visto, mas não foi tão impressionante assim.

A: E você gostou?

P: Ah, foi legal.

A: Você gostou de alguma personagem mais do que a outra?

P: Ah, a Cabra-cabriola que quer comer as crianças, né? Ela usava de toda artimanha pras crianças e ia a porta delas pra ela entrar.

A: Você gosta de ler?

P: Eu gosto.

A: Nas suas leituras você prefere que tenha mais texto escrito ou as ilustrações?

P: Ah, mais texto escrito.

A: Você gosta de texto com ilustração?

P: É, se a história for boa, até que vai...

A: Esse livro aí, você acha que se não tivesse nenhum desenho, você ia ter a mesma impressão?

P: Acho, teria o meu pensamento e eu acho que eu iria formar as ilustrações na minha cabeça, no meu pensamento.

A: Você acha o que mais interessante num livro, o texto escrito ou a ilustração?

P: Os dois têm a mesma importância.

A: Por que você acha que o livro tem o título de *O papo da Cabra-cabriola*?

P: Ah, porque ela tentava enrolar as criança, né? Ela ia falando e as criança ia acreditando. E chegava num ponto que as criança acreditava e as criança abria a porta pra ela e ela comia elas.

A: Se uma Cabra-cabriola aparecesse lá na sua casa, hoje à tarde, com uma voz bem fina, cantando versinhos, o que você ia fazer? Você ia abrir pra ela?

P: Primeiro que minha mãe não chega cantando versinho, então nunca ia ser minha mãe...e na porta da minha casa da pra ver quem é.

A: Mas se não desse pra ver, só desse pra ouvir a voz?

P: Nunca, porque minha mãe não fala versinho.

A: Se fosse cantando uma música de rock..?

P: Minha mãe não gosta de rock.

(risos)

P: Minha mãe gosta de mais de... sertanejo.

(comentários)

A: Agora eu vou pedir pra você recontar pra mim as histórias, com as ilustrações. A partir das ilustrações. Se você quiser pegar o livro, ou quiser falar o que você lembra...

P: Ah, eu lembro...Conta a história? É...a Cabra-cabriola, né? Daí...ela queria...as criança, daí a mãe de duas criança foi não sei pra onde, eu não lembro muito bem...mas ela saiu e as duas ficaram sozinhas, daí a cabra-cabriola foi lá tentar comer as criança se eles abrisse a porta...daí a cabra-cabriola cantou versos e disse que ia comer os dois e um monte de verso, e os dois não abriram a porta e falou: - “É você, Cabra-cabriola”, daí ela foi cabriolando soltando fogo pelos olhos e voltou pra mata, depois a mãe deles voltou e falou uns versinhos lá que disse que ia trazer uns docinhos pra eles, daí a mãe deles entrou lá e eles abraçaram a mãe deles, daí... a Cabra-cabriola falou: “- Ah, então é assim?” Daí a mãe deles saiu de novo, daí a Cabra-cabriola foi lá e disse os versinho quase igual aos da mãe deles, só que daí eles disse que a mãe deles não tinha voz grossa, e ela tinha, daí ela foi embora, foi lá pro ferreiro, pediu pra Martelar a língua dela, daí ele ficou assustado com ela, daí foi lá e martelou, né? Daí ela disse que deu um murro no ferreiro que deu a paulada na língua, daí ela disse que não ia pagar porque o serviço foi muito mal feito, daí o dono da ferreira lá...como é que...ah, sei lá, da fábrica de...fazer...o ferreiro queria o dinheiro e saiu correndo atrás da Cabra-cabriola e não conseguiu alcançar, daí ela foi lá na casa dos dois meninos, falou com a voz fininha os versinho lá...só que ela falou os versinho errado, mas como a voz era fina, os menino não perceberam... e os dois abriram a porta e ela comeu os dois. Depois, o fim da história é que o vô da Aninha, que era personagem, né...tava contando essa história pra ela, daí de repente o vô dela dormiu. Daí ela viu um carro sem motorista com uma senhora atrás, daí desceu do carro e foi bater lá, depois ela falou lá, falou os versos, a Aninha como não ia cair na conversa da Cabra-cabriola e não abriu a porta, depois a Cabra-cabriola foi embora e foi ligar

do orelhão, daí a Aninha recebeu uma ligação, daí é.. ela atendeu e ficou assim, ficou mudo o telefone, e ninguém falou no telefone e a Aninha ficou falando : -“Quem é?” E só ouvia o barulho de alguém mascando capim, daí a Cabra-cabriola falou pra ela abrir a porta pelo orelhão que ela ia contar um segredo, pra ela abrir a porta porque ela ia contar pessoalmente, daí a ligação tava ruim e a linha caiu, daí daqui a pouco bate na porta lá...daí falou os versinho lá né? E a Aninha disse que já conhecia a história dela, que ela ia...que a voz dela tava grossa, daí falou que não ia abrir, depois de um pouco a Cabra-cabriola voltou com a voz fininha, imitando a voz da mãe dela, falou os verso, daí a Aninha falou que já conhecia a história dela que ia...falar com a voz fininha mesmo, e sabia que era a Cabra-cabriola, que não adiantava e que ela não ia abrir, daí a Cabra-cabriola foi embora e foi chamar um táxi, né...só que daí o taxista viu aquela megera lá....daí espantado ele foi embora, daí chega um carro sem ninguém dirigindo, a Cabra-cabriola entrou no banco de trás e foi embora, depois de um tempo a mãe da Aninha voltou, não...a mãe da Aninha falou os verso e a Aninha abriu a porta, depois a mãe disse que tinha passado num...supermercado por isso tava demorado, daí disse que tinha trazido alguma coisa, daí a Aninha disse: “-Já sei”, disse que era lá.. roupa limpinha, cama não sei que lá...ai, e o resto...então daí...olhou pro vô e disse que trouxe uma barra de chocolate, daí ela pegou a barra de chocolate, abraçou a mãe e saiu... cabriolando pela casa.

A: Quando você falou que o vô da Aninha estava contando essa história pra ela, que história que era essa?

P: Da Cabra-cabriola.

A: No livro fala, mostra a história?

P: Ah, aparece como se fosse a história da Cabra-cabriola, os dois irmãos, depois come, daí no meio do livro mais ou menos você fica sabendo que o vô da Aninha tava contando a história da Cabra-cabriola, depois foi que aconteceu com a Aninha, só que ela não abriu a porta.

A: E aquele carro dirigido por Alguém?

P: Ah...tipo não tinha ninguém dirigindo o carro, o carro tava vazio, o carro...é...não tinha ninguém dirigindo, só a Cabra-cabriola que tava no banco de trás, o carro andava.

A: O que você acha que era aquilo? Quem era aquele alguém que dirigia?

P: Ah, eu acho que era um...sei lá...era maldição da Cabra-cabriola, não tenho certeza.

A: Você acha que falta algo, alguma informação no desenho, que você encontra no texto escrito?

P: Alguns textos não têm ilustrações, não, tem alguns textos que não tem ilustração, que é bom, tem alguns texto que não tem ilustração e que não dá pra ilustrar toda história... Da Cabra-cabriola deu pra entender pelas ilustrações.

A: Você quer fazer algum comentário sobre alguma personagem ou sobre o livro?

P: Não.

A: Obrigada.

Q: Meu nome é CAR, tenho 10 anos.

A: CAR, o que você achou do livro?

Q: Muito interessante.

A: Por quê?

Q: Ah, porque tem histórias que não tem assim tanto...humor, mas essa daí teve.

A: E você gosta de ler?

Q: Gosto.

A: O quê?

Q: Histórias infantis.

A: Narrativas?

Q: É.

A: Você gosta de revistas, livros...?

Q: Gosto.

A: Quando você está lendo, prefere que haja mais o texto escrito ou mais ilustrações, mais desenhos?

Q: Texto escrito.

A: Você gosta de ilustrações?

Q: Gosto.

A: Você acha que o texto escrito é mais importante que a ilustração ou vice-versa?

Q: Ummm....texto escrito.

A: É mais importante? Por quê?

Q: Porque tem mais história.

A: Por que você acha que o nome do livro é *O papo da Cabra-cabriola*?

Q: Porque a personagem principal é a Cabra-cabriola.

A: Agora eu vou pedir pra você recontar pra mim a história a partir das ilustrações. O que você lembrar, se quiser folhear o livro também...

Q: É...ela gostava de comer criança, ela sempre batia na porta quando a mãe ia assim...pra alguma coisa...e, aí ela batia, mas as criança não abria porque a mãe tinha a voz fina e ela tinha a voz grossa, mas aí ela ficava assim, zangada e um dia ela foi lá no ferreiro e mandou ele martelar a língua dela, aí tal, martelou e ela saiu sem pagar e ele saiu atrás dela, aí ele não conseguiu alcançar, aí ela foi lá bateu na porta, só que falou o verso errado, aí foi lá, depois voltou, falou o verso errado de novo, mas as criança nem percebeu e abriram, ela comeu eles, aí o vô da Aninha ta contando a história da Cabra-cabriola, aí é...acabou a história e ele tava contando, aí ela viu pela janela um carro sem ninguém dirigindo, aí ela foi ver, né, aí de repente bateu na porta dela, ela falou um versinho, aí...que ela falando que era mãe dela, porque...a mãe dela não tinha voz assim, ela ficou furiosa e ligou do orelhão, aí ela atendeu.. e... daí ela pensou assim e não abriu a porta e aí a Cabra-cabriola foi embora furiosa, foi pegar um táxi, só que passou um táxi que ela não tinha muita amizade e foi embora, daí veio outro, só que ninguém dirigindo, parou, ela entrou e foi embora. Aí depois a mãe da Aninha chegou, falou o versinho e ela abriu a porta, deu um abraço nela e falou que o transito tava grande e foi no supermercado e comprou uma coisinha pra ela, aí ela falou: "Ah, eu já sei", falou o que tava escrito na história, aí ela falou: "Não! É uma barra de chocolate", a Aninha pegou, deu um abraço na mãe e saiu cabriolando.

A: Você acha que falta alguma informação na ilustração que você encontra no texto escrito?

Q: Acho que não.

A: Você acha que a ilustração complementa o texto escrito, ajuda a entender?

Q: Ajuda.

A: Quer fazer algum comentário do livro?

Q: Não.

A: Obrigada.

R: THI, 10 anos.

A: THI, o que você achou do livro?

R: Achei legal...

A: Tem alguma personagem, alguma parte que você tenha gostado mais, que tenha chamado sua atenção?

R: Ah...da Cabra.

A: Por quê ?

R: Por causa dos versos que ela falava, do que ela fazia pra falar o verso certo...

A: Se uma Cabra aparecesse na sua casa, o que você ia fazer?

R: Não abria a porta.

A: Nem se ela falasse com voz fininha?

R: Não.

A: E você gosta de ler?

R: Gosto.

A: O quê ? Que tipo de livro?

R: Ai...gibi, revista...

A: Você prefere quando você lê que tenha mais texto escrito, mais palavras ou mais ilustração?

R: Os dois.

A: Você acha que um é mais importante do que o outro ou eles têm a mesma importância?

R: Mesma coisa quase...

A: Por que você acha que o título do livro é *O papo da Cabra-cabriola*?

R: Porque ela ficava falando os verso lá pra ver se as criança vinha abrir a porta.

A: Agora vou pedir pra você recontar pra mim a história com as ilustrações. Se quiser ficar folhear o livro fica à vontade.

R: A mãe de duas criança lá tinha saído daí ela foi lá falar os verso dela e as criança não queriam abrir a porta, daí ela falou, falou, daí as criança abriram, daí quando ela abriu a Cabra foi lá e comeu elas...daí no meio do livro, daí o vô da outra menina tava contando a história pra ela, daí ela viu pela janela lá um carro...e ninguém dirigindo com uma mulher atrás, daí a mulher bateu na porta, falou lá os versos, e ela falou que já conhecia a história dela, que não ia abrir a porta, ela tentava de novo, ela foi lá no orelhão, falou que era pra abrir a porta lá...daí ela ainda não queria abrir, daí a...ela não abriu a mãe dela chegou lá, ela abriu a porta e falou que tinha demorado porque tinha muito transito na rua, fila no caixa do supermercado, daí falou que tinha trazido uma coisa, daí ela falou que... pra mãe que ela sabia o que era, ela falou que era...só que não era, a mãe falou que era chocolate, uma barra de chocolate, ela deu um abraço na mãe.

A: E aquelas crianças no começo da história...o que acontece com elas depois?

R: A Cabra come elas.

A: Elas moravam, viviam no mesmo ambiente que a Aninha ou não?

R: Não.

A: Onde elas moravam?

R: Ah...no meio da mata, no sítio.

A: Qual é a relação delas com a Aninha? Elas conheciam a Aninha, a Aninha conhecia essas crianças ou não?

R: Não. É porque o vô dela tava contando a história dessas duas crianças pra ela.

A: Ah,tá..e você acha que falta alguma informação na ilustração que tem no texto escrito?

R: Não.

A: Quer fazer algum comentário sobre alguma personagem, alguma coisa que chamou sua atenção no livro?

R: Não.

A: Obrigada!