



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

ANA LAURA GARRO DOS SANTOS

**AS VÁRIAS CHAPEUZINHOS VERMELHOS: CONTOS E RECONTOS A PARTIR
DAS PREFERÊNCIAS DE UM 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

PRESIDENTE PRUDENTE
2016



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

ANA LAURA GARRO DOS SANTOS

**AS VÁRIAS CHAPEUZINHOS VERMELHOS: CONTOS E RECONTOS A PARTIR
DAS PREFERÊNCIAS DE UM 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Linha: Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem - FCT/UNESP, campus de Presidente Prudente, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof^a Dr^a Renata Junqueira de Souza

PRESIDENTE PRUDENTE

2016

FICHA CATALOGRÁFICA

Santos, Ana Laura Garro dos.
S233v As várias Chapeuzinhos Vermelhos: contos e recontos a partir das preferências de um 4º ano do ensino fundamental / Ana Laura Garro dos Santos. - Presidente Prudente: [s.n.], 2016
179 f.

Orientadora: Renata Junqueira de Souza
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

1. Conto de fadas. 2. Reconto. 3. Estratégias de leitura. 4. Chapeuzinho Vermelho I. Souza, Renata Junqueira de. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

BANCA EXAMINADORA

Renata

PROFA. DRA. RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA
(ORIENTADORA)

Cyntia

PROFA. DRA. CYNTIA GRAZIELA GUIZELIM SIMÕES GIROTTO
(UNESP/MARÍLIA)

Berta

PROFA. DRA. BERTA LUCIA TAGLIARI FEBB
(UNIESP)

Ana Laura Garro dos Santos

ANA LAURA GARRO DOS SANTOS

PRESIDENTE PRUDENTE (SP), 24 DE MAIO DE 2016.

RESULTADO:

Aprovada

Dedico

À minha família. Aos meus pais, Elisabeth e Aparecido, que sempre me incentivaram e possibilitaram que o estudo fosse prioridade na minha vida. Que confiaram em mim e me permitiram passar por essa experiência riquíssima, de grandes aprendizados, acadêmicos e pessoais. Que foram compreensivos e entenderam meus momentos de angústia e ausência.

À minha irmã, Flávia, pelas palavras de incentivo.

Agradeço

A Deus, pois ELE sempre foi a minha fortaleza. Foi ELE que me deu saúde, sabedoria e confiança, para que eu pudesse chegar até aqui;

À minha família, minha base: não há palavras para expressar meu eterno agradecimento;

À professora Renata Junqueira, pelo ricos ensinamentos e pelos valiosos momentos de formação. Agradeço, ainda, não só pela confiança, mas também pelos “puxões de orelha” que me fizeram despertar e dar o melhor de mim neste estudo;

À banca de Qualificação – professora Eliane Debus e Cyntia Girotto –, que me deram a honra de aceitar o convite, leram meu texto e contribuíram para as melhorias nesta Dissertação;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES –, pelo incentivo financeiro, que me permitiu dedicação exclusiva a esta pesquisa;

Aos meus amigos, que ouviram tantos “nãos” e, mesmo assim, sem deixar de torcerem por mim, compreenderam a minha ausência;

Ao meu amor, Vitor Hugo, que, depois que apareceu na minha vida, me despertou os maiores e melhores sentimentos. Você, sem dúvida, participou diretamente da evolução deste trabalho. Parafraseando o livro e minha sogra, *reconto* este fragmento: *Adivinha o quanto eu te amo? Até o sol, ida e volta!*;

À escola Moacyr Teixeira que, gentilmente, autorizou o teste dos instrumentos utilizados na pesquisa, antes de ela ser aplicada oficialmente. Em especial, à professora Ana Maria que, dois meses depois, por obra do destino, passou a ser a Dona Ana, minha sogra querida: obrigada pela receptividade;

À escola Deputado Carlos Castilho Cabral, que aceitou a pesquisa. Em especial, à Raquel – orientadora pedagógica – e à Fabiana – professora da sala investigada – que se colocaram sempre à disposição e facilitaram, com certeza, todo o processo investigativo;

Aos alunos, que, voluntariamente, responderam e participaram respondendo aos instrumentos aplicados. Meu muito obrigada: suas contribuições foram essenciais para a realização da pesquisa;

A todos os meus colegas do CELLIJ, poderia dizer, minha segunda família, pelos conselhos e troca de aprendizados. Cada um tem um lugar muito especial no meu coração. Em especial, à Flávia Ferreira, que foi a primeira pessoa a acreditar em mim (antes de mim mesma) e me ajudou no processo de seleção do Mestrado; e à Karina e Izabele, que cumpriram, brilhantemente, o papel de minhas “auxiliares de pesquisa”; adoro vocês!;

Por fim, ao Juca, meu cachorro, que esteve o tempo todo ao meu lado – quero dizer, na minha cama – enquanto eu trabalhava em casa (pelas manhãs, pelas tardes, pelas noites, pelas madrugadas, no verão e no inverno). Apesar de sempre dormindo, cuidou de mim de um jeito especial. Seus abraços, nos momentos de fraqueza, me fortaleceram e me renovaram, dando-me forças para continuar.

RESUMO

Este estudo apresenta os resultados da pesquisa *As várias Chapeuzinhos Vermelhos: contos e recontos a partir das preferências de um 4º ano do Ensino Fundamental*, desenvolvida no programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação – da Faculdade de Ciências e Tecnologia, FCT-UNESP, na cidade de Presidente Prudente. Tal estudo, que está vinculado à linha de pesquisa “Processos formativos, ensino e aprendizagem” e ao Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil (CELLIJ), é decorrente da inquietação e preocupação da pesquisadora quanto à maneira como os alunos compreendem suas leituras. Por isso, teve como principal objetivo analisar os contos de fadas sugeridos pelas crianças de um 4º ano do Ensino Fundamental e as relações entre paratextos, texto verbal, não verbal e estratégias de leitura. Assim, analisam-se três versões do conto de fadas Chapeuzinho Vermelho: *Chapeuzinho Vermelho*, na versão de Perrault, o que chamamos de *clássico*, *Chapeuzinho Vermelho – uma aventura borbulhante*, identificada como *reconto*, e *Chapeuzinho Vermelho* em uma versão resumida, a qual nomeamos de *simplificado*. Nesse sentido, os objetivos específicos foram: averiguar como os procedimentos para a escolha do livro implicam na compreensão; analisar se e como o texto verbal permite amplo envolvimento do leitor; verificar a função do texto não verbal nos títulos examinados e, por fim, verificar se e como os contos de fadas escolhidos possibilitam relações com estratégias de leitura. Para tanto, a pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal de Presidente Prudente. Os procedimentos metodológicos ocorreram em dois momentos: no primeiro, utilizou-se como instrumento um questionário para conhecer o perfil e o interesse leitor em relação aos contos de fadas, quando se percebeu que os alunos se interessam pela leitura do gênero, porém, muitos desconhecem a estrutura do texto narrativo; ademais, praticam algum tipo de estratégia em suas leituras, mas não têm consciência disso. O segundo momento foi realizado a partir de uma roda de conversa, que buscou saber a forma de acesso dos discentes aos livros (em casa, na sala de leitura, na sala de aula ou em todos ou mais de um desses locais), além da confirmação dos discentes sobre o conto de fadas preferido. Com base nesses pontos, foi delimitado um *corpus* de análise, cujas obras foram analisadas levando-se em consideração os seguintes eixos temáticos: paratextos, texto não verbal, texto verbal e estratégias de leitura. Os resultados levaram a crer que as versões do conto clássico e o reconto oferecem maiores e melhores condições para que os alunos compreendam o texto e se motivem para lê-lo. Por outro lado, a versão simplificada não tem qualidade estética e depende de um planejamento do professor para que possa ser utilizada com ressalvas. Nesse sentido, reafirma-se a importância de os profissionais da educação conhecerem diferentes aspectos sobre o livro e sobre as estratégias de compreensão leitora, a fim de ensinar seus alunos a ler todas as partes do livro e se tornar críticos e autônomos.

Palavras-chave: Conto de fadas. Reconto. Estratégias de leitura. Chapeuzinho Vermelho.

ABSTRACT

This study demonstrates the results of the research “Several Little Red Riding Hood: tales and retellings from the preferences of a fourth year of elementary school”, developed by the Graduate Program – Master’s in education – from the Faculdade de Ciências e Tecnologia, FCT – UNESP, in Presidente Prudente. This study, that is linked to the research line “Formative processes, teaching and learning” and to the Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil (CELLIJ), resulting from the researcher’s uneasiness and concern in relation to the way the students understand their reading. Therefore, it aimed to analyze fairy tales suggested by fourth-grade children and the relationship between paratext, verbal text, non-verbal text and reading strategies. Thus, the fairy tale “Little Red Riding Hood” is analysed in three versions: “Little Red Riding Hood”, in Perrault’s version, that we name classic, “Little Red Riding Hood – A Bubbly Adventure”, that we name retelling and “Little Red Riding Hood” in an abbreviated version that we name simplified. In this sense, the specific objectives were: to ascertain how the procedures to choose the book implicate in the comprehension, to analyse if and how the verbal text permits the reader’s extensive involvement, to verify the non-verbal text function in the analysed titles and, finally, to ascertain if and how the chosen fairy tales allow relationship with the reading strategies. For this purpose, the research was developed in a municipally-run public school in Presidente Prudente. The methodological procedures occurred in two moments: first, it was used as instrument a questionnaire to know the reader’s profile and interest in relation to the fairy tales. It was noticed that the students are interested in reading this genre, however, many do not know the structure of narrative text; they practice some kind of strategy in their reading, but they do not have awareness about it. In a second moment, a conversation circle was done to ascertain the form of access of the students to the books (in their house, in reading rooms, in classrooms, in all these places or more than one of them), besides the student’s confirmation about their favorite fairy tale. From this, an analysis corpus was delimited, which titles were analyzed taking into account the following thematic axes: paratexts, verbal text, non-verbal text and reading strategies. The results led us to believe that the classic tale and the retelling versions offer major and better conditions for the students understand the text and motivate themselves to read them. On the other hand, there is no aesthetic quality in the simplified version and it depends on the teacher’s planning to be used meticulously. In this regard, the importance of the education professionals knowing the aspects about the book and about the reading strategies is reaffirmed, in order to teach the students to read all the parts of the book and to become critics and autonomous.

Keywords: Fairy Tale. Retelling. Reading Strategies. Little Red Riding Hood.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Idade dos participantes.....	32
QUADRO 2: Contos de fadas lidos.....	33
QUADRO 3: Respostas de algumas crianças sobre o conto de fadas de que mais gostaram	34
QUADRO 4: Filmes de contos de fadas assistidos.....	35
QUADRO 5: Filmes assistidos que não estavam entre as opções do questionário.....	35
QUADRO 6: Pegam livros de contos de fadas da escola para ler em casa.....	36
QUADRO 7: Adultos mediadores de leitura.....	37
QUADRO 8: O que consideram para a escolha de um livro.....	37
QUADRO 9: Outras opções para a escolha de um livro.....	37
QUADRO 10: O que observam ao ler um conto de fadas.....	38
QUADRO 11: Outras observações ao ler um conto de fadas.....	38
QUADRO 12: Crianças que inferem.....	39
QUADRO 13: Como inferem através da capa.....	39
QUADRO 14: Justificativa de como fazem conexões.....	40
QUADRO 15: Justificativa de como questionam um texto.....	40
QUADRO 16: Justificativa de como visualizam os fatos narrados.....	41
QUADRO 17: Justificativa de como sumarizam os fatos narrados.....	42
QUADRO 18: Importância da ilustração em um livro.....	42
QUADRO 19: Justificativa de como as ilustrações ajudam na compreensão do texto	43
QUADRO 20: O que é mais importante em um texto.....	44
QUADRO 21: O espaço como mais importante.....	44
QUADRO 22: O tempo como o mais importante.....	44
QUADRO 23: As relações entre os personagens como o mais importante.....	45
QUADRO 24: O problema como o mais importante.....	45
QUADRO 25: O desfecho como o mais importante.....	45
QUADRO 26: Todas as alternativas como o mais importante	45
QUADRO 27: Livros selecionados.....	54
QUADRO 28: Resumo das estratégias de leitura.....	118

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Livro com formato vertical.....	59
Figura 2: Livro com formato horizontal.....	60
Figura 3: Livro com formato quadrado.....	60
Figura 4: Livro com formato irregular.....	61
Figura 5: Livro aberto que pode ser segurado com apenas uma das mãos.....	61
Figura 6: Livro que necessita das duas mãos para ser lido.....	62
Figura 7: Livro que necessita de apoio para ser lido.....	63
Figura 8: Livro de banho.....	64
Figura 9: Livro de pano.....	64
Figura 10: Livro do tipo brochura e páginas foscas.....	65
Figura 11: Capa que contradiz a história.....	66
Figura 12: Capa com episódio mais dramático.....	67
Figura 13: Capa que repete passagem do livro.....	67
Figura 14: Capa com todas as informações do livro.....	68
Figura 15: Título que traz somente o personagem principal.....	69
Figura 16: Título com epíteto e personagens coletivos.....	70
Figura 17: Título com o objetivo primordial.....	70
Figura 18: Título que resume a narração.....	71
Figura 19: Guardas neutras.....	72
Figura 20: Guardas que destacam várias vezes o mesmo personagem.....	73
Figura 21: Guardas que dão início à narrativa.....	74
Figura 22: Guarda que em ocorrem mudanças na narrativa.....	75
Figura 23: Guarda colorida.....	75
Figura 24: Frontispício com ilustração.....	76
Figura 25: Quarta capa com exposição do autor e que continua a imagem da capa.....	77
Figura 26: Ilustração que repete o texto verbal.....	81
Figura 27: Ilustração que complementa o texto verbal.....	82
Figura 28: Ilustração maior que o texto.....	83
Figura 29: Ilustrações com papéis diversificados.....	84
Figura 30: Quando o verbal é maior que a ilustração.....	85

Figura 31: Era uma vez... uma caixa de histórias: prosa no acervo.....	89
Figura 32: A lógica dos possíveis narrativos.....	91
Figura 33: Quadro explicativo baseado na estrutura modular de uma oficina.....	112
Figura 34: Chapeuzinho Vermelho – clássico.....	123
Figura 35: Chapeuzinho Vermelho – uma aventura borbulhante.....	124
Figura 36: Chapeuzinho Vermelho – simplificado.....	126
Figura 37: Ilustrações estereotipadas.....	130
Figura 38: Vinhetas com informações extras.....	137
Figura 39: Legenda que repete passagem narrativa.....	140
Figura 40: Legenda que não repete passagem narrativa.....	141
Figura 41: Ilustração que complementa o texto.....	142
Figura 42: Ilustração que antecede o texto verbal.....	144
Figura 43: Ilustração de vestes ou objetos antigos.....	145
Figura 44: Exemplo de possíveis narrativos.....	160
Figura 45: Exemplo de visualização.....	161

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS: A PESQUISADORA E OS CAMINHOS ADOTADOS	
.....	14
O percurso de Ana.....	16
Os caminhos da pesquisa.....	25
O local da investigação	27
A professora da sala pesquisada	29
Os alunos e as relações com o conto: o questionário	31
Os alunos e as relações com o conto: a roda de conversa	47
Os alunos e as relações com o conto: a busca pelos preferidos.....	50
CAPÍTULO 1: O LIVRO INFANTIL	56
1.1 A materialidade	58
1.1.1 Os paratextos	65
1.1.2 O texto verbal.....	77
1.1.3 O texto não verbal.....	80
1.2 O conto de fadas tradicional.....	87
1.3 O reconto.....	94
CAPÍTULO 2: AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA A COMPREENSÃO	
LEITORA	99
2.1 As estratégias de leitura de Isabel Solé.....	101
2.2 As estratégias de leitura de Girotto e Souza.....	109
CAPÍTULO 3: CHAPEUZINHO VERMELHO E SUAS VERSÕES: CONTO,	
RECONTO E CONTO SIMPLIFICADO	120
3.1 Os paratextos.....	127
3.2 O texto não verbal.....	138
3.3 O texto verbal.....	147
3.4 As estratégias de leitura.....	155

CONSIDERAÇÕES FINAIS: OS RESULTADOS ALCANÇADOS.....	164
REFERÊNCIAS.....	169
APÊNDICE	175

CONSIDERAÇÕES INICIAIS: A PESQUISADORA E OS PERCURSOS ADOTADOS

Os parágrafos a seguir trarão os motivos pelos quais optei por desenvolver a presente pesquisa. Por essa razão, eles irão se dividir ora em primeira pessoa do singular, ora em primeira pessoa do plural. Isso dependerá dos percursos a serem evidenciados, os quais também se dividem em momentos individuais e coletivos. Assim, entendo ser necessário explicitar parte da minha infância, trajetória escolar e acadêmica.

O percurso de Ana

Na família, sou a filha mais nova de pai com Ensino Médio completo e aposentado do cargo de recepcionista, profissão que exerceu por trinta e quatro anos em um mesmo local. Mãe, com ensino superior completo, formada em educação física, professora e que passou a atuar no cargo apenas quando eu tinha quatro anos de idade. Por fim, uma irmã, três anos e meio mais velha, também formada em educação física.

Quando criança, vivíamos, financeiramente, com o suficiente para suprir os gastos básicos (água, luz, alimentação etc.) já que, até então, a única renda fixa era a do meu pai, porque minha mãe apenas fazia substituições em escolas onde faltava professor, ou seja, não tinha um salário fixo.

Minha infância foi toda em uma rua com muitas crianças, as quais tinham, em média, a mesma idade que eu. Lá, as brincadeiras que predominavam eram a bicicleta, o pega-pega, o esconde-esconde, a casinha (essa geralmente na casa de uma das crianças da rua), o jogo bets¹ e outros jogos, como o vôlei e o futebol.

Quanto à trajetória escolar, estudei sempre em escola pública. Não tive acesso à creche, tendo ingressado direto na pré-escola, aos seis anos de idade. Terminei o Ensino Fundamental I, o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, sem que houvesse a necessidade de refazer nenhuma série². Posteriormente ao término do Ensino Médio (2008), fiz curso pré-vestibular, com o intuito de que isso me ajudasse a ingressar em uma universidade pública. Nesse momento, ainda me decidia quanto ao curso almejado.

Vocês, leitores, devem estar se perguntando o que essa descrição sobre a minha infância e vida escolar têm a ver com a presente pesquisa. Se observarem, vão reparar que em nenhum momento citei as palavras *leitura*, *conto de fadas*, *livros* ou algo referente a essa temática, o que pode parecer contraditório à opção de fazer uma pesquisa sobre tal assunto; afinal de contas, é muito comum ouvirmos, lermos trabalhos sobre o tema, de pessoas que, de alguma forma, foram privilegiadas com o contato com os livros, seja por meio da própria leitura, seja da contação de histórias pelos pais, avós, entre outros. Contrariamente, no meu caso, foi a carência dessa convivência com os livros, com as histórias maravilhosas, que me despertou a vontade de estudar o assunto, porque eu não tive, na minha casa, nem na biblioteca da minha cidade, tampouco nas bibliotecas das escolas por onde passei, contato com o texto literário capaz de

¹ Jogo de taco com duas duplas, onde uma delas tenta derrubar a garrafa da outra com uma bola pequena, na tentativa de obter pontos, enquanto a outra dupla tenta impedir, rebatendo a bola com o taco.

² Essa era a denominação utilizada naquele tempo, diferente da que se usa hoje – o *ano*.

ampliar o meu repertório cultural e de leitura. O interesse surgiu durante a graduação e poderá ser mais bem compreendido nas linhas abaixo.

Em 2010, ingressei na universidade, no curso de Pedagogia vespertino. A escolha pelo curso se deu por dois motivos: o primeiro por sempre gostar do convívio e contato com crianças. O segundo, por acreditar que a educação pode fazer enorme diferença na vida de um sujeito, quando bem realizada. Logo no primeiro ano, apesar de as disciplinas não serem diretamente específicas da profissão, eu me identifiquei com elas. Em uma ou outra, tive dificuldade, contudo, continuei a me interessar pelas demais. Ainda no primeiro ano, outra adversidade surgiu: a financeira, já que o curso era vespertino e, assim, havia a dificuldade em conseguir um trabalho de meio período. Além disso, a cada dia, tínhamos que nos dedicar ainda mais aos trabalhos, às leituras e às exigências das disciplinas, o que demandava tempo.

No segundo ano, logo no início do primeiro semestre, optei por procurar um estágio remunerado, pois, desse modo, eu estaria somando a experiência trabalhista à ajuda de custo, que naquele momento estava sendo necessária. Consegui, e foram seis meses tentando conciliar os estudos ao trabalho, até que, em julho de 2011, tive que optar por um e, claro, optei pela continuidade do curso. Apenas duas semanas após ter saído do estágio, chegou-me a informação, através de uma colega de sala, que o Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil – CELLIJ – estava com uma bolsa disponível. Naquele momento, confesso, não sabia qual ou quais os projetos que os pesquisadores do Centro desenvolviam. Por isso, procurei informações e me interessei. Ainda naquela semana participei do processo de seleção e consegui uma das vagas. Foi meu primeiro contato com a professora Renata Junqueira e lembro-me, até hoje, da sua fala: “Gostei de você. Você sorri bastante e eu gosto de pessoas que sorriem.” Naquele momento, começava uma nova fase: a de estudante-pesquisadora.

O primeiro projeto do CELLIJ o qual integrei foi o *Bibliotecas Escolares: espaço de cultura e apropriação do conhecimento*, financiado pelo Núcleo de Ensino, que tinha como principal objetivo pesquisar e encorajar a presença de ações mediadoras de leitura e progresso da cultura e da cidadania em bibliotecas escolares de Presidente Prudente. Permaneci nele de agosto de 2011 a dezembro de 2012.

No ano de 2013, a professora Renata me convidou para fazer parte do projeto *Estratégias de leitura e biblioteca escolar: leitura e formação de leitor*, do qual participei, sendo novamente bolsista do Núcleo de Ensino. A princípio, a proposta era atender a alunos de Ensino Fundamental I de Presidente Prudente e região no espaço do CELLIJ, com atividades para desenvolver a capacidade de compreensão leitora através das estratégias de leitura e

atividades que auxiliassem na dinamização da biblioteca local. Contudo, percebemos que, dessa forma, o trabalho ficaria descontínuo, porque, na maioria dos casos, as escolas podiam agendar apenas uma ida, ao ano, ao CELLIJ, ou seja, visto que o horário de atendimento era de apenas duas horas, os alunos aprenderiam apenas uma das estratégias de leitura. Constatamos, então, a necessidade de dar continuidade ao projeto com uma turma fixa. A partir daí, passamos a desenvolver as oficinas em duas salas de 5º ano de uma escola municipal de Presidente Prudente.

Ainda em 2013, quando estava no último ano da graduação, fui incentivada pelos colegas de pesquisa a prestar o processo de seleção do Mestrado da FCT – UNESP – e assim o fiz. A primeira fase solicitava o envio de um projeto. Nesse momento, eu já estava certa de que gostaria de trabalhar com temas como literatura infantil, leitura e estratégias de leitura, assuntos que sempre estiveram presentes nos anos nos quais permaneci como bolsista pesquisadora, no CELLIJ. No que concerne às estratégias de leitura, são procedimentos que os alunos podem colocar em prática, de maneira consciente, para auxiliar na compreensão do lido, sendo: *conexão* (texto/texto, texto/leitor e texto/mundo), *inferência*, *visualização*, *sumarização* e *síntese*, na teoria discutida por Girotto e Souza (2010) e *antes*, *durante* e *depois* da leitura, na teoria de Solé (1998), ambas apresentadas e detalhadas posteriormente nesta Dissertação. Desde esse ponto, atrelado à minha carência de leituras infantis durante a infância, conseqüentemente, às minhas inquietações, começou a surgir o projeto *As várias Chapeuzinhos Vermelhos: contos e recontos a partir das preferências de um 4º ano do Ensino Fundamental*.

Portanto, a presente pesquisa deu-se com base nas minhas inquietações, durante o ensino superior, quando estava cursando Pedagogia. Percebi que não possuía repertório de leitura suficiente para compreender determinadas narrativas, determinados escritos, o que me fez refletir onde e como tais referências poderiam ter sido desenvolvidas. Nesse sentido, revendo minha passagem pela escola e minhas atividades em casa, pude constatar que não tive contato com livros de literatura infantil, nem mesmo os clássicos que estão e sempre estiveram presentes nas escolas de Ensino Fundamental. Eu, juntamente com minha orientadora, concluímos que isso explicava as limitações no meu repertório leitor e cultural.

Ademais, consideramos que a leitura é um dos principais meios de se ter acesso à informação, ao conhecimento; concordamos que é necessário que ela seja trabalhada na escola, de forma a fazer com que os alunos compreendam o que leem: em outras palavras, que essa leitura tenha significado para eles. Nessa vertente, passamos a acreditar que o tipo de texto capaz de contribuir para formação do leitor, no contexto em sala de aula com crianças pequenas,

é o de Literatura Infantil. Contudo, entendemos ser preciso que alunos e professores tenham a clareza de que a leitura desse tipo textual tem suas particularidades, como, por exemplo: o contexto, as experiências do leitor e o fato de provocar, a todo o momento, a imaginação.

A escolha da literatura infantil e, mais especificamente, dos clássicos infantis, se deu pelo fato de essas obras serem parte indissociável da bagagem cultural e afetiva dos leitores (MACHADO, 2002, p. 11).

Incorporado à Literatura Infantil, encontra-se o gênero *conto*, o eleito para fazer parte do objeto de pesquisa deste trabalho, por conta das suas características que favorecem o interesse do leitor infantil e por ter uma relação mais próxima com as crianças, pois, geralmente, é o primeiro gênero que os pais leem para seus filhos.

Vários pesquisadores do conto de fadas compartilham da ideia de que ele proporciona à criança a identificação com sentimentos, vontades, desejos, os quais nós, humanos, vivenciamos ao longo de nossas vidas. E é por isso que, mesmo que escrito em épocas passadas, ele continua sendo atual e atraindo o interesse dos alunos em qualquer tempo e espaço. Ele contribui e é tão importante para a construção do leitor, à medida que este se identifica com os personagens (heróis, reis, príncipes, princesas etc.) que estão sempre sujeitos ao bem e ao mal.

Coelho (1991a, p. 10) salienta:

Desde sempre o homem vem sendo seduzido pelas narrativas que, de maneira simbólica ou realista, direta ou indiretamente, lhe falam da vida a ser vivida ou da própria condição humana, seja relacionada aos deuses, seja limitada aos próprios homens.

Por esses e por outros tantos motivos é que julgamos ser de extrema importância a presença da Literatura Infantil, bem como dos contos de fadas, na vida pessoal e escolar das crianças.

No presente caso, propomos também explorar os *recontos* que, diferentemente do que se entende sobre essa palavra, nas instituições escolares – como relatar através da escrita ou oralmente uma história ouvida –, aqui ele vai além, sendo concebido como novas versões de contos clássicos, tradicionais. Citamos Aguiar (2012, p. 48), que define reconto como uma “[...] roupagem diferente, mantendo, contudo, referências evidentes à fonte.”

Seja trabalhando o conto, seja trabalhando o reconto, acreditamos que o texto (de boa qualidade), associado à ilustração e à mediação do professor, através do ensino das estratégias de leitura, pode aprimorar o repertório cultural e de leitura dos discentes, além de torná-los leitores experientes e proficientes, porque todos esses elementos acima mencionados são importantes para a compreensão de um texto literário. Eu, Ana Laura, reforço essa afirmação,

porque aprendi no CELLIJ, no último projeto pelo qual passei, que as crianças podem, sim, ampliar o seu repertório, pois *eu* ampliei o meu.

No que diz respeito às obras, os alunos já têm acesso através de plataformas de incentivo à leitura, como o Programa Nacional de Biblioteca da Escola – PNBE – por exemplo, ainda que muitas instituições “escondam” esse material, usando como argumento a falta de cuidado das crianças com os exemplares, de sorte a limitar o contato dos pequenos com os livros. Com isso, é comum oferecer aos estudantes livros de baixa qualidade estética – os quais podem ser adquiridos em lojas populares –, adaptações em que as marcas da oralidade são excessivas e as ilustrações estereotipadas.

No que se refere ao texto (verbal), pensamos que os alunos devem ser capazes de identificar a estrutura narrativa desse gênero, basicamente: percepção do espaço e tempo onde a história acontece; noção de começo, meio e fim; as batalhas e as ações que ajudarão a resolver os conflitos; o papel do herói, do vilão e do aliado, entre outros (BREMOND, 1972). Já em relação à ilustração (o texto não verbal), essa também tem objetivos e precisa ser lida e compreendida, pois são várias as possibilidades do seu uso, em um livro infantil. E, quanto às estratégias de leitura, se mediada pelo(a) professor(a) apropriadamente, podem, além de favorecer o entendimento do conteúdo, fazer com que os alunos sintam mais prazer diante da leitura.

Para isso, é preciso que os alunos se considerem participantes do processo, que sejam elaboradas estratégias, de maneira que esse aprendizado se torne prazeroso, agradável. Entretanto, tais estratégias não são claras para os leitores inexperientes, os quais precisam da ajuda dos leitores maduros para desenvolver suas habilidades em leitura. Ensiná-los é ajudá-los a acionar seu conhecimento prévio e formular hipóteses sobre o texto a ser lido, isto é, auxiliá-los a ler e a entender o que leem. Girotto e Souza (2010, p. 52) esclarecem que “[...] a compreensão depende da fluência na leitura, ou seja, o leitor necessita de instruções precisas para progredir na compreensão.”

Para este trabalho, foram pensadas algumas questões que acabaram por nortear o estudo:

- a) Hoje em dia, na escola, qual o contato que as crianças têm com a literatura?
- b) O que elas estão lendo?
- c) Será que tais crianças conhecem os contos de fadas? E os recontos?
- d) Para os leitores mirins, ao ler um livro, consideram o antes, o durante e o após a leitura?

e) Usam estratégias para melhor compreender um texto?

f) Atentam para os aspectos verbais e não verbais de um livro?

Sabemos que são muitas as perguntas que giram em torno desse tema e que, devido ao recorte e ao enfoque do trabalho, apenas algumas serão efetivamente respondidas. Mesmo assim, baseando-nos nelas, foram traçados os objetivos desta investigação. Assim, seu objetivo geral é analisar os contos de fadas sugeridos pelas crianças de um 4º ano e as relações entre paratextos, texto verbal, não verbal e estratégias de leitura. Como objetivos específicos, temos:

- Averiguar como os procedimentos para a escolha do livro influenciam na compreensão;
- Analisar se e como o texto verbal permite amplo envolvimento do leitor;
- Verificar a função do texto não verbal nos títulos analisados; e
- Averiguar se e como os contos de fadas escolhidos possibilitam relações com as estratégias de leitura.

Importante ressaltar que tanto o texto verbal quanto o não verbal ajudam na determinação e escolha para essa ou aquela estratégia de leitura. Destaca-se também que, para esta pesquisa, não haveria tempo hábil para aplicação dessas estratégias, de sorte que as análises dos livros infantis se pautarão em possibilidades para futuras ações em sala de aula.

Em face dos objetivos propostos, fomos a uma escola e, a partir de um questionário e de uma roda de conversa, levantamos o que algumas crianças conhecem sobre contos de fadas, levando em conta se o que sabem diz respeito ao acesso que têm em casa, na biblioteca da escola e na sala de aula. Dessa maneira, nossa coleta de dados foi feita sob dois aspectos: o primeiro (questionário), realizado em um dia, para nos mostrar o perfil de interesse e os critérios de escolha e de leitura dos livros. O outro aspecto (roda de conversa³), para nos proporcionar o *corpus* desta investigação. Pelas versões e adaptações citadas pelos alunos, incorporamos o original e alguns recontos que estão presentes na escola pesquisada – tanto na sala de aula quanto na “biblioteca” – e, com base nessas obras, ou seja, nas preferências das crianças, verificamos se esses títulos, suas narrativas e suas ilustrações favorecem um trabalho com mediação e estratégias de leitura, no sentido de ampliar o repertório cultural dos alunos.

Este estudo ocorreu com alunos de um 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Presidente Prudente. A seleção da escola teve como critério, primeiramente, o fato de ser uma escola pública (municipal), uma vez que o CELLIJ tem como ênfase contribuir

³ Utilizamos o termo *roda de conversa*, por ser uma expressão comum às escolas de Ensino Fundamental, quando se quer discutir, refletir e incentivar a participação dos alunos sobre determinado assunto.

através de pesquisas (mestrado, doutorado, projetos de extensão, projetos temáticos) para o desenvolvimento das escolas públicas de Presidente Prudente. A preferência em trabalhar com o 4º ano do Ensino Fundamental se deu por entendermos que, nessa faixa etária, os alunos já estariam alfabetizados e com certa experiência de vida e de leitura, se comparados aos estudantes de menor idade ou ano escolar. Já a escola foi selecionada pela Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) da cidade, depois de um criterioso e burocrático processo de autorização para o estudo, entre a pesquisadora, a universidade e a própria SEDUC.

A coleta de dados aconteceu em dois dias seguidos. No dia 26/05, fez-se a aplicação do questionário, no período da manhã; dia 27/05, também no período da manhã, realizou-se a roda de conversa. Antes disso, porém, estive na escola para que as crianças me conhecessem e estive ainda em uma reunião de pais para explicar a pesquisa, bem como para pedir autorização para que seus filhos pudessem participar da pesquisa. No questionário, buscou-se verificar se as crianças de um 4º ano do Ensino Fundamental conhecem e leem contos de fadas; averiguar quais os interesses e os aspectos que esses alunos levam em consideração, ao escolher os livros infantis; perceber os modos como elas leem (ou não leem) e o processamento do ato de ler, via estratégias de leitura. Em outras palavras, tentamos procurar indícios de como, possivelmente, elas realizam a leitura, além de, por meio das respostas dadas, obter o *corpus* de análise desta Dissertação. Portanto, o instrumento – Apêndice I – conteve dezoito questões entre perguntas abertas e fechadas, divididas em três partes: *dados pessoais*, *contos de fadas* e *interesses na leitura*.

A roda de conversa ocorreu dia 27/05, um dia após a aplicação do questionário, propositalmente, e objetivou reunir as crianças para que trouxessem os títulos indicados no dia anterior e/ou apontassem na sala de aula ou biblioteca escolar, caso o livro eleito tivesse sido lido na escola, para sabermos sobre as versões lidas e, posteriormente, fazermos a análise.

Depois da aplicação dos instrumentos acima citados, foi feita a análise dos dados e, com isso, foi possível obter o perfil dos leitores em questão, além de conhecer os títulos que, nesse sentido, compuseram o *corpus* de análise desta Dissertação. Tais procedimentos nos permitiram, com o levantamento dos contos de fadas e suas versões e adaptações conhecidas e citadas pelos alunos, analisar os enredos, pensando nos seguintes eixos temáticos: paratextos, texto não verbal, texto verbal e estratégias de leitura, assuntos que também serão discutidos nos próximos capítulos. Por fim, a partir da análise do *corpus*, pudemos levantar as possibilidades de uso das estratégias de compreensão leitora.

Os procedimentos metodológicos adotados podem ser descritos da seguinte forma:

- levantamento bibliográfico para reunir, analisar e interpretar os estudos e as pesquisas centradas em temas como conto de fadas, reconto, compreensão leitora e estratégias de leitura.
- aplicação do questionário;
- roda de conversa com os alunos participantes da pesquisa, a fim de avaliar com mais profundidade aspectos relativos às respostas do questionário;
- levantamento dos livros indicados pelos alunos;
- seleção dos livros a serem trabalhados;
- análise dos dados e problematização;
- análise de três livros, os quais remetam à história de *Chapeuzinho Vermelho*, sendo um conto de fadas selecionado através do questionário e roda de conversa, um reconto e um texto simplificado⁴, em seus aspectos paratextuais, verbais, não verbais e de estratégias de leitura; e, por fim,
- discussão dos resultados.

⁴ Estamos chamando de *simplificados* os livros que trazem contos mais resumidos, se comparados aos contos originais.

Os caminhos da pesquisa

A seguir, demonstraremos os caminhos adotados que permitiram a realização desta pesquisa. Nessa parte, vamos encontrar o local onde ocorreu a investigação, informações sobre a professora da sala investigada, as relações dos alunos com os instrumentos utilizados e a nossa busca pelos materiais indicados pelas crianças.

O local da investigação

A Escola Municipal *Deputado Carlos Castilho Cabral* localiza-se no Jardim Regina, na área noroeste do município. É um bairro considerado pequeno e residencial. Nele, há poucos recursos, uma vez que os existentes estão fixados nos bairros vizinhos, como centro de saúde, supermercados, entre outros. A Escola recebe alunos, além do Jardim Regina, dos bairros Jardim Iguaçu, Jardim Estoril, Parque São Judas Tadeu, Jardim Guanabara, Jardim São Lucas, Vila Angélica e Parque Jabaquara. O público predominante é, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola (2012), de classe média-baixa, na maioria assalariados. Por falta de recursos financeiros, não desfrutam de lazer em projetos socioculturais, com exceção de quando os projetos são levados aos bairros.

Os bairros são totalmente asfaltados, providos completamente de água, esgoto, energia elétrica, telefone e linhas de ônibus. Possuem casas comerciais, como padaria, minimercados e açougues.

A escola atende a 315 crianças de 4 a 10 anos, na Educação Infantil e Ensino Fundamental, do Pré I ao 5º ano. Essas são do próprio bairro e de adjacentes. Segundo a coordenadora pedagógica da instituição escolar, em 2015, a escola teve como base entrevistas realizadas no início do ano letivo, em que organizou um perfil para os alunos. Nessas entrevistas, buscou-se saber sobre religião, com quem moram os alunos, o estado civil e a escolaridade dos pais, a renda familiar, a profissão dos pais e sobre a saúde da criança.

De acordo com o PPP (2012), as classes são formadas com o princípio da heterogeneidade, com alunos dos dois sexos e organizados segundo a faixa etária e o Regimento Comum das Escolas Municipais de Presidente Prudente. As turmas de reforço e recuperação são estabelecidas conforme as dificuldades de aprendizagem. As salas que atendem a alunos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais (PNEE) têm o número de alunos reduzido em 20%. As turmas do projeto Cidade Escola atendem a alunos do 1º ao 5º ano. Tal atendimento é feito no período da tarde.

Buscamos, nesse documento, além de conhecer o contexto escolar, identificar se havia algum projeto ou proposta de trabalho com a leitura. Porém, não encontramos nada que mencionasse algo do tipo. Assim, resolvemos perguntar para a orientadora pedagógica se havia algum trabalho com essa temática, na escola, e ela nos confirmou que realmente não há. Dissemos que a gestão apenas instrui que todos(as) os(as) professores(as) leiam algum livro (ou trecho de um livro) antes do início da aula.

A professora da sala pesquisada

Em um dos momentos em que estivemos na escola para a realização da pesquisa de campo, tivemos a oportunidade de conversar com a professora Fabiana⁵ e pedimos, em um bate-papo informal, algumas informações sobre sua formação, atuação como professora, além da importância que ela atribui à leitura.

Fabiana tem trinta anos e possui duas graduações: Letras (2004-2007), cursada na Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE –, em Presidente Prudente, e Pedagogia (2006-2009), cursada da Universidade Estadual Paulista – UNESP – também em Presidente Prudente. Em janeiro de 2016, ela finalizou uma pós-graduação em *Ensino de língua portuguesa: oralidade e escrita*, na UNOESTE, mesma universidade particular onde fez seu curso de Letras.

Atua como professora desde 2008, quando iniciou a docência com aulas eventuais na rede estadual de ensino. No ano de 2010, atuou na cidade de Martinópolis, na região de Presidente Prudente, com uma 4ª série. Depois, de 2011 a 2014, no Serviço Social da Indústria – SESI –, com turmas de 1º, 3º e 5º ano. Na escola na qual ocorreu a pesquisa, foi seu primeiro ano de atuação (2015).

Em 2015, na sala pesquisada, ela desenvolveu dois projetos de leitura e escrita em parceria com a professora de outro 4º ano, contudo, nada foi documentado. O primeiro, com a temática *Aventuras no sítio*, no qual foi trabalhada a leitura de diversos textos do Sítio do Picapau Amarelo; sobre o autor da obra, Monteiro Lobato; sobre os personagens, em especial o Saci e a Cuca, já que o projeto estava inserido no trabalho da escola a respeito do folclore. Posteriormente, os alunos produziram suas próprias narrativas, que passaram por revisão textual e reescrita, digitação dos próprios estudantes, no laboratório de informática, ilustração, exposição em painel e confecção de um livro com as histórias.

O segundo projeto foi com o livro *Contos de enganar a morte*, de Ricardo Azevedo, de que foi feita a leitura em sala de aula. Segundo a professora, os alunos já conheciam o autor, porque ela é uma “apaixonada” por sua produção e já havia trabalhado outras obras dele, com seus alunos. O processo de produção textual e finalização foi idêntico ao anterior.

Em acréscimo, todos os dias ela costuma fazer uma leitura no início da aula e, junto com as crianças, monta um cantinho da leitura, cujo acervo pode ser lido na classe ou em casa.

Quanto ao significado que ela atribui à leitura, acredita ser essencial no que diz respeito ao aprendizado e para a ampliação do repertório do aluno, o qual terá a oportunidade de conhecer uma infinidade de palavras e expressões, além de diferentes gêneros e temáticas, o que, segundo ela, lhe possibilita melhores resultados em suas próprias produções textuais.

⁵ Nome real da professora da sala.

Os alunos e as relações com o conto: o questionário

Foram autorizadas a participar da pesquisa vinte crianças (onze meninas e nove meninos). Sobre o nome das crianças – nossa primeira questão –, esses serão mantidos em sigilo e, quando necessário, utilizaremos as iniciais, já que se trata de sujeitos menores e, mesmo que tenham sido autorizados a participar da pesquisa por seus responsáveis, não temos o intuito de expô-los.

O questionário foi organizado da seguinte maneira: a primeira parte, para sabermos o nome e a idade de cada criança. As cinco questões seguintes referiam-se aos *contos de fadas*. Aqui, buscamos saber sobre o contato das crianças com o gênero. Por fim, no restante – as últimas 11 questões – tratou-se dos interesses na leitura pelo gênero conto de fadas, totalizando dezoito questões.

Na questão 2, perguntamos a idade dos participantes:

Idade	9 anos	10 anos
	17	3

Quadro 1: Idade dos participantes
Fonte: A autora

Dos dezessete que têm nove anos, dez são meninos e sete são meninas. E, dos três que têm dez anos, todas são meninas.

Já na segunda parte do questionário, a pergunta 3 foi a seguinte: *Você já leu algum livro de conto de fadas?* Eles deveriam assinalar apenas uma resposta. As 20 crianças (100%) afirmaram já ter lido.

Em seguida, oferecemos algumas opções de contos de fadas mais conhecidos e pedimos para que indicassem quais desses já haviam lido. Caso tivessem lido algum outro que não estava entre as opções, solicitamos que indicassem em um espaço destinado a isso, logo abaixo da questão. As opções foram:

Contos de fadas	Número de alunos que leu
A moura torta	0
Aladim e a lâmpada maravilhosa	4
Pocahontas	5
Os músicos de Bremen	8
A princesa e a ervilha	11
Cachinhos Dourados e os três ursos	13
A pequena sereia	15
Rapunzel	17
A princesa e o sapo	18
Pinóquio	18
O soldadinho de chumbo	18
Cinderela	18
A bela e a fera	18
Os três porquinhos	19
João e Maria	19
Chapeuzinho Vermelho	19
Branca de Neve e os sete anões	19
João e o pé de feijão	20
O patinho feio	20
A bela Adormecida	20

Quadro 2: Contos de fadas lidos

Fonte: A autora

Percebemos que os títulos que mais apareceram foram: *A bela adormecida* (100%), *O patinho feio* (100%) e *João e o pé de feijão* (100%), significando que todas as crianças já haviam lido esses títulos. Por outro lado, tivemos *A moura torta* (0%), obra que nenhum aluno leu, e *Aladim e a lâmpada maravilhosa* (20%), a qual somente quatro alunos haviam lido.

Além desses citados acima, apareceram mais quatro títulos sinalizados pelos alunos: *O Gato de botas*, mencionado por 14 crianças; *Rumpelstichen*, por 10 crianças; *Era uma vez um cão*, história que desconhecemos, evidenciada por um aluno, e *Sherad*, também mencionada por uma criança. Sobre os dois últimos títulos, fizemos uma pesquisa e constatamos que não constituem livros de contos de fadas.

Ainda na questão 3, pedimos: *Dos assinalados acima, escolha somente um – aquele de que mais gostou e com o qual se identificou. E, em poucas linhas, explique do que mais gostou na história escolhida.*

Nessa parte do questionário, quatro respostas chamaram a atenção:

Aluno	Livro	Resposta⁶
KGSS -	João e Maria	<i>Eu gostei da historia de João e Maria, pois eles aprenderam que não pode comer a casa de doce dos outros e se alguém-lhe oferecerem doce não pode pegar e nem comer.</i>
RSM –	Pinóquio	<i>Pinóquio eu gosto por que ele é um boneco que menti e depois ele conta a verdade o que eu mais gosto e da parte que ele depois no final ele vira um menino.</i>
RRS-	Chapeuzinho Vermelho	<i>Eu gostei da parte lobo que queimou a bunda</i>
MASP-	Chapeuzinho Vermelho	<i>A parte que eu mais gostei foi na parte que o caçador passa tira a vovo da chapeuzinho e ela e corta a barriga do lobo e coloca pedras na barriga e no final ele morre afogado.</i>

Quadro 3: Resposta de algumas crianças sobre o conto de fadas de que mais gostou
Fonte: A autora

Nos dois primeiros casos, observamos que os alunos percorrem o texto e chegam a determinada compreensão, no que se refere à mensagem do conto. Enquanto isso, nos dois últimos, vê-se que a leitura dessas crianças difere bastante do conto original, quando dizem que “[...] o lobo queimou a bunda” e “[...] no final ele morre afogado.” Evidencia-se que o aluno, provavelmente, está se referindo a alguma outra versão ou, até mesmo, misturando alguns contos, pois em *Os três porquinhos*, o lobo, no desfecho, cai no caldeirão de água fervendo e se queima.

Com o intuito de estabelecer relações entre o impresso e a tela, a questão 4 perguntava: *Você já assistiu a algum(s) filme(s) de conto de fadas?* Nessa ocasião, também deveriam assinalar apenas uma resposta – sim ou não. Tivemos dezenove alunos que responderam “sim” e apenas um aluno que respondeu “não”.

Logo depois, ainda na questão 4, também oferecemos algumas possibilidades de filmes lançados nos últimos anos.

⁶ As respostas das crianças foram reproduzidas de modo fiel ao que estava no documento. Por esse motivo, será comum encontrar erros relacionados à norma padrão da Língua Portuguesa.

Filmes assistidos	Número de alunos que assistiu
O Diário da princesa	1
O Corcunda de Notre Dame	2
Encantada	6
Malévola	15
Irmão Urso	16
Enrolados	17
Alice no país das maravilhas	17
A pequena Sereia	17
A princesa e o sapo	18
Cinderela	18
Peter Pan – de volta à terra do nunca	18
Shrek	20

Quadro 4: Filmes de conto de fadas já assistidos

Fonte: A autora

No que se refere aos filmes de contos de fadas, o mais assistido foi *Shrek* e o menos assistido foi *O diário da princesa*. A propósito, na relação que disponibilizamos, oferecemos como opção não só filmes que retratam o conto original, mas exemplos de obras cinematográficas que representam recontos/adaptações de tais contos. O próprio *Shrek* (opção mais assinalada) é um exemplo de reconto, pois o filme é uma mescla de vários personagens dos contos de fadas.

Dos que não estavam entre as opções, apareceram:

Filmes citados pelas crianças	Número de crianças que assistiram
Rapunzel	1
Pinóquio	1
O gato de Botas	1
Gaya	1
A bela e a fera	1
O reino gelado	1
O diário de uma babá	1
Um hotel bom pra cachorro	1
O caminho da floresta ⁷	2
Branca de Neve	3
Frozen	18

Quadro 5: Filmes já assistidos que não estavam entre as opções do questionário.

Fonte: A autora

⁷ O nome correto é *Caminhos da floresta*.

Mais uma vez, a situação se repetiu. Entre os títulos fílmicos apontados pelas crianças, o que mais apareceu foi *Frozen* – filme baseado no conto *A rainha da neve*, de Hans Christian Andersen, lançado na época da pesquisa. Dos mencionados acima, dois – *O diário de uma babá* e *Um hotel bom pra cachorro* – não se enquadram em filmes de contos de fadas.

Na pergunta de número 5, queríamos saber: *Tem livros de contos de fadas em casa?* Os resultados foram: nove disseram que sim e onze que não.

Apesar de pequena diferença, notamos que a maioria das crianças não tem livros desse gênero, em suas casas. A próxima questão indagou: *Costuma pegar livros de contos de fadas na escola e levá-los para ler em casa?* O resultado foi:

SIM	NÃO
17	3

Quadro 6: Pegam livros de contos de fadas da escola para ler em casa
Fonte: A autora

É possível perceber que o conto de fadas é um gênero que atrai e agrada crianças dessa faixa etária e é por isso que há grande procura por eles, nas salas de leitura das escolas. Porém, a compra de livros ainda não faz parte dos costumes do brasileiro. Isso pode ser decorrente de variados aspectos, entre os quais estão: o preço, muitas vezes, inacessível; a falta de incentivo para lê-los e a questão cultural, afinal, quando vamos a uma festa de aniversário, na qual o aniversariante está fazendo 9 anos, por exemplo, com o que é mais comum presentear-lo? Brinquedos? Roupas? Ou livros?

Logo após, na questão 7, perguntamos: *Quando você era mais novo, algum adulto lia para você?* Doze disseram que sim e oito que não.

Considerando a procura por livros, o número de crianças que não tiveram a oportunidade de acesso à leitura, por intermédio de um adulto, ainda é bastante grande e preocupante.

Prontamente, perguntamos quem era o adulto que lia para eles; assim, apareceram:

Sujeito adulto	Número de respostas
Prima	1
Irmão	1
Irmã	1
Vô	1
Tia	2
Vó	5
Pai	7
Mãe	10

Quadro 7: Adultos mediadores de leitura

Fonte: A autora

Notamos que os pais surgem com maior frequência, muito provavelmente por serem eles quem tem contato mais direto com seus filhos. Em muitos casos, essa leitura acaba por acontecer na hora de colocá-los para dormir.

Com essas questões, encerramos o questionário a respeito dos contos de fadas.

A partir da oitava pergunta, tivemos o objetivo de saber sobre os interesses desses alunos diante da leitura. Desse modo, a questão 8 perguntava: *O que você considera, ao escolher um livro?* Demos algumas opções, das quais podiam assinalar mais de uma:

Tamanho da letra	9
Tamanho do livro	10
Paratextos	10
Contracapa	10
Uso das cores	11
Número de páginas	11
Capa	16
Ilustrações	17

Quadro 8: O que consideram para a escolha de um livro

Fonte: A autora

Deve ser enfatizado que o termo *paratextos* era desconhecido para os discentes. Por esse motivo, a pesquisadora teve que explicar e demonstrar, usando como exemplo um livro de literatura infantil que estava na sala de aula, no momento da aplicação do questionário.

Além das opções dadas, apareceram outras, indicadas pelos alunos:

Autor	1
Tipo de texto	1
Desenho	1

Quadro 9: Outras opções para a escolha de um livro

Fonte: A autora

Um aluno apontou *desenho*, evidenciando não saber que *desenhos* e *ilustrações* têm a mesma função. Essa era a dúvida de alguns colegas de sala, de forma que a investigadora explicou, durante a aplicação do questionário, o que era a ilustração em um livro, também explicitando através de exemplos. Mesmo assim, esse aluno registrou à parte, entendendo que esse aspecto não estava entre as opções dadas anteriormente. Esse é um dado que preocupa, uma vez que crianças nessa fase escolar deveriam ter claro o que são as ilustrações, em um livro.

Na nona pergunta, inquirimos: *Quando lê um livro de contos de fadas, o que costuma observar?*

Paratextos	5
Tamanho da letra	8
Contracapa	11
Capa	17
Ilustrações	18

Quadro 10: O que observam ao ler um conto de fadas
Fonte: A autora

Os critérios para a escolha (pergunta anterior) e o que mais observam durante a leitura se confirmam na questão 8, ou seja, a ilustração continua a ser o que mais chama a atenção desses alunos.

Além dessas, os alunos apontaram:

Pinturas	1
Personagens	1
Uso das cores	1
Título	1
Desenhos	2
Se o livro é longo	2

Quadro 11: Outras observações ao ler um conto de fadas
Fonte: A autora

Novamente, confirma-se a falta de informação sobre a questão das ilustrações e dos desenhos, em um livro. Todavia, contrariamente a esse déficit de informação sobre a equivalência de desenho e ilustração, muitos dos participantes (17) responderam que costumam observar a capa em um livro de contos de fadas. Para Nikolajeva e Scott (2011, p. 312), isso se deve porque é comum que a imagem da capa se repita dentro do livro, de sorte que, “[...] mesmo com uma leve variação, antecipa o enredo e, junto com o título [...], fornece algumas

informações sobre a história, o gênero e o destinatário do livro.” Esse dado solidifica que a criança faz inferências através da capa e da leitura do texto, mesmo que muitas vezes não o faça de forma consciente. E, ainda, reforça a importância de o(a) professor(a) ensinar às crianças a colocar em prática essa estratégia de leitura de forma consciente, afinal, a escolha de um livro pode depender dessa indução.

A pergunta 10 foi a seguinte: *Ao olhar a capa de um livro, você costuma imaginar do que a história vai tratar?* Nosso intuito aqui era perceber se as crianças inferem (uma das estratégias de leitura) do que a história pode vir a tratar, através da observação da capa, da ilustração nela contida e da leitura do título.

SIM	NÃO
7	13

Quadro 12: Crianças que inferem
Fonte: A autora

Verificamos que menos da metade está atenta à capa dos livros lidos, na tentativa de inferir sobre o que a história pode vir a tratar. Aqueles que responderam *sim*, ao serem indagados *como*, registraram as seguintes respostas:

<i>Imagina tristezas e final feliz (MASP)</i>
<i>Olhando o nome do livro (MEOR)</i>
<i>Eu imagino pela ilustração, o tanto de páginas e pelo autor que escreve (KGSS)</i>
<i>Que vai ir a uma aventura em algum lugar (VHO)</i>
<i>Um final feliz (GMB)</i>
<i>Olhando o livro (RESA)</i>
<i>Pela ilustração (VMSO)</i>

Quadro 13: Como inferem através da capa
Fonte: A autora

Temos respostas coerentes para constatar que realmente alguns alunos conseguem inferir uma história, como no caso daqueles que responderam que inferem através do nome do livro, pelas ilustrações e pelo que o autor costuma escrever. Essas todas são “dicas” que um livro/texto pode oferecer, as quais, associadas aos conhecimentos prévios de quem lê, colaboram para colocar em prática essa estratégia.

A questão 11 indagava: *Ao ler um livro, você costuma lembrar-se de acontecimentos vivenciados por você ou por outras pessoas?* Os resultados foram: quatro afirmaram que *sim* e dezesseis que *não*. Apuramos que a maioria das crianças dessa sala não põem em prática a

estratégia de leitura conexão (texto, leitor e mundo), uma vez que, pelas respostas dadas, parecem não relacionar a leitura com suas vivências.

Os quatro alunos que responderam positivamente justificaram sua resposta da seguinte forma:

<i>Lembrando do que aconteceu (MEOR)</i>
<i>Porque quando alguém ta falando do livro penso que já aconteceu (MERO)</i>
<i>Quando as pessoas são parecida (GMB)</i>
<i>Quando leio uma fábula eu lembro o que aconteceu comigo. Tipo a raposa e o corvo, a raposa faz uma brincadeira e depois o corvo se vinga. (KGSS)</i>

Quadro 14: Justificativa de como fazem conexões

Fonte: A autora

Atentemos à última resposta na qual o(a) discente confirma que realmente faz conexões, dando como exemplo a indicação de uma fábula que conecta com a sua experiência pessoal. A resposta dada por essa criança demonstra, ainda, seu repertório de leitura e conhecimentos prévios, aspectos relevantes para colocar em prática a estratégia de leitura conexão e, consequentemente, auxiliar na compreensão textual.

O questionamento 12 foi o seguinte: *Durante a leitura, costuma fazer perguntas ao texto?* Tivemos sete crianças que responderam *sim* e treze que responderam *não*. Novamente, mais da metade respondeu que não pratica a estratégia de perguntas ao texto. Para os que responderam *sim*, ao serem interrogados como isso se dá, deram os seguintes retornos:

<i>Como acontece alguma coisa legal eu pergunto para a professora é muito legal os fatos. (MASP)</i>
<i>Fico pensando o que vai acontecer (JGSOR)</i>
<i>Pergunto para a professora Fabiana (MEOR)</i>
<i>Falava com a minha mãe (M)</i>
<i>Para saber melhor quando não sabia (PHGM)</i>
<i>Pensando (PHSA)</i>
<i>Quando acontece no final (GMB)</i>

Quadro 15: Justificativa de como questionam um texto

Fonte: A autora

Observamos que a segunda resposta, na verdade, corresponde à prática da estratégia de leitura inferência. Como justificativa congruente, temos: “*Para saber melhor o que vai acontecer*” (PHGM) e “*Quando acontece no final*” (GMB). Isso demonstra que o aluno do primeiro exemplo tem consciência do uso dessa estratégia, enquanto o segundo nem sempre se contenta com o desfecho de uma narrativa, a ponto de questioná-la ao final. Chamou ainda a

atenção a primeira resposta (MASP), em que a criança demonstrou não entender a pergunta feita no questionário.

Na pergunta 13, quisemos saber: *Conforme lê, consegue visualizar os fatos narrados?* Onze responderam que conseguem e nove que não conseguem.

Dentre as explicações daqueles que responderam *sim*, obtivemos:

<i>Eu vejo uma princesa no livro que não tem nada de desenho (RTSJ)</i>
<i>Porque é legago (BLP)</i>
<i>Sim, que ela é bonita que ela é charmosa orgulhosa é muito legal como eu penso que ela vai se casar com o rei é muito legal (MASP)</i>
<i>Ai magen da pa isagem (JGSOR)</i>
<i>Pensando⁸ (MEOR e RHSA)</i>
<i>Tipo: Sim, tipo: "uma princesa linda, morena com seu vestido de glamour". Eu penso que ela é branca, com cabelos negros e seu vestido rosado. (KGSS)</i>
<i>Porque penso emaginando (MEPO)</i>
<i>Eu vejo tudo na minha imaginação (VHO)</i>
<i>Sim quando a professora esta lendo algum livro (RSM)</i>
<i>O jeito da princesa (GMB)</i>

Quadro 16: Justificativa de como visualizam os fatos narrados

Fonte: A autora

Mais uma vez, temos exemplos de respostas inadequadas à pergunta, ou até mesmo de alunos(as) que possam não ter entendido a questão, como os casos de BLP, MEOR, RHSA e MEPO. Mas, também, temos exemplos de crianças que comprovaram realizar a estratégia de leitura de visualização, como nas respostas de RTSJ, MASP, JGSOR, KGSS, VHO, RSM e GMB. Chamou-nos a atenção, especificamente, a justificativa de MASP que, apesar de a pergunta não se referir apenas ao conto de fadas, porém, a qualquer tipo de leitura, demonstrou ter conhecimento da estrutura que é comum em quase todos os contos, a questão do casamento, no desfecho das histórias.

Como citado anteriormente, essa etapa do instrumento buscava apurar dados sobre a leitura em geral, não somente concentrados nos contos de fadas. A despeito disso, para fundamentar suas respostas, a maioria dos alunos continuava a utilizar o gênero para exemplificar, mesmo que, a todo o momento, a pesquisadora os alertava de que a pergunta se tratava de qualquer leitura e não apenas dos contos.

Na questão 14, questionamos: *Ao término da leitura, caso seja solicitado, consegue recontar a história, narrando apenas os principais acontecimentos?* Nesse ponto, o intuito foi

⁸ Duas crianças tiveram essa resposta.

saber se eram capazes de sumarizar uma narração. Para essa pergunta, obtivemos as seguintes respostas: dez alunos responderam que conseguem recontar e dez que não conseguem.

Houve um equilíbrio, de modo que metade dos participantes respondeu positivamente e a outra metade, negativamente. Com tais características, os argumentos para os que responderam *sim* foram:

<i>Lembrando o que a professora leu</i> (MEOR)
<i>Porque es crevendo você esquece</i> (JGSOR)
<i>Os fatos principais eu lembro tudo sobre os fatos das histórias</i> (MASP)
<i>Eu faso un resumo numa folha</i> (GMB)
<i>Quando algum fato principal me chama atenção</i> (RSM)
<i>Sim, eu conto como são os personagens e as partes principais</i> (KGSS)
<i>Falando os principais momento</i> (RHSA)
<i>Lembrano se a história for legal</i> (VMSO)
<i>Poque eles são pequenos</i> (PHGM)
<i>Me lebrando</i> (M)

Quadro 17: Justificativa de como sumarizam os fatos narrados
Fonte: A autora

A maioria das explicações remete à retomada da história e seus fatos principais. No caso, há inclusive um aluno que se refere à elaboração de um resumo (GMB), comportamento bastante comum para sumarizar uma narrativa.

A última questão (15), cujo objetivo era perceber se os alunos praticam estratégias no ato da leitura, foi: *Quando você reconta a história que leu, costuma opinar sobre alguma passagem ou comentar sobre algo que lhe chamou atenção?* Essa questão tentou constatar se os alunos conseguem sintetizar. Os resultados foram: treze apontaram que conseguem opinar, enquanto sete disseram não conseguir opinar. Nessa questão, porém, não lhes foi perguntado de que maneira efetuam tal estratégia.

As três últimas perguntas tencionaram perceber se esses alunos têm consciência da estrutura de um texto. Isso posto, a questão 16 trouxe: *Para você, qual a importância da ilustração em um livro?* As opções dadas pela pesquisadora foram:

Opções	Número de alunos
Não tem importância	4
Pouco importante	6
Muito importante	10

Quadro 18: Importância da ilustração em um livro
Fonte: A autora

Os dados preocupam, pois metade dos participantes dessa pesquisa ainda não tem clareza do papel das ilustrações em um livro, que estas fazem parte da história e, muitas vezes, são essenciais para a compreensão.

A penúltima pergunta abordou exatamente as ilustrações. *As ilustrações o(a) ajudam a compreender o texto?* Doze assinalaram que sim, enquanto oito assinalaram que não.

Aqui se confirma que, para muitos, a ilustração não tem significado em uma história. Para os doze que responderam *sim*, as explicações de como elas contribuem foram:

<i>Para minha chudar ler (JSF)</i>
<i>Poque e seoque vaiacotese (BLP)</i>
<i>Porque como não tem uma fala a gente tem a ilustração para ajudar (MASP)</i>
<i>Sim, porque tá chato ela alegre porque a ilustração paz que o desenho alegre pessoas (RTSJ)</i>
<i>Porque é fácil de compreender (MAOR)</i>
<i>Conhesendo os personagem (VMSO)</i>
<i>Me ajudão a compreender (GMB)</i>
<i>Porque assim eu vejo como são os personagens, os acontecimentos e a paisagem que acontece a história (KGSS)</i>
<i>Porque as ilustrações mostra como o dezenho foi feito (PHGM)</i>
<i>Com os desenho (RHSA)</i>
<i>Sim, porque juda agente (ACSFN)</i>
<i>Porque ele me da mais imaginação (RSM)</i>

Quadro 19: Justificativa de como as ilustrações ajudam na compreensão do texto

Fonte: A autora

Entre as respostas dadas, uma criança refere-se à ilustração como forma de *alegrar* as pessoas. Notamos aqui que, para esse(a) aluno(a), os textos que não têm apenas texto verbal, mas são acompanhados igualmente de textos não verbais, são de sua preferência, porque, em seu entendimento, isso os torna mais atrativos para a leitura. As demais respostas expressam, mesmo que sucintamente, a maneira como a ilustração colabora para cada um deles. Uma criança, inclusive (MASP), consegue perceber que, dentre outras funções, a ilustração colabora para a compreensão, quando é um acréscimo do texto narrativo; em outras palavras, quando, no texto verbal, não está explícita uma ação, a ilustração acrescenta sentidos à narrativa, tornando-se, então, essencial para o entendimento da leitura.

A última questão (de número 18) perguntava: *O que, para você, é mais importante em um texto?* Oferecemos algumas opções:

O tempo	1
A relação entre os personagens	2
O espaço	3
O problema	4
O desfecho	7
Todas as respostas anteriores	2

Quadro 20: O que é mais importante em um texto

Fonte: A autora

Reparem que a soma das respostas dá dezenove, pois uma criança (KGSS) marcou as opções *espaço*, *tempo*, *relação com os personagens* e *desfecho*. A única opção que não assinalou foi *problema*. Seguida das opções, perguntamos *por quê*, e a resposta dessa criança foi: *O lugar é importante para saber onde aconteceu, o tempo de quando isso aconteceu, para saber se os personagens são amigos ou inimigos e o final*

Apesar de o intuito ser que os alunos escolhessem a opção *Todas as alternativas* (pois todas são fundamentais para a compreensão de um texto), percebemos que esse(a) aluno(a) entende as funções de cada característica em um texto.

Do restante, somente dois disseram que todas as alternativas eram importantes. As razões pelas respostas ficaram assim:

O espaço
<i>Por quê é mais espacozo (MAMP)</i>
<i>Porque é legal (RRS)</i>
<i>O espaço porque se agente não tivesse ia ficar tudo junto e feio (MASP)</i>

Quadro 21: O espaço como mais importante

Fonte: A autora

Tempo
<i>Porque tinha mais coisa (JSF)</i>

Quadro 22: O tempo como o mais importante

Fonte: A autora

A relação entre os personagens
<i>Porque leteficaposico (porque eles têm que ficar próximos) (BLP)</i>
<i>Porque assim ajuda eu entender que ela ama o outro (RTSJ)</i>

Quadro 23: As relações entre os personagens como o mais importante
Fonte: A autora

Problema
<i>Porque assim é facil de compreender oque vai acontecer (MEOR)</i>
<i>Poquê não ten comosaber como e a relação (JGSOR)</i>
<i>Porque é legal e no fim ou no meio você descobre o problema (VHO)</i>
<i>O problema aquilo como aguma coisa pegou fogo e é por isso que é importante (M)</i>

Quadro 24: O problema como o mais importante
Fonte: A autora

Desfecho
<i>Poque é legal (SFSB)</i>
<i>Porque acontece alguma coisa no final que pode ser alguma coisa interessante (BFO)</i>
<i>Porque eu gosto do final émais lega ten final feliz (ACSFN)</i>
<i>Por quê eu acho que o final e um pouco inportamte (RSM)</i>
<i>E mais importante (VMSO)</i>
<i>O final é mais iportate porque sepreten final felis (GMB)</i>
<i>Porque o fim é mais engraçado (PHGM)</i>

Quadro 25: O desfecho como o mais importante
Fonte: A autora

Todas as respostas anteriores
<i>Para ajudar nos para agente não ficar nervosa (MARO)</i>
<i>Porquê fica mais legal (RHSA)</i>

Quadro 26: Todas as alternativas como o mais importante
Fonte: A autora

Com exceção da criança KGSS, que justificou de forma pertinente sua escolha, os demais alunos da sala não conseguiram fundamentar a alternativa que assinalaram. Isso demonstra que não têm conhecimento da estrutura do texto narrativo, bem como da função de cada etapa. Essa situação reflete que o professor da sala tem que trabalhar as condições de compreensão do texto – estrutura, gênero e forma.

Esses foram os resultados do questionário aplicado com as crianças do 4º ano do Ensino Fundamental. Além de procurarmos traçar o perfil desses alunos quanto aos seus conhecimentos sobre a estrutura do conto de fadas, sobre estratégias de leitura (realizada de

forma consciente ou não) e seus interesses na leitura em geral, tivemos o objetivo de levantar qual seria o conto de fadas favorito dessa turma para, posteriormente, podermos fazer a análise do título escolhido. Como ocorreu um empate entre *Os três porquinhos*, *João e Maria* e *Chapeuzinho Vermelho*, tal levantamento teve de ficar para a segunda etapa da pesquisa de campo – roda de conversa –, descrita a seguir. Antes, porém, queremos ressaltar que estamos conscientes de que nunca saberemos até que ponto os respondentes compreenderam as questões ou se as responderam de forma honesta, com veracidade; afinal, em situações como essa, os alunos sabem que precisam responder algo para atender aos interesses da pesquisadora e, por isso, tendem a regular, de alguma maneira, o que vão responder.

O segundo momento da pesquisa de campo ocorreu já no dia seguinte à aplicação do questionário. Chamamos essa etapa de *roda de conversa*. Como no questionário havia uma questão que perguntava qual era o conto de fadas favorito, a finalidade foi que os alunos trouxessem os títulos mencionados, de casa ou da escola, para que, assim, pudéssemos constituir o *corpus* da pesquisa, visto que teríamos não somente a preferência, como a versão lida para posterior análise.

Os alunos e as relações com o conto: a roda de conversa

A roda de conversa aconteceu da seguinte forma: ao chegar à escola, eu e Karina, assistente de pesquisa, solicitamos a chave da sala onde a atividade iria acontecer. Deve ser enfatizado que Karina foi convidada por mim, pesquisadora, para acompanhar essa etapa, por algumas razões: a primeira, porque, desde o começo dos estudos, tinha o intuito de gravar em vídeo esse momento para, posteriormente, melhor aproveitar a participação das crianças, de modo que precisava de alguém para manusear a câmera e, assim, eu poder ficar mais à vontade para conduzir a roda. Atrelada a isso, no ano de 2014, lembro a circunstância de eu ter coordenado o grupo de estratégias de leitura do CELLIJ (um dos principais temas desta pesquisa), do qual Karina participou e foi bolsista de graduação; portanto, além de ter significativo domínio no tema, havia acompanhado de perto a presente investigação, até esse momento. Dessa forma, poderia me ajudar em eventos e falas dos alunos, bem como no momento da análise dos dados.

Fomos até lá e organizamos a sala da maneira como acreditávamos que favoreceria o contato com os alunos e a filmagem. Afastamos algumas cadeiras que ocupavam a maior parte do espaço e posicionamos uma câmera, de modo que alcançasse todas as crianças. Feito isso, fomos até a sala de aula onde os alunos estavam. Lá, retomamos o que havíamos feito no dia anterior (questionário) e relembramos o que faríamos naquele dia. Solicitei àqueles que haviam trazido o livro de casa ou que pegaram da escola, que os levassem consigo. Na sequência, com a ajuda da professora, formamos uma fila e nos dirigimos até a sala de leitura. Já no local, formamos uma roda, sentados no chão, e iniciamos a conversa. Explicamos como aconteceria a etapa da pesquisa e enfatizamos a importância da colaboração, no sentido de respeitar o colega, pois iríamos ouvir a todos, um de cada vez.

Além da câmera posicionada em uma prateleira, minha parceira de pesquisa também filmou com um outro dispositivo. O intuito aqui, a par de garantir a coleta de dados, caso houvesse algum imprevisto com o outro instrumento, foi o de focalizar criança por criança. Iniciei perguntando quem gostaria de começar. Logo, um aluno se propôs. A pergunta que fizemos a todos foi: “Qual o livro de contos de fadas você falou de que mais gostava, ontem, no questionário?”; “Por que você gosta desse livro?”; “Esse livro é da escola ou você trouxe de casa?”

Na roda de conversa, além de não ter faltado nenhuma criança que estava no dia da aplicação do questionário, estavam ainda presentes três alunos que haviam faltado no dia anterior (na aplicação do questionário), portanto, tínhamos um total de vinte e três alunos. Além disso, o conto de fadas mais citado na roda foi *O gato de botas*, com cinco indicações. Todavia,

apenas uma criança havia apontado sua preferência por ele, no questionário e na roda de conversa. As outras citaram uma obra no questionário e outra na roda de conversa.

Tivemos apenas seis confirmações (mencionadas no questionário e citadas na roda de conversa), cada uma com um título diferente: *Branca de Neve*, *A Pequena Sereia*, *Rumpelstichen*, *Pinóquio*, *Os Três Porquinhos* e *A Bela e a Fera*.

Atendendo ao pedido da investigadora, apenas quatro trouxeram o livro para a roda: *O Gato de Botas*, *Rumpelstichen*, *A Branca de Neve e Pinóquio*. Inesperadamente, um dos(as) alunos(as) levou consigo uma cartilha da coleção *Ler e Escrever*, livro que é somente de histórias, dentre elas os contos de fadas. Entretanto, não se trata de um livro literário, como solicitado para que trouxessem, mas de um material didático distribuído pelo governo estadual para as escolas municipais e estaduais. Cumpre salientar que todos os livros pertenciam à escola, de sorte que nenhum era trazido de casa, sob diversos argumentos: tem em casa, mas está na casa da prima; tem em casa, mas o irmãozinho mais novo rasgou ou estragou; tem em casa, mas não achou – entre outros.

Diante dessa situação, a solução mais plausível que encontramos foi selecionar as obras mais citadas no questionário, *O Gato de Botas*, *Chapeuzinho Vermelho*, *Cinderela*, *Os Três Porquinhos*, *Rapunzel*, *João e Maria*, *Branca de Neve*, *A Bela e a Fera* e *Pinóquio* (cada uma citada duas vezes) e buscar no acervo da escola todas as versões encontradas desses títulos.

Os alunos e as relações com o conto: a busca pelos preferidos

Após a tabulação dos dados – questionário e roda de conversa –, voltamos à escola e expusemos a situação para a orientadora pedagógica. Colocamos a necessidade de buscar os títulos e suas versões, e a orientadora nos autorizou a procurar e recolher para posterior análise. Foi nesse momento que percebemos que muitos livros de boa qualidade estética e textual estavam guardados em um armário, na sala dos professores. A fim de que pudéssemos ter acesso ao restante dos livros, voltamos outro dia, quando a escola já estava entrando em recesso, para apanhar os demais. Acompanhada da orientadora pedagógica, passamos em todas as salas, procurando os títulos nas prateleiras.

Assim feito, chegamos ao número de 47 livros; destes, alguns de boa qualidade e outros não muito. Os títulos dos livros selecionados serão expostos a seguir, pois alguns deles aparecerão como exemplo, no decorrer deste trabalho, para sustentação de nossas ideias.

TÍTULO	AUTOR	COLEÇÃO	EDITORA	ANO	ILUSTRAÇÃO
CINDERELA	Cristina Marques (texto adaptado)	Clássicos de ouro	BrasiLeitura	-	©Belli Studio
CINDERELA	Patrícia Amorim	Os mais belos Clássicos	Vale das Letras	-	Editora Vale das Letras
CINDERELA	Adson Vasconcelos (texto reformulado e adaptado)	Conta pra mim	Rideel	2008	Marcelo Tadeu Q. Martins
CINDERELA	-	-	Ciranda Cultural	2014	Lie A. Kobayashi
CINDERELA	-	Meus clássicos favoritos	Edic	2011	Fernando Bertequini e Maria Marinho (Projeto gráfico)
CINDERELA	Nana Toledo (adaptação)	Meus primeiros clássicos	Bicho esperto	2010	Jaison R. Carvalho (capa); Marcos Correia e Juliano Quintino (cor); Adriana da Silva (arte final).
CINDERELA	-	Clássicos Disney	Abril Jovem	-	-
A CINDERELA INDÍGENA	-	Princesas	Vale das Letras	-	Editora Vale das Letras

CINDERELA BRASILEIRA	Marycarolyn France	Mistura Brasileira	Paulus	2010	Graça Lima
BRANCA DE NEVE E OS SETE ANÕES	-	Clássicos Disney	Abril Jovem	-	-
BRANCA DE NEVE E OS SETE ANÕES	-	Meus Clássicos Favoritos	Edic	2011	Fernando Bertequini e Maria Marinho (Projeto gráfico)
BRANCA DE NEVE E OS SETE ANÕES	-	-	Constanza	-	Constanza
BRANCA DE NEVE E OS SETE ANÕES	-	-	Ciranda Cultural	2010	Yogesh Kumar Singh, Rakesh Gurung, Kamal, Sushanta Kar, Sijo John, T.S. Azad, Ashish Verma, Naseem, Deepak, Suman e Suraj Shastri.
BRANCA DE NEVE	Adson Vasconcelos (adaptação)	Conta pra mim	Rideel	2008	Manuel Victor de Azevedo Filho
BRANCA DE NEVE	Vera M. Lima	Clássicos Ilustrados das Virtudes	W Kids	-	Eduardo Ventillo
BRANCA DE NEVE	Cristina Marques (texto adaptado)	Clássicos de Ouro	BrasiLeitura	-	©Belli Studio
BRANCA DE NEVE	Geraldo H. Kool Filho	Princesas Inesquecíveis	Bicho Esperto	-	-
BRANCA DE NEVE	-	-	Ciranda Cultural	2014	Lie A. Kobayashi
BRANCA DE NEVE	Honorino A. de Marchi (adaptação)	Paraíso da Criança V	Edelbra	-	-
BRANCA DE NEVE	W. Buch	Clássicos Favoritos	M W editora e ilustrações	-	-
BRANCA DE NEVE E VERMELHA DE ROSA	Almir Ferreira	-	Edic	-	Almir Ferreira
PINÓQUIO	-	Contos Clássicos	Ciranda Cultural	-	M W Ilustrações

PINÓQUIO	Vera M. Lima	Clássicos Ilustrados das Virtudes	W Kids	-	Eduardo Vetillo
PINÓQUIO	Cristina Marques (texto adaptado)	Clássicos de Ouro	BrasiLeitura	-	©Belli Studio
PINÓQUIO	Patrícia Amorim (texto adaptado)	Os mais belos Clássicos	Vale das Letras	-	Editora Vale das Letras
PINÓQUIO	-	-	Ciranda Cultural	2014	Lie A. Kobayashi
PINÓQUIO	Ivana Arruda Leite (adaptação)	Recontar	Escala Educacional	2006	Eloar Guazzelli Filho
AS AVENTURAS DE PINÓQUIO	Carlo Collodi	Literatura em Minha Casa	Companhia das Letrinhas	2002	Odilon Moraes
O GATO DE BOTAS	Jader Marques Filho (tradução e adaptação)	-	Siciliano	-	-
O GATO DE BOTAS	-	-	Ciranda Cultural	2010	Yogesh Kumar Singh, Rakesh Gurung, Kamal, Sushanta Kar, Sijo John, T.S. Azad, Ashish Verma, Naseem, Deepak, Suman e Suraj Shastri.
O GATO DE BOTAS	-	-	Ciranda Cultural	2014	Lie A. Kobayashi
OS TRÊS PORQUI-NHOS	-	Itau de Livros Infantis	Girassol	2010	-
OS TRÊS PORQUI-NHOS TRABALHADORES	Patrícia Mara de Amorim	Os Clássicos das Virtudes	Vale das Letras	-	Editora Vale das Letras
OS TRÊS PORQUI-NHOS MALCRIADOS E O LOBO BOM	Liz Pichon	-	Ciranda Cultural	-	-
A BELA E A FERA	-	Histórias Clássicas	Avenida	-	M W Editora e Ilustrações

A BELA E A FERA	Rui de Oliveira	-	FTD	1999	Rui de Oliveira
A BELA E A FERA	Mme. Leprince de Beaumont (adaptação)	Contos Clássicos	Edic	-	-
JOÃOZINHO E MARIAZI-NHA	Jacob Grimm e Wilhelm Grimm	Era uma vez ...Grimm	Kuarup	1991	Avelino Guedes
RAPUNZEL	Patrícia Amorim (adaptação)	Os mais belos clássicos	Vale das Letras	-	Editora Vale das Letras
CADA DIA UMA HISTÓRIA - Setembro – 30 histórias	Vários autores	-	DCL (Difusão Cultural do Livro)	1997	Cláudio de Souza, Irineu Rodrigues, Moacir Rodrigues e Verci Rodrigues
LIVRO: CADA DIA UMA HISTÓRIA - Maio – 31 histórias	Vários autores	-	DCL (Difusão Cultural do Livro)	1997	Cláudio de Souza, Irineu Rodrigues, Moacir Rodrigues e Verci Rodrigues
CONTOS DE PERRAULT	Fernanda Lopes de Almeida	-	Ática	2012	Elisabeth Teixeira
VOLTA AO MUNDO EM 52 HISTÓRIAS	Neil Philip	-	Companhia das Letrinhas	2012	Nilesh Mistry
LER E ESCREVER	Cláudia Rosenberg Aratangy	-	Governo do Estado de São Paulo	2013	Luiz Maia
CONTOS DE GRIMM	Monteiro Lobato	-	Brasiliense	1978	-
CONTOS DE PERRAULT	Charles Perrault	-	Do Brasil S/A	-	-
CONTOS DE PRINCESAS	Su Blackwell - Recontada por Wendy Tradução: Jones Monica Stahel	-	WMF Martins Fontes	2014	-

Quadro 27: Livros selecionados

Fonte: A autora

Após leitura e análise de cada um desses títulos existentes na escola, concluímos que ainda são adotados livros de baixa qualidade estética (visual, material) e de baixa qualidade de conteúdo (narrativas rápidas e resumidas).

Como frisamos anteriormente, nos dias atuais, existem programas, como o PNBE, que distribuem livros de excelente qualidade para as escolas públicas. Afirmamos isso, porque, antes da distribuição, tais livros passam por uma rigorosa análise de profissionais da área da língua portuguesa e literatura infantil.

Infelizmente, o que é muito comum encontrar são esses livros guardados e trancados em armários, nas salas de leitura ou nas salas dos professores, limitando ou até mesmo impedindo o acesso pelos estudantes. Na escola em estudo, não foi diferente: quando fomos recolher os títulos para a análise, os poucos exemplares de boa qualidade estavam guardados em um armário, na sala dos professores. Ao ser questionada, a orientadora pedagógica não soube dizer quando esse material iria para a sala de leitura, a fim de que os alunos pudessem ter acesso a eles. Disse apenas que a escola estava aguardando a liberação de uma verba para reformar o espaço da sala de leitura, e somente depois disso, todo o material estaria disponível para alunos e professores.

Explicitamos, a seguir, os próximos passos da pesquisa, precedendo a análise dos livros que selecionamos como *corpus* deste trabalho: as diferentes versões de *Chapeuzinho Vermelho*. Tal análise terá como eixos temáticos os paratextos, o texto não verbal, o texto verbal e as estratégias de leitura.

CAPÍTULO 1 O LIVRO INFANTIL

O livro infantil não atrai a atenção dos pequenos leitores apenas por suas histórias fantasiosas e enredos fantásticos. A produção dos livros de literatura infantil é pensada, levando-se em consideração outros aspectos que também acabam por provocar nos leitores mirins a vontade de lê-los, aspectos esses que vamos esclarecer, pelo enfoque de suas principais funções e objetivos. Para isso, vamos oferecer exemplos que, a princípio, foram priorizados com os materiais encontrados na escola pesquisada, através de sua digitalização. Quando não for possível, vamos expandir para outros materiais com os quais tivemos o privilégio de ter contato, em algum momento da nossa experiência nos estudos com Literatura Infantil, no CELLIJ. Destacamos que, quando não pudermos obter a digitalização desses materiais, utilizaremos outros recursos, como fotos ou pesquisa na web, buscando sempre o melhor meio de exemplificar. Poderá ocorrer, ainda, de algumas amostras se repetirem, porque, como frisamos anteriormente, estamos dando preferência para os livros levantados na escola pesquisada.

1.1. A Materialidade

Um dos aspectos que chama a atenção do leitor é a materialidade dos livros, como formato, tamanho, textura, cores, entre outros aspectos. Contudo, para que um livro seja considerado de boa qualidade, “[...] os formatos, as capas, as guardas, folha de rosto e páginas do miolo devem na maioria das vezes ser vistas como um conjunto coerente” (LINDEN, 2011, p. 51). Desse modo, autor, ilustrador e editora têm de planejar o *design* do produto para, no final, atender ao público destinado e produzir os efeitos possíveis da polissemia da obra.

Quanto ao formato, os principais são: os verticais, os horizontais e os quadrados. O primeiro caracteriza-se por ser mais comprido do que largo. Linden (2011) afirma que esse tipo de dimensão costuma ser o mais corriqueiro:

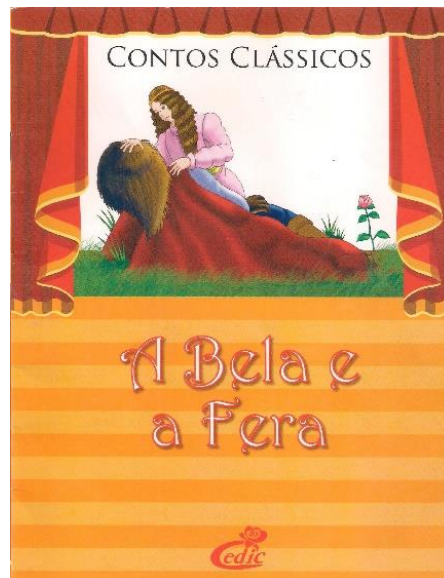


Figura 1: Livro com formato vertical
Fonte: Escola

Os livros horizontais, ao contrário do anterior, são mais largos do que compridos:

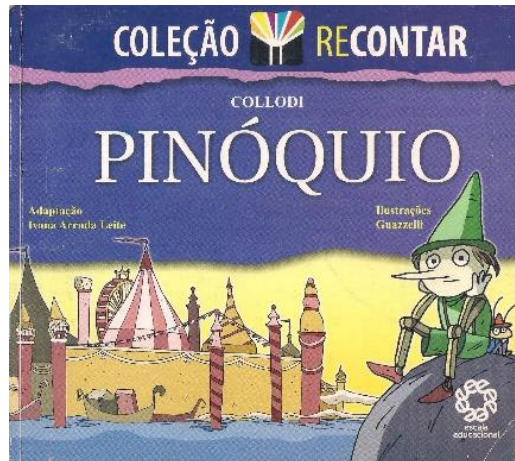


Figura 2: Livro com formato horizontal
Fonte: Escola

Já os livros quadrados têm as dimensões superiores, inferiores e laterais todas com a mesma medida. De acordo com Linden (2011), esse formato favorece a ilustração em página dupla, pois estas acabam por ser imagens mais largas:



Figura 3: Livro com formato quadrado
Fonte: Escola

Além dos três tipos citados anteriormente, há ainda os que não têm um formato-padrão, aqueles que Linden (2011) chama de irregulares. Exemplos desses são os que têm formato de objetos e de animais. Em alguns casos, o miolo do livro segue a forma da capa; em outros, as folhas acabam sendo menores do que ela, ou, ainda, há os que se expandem e ultrapassam o limite da capa.

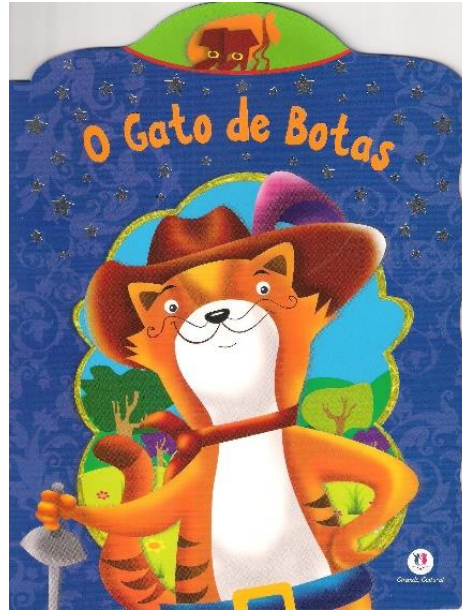


Figura 4: Livro com formato irregular
Fonte: Escola

Desse modo, “[...] o formato [...] não é acidental, mas participa da totalidade estética do livro.” (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 307).

O tamanho do livro também é pensado. Linden (2011) nos aponta três categorias: os abertos, os quais podem ser segurados apenas com uma das mãos, como os de bolso, por exemplo:

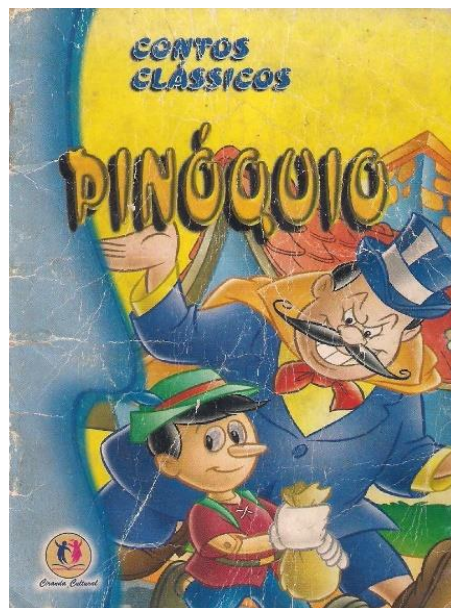


Figura 5: Livro aberto, que pode ser segurado com apenas uma das mãos
Fonte: Escola

O exemplo acima tem 13,5 cm (altura) x 10 cm (largura). Além disso, tem poucas páginas. É um livro simplificado.

Por outro lado, há livros que, fechados, podem ser facilmente segurados com uma das mãos, porém necessitam ser tomados com as duas, durante a leitura:

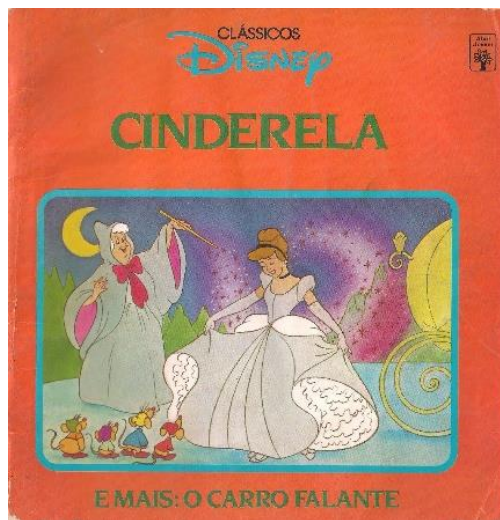


Figura 6: Livro que necessita das duas mãos para ser lido

Fonte: Escola

Nesse caso, o livro tem cinquenta e uma páginas, com 19cm (comprimento) x 18,5cm (largura).

E, por último, “[...] livros que pegamos com as duas mãos e devem ser lidos com algum suporte.” (LINDEN, 2011, p. 55).

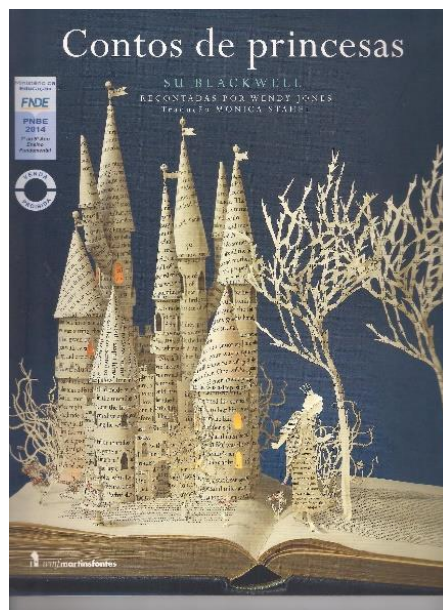


Figura 7: Livro que necessita de apoio para ser lido
Fonte: Escola

Aqui, trata-se de uma coletânea com sete contos de princesas, o qual tem noventa e cinco páginas e, no que se refere ao tamanho, 28,5cm (comprimento) x 23,5 (largura). Por esse motivo, tanto pelo número de páginas quanto pela dimensão, necessita de apoio para ser lido.

Sobre o tamanho do livro para crianças que estão se iniciando na leitura, Nikolajeva e Scott (2011) também contribuem, ao apresentarem dois conceitos: os livros pequenos, que “[...] são melhores para as mãos pequenas” (p. 308) e os grandes, que “[...] são mais atraentes e mais fáceis para elas segurarem e manusearem” (p. 308). Para as autoras, ambos despertam o prazer nas crianças.

Outra característica que atrai os leitores iniciantes é a textura. Entre elas, há os livros de banho que, como o próprio nome diz, são livros para serem lidos e oferecidos para os pequenos durante o banho. Esse tipo de livro é comumente explorado por crianças bem pequenas (bebês), pois seu material favorece o manuseio pelo tato e pela boca, já que, nessa fase, esse comportamento é bastante comum. Há ainda os livros de pano, igualmente bastante comuns entre os bebês e de fácil manejo, porque não rasgam e podem ser utilizados com criatividade.



Figura 8: Livro de banho
Fonte: Imagem da internet



Figura 9: Livro de pano
Fonte: Imagem da internet

Em nossa pesquisa, encontramos mais habitualmente, já que se trata de alunos maiores, livros em cujas capas prevalecem o papel-cartão e o miolo com páginas foscas ou brilhantes, do tipo brochura, alguns fixados por dois grampos. Abaixo, exemplo de um livro cujas páginas são foscas e seu tipo é o brochura:



Figura 10: Livro do tipo brochura e páginas foscas
Fonte: Escola

Nesse sentido, a materialidade não é um acaso, todavia, tem sua função e é pensada para atender aos interesses e expectativas do leitor, mesmo porque a questão estética, seja ela de cores ou texturas, é um atrativo para a escolha, manuseio e a leitura propriamente dita. O que notamos, entretanto, é que alguns livros têm formato pequeno ou usam algum tipo de papel somente para economizar e não para contribuir com a construção de sentidos do texto, como, por exemplo, o formato irregular do livro *O gato de Botas*: por que não uma bota? Um gato?

1.1.1 Os Paratextos

Nos livros de literatura infantil, encontramos outro elemento que colabora grandemente para a compreensão, porém, que nem sempre é conhecido pelos discentes, muitas vezes nem pelos próprios professores e mediadores de leitura. Referimo-nos aos paratextos. Lluch (2006, p 217) os define como “[...] elementos do livro ou de fora do livro, mas que a ele se referem, e que não são o relato.” Para a autora, os paratextos têm as seguintes funções:

- Ajudar o leitor a introduzir-se na leitura, facilitando as primeiras impressões sobre o conteúdo do livro;
- Funcionar como uma porta de entrada, de transição e de transação à leitura;
- Exercer uma ação sobre o público leitor para conseguir que o texto seja bem acolhido e que a leitura deste seja mais adequada, mais pertinente aos olhos do autor e dos seus aliados;
- Converter o texto em livro e propô-lo como tal ao público, antes que ao leitor. (LLUCH, 2006. p. 217).

Além dessas funções, de acordo com Lluch (2006), as principais contribuições dos paratextos são que eles influenciam a recepção, e os leitores tendem a efetuar suposições sobre a narrativa, consequentemente, os paratextos colaboram para a compreensão, além de facilitar a escolha adequada de um título.

Os paratextos que aqui serão evidenciados e discutidos são: capa, título, guardas, frontispício e quarta capa de um livro.

Em primeiro lugar, a capa é extremamente importante, pois grande parte dos leitores seleciona seus livros através dela. Cumpre salientar que, ao remeter à capa, estamos considerando também a importância da ilustração e do título; este último abordaremos adiante. Ademais, o projeto gráfico (escolha das cores, do modelo da fonte, do tamanho da fonte, da ilustração etc.) interfere na nossa compreensão. Para Nikolajeva e Scott (2011), ao elaborar uma capa, pode haver diferentes intenções por parte do autor ou ilustrador de um livro, entre as quais a de “[...] contradizer uma história em si”, de expor o “[...] episódio mais dramático ou atraente da história”, ou, ainda, de “[...] repetir alguma passagem do interior do livro.” (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 312-314).

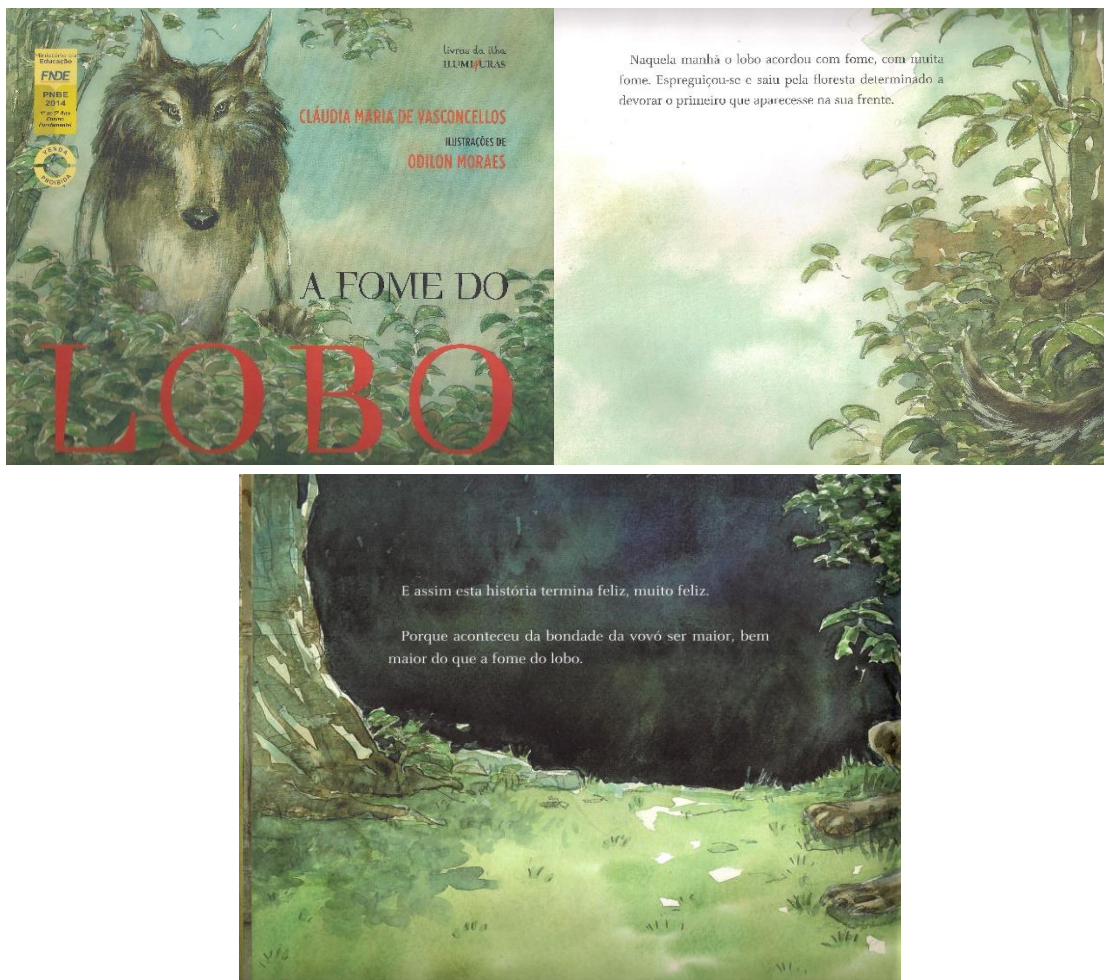


Figura 11: Capa que contradiz a história
Fonte: Escola

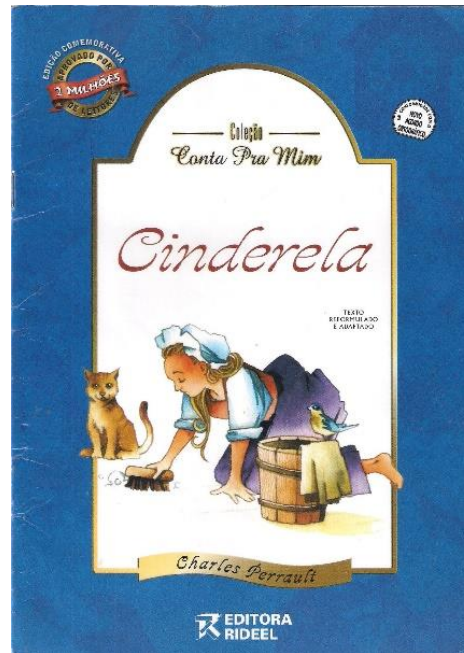


Figura 12: Capa com episódio mais dramático
Fonte: Escola

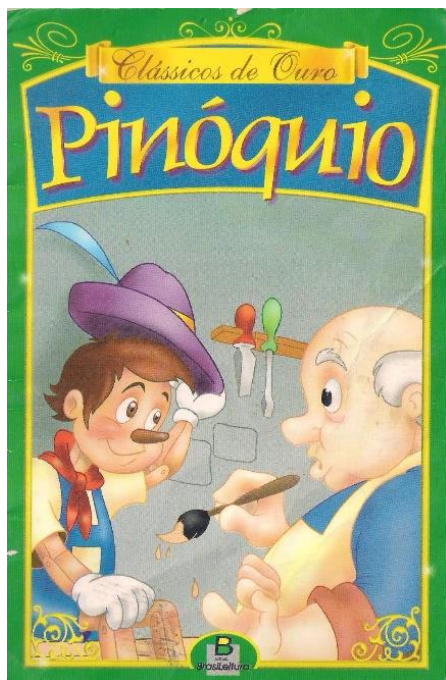


Figura 13: Capa que repete passagem do livro
Fonte: Escola

Acima, temos os três exemplos citados por Nikolajeva e Scott (2011). O primeiro é uma sequência de três imagens, nas quais fica claro que a capa contradiz a narrativa, porque sua ilustração mostra um lobo, com cara de mau, atrás de uma moita; no decorrer da história, mostra-se que a esperteza dos animais que ele quis comer na floresta e a bondade da vovó foram

maiores que a fome do lobo, ou seja, ele não comeu nenhum bicho nem ninguém da família da vovó, mas a macarronada que a velhinha havia feito. Já na segunda imagem, a ilustração da capa evidencia o momento mais dramático do conto de Cinderela, em que ela faz os serviços domésticos a mando da madrasta. Por último, a ilustração da capa de Pinóquio, a qual aparece, logo em seguida, na primeira página do livro.

Segundo Linden (2011, p. 57), a capa “[...] transmite informações que permitem apreender o tipo de discurso, o estilo de ilustração, o gênero... situando assim o leitor numa certa expectativa. Tais indicações podem tanto introduzir o leitor ao conteúdo como levá-lo a uma pista falsa.”

Já Lluch (2006, p 2019) enfatiza:

Como é a primeira coisa que o comprador vê, este é o paratexto que mais informação acumula: o nome do autor e ilustrador, o título, a ilustração, o nome e o anagrama da coleção e da editora.

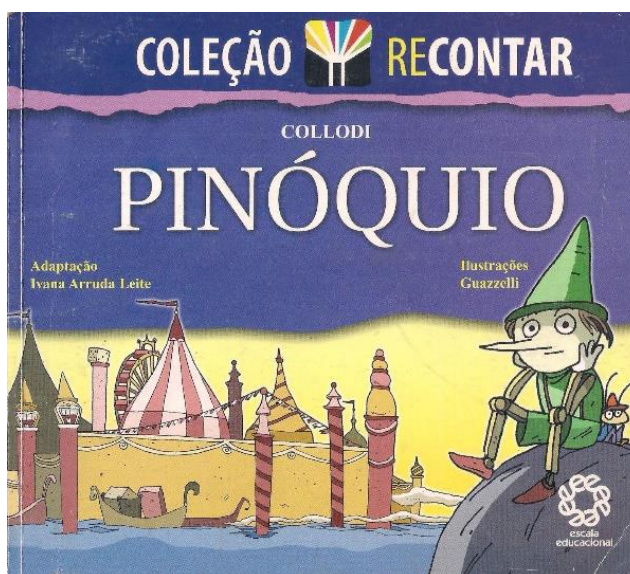


Figura 14: Capa com todas as informações do livro
Fonte: Escola

Nessa versão de Pinóquio, encontramos todas as informações citadas por Lluch (2006): nome do autor, nome do ilustrador, o título do livro, a ilustração, nome e anagrama da coleção e da editora.

Assim como a capa, os títulos também são pensados de diferentes maneiras. A escolha depende da intenção do autor, ilustrador ou da editora. Relembramos Nikolajeva e Scott (2011), que disponibilizam algumas dessas formas. Para eles, existem aqueles chamados *nominais*, os

quais são bastante comuns nos livros infantis. Nesses, o título traz o nome do personagem principal:

A prática de ter o nome do protagonista no título, é, pelo menos na literatura infantil, um dispositivo narrativo didático, dando ao leitor jovem algumas informações diretas e honestas sobre o conteúdo do livro, seu gênero (história de animal) e seu público [...]. (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 309).

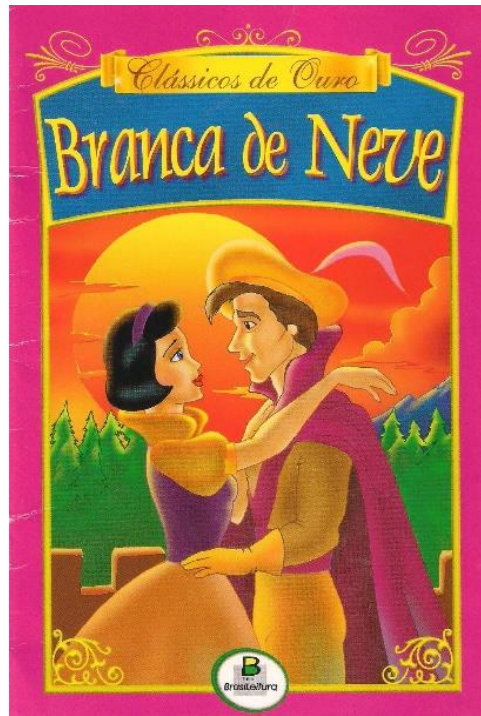


Figura 15: Título que traz somente o personagem principal
Fonte: Escola

No livro acima, o título é nominal, em razão de trazer apenas o nome do personagem principal. Deve ser frisado que, em se tratando desse conto, encontra-se outra versão, cujo nome é *Branca de Neve e os sete anões*.

Há, ainda, “[...] a combinação de um nome e um epíteto.”⁹ (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 309). No caso de obras em que existam personagens coletivos, é comum, igualmente, apresentá-los no título. A história dos três porquinhos constitui um exemplo disso:

⁹ Epíteto: sobrenome, apelido, adjetivo, cognome.

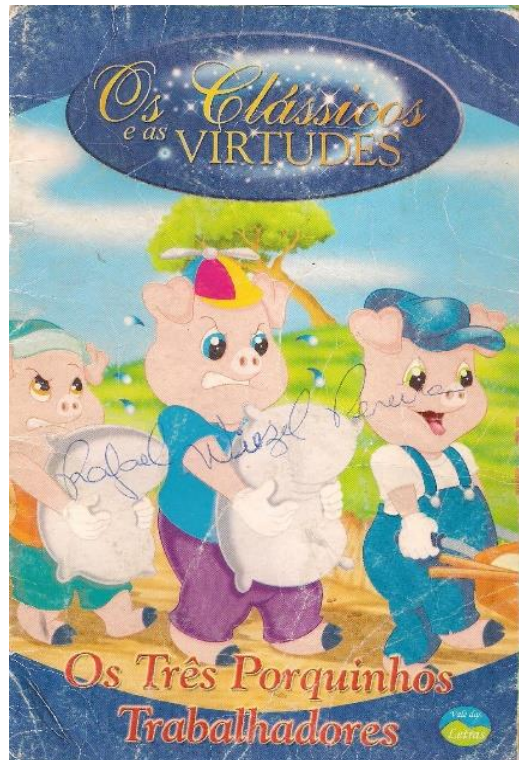


Figura 16: Título com epíteto e personagens coletivos
Fonte: Escola

Temos acima um único exemplo para os dois casos: a presença do epíteto “trabalhadores” e os personagens coletivos, no título *Os três porquinhos*.

Outro meio de escolher o título é pela presença do objetivo primordial da história. Dessa maneira, *A fome do lobo* serve de amostra para este caso, já que o enredo gira em torno da busca do lobo por comida:

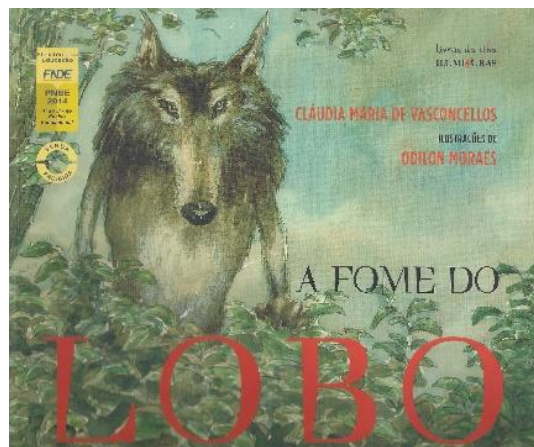


Figura 17: Título com o objetivo primordial
Fonte: Escola

Por último, aqueles títulos chamados de *narrativos* – noutras palavras, que acabam por resumir o conteúdo da narração:

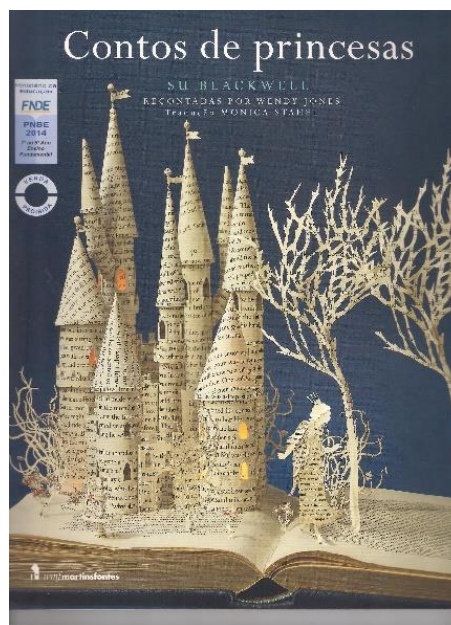


Figura 18: Título que resume a narração
Fonte: Escola

Como ressaltado em momento anterior, trata-se de uma coletânea com diversos contos de fadas, por isso, o título *Contos de princesas* acaba por resumir o conteúdo do livro.

De acordo com Lluch (2006, p. 220), o título cumpre diferentes funções:

[...] a identificação, já que a obra adquire identidade a partir do seu título, funcionando quase como o nome próprio das pessoas; a descrição, quando traz informação sobre a temática e o gênero do texto; e uma função conotativa, quando pretende seduzir o comprador.

Dessa forma, frisamos que, independentemente do tipo de título, ele e a imagem (ilustração) devem se relacionar adequadamente, a fim de que possam passar as informações necessárias e contribuir para a compreensão do texto, isto é, levar o leitor a inferir, criar expectativas na leitura e sentir-se motivado a ler.

Em face desses aspectos, percebemos que os paratextos têm a função de inserir o leitor na leitura. Através deles, tem-se a oportunidade de escolher ou descartar determinado livro.

Quanto às guardas, que praticamente também não são conhecidas por nossas crianças, porque quase não são explicadas e trabalhadas pela maioria dos docentes, trata-se, segundo Linden (2011, p. 59), “[...] de um momento importante, o da abertura em duas acepções: de um objeto de duas dimensões passando para uma terceira, a abertura do assunto.”

As guardas subdividem-se em *iniciais* e *finais*. Na primeira, geralmente se costuma antecipar a história e é comum se retornar a ela, na última (LINDEN, 2011). Além disso, Nikolajeva e Scott (2011) apresentam outras características importantes das guardas, as quais devem ser percebidas pelos leitores iniciantes: em grande parte dos livros ilustrados, elas são brancas ou neutras; podem igualmente destacar diversas vezes o personagem principal, mostrando ao leitor ações que pouco aparecem na narrativa; em alguns casos, a história pode começar na guarda inicial e, por último, apesar de poderem ser idênticas (inicial e final), também podem ser pensadas para realçar mudanças ocorridas durante o livro.

No exemplo abaixo, temos um caso de guardas neutras, acompanhada da capa do livro onde elas se encontram:

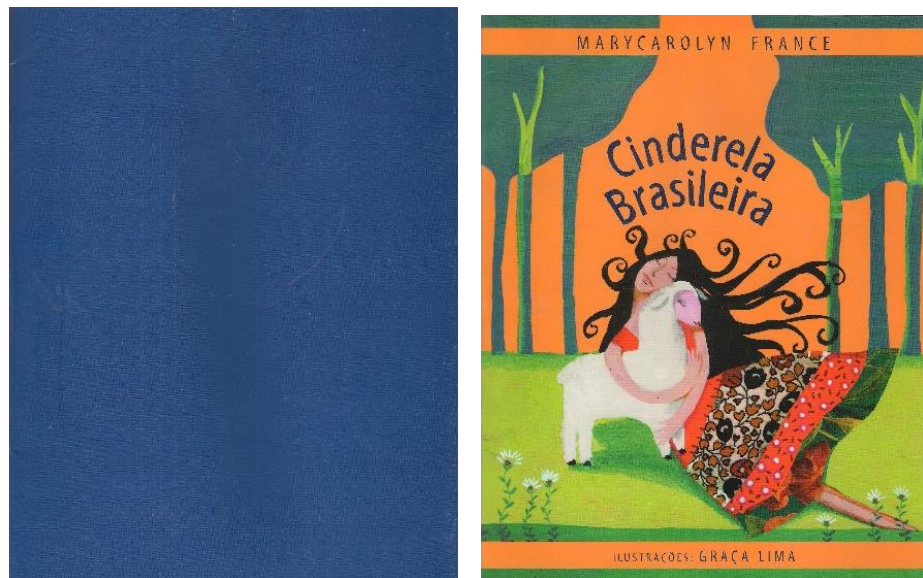


Figura 19: Guardas neutras
Fonte: Escola

No próximo exemplo, diferentemente, temos um livro onde a guarda destaca repetidamente o personagem principal.

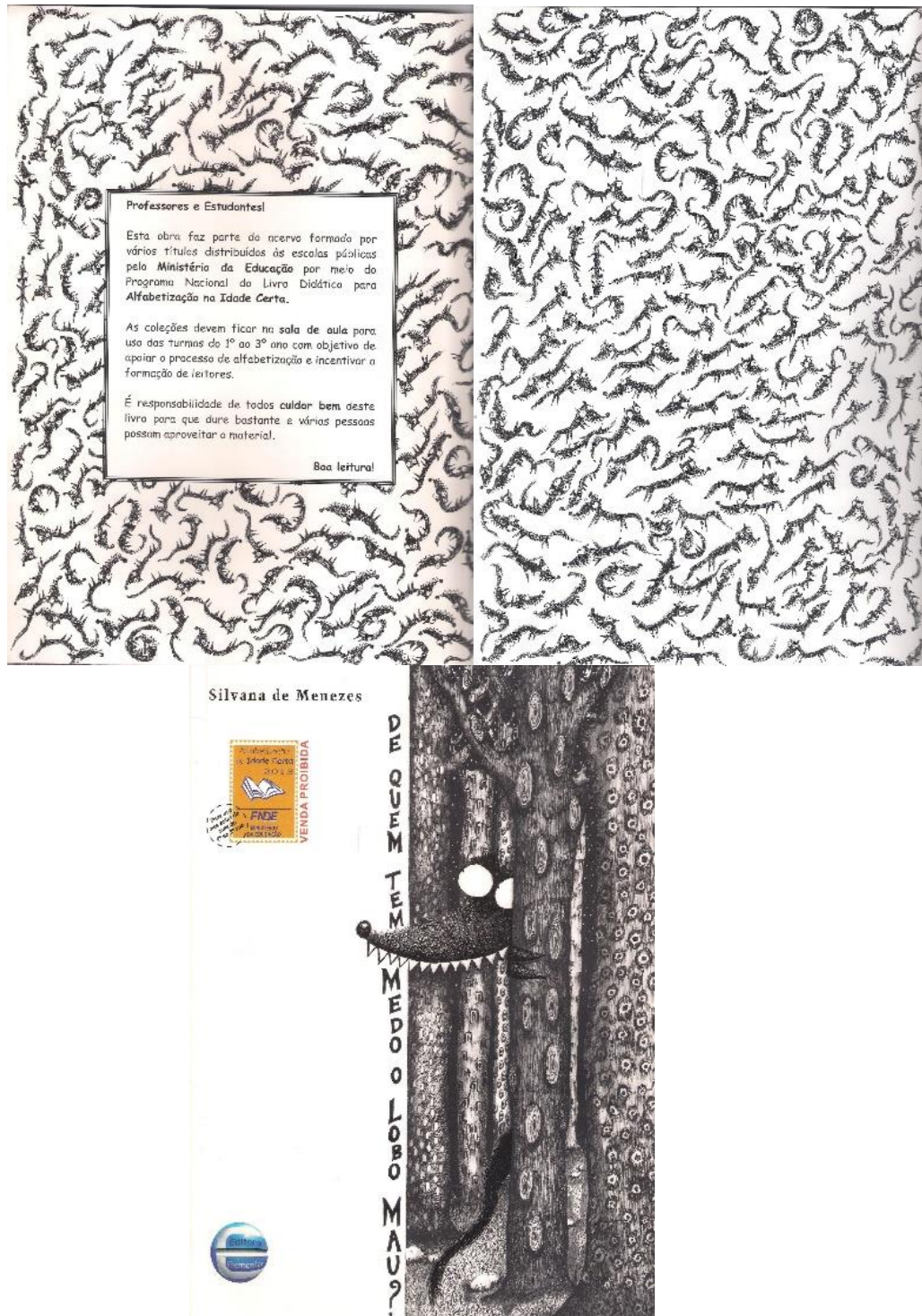


Figura 20: Guardas que destacam várias vezes o personagem principal
Fonte: Acervo pessoal

O próximo exemplo traz guardas que dão início à narrativa, retiradas do livro *Os três porquinhos malcriados e o lobo bom*.

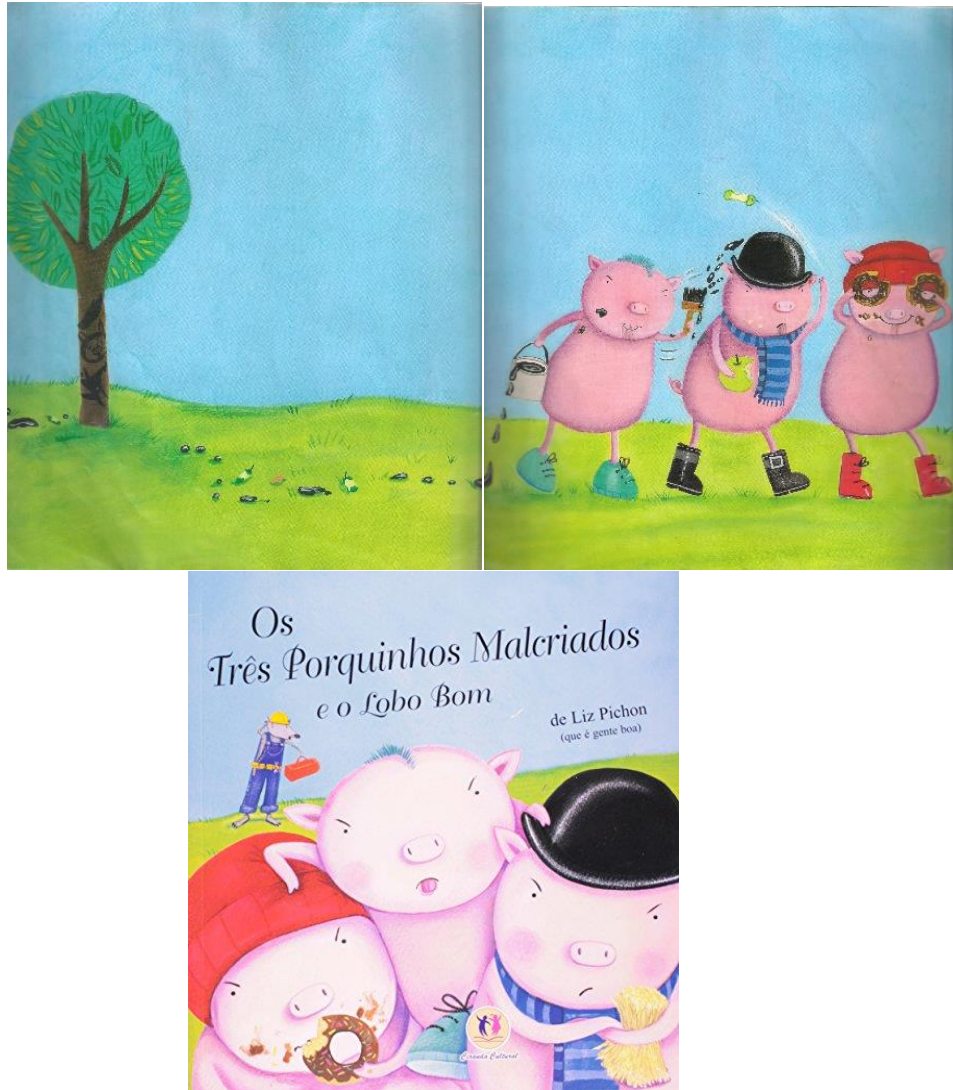


Figura 21: Guardas que dão início à narrativa
Fonte: Escola

Enfim, temos um modelo de guarda em que é possível perceber mudanças ocorridas no livro, já que a imagem nos mostra um lobo que caminha em busca da sua caça, com postura de valentia e ferocidade, evidenciada pelas suas garras fechadas e suas pegadas vigorosas; e, no final da história, a bondade da vovó (personagem secundário), ao alimentar o lobo com suas comidas, é maior que a fome do lobo e, por isso, ele não comeu ninguém daquela família.



Figura 22: Guarda em que ocorrem mudanças na narrativa
Fonte: Escola

Contrariamente a Nikolajeva e Scott (2011), Linden (2011) declara que, nos livros ilustrados, grande parte das guardas são coloridas; justifica sua posição, ao destacar que é “[...] para conduzir o leitor a uma certa disposição de espírito” (p. 59), ou seja, para remeter à narrativa a fim de chamar a atenção do leitor e seduzi-lo para a leitura.

Lamentavelmente, é comum encontrarmos, nas escolas, livros que não têm guardas, geralmente aqueles em que as editoras não se preocupam com a materialidade do livro, tampouco com essa espécie de paratextos.

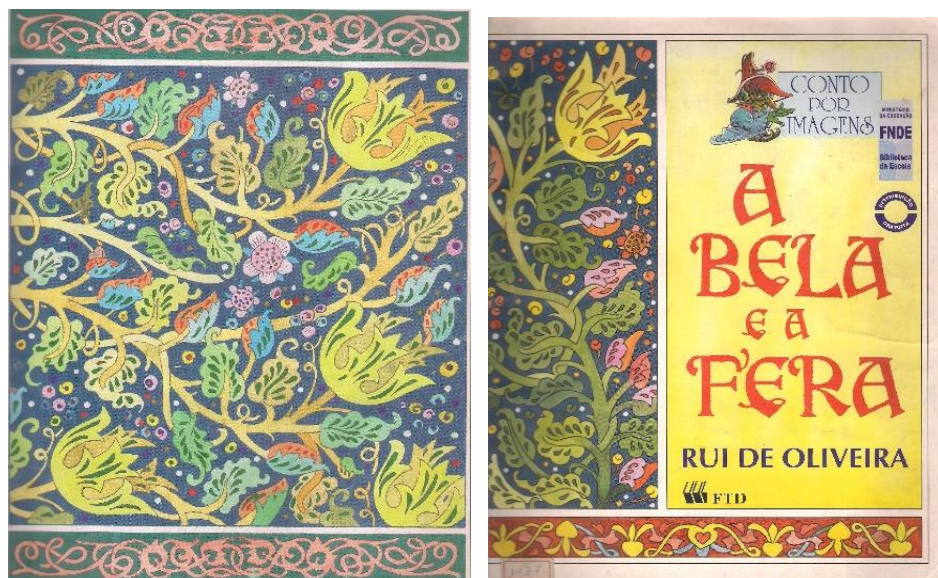


Figura 23: Guarda colorida
Fonte: Escola

Podemos afirmar, ainda, que sua função, além das focalizadas por Linden (2011) e Nikolajeva e Scott (2011), é de contribuição e complementação dos sentidos de um texto.

No frontispício, mais conhecido como folha de rosto, frequentemente, reforça-se as principais informações do livro, como título, autor(a), ilustrador(a), editora, local e ano de publicação. Pode também trazer uma ilustração, com o intuito de instigar nos leitores uma possível interpretação do enredo. Assim como pode acontecer, nas guardas e na capa, Nikolajeva e Scott (2011, p 318) enfatizam que, “[...] às vezes, a narrativa pode começar no frontispício”. Sobre isso, Linden (2011, p. 61) acrescenta que “[...] ela pode orientar a leitura ou sugerir uma interpretação.” Esses relatos comprovam a importância da apreciação desse aspecto e, por isso, deve ser ensinado para os alunos.

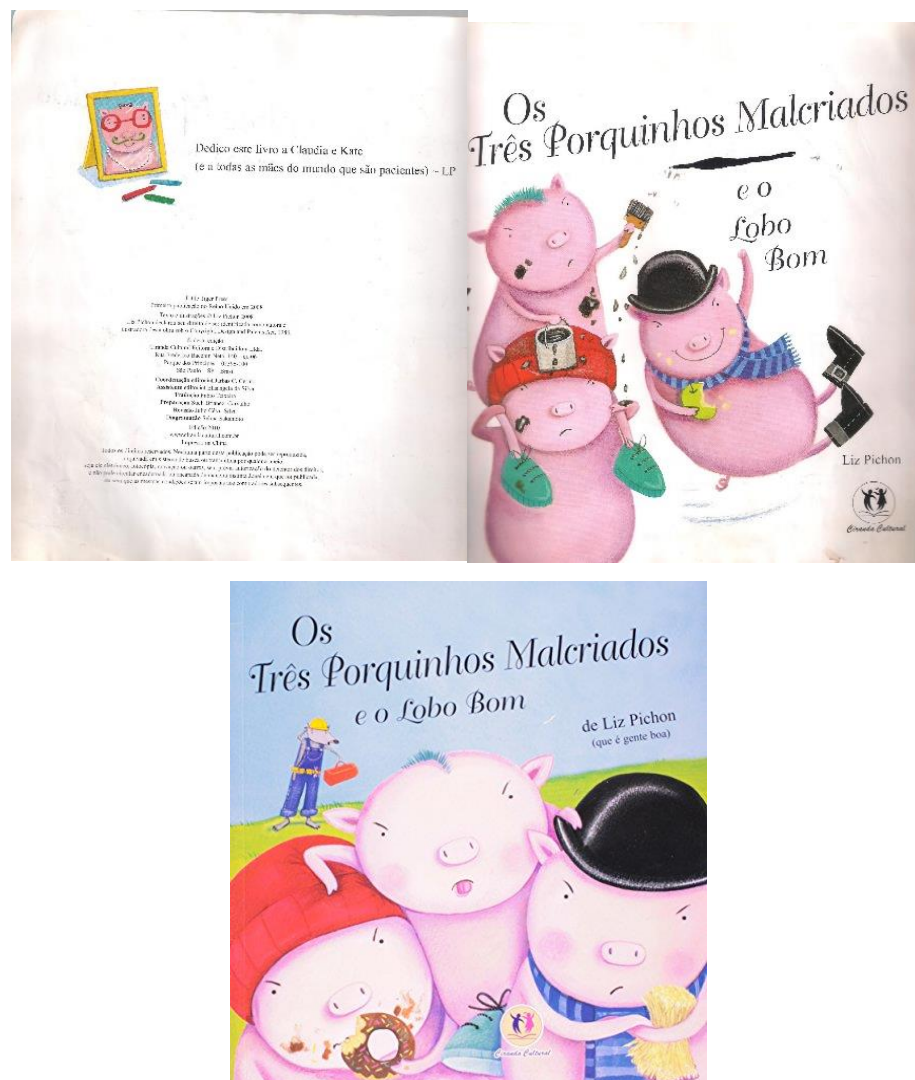


Figura 24: Frontispício com ilustração
Fonte: Escola

Temos acima, novamente, o exemplo do livro *Os três porquinhos malcriados e o lobo bom*. Nele, a narrativa começa pela guarda e continua na folha de rosto, antes mesmo de iniciar

o conto propriamente, pois inclui as principais informações da obra à esquerda e, à direita, repete o título, a autora e a editora, acompanhado de uma ilustração que reafirma a rebeldia e a malcriação dos personagens principais.

Por fim, para a quarta capa de um livro, conhecida igualmente como contracapa, não há um padrão a ser seguido, mas ela tem como função, basicamente: apresentação da síntese da narrativa; exposição do autor e ilustrador, muitas vezes seguida de foto; indicação do público para a leitura e demais títulos pertencentes à mesma coleção.

A esse respeito, destacam Nikolajeva e Scott (2011, p. 319):

Em muitos livros ilustrados, a quarta capa continua a imagem da capa, de forma que, quando abertas, constituem uma ilustração inteira. Entretanto, é raro encontrar detalhes essenciais na quarta capa complementando ou contradizendo a história. Provavelmente, isso se baseia em nossas convenções de leitura: quando terminamos de ler o texto verbal do livro, supomos que a história acabou e não prestamos muita atenção na quarta capa.

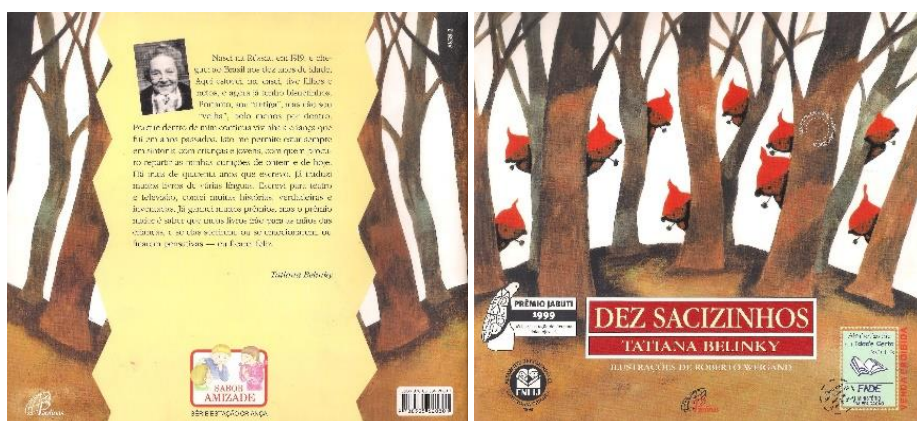


Figura 25: Quarta capa com exposição do autor e que continua a imagem da capa
Fonte: Escola

O caso acima ilustra os dois casos citados de contracapa, dado que apresenta algumas informações sobre a autora, mas também é a continuação da ilustração da capa.

Pode-se concluir, então, que a quarta capa tem como função a escolha ou o descarte da leitura, visto que, em alguns casos, permite ao leitor ter uma prévia sobre a narrativa. É vantajoso, ainda, quando traz os títulos da mesma coleção, permitindo que o leitor tenha acesso a outros livros.

1.1.2 O texto verbal

Em um livro infantil, a dimensão verbal é outro aspecto de relevância. A linguagem deve ser clara e coerente com a mensagem e faixa etária para qual o livro é destinado. Além

disso, é preciso estar visível para o leitor iniciante que “[...] o texto narrativo estrutura-se em dois níveis essenciais: o que é narrado, a *história*, e o modo como é narrado, a *narração*” (em fase de elaboração)¹⁰. Segundo os autores, ser consciente desses dois níveis permite o entendimento de outras partes que constituem a narrativa, como os personagens, o foco narrativo, o espaço e o tempo (em fase de elaboração).

De um modo geral, tais partes devem ser complementares entre si. O *enredo* deve proporcionar relações causais que interligam a narrativa e deve estar dentro do contexto da história. O *tempo* nada mais é que o momento em que a história acontece e quanto ela dura. O *espaço* é o lugar em que se passa a narrativa. O *tema* corresponde à ideia implícita, que pode ser uma ou mais, como amizade, amor, coragem, entre outras. A *caracterização*, além das peculiaridades físicas dos personagens, é a descrição de sua personalidade: como pensam, falam, agem e sentem. Finalmente, o *estilo literário* consiste nas palavras eleitas para constituir o texto e a maneira como são organizadas, criando, conseqüentemente, o espírito da história. Dentre as possibilidades que podem ser encontradas, temos as frases curtas, as descritivas e os balões (em fase de elaboração).

Como exemplo de uma boa narrativa, escolhemos o conto *O príncipe sapo*, dos Irmãos Grimm. Esta é uma das narrativas presentes no livro *Contos de Princesa*, de Su Blackwell, recontados por Wendy Jones e traduzidos por Monica Stahel. O livro faz parte do acervo da escola e é um material oferecido pelo PNBE, do ano de 2014, para crianças do Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano.

O enredo conta a história de uma jovem princesa que deixa sua bola de ouro cair em um poço escuro e profundo, enquanto brincava. Aparece um sapo e lhe oferece ajuda, mas ela o manda embora, chamando-o de nojento. Todavia, o sapo insiste em auxiliá-la, caso ela prometa que o deixará se sentar ao seu lado para comer em seu prato de prata, na hora do jantar, e depois dormir em sua cama. A princesa concorda. No entanto, depois de conseguir de volta sua bola, sai e deixa o sapo para trás, não tendo cumprido sua promessa. Na mesma noite, o sapo vai até o palácio e dá três batidinhas na porta. A princesa vai verificar quem é, e, na mesma hora, fecha a porta com força. Ao ser indagada pelo pai, a menina conta a ele o que havia acontecido mais cedo e é orientada que as pessoas devem cumprir suas promessas. O homem, então, abre a porta para o sapo. Logo, o bicho entra, sobe na cadeira, pede a ajuda da princesa para subir à mesa, para alcançar o prato de prata e, depois de comer, eles se dirigem até o quarto,

¹⁰ Acervo PNBE: por dentro e por fora dos livros, de autoria de Berta Lucia Tagliari Feba e Thiago Alves Valente, ainda a ser publicado em 2016.

momento em que a garota cai no choro. Na manhã seguinte, a princesa percebe que o sapo havia ido embora e se sente aliviada. Contudo, à noite, ouve as três batidinhas na porta do palácio, novamente. É o sapo. De novo ele janta, dorme na cama da jovem e vai embora pela manhã. Na terceira noite, o sapo cai dentro da sopa e a princesa acha o acontecimento engraçado. Nesse dia, ela lhe dá um banho, enxuga-o com todo cuidado e o coloca em seu travesseiro limpo e branquinho, deseja-lhe uma boa noite e manda um beijo para o bicho. No dia seguinte, ela acorda, desejando que ele ainda esteja ali. E ele estava, porém, havia se transformado em um belo príncipe. A princesa, surpresa, pergunta o que havia acontecido e ele explica que uma bruxa o enfeitiçara, mas que ele só voltaria a ser príncipe, quando alguém tivesse pena dele e o tratasse com amizade. O tempo transformou aquela amizade em amor. Logo se casaram e viveram felizes para sempre.

Nesse conto, a linguagem é adequada à faixa etária para qual é destinado (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental), pois é clara e objetiva, e a narração se divide entre narrador e falas dos personagens: a princesa, o sapo e o rei. O estilo literário eleito para o texto é de frases descritivas, como, por exemplo: os dois personagens principais têm adjetivos que os caracterizam fisicamente: a princesa é jovem e o sapo gordo e viscoso. Também há peculiaridades quanto às suas personalidades: o sapo é generoso, a princesa é egoísta e o rei é justo. Os objetos também aparecem de forma descritiva: bola de ouro, poço escuro e profundo, merengues deliciosos e branquinhos, travesseiro limpo e branquinho, entre outros. Quanto ao tempo, acontece em épocas passadas e tem durabilidade de quatro dias, comprovada pelos fragmentos finais da narrativa: “Na terceira noite, o sapo caiu dentro da sopa e a princesa morreu de rir [...] No dia seguinte, ela acordou desejando que o sapo ainda estivesse lá.” (BLACKWELL, 2012, p. 27-28). No que diz respeito ao espaço, a história inicia-se na floresta e, posteriormente, centraliza-se no palácio do rei e da princesa. Em relação ao enredo, oferece relações causais que conectam a narrativa, dado que os acontecimentos acontecem em uma sequência coerente, com efeitos adequados: a bola da princesa que cai no poço/aparecimento do sapo para ajudá-la a pegar a bola/a promessa que a princesa faz ao sapo/o cumprimento da promessa/a empatia entre os dois personagens/a quebra do feitiço/a amizade entre eles/o amor que surge no convívio/e a felicidade eterna. Por último, o conto aborda temas variados, como a generosidade, a justiça, a amizade e o amor.

1.1.3 O texto não verbal

Tão importantes quanto o texto verbal, os textos não verbais cumprem igualmente uma função muito relevante, nas narrativas de literatura infantil. A ilustração tem objetivos e deve ser lida e explorada pelos leitores mirins. Assim, é grande a possibilidade de se fazer uma leitura mais prazerosa, além de se atingir, obviamente, a melhor compreensão do lido.

Linden, em seu livro *Para ler o livro ilustrado* (2011, p. 121), salienta que, “[...] articulados, textos e imagens constroem um discurso único. Numa relação de colaboração, o sentido não está nem na imagem nem no texto: ele emerge da relação entre os dois.”

A respeito da ilustração, Maria Alice Faria (2010) colabora significativamente com discussões acerca desse tema, em seu livro *Como usar a literatura infantil na sala de aula*. Nele, ela traz diferentes funções das ilustrações em distintos livros dedicados às crianças, as quais servirá como base para as nossas discussões a seguir. A obra inclui capítulos que abordam temas como a estrutura da narrativa no texto verbal e não verbal, a junção do texto com a ilustração, a ilustração quando é maior que o texto, os textos de extensão média e as ilustrações e quando o texto escrito é maior que a ilustração.

A autora começa por defender que, “[...] nos bons livros infantis ilustrados, o texto e a imagem se articulam de tal modo que ambos concorrem para a boa compreensão da narrativa” (FARIA, 2010, p. 39) e que, para isso, devem ser utilizadas de forma adequada as “[...] funções de cada linguagem: a escrita e a visual” (p. 39), quer dizer, professores e alunos devem estar conscientes de que a leitura do verbal é diferente da leitura da imagem, já que esta última tem uma lógica iconográfica (FARIA, 2010).

É comum encontrarmos, nas ilustrações, tanto ações escritas representadas quanto ações em que o texto não descreve, contudo, isso é de extrema importância para a compreensão do enredo. Acerca disso, a autora ressalta que pode ser de *repetição* ou de *complementaridade*, dependendo dos objetivos do livro e do entendimento do autor sobre ilustração em obras infantis. No primeiro caso, como o próprio nome diz, a imagem repete o que está escrito no texto. Esse tipo de articulação é viável no trabalho com crianças bem pequenas, que estão tendo os primeiros contatos com a leitura, pois permite habituá-las no que se refere à relação da imagem com o texto. No segundo caso, a ilustração expressa aquilo que não está no texto verbal, ou seja, complementa-o.

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, 2010, p. 42)

Para exemplificar o caso de quando a ilustração apenas repete o verbal, escolhemos o livro *Tita e o Chapeuzinho Azul*. Nele, é evidente a imagem representando o texto. Seleccionamos a passagem que dá início à narrativa.



Figura 26: Ilustração que repete o texto verbal
Fonte: Escola

Já para demonstrar quando a ilustração complementa o que o texto verbal não expõe, optamos pelo conto *Chapeuzinho redondo*. Elegemos logo o início da narrativa, pois nele podemos perceber que a ilustração traz mais informações que o texto, como os detalhes da casa, as flores, os pássaros, a borboleta e o ratinho.



Figura 27: Ilustração que complementa o texto verbal
Fonte: Escola

Há livros em que a quantidade de ilustrações é maior que a de texto. Nesse caso, geralmente, os textos servem para descrever situações e dar informações de que as imagens não dão conta de oferecer ao leitor, como, por exemplo, os espaços e a marcação do tempo. Nessa situação, encontramos conectores de tempo, como primeiro, depois (FARIA, 2010):

Quando o texto dos livros para crianças é formado apenas por algumas frases, a ilustração adquire um papel relevante na estruturação da narrativa. Deve portanto ser cuidadosamente analisada em suas sequências e cenas, na representação das personagens e suas expressões (pessoais, de ação etc.), nos detalhes do espaço e do tempo afim de que as crianças acompanhem e dominem plenamente a história e as formas em que estão narradas. (FARIA, 2010, p. 83).



Figura 28: Ilustração maior que o texto
Fonte: Escola

Acima, temos um exemplo das reações dos personagens (expressões) e do espaço onde ocorre a cena.

Nos livros de média extensão, a ilustração cumpre papéis diversificados, dentre os quais de causar sensações em que os lê e de instigar a inferência do leitor, por meio de novos elementos que não estão no texto verbal. Desse modo, “[...] ora acrescenta detalhes, mas sobretudo colabora com a atmosfera da narrativa, sem necessariamente complementar o que o texto escrito não especificou” (FARIA, 2010, p. 103). Essas características fazem com que haja um conhecimento mais específico do papel da ilustração, para que ela contribua efetivamente na compreensão de quem lê livros infantis de média extensão.



Figura 29: Ilustrações com papéis diversificados
Fonte: Escola

Chapeuzinho Amarelo é um livro de trinta e cinco páginas e suas ilustrações causam diversas sensações em quem o lê, exatamente como Faria (2010) afirma acima: ora nos faz ter pena de Chapeuzinho, ora nos causa dúvidas, ora nos permite inferir o que irá acontecer – e assim por diante.

Quando o texto verbal é maior que a ilustração, esta última

[...] pode captar algumas situações-chave da narrativa, criar atmosferas e dar ao desenhista liberdade de criação em seus desenhos, o que não existe em

textos curtos, em que a ilustração tem a função de complementaridade do texto escrito. (FARIA, 2010, p. 114).

Além disso, Faria (2010) expande sua discussão, ao assinalar que o autor – ou ilustrador – tem a liberdade de acrescentar ao livro recursos gráficos que tornem a leitura mais atrativa, com a função apenas de decorar as páginas dos livros.

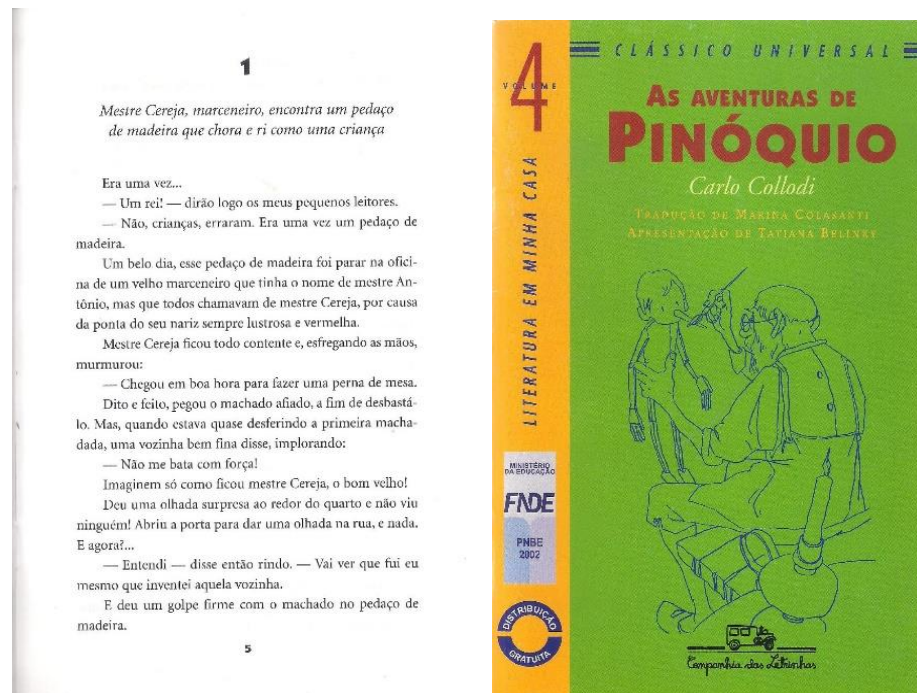


Figura 30: Quando o verbal é maior que a ilustração
Fonte: Escola

Em *Aventuras de Pinóquio*, separamos a página onde começa o conto, a fim de demonstrar que nela não há ilustração. Isso se repete nas próximas quatro páginas, de modo que a primeira imagem aparece apenas na página dez, repetindo a que consta na capa: um senhor sentado em um banco, pintando o boneco.

Amarilha (1997) nos alerta para os perigos que as pessoas, principalmente os profissionais da área de educação, podem correr, quando não compreendem o objetivo das ilustrações. Acrescentamos que os livros de imagens estão comumente cheios de atividades para escrever o texto verbal, a sequência de imagens e tudo o que ela pode dizer. Amarilha (1997) constata que é comum professores e responsáveis pela sala de leitura utilizarem a ilustração como critério de escolha para selecionar livros para seus alunos, por conseguinte, alunos reproduzem esse comportamento na triagem de suas leituras. Ora, sabe-se que, para crianças bem pequenas, a ilustração é uma espécie de atrativo que pesa, contudo, porque ainda

não são alfabetizadas. Para meninos e meninas maiores, assim como o número de páginas não deve ser o parâmetro para a escolha, a ilustração também não, porque, dessa forma,

[...] a ilustração perde o seu caráter enriquecedor do texto para se tornar no esclarecedor de mensagens, ou no único código possível de ser entendido pelos leitores. Forma-se, desta maneira, sem real objetividade pedagógica, leitores de gravuras e não leitores de signos lingüísticos, menos ainda leitores de literatura [...] o que se constata é que o contato com a imagem é que está sendo enfatizado. A escola propõe-se a ensinar a ler o signo lingüístico e, no entanto, dá ênfase às ilustrações – esse é o paradoxo. (AMARILHA, 1997, p. 40).

Juntos, todos esses elementos, esmiuçados anteriormente, despertam o interesse dos pequenos leitores pelo livro infantil. A seguir, vamos evidenciar um breve histórico dos contos de fadas, no intuito de demonstrar há quanto tempo esse gênero vem sendo lido e apreciado, bem como as suas principais características, isto é, a estrutura comum que encontramos em todos (ou quase todos) eles.

1.2 O conto de fadas tradicional

Até o momento, enfatizamos a materialidade, os paratextos, os aspectos verbais e os não verbais tão relevantes para os alunos, na compreensão de um texto. Tais elementos são importantes para atribuir qualidade aos contos de fadas e para cooperar na construção de seus sentidos. Desse modo, vamos dissertar, a seguir, sobre a história do gênero conto de fadas e suas particularidades.

Os contos de fadas nem sempre foram destinados às crianças, antes eram pensados para adultos, na forma oral, e “[...] revelavam as suas maneiras de ver e sentir a vida.” (MASSUIA, 2011. p. 30). Há registros bastante antigos dos contos. Aguiar (2001) demonstra, em seus estudos, que, além de não serem destinados às crianças, os contos de fadas não faziam parte do ensino burguês. “Na Idade Média, sua função era a de expressar, de forma simbólica, os conflitos dos camponeses – camada inferior extremamente explorada – com os senhores feudais, que eram os donos da terra e viviam como os reis naquele tempo.” (AGUIAR, 2001, p. 79). Sobre isso, Coelho (1991b, p. 33), afirma:

Não é difícil imaginarmos o que terá sido a violência do convívio humano nesse período medieval, quando as forças selvagens, opostas e poderosas se chocam, lutando pelo poder. O fato é que as marcas dessa violência ficaram impressas em muitas narrativas “maravilhosas” que nasceram nessa época.

Com o passar do tempo e com o surgimento de novas classes sociais, porém, percebeu-se a necessidade de uma literatura voltada para as crianças. A partir daí, a burguesia adaptou os contos de fadas e iniciou-se um processo de modificação dos escritos, tendo como autores mais conhecidos Charles Perrault e os irmãos Grimm. “Esses contos sofreram uma mudança de função: eles passaram a transmitir valores burgueses, conformando o jovem a um certo papel na sociedade.” (AGUIAR, 2001, p. 80). Todavia, apesar da mudança de função, a autora nos lembra que permaneceu nos contos o “[...] elemento maravilhoso (presente nas fadas, nas bruxas e nos demais seres fantásticos), que endossa, de modo substantivo, a participação da criança no mundo adulto” (p. 80). Tal característica perdura até os dias atuais, mesclando magia e fantasia com realidade e situações reais.

O conto de fadas tem um padrão próprio que estimula o interesse no público infantil. Quanto a isso, temos importantes autores da área de Literatura Infantil que colaboraram para deixar claro o motivo pelo qual o conto de fadas provoca tanto encanto nas crianças, até hoje. A começar por Bettelheim (1980), que comenta que os contos de fadas “[...] começam exatamente onde a criança está emocionalmente, mostrando-lhe para onde ir e como fazê-lo.” (BETTELHEIM, 1980, p. 153). Todavia, ainda mais importante que isso, eles o fazem “[...] na forma de material fantasioso que a criança pode moldar como lhe parecer melhor, e por meio

de imagens que tornam mais fácil para ela compreender aquilo que é essencial que compreenda.” (p. 153).

Coelho (2003) entende que esse fascínio se dá porque quem lê o texto acaba por se encontrar numa atmosfera na qual suas próprias pretensões parecem se suceder, “Daí o prazer interior ou a sensação de auto-realização que os contos de fadas ou os contos maravilhosos transmitem.” (COELHO, 2003. p. 114). A mesma autora declara, em seu livro *O conto de fadas*, que o gosto ocorre porque

[...] todo esse mundo mágico ou sobrenatural, próprio do arcaico, expressa, no nível do *sonho* ou do *imaginário*, as lutas e paixões que o ser humano enfrenta no mundo real, para encontrar aí o seu lugar verdadeiro ou para alcançar sua auto-realização (COELHO, 1991a, p. 79, grifo da autora).

Seguindo essa mesma linha de pensamento, relembremos Bonaventure (1992, p.123), para quem “[...] crescer é viver seu destino, nos dizem os contos, passar por momentos de conflitos externos e internos, perdas e confrontos difíceis; mas no fim acaba-se encontrando o tesouro que enriquece o resto da vida.”

O que queremos enfatizar é a importância de ativar o interesse pelos contos de fadas nas crianças, desde a mais tenra idade; afinal, diante do acima exposto, o conto pode contribuir grandemente na formação humana. Dizemos *pode*, porque, se trabalhado equivocadamente, além de não ampliar o repertório cultural e de leitura dos discentes, pode prejudicá-los em sua formação leitora, causando o desinteresse pela leitura. Algumas das formas como essa situação pode ocorrer são: falta de critério para a escolha do livro, como, por exemplo, selecioná-lo pelo número de páginas ou pela ilustração que apenas ornamenta o escrito; falta de conhecimento dos adultos, professor ou não, sobre todas as partes a serem exploradas em um livro infantil (aspectos verbais, não verbais e paratextos); tentativa de forçar nos pequenos uma interpretação única da história (comportamento comum nas escolas), quando, ao contrário, os textos de Literatura Infantil estão abertos a várias interpretações – o que não quer dizer qualquer uma.

Quanto à estrutura, em um conto de fadas, devem ficar claros o *começo*, o *meio* e o *fim*. No que se refere ao *começo*, os contos de fadas

[...] caracterizados por começarem, tanto nos relatos orais, como nos escritos, por *Era uma vez* – expressão mágica que nos põe à escuta dessas milenares histórias maravilhosas, ocorridas em reinos distantes, florestas escuras, com muitos obstáculos a vencer, caminhos novos a trilhar, identidades a descobrir no enalço do sentido da própria vida -, e terminam com o já conhecido “*e viveram felizes para sempre...*” Assim, início e fim são indicativos do gênero a que essas histórias pertencem. (RIBEIRO, 2012, p. 215, grifo do autor).

Ademais, o espaço e o tempo nos quais a história acontece devem ser bem marcados. Pode-se asseverar que o *começo*, além de nos situar quanto ao gênero a ser lido/ouvido, resume-se na apresentação dos personagens. Frequentemente, “[...] há aqui a apresentação de uma situação tranquila até que algo a perturbe. Geralmente antes da perturbação, o leitor percebe o local onde se passa a história e as personagens que vão vivê-las.” (GIROTTTO; SOUZA, 2014, p.31). O tempo deve ser pensado no sentido de tempo verbal, geralmente com expressões de “Era uma vez”, “Há muito tempo”, entre outras.

O *meio* são ações entre os personagens que enredam causalidade: “[...] é neste momento, no *meio*, que percebemos uma sequência de eventos que forma a história.” (GIROTTTO; SOUZA, 2014, p.31).

Quanto ao *fim*, “[...] este momento mostra como a ação perturbadora foi resolvida e se as coisas no enredo voltam ou voltarão a ficar da forma como foram apresentadas antes da perturbação.” (GIROTTTO; SOUZA, 2014, p.31). Como forma de sintetizar esses três atos, as autoras elaboram o seguinte quadro:

<i>Narrativa – Esquema de 3 atos</i>	<i>Especialidade do ato</i>
1º. ato: Início/Situação inicial/Introdução	Há uma situação estável até aparecer algo que a perturbe.
2º. ato: Meio/Complicação/Desenvolvimento	Apresentação da perturbação e a necessidade de voltar a uma situação estável.
3º. ato: Fim/ Situação final/ Conclusão	Neutralização da perturbação e volta à estabilidade.

Figura 31: Era uma vez... uma caixa de histórias: prosa no acervo
Fonte: GIROTTTO; SOUZA, 2014, p. 31.

Por seu turno, Silva (2009) também mostra outras particularidades presentes no conto de fadas. Acerca do enredo, ela ressalta que, geralmente, ocorre ao redor de apenas um conflito e que os acontecimentos se desenvolvem em um arranjo claro e direto. Da mesma forma, aparecem, na descrição dos personagens, características regulares que facilitam o reconhecimento do gênero pelo leitor. Ademais, explicita a divisão dos personagens em *protagonistas* e *antagonistas*, chamados ainda de *heróis* e *vilões*. Por fim, quanto à temática, salienta que a mais comum se refere à suplantação da infância (SILVA, 2009).

Bremond (1972), estudioso da estrutura narrativa, a classifica em dois tipos, que se dão em sequências nomeadas de *melhoramento* e *degradação*, ações que se encontram emparelhadas. Vale lembrar que o melhoramento de um personagem é a degradação do outro e

que, em uma narrativa, pode haver mais de uma tentativa de evento perturbador. Bremond (1972) resume o processo de melhoramento da seguinte maneira:

Coloquem-nos primeiro na perspectiva do beneficiário do melhoramento. Seu estado deficiente inicial implica a presença de um *obstáculo* que se opõe à realidade de um estado mais satisfatório, e que é eliminado à medida que o processo de melhoramento se desenvolve. Esta eliminação do obstáculo implica por sua vez a intervenção de fatores que agem como *meios* contra o obstáculo e a favor do beneficiário. (BREMOND, 1972, p. 117, grifo do autor).

Segundo o autor, o melhoramento pode ocorrer de duas formas, seja no feliz concurso das circunstâncias, seja na intervenção de um agente, os quais podem ser tanto um *aliado* quanto um *adversário* (BREMOND, 1972). Assim, no primeiro caso, pode se suceder como *produto da sorte* e como uma *intervenção motivada*, enquanto, no segundo, a eliminação do adversário pode dar-se de maneira *pacífica* ou *hostil* (p. 117).

Já a degradação é assim sintetizada pelo autor:

Um processo de melhoramento, chegando ao seu termo, realiza um estado de equilíbrio que pode marcar o fim da narrativa. Se escolhe prosseguir, o narrador deve recriar um estado de tensão, e, para fazer isto, introduzir forças de oposição novas, ou desenvolver germes nocivos deixados em suspenso. Um processo de degradação se instaura então. Ou pode referir à ação de fatores imotivados e inorganizados [...] neste caso, o processo de degradação permanece indeterminado ou só se especifica em má sorte, concurso de circunstâncias infelizes. Ou ao contrário, é referido à iniciativa de um agente responsável (um homem, um animal, um objeto, uma entidade antropomorfa). (BREMOND, 1972, p. 126-127).

Assim, temos:

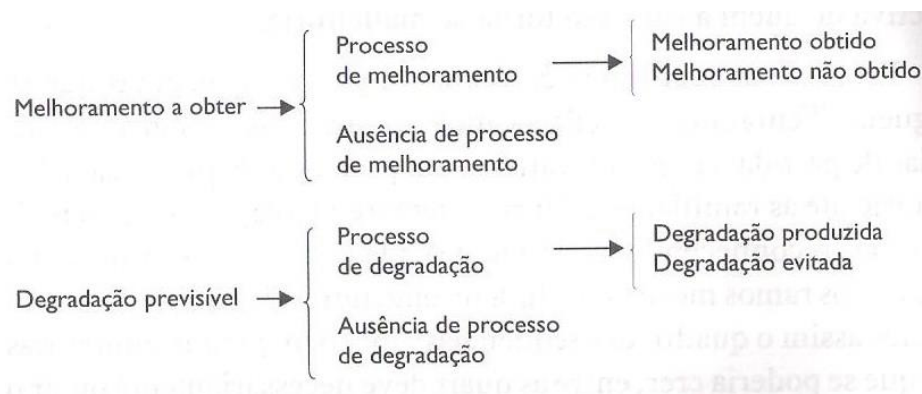


Figura 32: A lógica dos possíveis narrativos
Fonte: BREMOND, 1972, p. 114.

Outros conceitos importantes na teoria de Bremond (1972) são as ideias de *herói*, *vilão* e *aliados*. Ao contrário da associação que muitos fazem da figura do herói com príncipes, deuses, entre outros, para o teórico, o herói nada mais é que o personagem principal, ou seja, o protagonista, confirmando o que Silva (2009) explicita em seus estudos. Além do protagonista, nos contos de fadas, há o *vilão*, também conhecido como inimigo, e os *aliados*, os quais podem ser personagens humanos, objetos ou ainda espelhos mágicos, duendes, fadas madrinhas etc.

Bremond (1972) explica que, na narrativa, há sempre *recompensa*, *castigo* e *normas transmitidas*. A *recompensa* surge no momento em que o herói alcança o melhoramento definitivo, enquanto o *castigo* é o instante em que o inimigo é finalmente vencido e, por último, as *normas transmitidas* são mensagens de que o conto dispõe, as quais podem ser relativas, pois dependem da interação entre texto-leitor.

Também convém lembrar que Coelho (2003), baseada na obra de Vladimir Propp, sumariza a estrutura narrativa do gênero em discussão e chega a seis funções comuns a todas elas:

1. *uma situação de crise ou mudança*: toda efabulação dos contos maravilhosos tem como motivo desencadeante uma situação de desequilíbrio da normalidade, a qual se transforma em desafio para o herói;
2. *aspiração, desígnio ou obediência*: o desafio é aceito pelo herói como ideal, aspiração ou desígnio para ser alcançado;
3. *viagem*: a condição primeira para a realização desse desígnio é sair de casa: o herói empreende uma viagem ou se desloca para um ambiente estranho, não-familiar;
4. *desafio ou obstáculo*: há sempre um desafio à realização pretendida, ou surgem obstáculos aparentemente insuperáveis que se opõem à ação do herói;
5. *mediação*: surgem sempre um mediador, entre o herói e o objetivo que está difícil a ser alcançado, isto é, surge um auxiliar mágico, natural ou sobrenatural, que afasta ou neutraliza os perigos e ajuda o herói a vencer;
6. *conquista*: finalmente o herói vence ou conquista o objetivo almejado (via de regra, casa-se com a princesa). (COELHO, 2003, p. 113).

Ainda com respeito à estrutura do conto de fadas, Amarilha (1997) se refere à *qualidade da forma literária*, ressaltando que o gênero se concentra basicamente em um acontecimento essencial da trajetória de um personagem, de modo que ele é carregado de conteúdo dramático. A isso, soma-se a noção de totalidade que a dramaticidade e a momentaneidade do gênero possibilitam. Tal condição cria certas expectativas no leitor e propicia a função organizadora de sentido dos fatos, além de possibilitar que o leitor os antecipe e, conseqüentemente, sinta grande satisfação. Assim, essa estrutura

[a]tinge o receptor do ponto de vista emotivo e cognitivo. Nesse processo, o receptor da história envolve-se em eventos diferentes daqueles que está vivendo na vida real e, através desse envolvimento intelectual, emocional e

imaginativo, experimenta fatos, sentimentos, reações de prazer ou frustração podendo, assim, lembrar, antecipar e conhecer algumas das inúmeras possibilidades do destino humano. Pelo processo de “viver” temporariamente os conflitos, angústias e alegrias dos personagens da história, o receptor multiplica as suas próprias alternativas de experiências do mundo, sem que com isso corra algum risco. (AMARILHA, 1997, p. 19).

1.3 O Reconto

Conforme Coelho (1991a, p. 13), os contos de fadas têm primórdios celtas e “[...] surgiram como poemas que revelavam amores estranhos, fatais, eternos”. Mais tarde, o objetivo era o cuidado com “[...] os *valores eternos* do ser humano: o de seu espírito.” (1991a, p. 14, grifo da autora).

Da mesma maneira que os contos passaram da forma oral para a escrita e sofreram modificações, ainda hoje também acontecem alterações. A essa evolução, chamaremos de *recontos*. Para que não haja dúvidas, vimos a necessidade de diferenciar *reconto* de *adaptação*. Para tanto, utilizamos a definição de Vera Teixeira de Aguiar (2012, p. 48), para quem “[...] a adaptação mantém a história original, reescrita segundo as necessidades de leitores específicos, enquanto o reconto dá-lhe roupagem diferente, mantendo, contudo, referências evidentes à fonte.” Apesar dessa diferenciação, Silva (2012, p. 13-14) inclui a adaptação e a tradução, considerando-as também um reconto, ao assinalar que, “[...] num sentido amplo, os recontos podem compreender traduções e adaptações de obras literárias, seja conservando o gênero do texto original [...] seja migrando para um gênero vizinho.”

Concordando com Silva (2012), Riche (2014, p. 156) observa:

Recontar, como sugere seu prefixo reduplicativo, é contar de novo, processo que inclui um leque amplo de produções com base em textos anteriores. Tomado em sua acepção mais ampla, o reconto não está atrelado à ideia de recontar um conto [...], inclui traduções e adaptações [...].

Além de considerar traduções e adaptações como reconto, Silva (2012) entende que paráfrases, paródias, atualizações, livros modificados aligeiramente e aqueles remodelados de maneira criativa também o são. Traz-nos ainda que, em 2001, o reconto passou a ser uma das categorias premiadas pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) e, se observarmos a lista dos livros premiados antes desse ano, já iremos encontrar todas essas modalidades acima citadas, concebidas como reconto.

De acordo com Silva (2012), ao modificar o texto original, o narrador ainda pode optar pelo tom com que vai narrar sua história, o qual pode ser “[...] sensível ou lírico, lúdico ou caricatural, reflexivo ou metafórico, moralista ou admonitório.” (p. 26). No primeiro caso, temos como exemplo as obras de Marina Colasanti. “O tom de sua narrativa é sensível e lírico, ainda que sutilmente temperado com um toque de fina ironia, adequada a simetria invertida que estabelece com o conto tradicional.” (SILVA, 2012, p. 27). No que diz respeito ao *lúdico* ou *caricatural*, a principal característica é que “[...] costuma valer-se da paródia, invertendo situações e apelando para a hipérbole” (p. 27); em outras palavras, na maioria dos casos, há a presença do humor. Já no tom *reflexivo* e *metafórico*, o foco está no simbólico, na

representação, como nos exemplos que a própria autora dá acerca dos livros *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque, e *Fita verde no cabelo*, de Guimarães Rosa, ambos recontos de Chapeuzinho Vermelho, mas que focalizam a representatividade do medo, da timidez, da doença, da velhice e da morte. Por fim, o tom *moralista* e *admonitório*, do qual temos como principal exemplo as fábulas, as quais trazem explicitamente uma moral, ao final. Silva (2012, p. 28) nos lembra, contudo, que “[...] todas as histórias acabam sendo exemplares, propondo modelos a seguir, a repudiar ou, pelo menos, a discutir.” Ou seja, todas elas acabam por ter uma moral.

Silva (2012, p. 31) fecha essa discussão, ao destacar: “Como se vê, são múltiplos os caminhos e as possibilidades de criação e de descobertas no âmbito do reconto”.

Além de Aguiar (2012) e Silva (2012), Corrêa (2010, p. 247) define reconto como “[...] apropriação de um conto tradicional em forma de paródia, paráfrase ou outra atualização intertextual ou interdiscursiva.” Percebe-se que, novamente, a paródia e a paráfrase são consideradas recontos.

Por conseguinte, devido ao recorte desta pesquisa e dos estudos acerca dessa modalidade do gênero, consideraremos como reconto toda e qualquer narrativa que faça menção a um conto clássico, em sua totalidade, seja incluindo elementos mais contemporâneos, seja apresentando roupagem diferente, através do humor ou da paródia.

Há vários motivos pelos quais os contos de fadas *clássicos* sofreram mutações, no decorrer dos anos, a começar pela visão equivocada que muitos (até mesmo os pais) tinham do gênero. Acreditavam, por exemplo, que este transmitia mensagens e ensinamentos aos seus filhos. Sobre isso, Bettelheim (1980) dedica um capítulo de seu livro *Psicanálise dos contos de fadas*, em que não só explicita possíveis razões para as alterações sofridas nos contos, como mostra que, na época em que sua obra foi publicada, o gênero corria o risco de ser eliminado do contato com as crianças. O autor assevera:

Algumas pessoas consideram que os contos de fadas não apresentam quadros de vida “verdadeiros”, e que, por conseguinte, são poucos saudáveis. Não lhes ocorre que a “verdade” na vida de uma criança possa ser diferente da dos adultos. Não percebem que os contos de fadas não tentam descrever o mundo externo e a “realidade”. Nem reconhecem que a criança sadia nunca acredita que estes contos descrevam o mundo realisticamente. (BETTELHEIM, 1980, p. 147).

Entre os motivos apontados pelo autor, estão o medo, por parte dos pais, de que seus filhos fossem extasiados pela fantasia e com isso acreditassem em mágicas e, ainda, de não saberem separar a fantasia da realidade (BETTELHEIM, 1980).

Não sendo possível excluir os contos de fadas do convívio dos garotos e garotas, na tentativa de poupá-los de certas cenas e situações, começa-se a cogitar que os títulos (clássicos) já existentes fossem reeditados, de maneira que ficassem mais “aptos” à leitura dos pequenos. Entretanto, múltiplos estudos passaram a colaborar favoravelmente ao conto de fadas e demonstraram que, ao contrário do que se pensava, a fantasia, a magia e os temas abordados nessas histórias, além de não prejudicar, contribuíam para o desenvolvimento psicológico das crianças. É por essa razão que, mesmo nos recontos feitos por autores contemporâneos, se busca não omitir nem desconfigurar as narrativas, mantendo a essência do gênero. Nessa perspectiva,

[...] a fantasia mantém-se nos recontos de hoje, não só porque príncipes e princesas continuam existindo nos textos, e a realeza ainda representa a globalidade das relações humanas, mas, principalmente, porque os conteúdos mágicos se mantêm latentes nas criações atuais. (AGUIAR, 2012, p. 55).

Desse modo, atualmente, as razões pelas quais os contos de fadas têm sofrido modificações não se devem às mensagens e ensinamentos que um dia se acreditou que o gênero poderia propiciar. Os motivos são outros, como, por exemplo, a forte presença da mídia no que diz respeito aos desenhos, à reprodução dos contos de fadas no cinema, na escola, entre outros.

Silva (2009), em seu trabalho, cita seis autores que reassumem os contos de fadas: Monteiro Lobato, que abre mão da inexatidão espaço-temporal que sempre foi característica do gênero; Ruth Rocha, que dá um caráter metafórico, o qual provoca, por consequência, o humor; Sylvia Orthof, que corrompe o padrão habitual e brinca com as histórias de fadas; Ana Maria Machado, que também se utiliza das metáforas, em seus livros; Lygia Bojunga, que, embora não tenha a presença do conto de fadas de forma direta, em seus textos, deles se aproxima, pelos temas tratados por ela; e, por último, Marina Colasanti, em cuja obra é provável encontrar tanto características comuns como incomuns, em relação aos contos de fadas tradicionais.

Lançamos mão do exemplo de Ribeiro (2012), que compara a mensagem enfatizada pelo reconto de *Fita verde no cabelo*, de João Guimarães Rosa (1992), quando relacionado com o clássico *Chapeuzinho Vermelho*, de Perrault:

Enquanto o conto de Perrault recupera os contos da tradição popular, o de Guimarães Rosa remete ao de Perrault e insere, no modernismo brasileiro, as histórias clássicas da literatura infantil, adaptando *Chapeuzinho Vermelho* ao contexto social do nosso tempo: as advertências não são mais as *moralités* de Perrault, avisando sobre os perigos do lobo, mas é uma constatação da tragicidade humana – a morte é a finitude do homem e todos nós temos medo dela, vovozinha! (RIBEIRO, 2012, p. 217, grifo do autor).

O reconto tem tido grande aceitação pelos leitores mirins. Acreditamos, com isso, que um dos motivos se deve às temáticas, que, muitas vezes, vêm atualizadas, com a presença do

humor, o que facilita a recepção pelos leitores iniciantes. Quando um texto é bem aceito, já é grande a possibilidade de melhor compreensão. Além disso, o leitor já conhece a história tradicional e se sente motivado, curioso para verificar quais novidades irá encontrar, sente-se seguro diante do que já conhece, mas, ao mesmo tempo, estimulado a ver novos caminhos, novos enredos, novas ações de personagens, finais diferentes, entre outros. São nessas ocasiões que se percebe o poder da literatura: o de sempre dizer e mostrar ao homem suas necessidades.

Desse modo, seja o conto, seja o reconto, a criança gosta de ler, porque é um gênero que faz parte dos seus interesses, visto que quase sempre conseguem fantasiar, se identificar (ou não) com situações e personagens, entre outros. Também os pequenos se interessam tanto pela temática quanto pelas estruturas verbais e não verbais. Agregado a isso, propomos o trabalho com as estratégias de leitura, as quais serão discutidas no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2 AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA A COMPREENSÃO LEITORA

Após termos destacado algumas especificidades do livro infantil, do conto de fadas e do reconto, este capítulo busca apresentar um conjunto de estratégias de leitura, fruto de pesquisas de autores renomados, os quais comprovam sua validade em inúmeros estudos com crianças em idade escolar, no intuito de demonstrar que, ao utilizá-las, inclusive com textos literários, é possível alcançar níveis muito maiores de compreensão daqueles que percebemos constantemente sendo cobrados nas escolas pelos profissionais de educação. PAREI AQUI

São duas as teorias que buscamos aprofundar, nas quais percebemos concordâncias de concepções e finalidades: tornar nossos alunos — futuros adultos — leitores autônomos e críticos. São elas: *As estratégias de leitura*, de Isabel Solé (1998), e as estratégias de leitura relatadas no livro *Ler e compreender: estratégias de leitura*, escrito por Girotto e Souza (2010). Apesar de os dois materiais terem as mesmas finalidades, sentimos a necessidade de expô-las nesta Dissertação, separadamente, de modo a facilitar, para os leitores deste trabalho, sobretudo a visão dos objetivos, das etapas, das ideias em comum. Assim, fizemos uma espécie de síntese de ambas, destacando os principais pontos de cada uma, acrescentando a posição de pesquisadores (mestrando, doutorando e outros estudiosos), os quais também estudaram sobre este tema e tudo o que nele está inserido, a fim de completar e aprofundar os conceitos. Começaremos pelas estratégias de leitura de Solé (1998).

2.1 As estratégias de leitura de Isabel Solé

Para Solé (1998, p. 69-70), as estratégias de leitura são

[...] procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança

Ou, ainda, essa teoria pode ser “[...] entendida como uma ajuda proporcionada ao aluno para ele poder construir seus aprendizados.” (SOLÉ, 1998, p. 75). De maneira similar, Souza (2009, p. 61) as define como “[...] emprego de esquemas ou procedimentos por um leitor para obter, avaliar e servir-se de uma informação presente no texto.” Vê-se que envolve um processo ao qual o professor/mediador deve estar atento, para que tais estratégias sejam ensinadas aos alunos de forma adequada e, assim, possam efetivamente auxiliar na compreensão. Devem ser pensadas desde os objetivos da leitura, da escolha das atividades e da verificação das expectativas pretendidas. Sobre isso, Solé (1998, 69) enfatiza:

Um componente essencial das estratégias é o fato de que envolvem autodireção – a existência de um objetivo e a consciência de que este objetivo existe – e autocontrole, isto é, a supervisão e avaliação do próprio comportamento em função dos objetivos que o guiam e da possibilidade de modificá-lo em caso de necessidade.

Solé (1998) refere-se a *autodireção* e *autocontrole*. Essas são duas palavras determinantes as quais demonstram que, para se chegar à compreensão, a leitura não pode ocorrer de forma automática, mecânica, de modo a apenas decodificar as letras, mas deve acontecer de maneira eficiente; nessa perspectiva, concorda com a teoria da metacognição – “[...] capacidade de conhecer o próprio conhecimento, de pensar sobre nossa atuação, de planejá-la – e que permitem controlar e regular a atuação inteligente.” (SOLÉ, 1998, p. 69).

Em consonância com essa compreensão, a autora busca responder às seguintes questões: *O que leva um leitor a ler mais cuidadosamente um texto? O que o faz preferir a leitura de um e o descarte de outro? O que espera encontrar, naquele material escolhido? O que está previsto de ser encontrado se confirma, à medida que as páginas são percorridas?*

Para Solé (1998), a princípio, uma condição importante para tentar responder às questões acima é a importância de, antes de iniciar uma leitura, estabelecer o objetivo para a mesma. Dessa forma, os leitores podem ir adaptando o modo de ler ao propósito inicial da leitura. Pensando em alunos que estão iniciando esse processo, este deve ser estabelecido pelo professor da sala.

Esses objetivos não determinam apenas as estratégias que se ativam para se obter uma interpretação do texto; também estabelecem um umbral de

tolerância do leitor com respeito aos seus próprios sentimentos de não-compreensão. (SOLÉ, 1998, p. 41).

Dentre esses propósitos de leitura podem estar, segundo a autora: ler para obter uma informação precisa, ler para seguir instruções, ler para obter uma informação de caráter geral, ler para aprender, ler para revisar um escrito próprio, ler para comunicar um texto a um auditório, ler para praticar a leitura em voz alta e ler para verificar o que se compreendeu. Em outras palavras, quando os propósitos estão definidos, o leitor fica mais disposto a fazer a leitura, porque essa atitude acaba por facilitar a compreensão. Assim, por exemplo, ao ser solicitado ao aluno que leia uma notícia policial em um jornal para buscar uma informação precisa, o aluno saberá quais mecanismos deverá utilizar para procurar o que lhe foi solicitado, efetivando, realizando e desenvolvendo a habilidade leitora de primeiro procurar no índice do jornal o caderno onde se encontra a página policial, depois buscar a notícia e a informação que lhe foi solicitada. Desse modo, diante de textos dessa natureza fora da escola, quer dizer, em um meio social de circulação de fatos reais, saberá quais estratégias adotar.

Além disso, outro fator importante que deve ser levado em consideração é o conhecimento prévio sobre o tema estudado. Todo indivíduo os tem, afinal, os conhecimentos prévios são frutos das vivências e experiências anteriores. Solé (1998, p. 40) define saberes prévios como “[...] representações da realidade, dos elementos constitutivos da nossa cultura, entendida em sentido amplo: valores, sistemas conceituais, ideologias, sistemas de comunicação, procedimentos etc.” Correlativamente, Kleiman (2002) salienta que são informações que a pessoa já tenha experienciado, isto é, obtidas ao longo da vida. A autora ainda classifica tais conhecimentos em três tipos: *linguístico*, *textual* e *de mundo*.

O primeiro está ligado ao uso da língua, desde pronúncia, vocabulário e regras gramaticais. Segundo Kleiman (2002), esses aspectos são fundamentais para auxiliar na compreensão do texto. O conhecimento textual diz respeito ao texto em si: estrutura, tipos etc., necessário também para o entendimento do texto. Por último, o conhecimento de mundo, ligado a informações e assuntos em geral, pode ser alcançado convencional ou informalmente e contribui na interpretação adequada de textos, à medida que habitua o leitor sobre os assuntos e tema retratado no escrito.

Compartilhando da ideia de Kleiman (2002), Harvey e Goudvis, (2007, p.17, tradução nossa) salientam:

Quando nós aplicamos nosso conhecimento prévio enquanto lemos, nós guiamos nossos alunos a fazer conexões entre suas experiências, seus conhecimentos sobre o mundo, e o texto que leem. Conectarem o que os

leitores sabem para a nova informação é o núcleo do aprendizado e entendimento.

Pensando no conto de fadas, é de grande importância que o professor tenha consciência do papel do conhecimento prévio para a interpretação dos alunos, ao lerem uma narrativa, porque, se o conhecimento prévio é pessoal, individual, com certeza influenciará a apreensão do lido, e isso não quer dizer que a compreensão de um está certa e a do outro está errada. Como exposto acima, depende dos conhecimentos que a criança obteve até aquele momento da sua vida, para completar os sentidos do que é lido. Isso deve ser considerado pelo docente, uma vez que, em sala de aula, diferentes alunos podem contribuir com diversos elementos de sua bagagem cultural, para construir os sentidos do texto.

Assim, as estratégias de leitura de Isabel Solé (1998) são divididas em três momentos: antes, durante e depois da leitura, o que não significa que o ensino deva ocorrer de maneira fragmentada. Deve ser lembrado ainda que a principal finalidade das estratégias de leitura não é o ensino da “técnica” em si, mas oferecer procedimentos e possibilidades aos leitores, a fim de que eles as usem da forma que acharem conveniente e, conseqüentemente, possa auxiliar na compreensão. Assevera Solé (1998, p. 73): “[...] o que queremos não são crianças que possuam amplos repertórios de estratégias, mas que saibam utilizar as estratégias adequadas para a compreensão do texto.” Portanto, é importante lançar mão das estratégias para cada texto a ser lido.

A autora (1998) estabelece que as estratégias trabalhadas *antes* da leitura têm como objetivos:

- Motivar para a leitura;
- Deixar claros os objetivos da leitura;
- Ativar o conhecimento prévio;
- Estipular previsões sobre o texto; e
- Favorecer as perguntas dos alunos sobre o texto.

Quanto à motivação, assim como os objetivos da leitura, deve acontecer concomitantemente. Para que a motivação ocorra, o professor tem um significativo papel, já que é ele quem indicará os textos que os alunos deverão ler. Escolhido o título e o tipo de texto, o próximo passo é o modo como irá instigar a curiosidade dos alunos pela leitura. A autora afirma:

Isto se consegue planejando bem a tarefa de leitura e selecionando com critério os materiais que nela serão trabalhados, tomando decisões sobre as ajudas

prévias de que alguns alunos possam necessitar, evitando situações de concorrência entre as crianças e promovendo, sempre que possível, aquelas situações que abordam contextos de uso real, que incentivem o gosto pela leitura e que deixem o leitor avançar em seu próprio ritmo para ir elaborando sua própria interpretação. (SOLÉ, 1998, p. 92).

A respeito dos propósitos da leitura, há um consenso de que leitores eficientes não leem da mesma maneira todos os textos. Menegassi (2010), inclusive, defende que as metas devem ser pensadas pelo professor e pelos alunos em conjunto. Isso indica que “[...] os objetivos impostos são, na maioria dos casos, formas de cerceamento da formação do leitor competente.” (MENEGASSI, 2010, p. 55).

Aos estipular previsões, dá-se a oportunidade de os leitores buscarem sentido nos textos. Por esse motivo, Souza (2009, p. 62) destaca:

A previsão não é tentar fazer com que o leitor busque realizar adivinhações descabidas e incoerentes, nem apostar para chegar ao resultado mais provável, mas sim, é levar o leitor a realizar previsões prováveis eliminando assim, alternativas improváveis.

Ensinar os alunos a fazer previsões requer cuidado, para que não se exija que elas sempre sejam confirmadas, pois nem sempre serão. Se feitas de maneira inadequada, corre-se o risco de os alunos se sentirem frustrados, caso elas não ocorram. As previsões auxiliam os discentes a pensar na coerência da interpretação, não em acerto ou erro.

Por fim, é importante favorecer as perguntas sobre o texto: trata-se de dar voz aos leitores, para perguntar e buscar as respostas no escrito. Solé (1998, p. 113) acrescenta:

De forma paulatina, eles poderão formular suas próprias perguntas, o que significa autodirecionar sua leitura de maneira eficaz. Além disso, perceberão que textos diferentes sugerem perguntas diferentes para diferentes pessoas, o que os ajudará a compreender adequadamente tanto a importância dos textos [...] como a importância do leitor, do seu papel ativo perante a leitura e de tudo que contribui para ela (conhecimento, expectativas, perguntas, etc.).

A estratégia *durante* a leitura deve partir, como base, da leitura compartilhada, ou seja, envolver alunos e professores. Solé (1998, p. 116) acredita que “[...] os alunos têm de assistir a um processo/modelo de leitura, que lhes permita ver as ‘estratégias em ação’ em uma situação significativa e funcional.” Além de professores e alunos, Menegassi (2010, p. 58) atribui importância ao texto, ao afirmar:

Em sala de aula, a atividade compartilhada é uma situação conjunta entre professor, texto e alunos, destinada a compartilhar conhecimentos desses três elementos do processo discursivo em sala de aula. Na troca de informações, o aluno compreende e emprega estratégias úteis de leitura e aprende com sua leitura, com a leitura do professor e a dos colegas, numa troca de ideias que

possibilita um processo interativo muito adequado à construção do conhecimento.

Cumpra salientar que o professor também tem papel fundamental nessa etapa, pois acaba por desempenhar o papel de mediador, ao expor seu processo de leitura e, por conseguinte, servindo como modelo para encorajar os discentes a colocar suas estratégias em ação.

São quatro as estratégias essenciais para se trabalhar *durante* a leitura, de acordo com Solé: resumo, esclarecimentos, formulação de perguntas e estabelecimento de previsões. Primeiramente, resumir “[...] significa expor sucintamente o que foi lido.” (SOLÉ, 1998, p. 119). Esclarecimento é perceber se o texto foi entendido. Já a formulação de perguntas tem o intuito de desenvolver nas crianças a capacidade de elaborar perguntas adequadas para o texto em estudo. E, por fim, a previsão

[...] consiste em estabelecer hipóteses ajustadas e razoáveis sobre o que será encontrado no texto, baseando-se na interpretação que já está sendo construída sobre o que já se leu e sobre a bagagem de conhecimentos e experiências do leitor. (SOLÉ, 1998, p. 119).

Durante a leitura, deve ser igualmente explorada a leitura independente, porque este é o modo mais autêntico de leitura, no qual cada leitor pode e deve conseguir avaliar sua compreensão. Contudo, ela deve ser experimentada com textos que façam parte do cotidiano dos alunos, pois só assim o ensino-aprendizagem se torna relevante. Mais uma vez, no caso de explorar um texto, Solé (1998) enfatiza que o que importa não é a precisão, mas a concatenação da resposta, a qual estabelece a comprovação de uma boa compreensão.

Souza (2009, p. 65) acrescenta que “[...] as atividades propostas durante a leitura requerem dos discentes a compreensão do texto, permitindo que eles trabalhem com aspectos mais gerais e com os significados mais específicos do texto.” Tal afirmação é muito pertinente, quando se pensa nos textos literários; afinal, por ser uma obra aberta, como já frisado anteriormente, está sujeita ainda mais a diversas interpretações (não a qualquer uma). O que deve ser averiguado é a justificativa dada ao que foi compreendido.

Por último, a estratégia *depois* da leitura tem como finalidade, de acordo com Solé (1998), que os aprendizes sejam capazes de identificar a ideia principal, elaborar resumos – agora com uma visão geral do texto – e formular e responder perguntas. Para Souza (2009, p.65), devem colaborar

[...] na retomada e na reflexão sobre as relações estabelecidas anteriormente, de sorte a auxiliar o aluno a desenvolver vários tipos de atividades cognitivas, as quais permitam ao discente: criticar, elaborar opiniões, fazer comparações,

fazer conexões pessoais com outras obras, estabelecer a causa e o efeito presente no enredo da obra, considerar as intenções e pontos de vista do autor do livro, e aplicar as informações novas, adquiridas com a leitura.

No que se refere à ideia principal, ela “[...] resulta da combinação entre os objetivos de leitura que guiam o leitor, entre os seus conhecimentos prévios e a informação que o autor queria transmitir mediante seus escritos.” (SOLÉ, 1998, p. 138). A partir do momento em que o leitor é capaz de extraí-la de um texto, demonstra um nível apropriado de compreensão, visto que quem consegue identificá-la é capaz de entender o texto de forma global. Assim como o contrário — identificação inadequada — atesta a dificuldade na compreensão. A ideia central ainda colabora “[...] para que os alunos possam aprender a partir dos textos, para que possam realizar uma leitura crítica e autônoma.” (p. 138).

Quanto à elaboração de resumos, está relacionada com a necessidade de identificar o tema de um texto. Em suma, trata-se de tomar informações indispensáveis de um texto completo. Para Solé (1998, p.145), “[...] as dificuldades surgem quando se trata de identificar o que pode ser considerado núcleo de significado.” Com efeito, para resumir, o aluno leva em consideração a estrutura do texto, os objetivos de leitura, as ideias do autor, mas também seus conhecimentos prévios, o que faz com que cada interpretação se dê de uma maneira diferente da outra. Por esse motivo, a autora realça: “Isso não significa que ‘vale tudo’, mas que é preciso trabalhar – e avaliar – a coerência e justificação das respostas antes que sua exatidão – ou sua identidade com uma resposta previamente elaborada.” (SOLÉ, 1998, p.145).

Já a estratégia de formular e responder perguntas é fundamental para uma leitura estimulante e, para aprender a fazê-la, é necessário que os alunos tenham como exemplo o professor, o qual deve realizá-la de forma oral, expondo seus pensamentos e, em seguida, dando a oportunidade aos alunos de efetivar o ensino, formulando suas próprias perguntas e buscando as respostas. Segundo Solé (1998), perguntas relevantes são aquelas que colaboram para a identificação do tema e da ideia principal de um texto.

Nesse sentido, percebe-se que uma estratégia está correlacionada a outra, de forma que podem acontecer simultaneamente, e que todas levam em conta os objetivos da leitura, conhecimentos prévios dos leitores e, mais que a resposta, o processo pelo qual se chegou a ela, dando vez e voz aos alunos. Deve-se verificar também se a justificativa utilizada é coerente ou não para a interpretação dada à leitura.

Não é difícil perceber o quanto as estratégias de leitura podem colaborar para incentivar e aproximar os alunos do gênero conto, visto que, se ensinadas apropriadamente, além dessa aproximação, irão contribuir para o entendimento das histórias e permitir que os alunos

continuem a lê-las, já que o interesse tende a permanecer e a competência para compreendê-las tende a se realizar/solidificar etc.

Apontadas as principais características das estratégias de leitura de Isabel Solé (1998) e suas contribuições para um processo mais favorável para a leitura, a seguir, conforme anunciado antes, traremos os aspectos mais relevantes das estratégias de leitura de Girotto e Souza (2010).

2.2 As estratégias de leitura de Girotto e Souza

Com propósitos e finalidades similares, há também a teoria das *Estratégias de Leitura*, de Girotto e Souza (2010), que tem como princípio a metacognição, ou seja, o entendimento do próprio pensar, de como a leitura é realizada, aquela que se efetiva como um diálogo interior que colabora para se criar sentido.

Para melhor esclarecer o que é a metacognição, consideramos conveniente citar Silva (2014, p. 210), que a definiu desta forma, em sua Tese de Doutorado:

A metacognição envolve diferentes tipos de conhecimento como o de mundo ou o de palavras no texto e inclui todas as estratégias utilizadas de maneira consciente para avaliar e reparar a nossa compreensão.

Diferentemente das estratégias de leitura de Isabel Solé, a qual focaliza gêneros textuais distintos para se desenvolver competência leitora, Girotto e Souza (2010) centralizam seus estudos em atividades voltadas para a Literatura Infantil, tema central desta pesquisa, por acreditarem que, mesmo sendo uma obra aberta, na literatura em que a questão estética e a arte predominam, é possível colocar em prática estratégias de leitura e, assim, torná-la mais significativa, além, obviamente, de contribuir na compreensão.

As autoras salientam que as estratégias de compreensão leitora não são um fim em si mesmas, mas meios para um fim (GIROTTTO; SOUZA, 2010). Por essa razão, da mesma forma que, nas estratégias de Solé (1998), o intuito não é simplesmente o ensino da técnica para obter respostas, mas o ensino da técnica para favorecer o *processo da leitura*. Portanto, levam-se sempre em consideração os meios, as justificativas que os discentes utilizam para chegar a determinada compreensão, até porque, conforme veremos a seguir, há a constante e inevitável presença do conhecimento prévio na busca da interpretação de um escrito e, como se sabe, esses são pessoais e diferem de pessoa para pessoa, o que acaba por interferir na interpretação que não é exata, porém, varia também de sujeito para sujeito. Nessa teoria, são cinco as estratégias de leitura: *conexão, inferência, visualização, sumarização e síntese*. Além dessas, tem-se o *conhecimento prévio*, que vem sendo destacado, ao longo deste trabalho, aqui concebido como estratégia-mãe (GIROTTTO; SOUZA, 2010) e indispensável para todas as outras.

O conhecimento prévio que as crianças trazem para a leitura sustenta todos os aspectos da aprendizagem e entendimento. Se os leitores não têm nada para articularem à nova informação, é bem difícil que construam significados. Quando têm uma boa bagagem cultural sobre um tópico, são capazes de entender um texto. Mas quando sabem pouco sobre o assunto abordado ou desconhecem o formato do texto, frequentemente encontram dificuldades. (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 66-67).

Fica evidente, portanto, que quanto maiores as experiências de um sujeito, seja de mundo, seja de leitura, mais condições de estabelecer relações e sentido ele terá para ler um texto. Quando se trata de jovens leitores, a incumbência de oferecer momentos ricos em leitura, cultura, letramento, entre outros, volta-se aos pais e à instituição escolar. Quando aludimos a experiências de mundo, estamos nos referindo às vivências em geral: momentos em família, amigos, diversão, lazer; tudo isso coopera para a construção de repertório cultural. Em relação à leitura, os alunos já chegam à escola com vastos conhecimentos sobre a língua e os eventos linguísticos, mesmo que, muitas vezes, principalmente quando pequeninos, não conheçam definições e conceitos. Cabe ao educador levar em conta tais conhecimentos, explorá-los e aprimorá-los, a fim de que, conseqüentemente, os alunos possam relacionar suas vivências, seus conhecimentos textuais e as estratégias de leitura, de modo que a leitura possa ter sentido para eles; afinal, “[...] nosso conhecimento prévio é a base do nosso pensar. Nós simplesmente não podemos entender o que lemos sem pensar sobre o que já sabemos.” (HARVEY; GOUDVIS, 2007, p. 17, tradução nossa).

É por esse motivo que as escritoras asseveram que o que os alunos interpretam, quando leem, em função de quatro condições: conhecimento prévio, características do texto, contexto e estratégias aplicadas. As duas primeiras condições, já foram discutidas acima. Quanto ao contexto, Bakthin (2003, p. 401) enfatiza que “[...] o texto só tem vida contando com outro texto (contexto).” Arena (2010, 24) acrescenta:

Pode-se deduzir, então, que, das relações entre texto e contexto, há o nascimento de outro contexto pelo sujeito da compreensão, mais ampliado, profundo, ainda e sempre incompleto, mas disposto a novos enfrentamentos, pois para o pensamento humano não há limites [...]

Harvey e Goudvis (2007) chamam a atenção para o cuidado nas escolhas de textos, das obras a serem trabalhadas, bem como ao ambiente e atividades selecionadas. É preciso que sejam materiais atraentes, que façam parte do contexto das crianças e que esses momentos ocorram em locais também atraentes e agradáveis. Por esse motivo, antes de apresentar todas as estratégias, assim como seus objetivos e colaboração na compreensão leitora, explicitaremos a metodologia que as autoras propõem para seu ensino.

Giroto e Souza (2010) orientam que as estratégias de leitura devem ser ensinadas através de oficinas. Além da ambientação, é preciso que o local seja organizado nos aspectos do tempo e das práticas. A princípio,

[n]as oficinas, o professor modela uma aula de estratégia para o grupo todo, e, então, dá aos alunos o tempo necessário para ler e praticar a estratégia em pequenos grupos, em pares ou individualmente. Durante esse tempo, o

professor atende aos diferentes grupos, discutindo sobre suas leituras e, ao final da oficina, a classe toda se reúne para partilhar seus aprendizados. (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 59).

Dessa forma, tem-se a estrutura que sintetiza a maneira como devem ocorrer as oficinas:

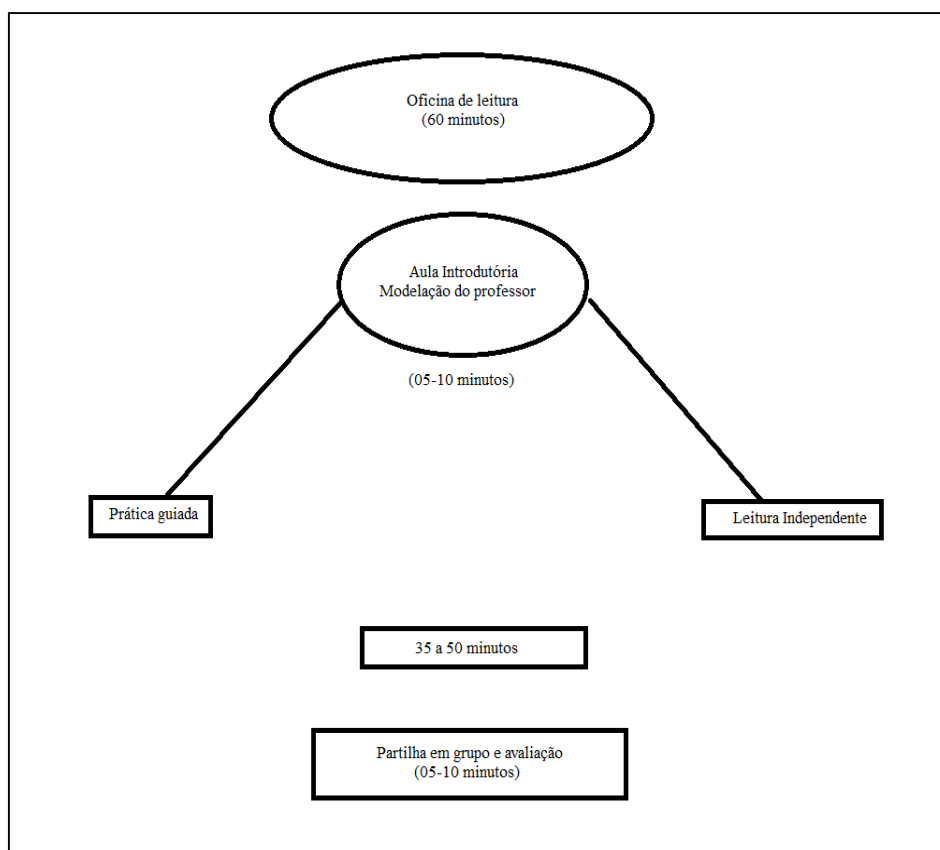


Figura 33 – Quadro explicativo baseado na estrutura modular de uma oficina
Fonte: GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 61.

No primeiro momento, tem-se a *aula introdutória*, que, segundo as autoras, deve acontecer de cinco a dez minutos. A responsabilidade predomina na figura do professor, pois é ele quem deve ensinar às crianças a estratégia eleita, por meio da oralidade do seu raciocínio. Em outras palavras, ele “[...] verbaliza seus pensamentos, enquanto lê, com o objetivo de mostrar como raciocina ao fazer o uso da estratégia.” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 61). Essa etapa é também conhecida como modelagem.

Após a aula introdutória, as autoras propõem a *prática guiada*, a qual consiste na formação de grupos de até seis alunos, para que o professor oriente enquanto leem o(s) texto(s) proposto(s) (GIROTTTO; SOUZA, 2010). Nesse momento, o foco já não é mais somente no educador, mas nele e nos alunos, porque todos realizam as estratégias juntos.

Em seguida, deve ocorrer a *leitura independente*, “[...] momento em que as crianças, após terem trabalhado com o professor e com outros alunos, tentam praticar sozinhas as estratégias.” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 63). Ou seja, nessa ocasião, o centro são os próprios alunos, que, sozinhos, devem colocar em prática os ensinamentos anteriores. A prática guiada e a leitura independente podem se dar entre trinta e cinco a cinquenta minutos, dependendo de contexto para contexto, de atividade para atividade.

Por último, a *avaliação* é o momento de retomada das estratégias e atividades, se estas colaboraram ou não para a compreensão do texto e, em caso positivo, como colaboraram. Em outras palavras, “[...] julgamento de valor sobre a oficina de leitura, da utilidade dessa proposta, da recepção dos alunos, da continuidade ou não dessa prática, das expectativas atendidas, dos objetivos alcançados.” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 63).

Todavia, apenas seguir o quadro e as explicações acima não é suficiente para que o ensino das estratégias de leitura seja efetivo. As pesquisadoras reforçam que há sucesso apenas quando o mediador:

- ensina com um fim em mente;
- planeja a instrução que responde às necessidades dos alunos;
- modela frequentemente os usos das estratégias de compreensão e as respostas orais, escritas e artísticas do texto;
- lembra aos alunos que o propósito de usar as estratégias é a interlocução com o texto e a construção de significado;
- explicita como o pensar sobre o processo de leitura ajuda os alunos a entender melhor o texto;
- enxerga as estratégias como um meio;
- tem por objetivo construir um repertório de estratégias para pensar sobre o processo de leitura;
- guia gradualmente os alunos para a responsabilidade de usar as estratégias, sempre objetivando a formação do leitor autônomo;
- cria oportunidades para as práticas guiadas e a leitura independente;
- mostra para os alunos como as estratégias de compreensão se aplicam em uma variedade de textos, gêneros e contextos;
- ajuda as crianças a perceberem como as estratégias estão articuladas;
- proporciona tempo suficiente para a leitura;
- faculta aos alunos oportunidades para conversar entre si sobre suas leituras;
- planeja o tempo para observar e orientar diretamente os alunos;
- avalia o progresso da turma e reorienta suas ações. (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 64-65).

Do exposto, concluímos que são várias as funções a que um educador deve aderir e colocar em prática, a fim de que possa ocorrer o ensino adequado e significativo das estratégias de compreensão leitora.

Após termos discutido as principais características, seus objetivos, o papel do professor, passaremos a abordar cada estratégia individualmente, no intuito de perceber como estas podem contribuir na compreensão de textos literários. A primeira a ser evidenciada será a estratégia de *conexão*.

A estratégia de *conexão* parte do princípio de que, ao ler, os alunos devem relacionar a leitura às suas experiências pessoais, de leitura e de mundo, pois, assim, eles amplificam seus pensamentos e acabam “saindo” para cenários que vão além do texto em questão, da sala de aula e até mesmo da escola. Esse comportamento colabora para a compressão. Conforme Girotto e Souza (2010, p. 67-68), “[...] o propósito de fazer conexões é aumentar o entendimento para que o pensamento da criança não escape para outras áreas completamente alheias ao texto.” Para Harvey e Goudvis (2007 p. 17, tradução nossa), “[c]onectar o que os alunos sabem para a nova informação é o núcleo do aprendizado e entendimento”. É importante lembrar que o conhecimento prévio está claramente presente nessa estratégia, porque os alunos vão conectar de acordo com suas experiências presentes e passadas; todavia, mesmo sendo pessoais, isso não significa que qualquer conexão seja válida: elas devem estar coerentes com as circunstâncias, em outras palavras, contextualizadas.

A estratégia de conexão é dividida em três tipos: *conexão texto-texto*, *conexão texto-leitor* e *conexão texto-mundo*.

Texto-texto: ocorre quando se relaciona um texto com outro, seja ele impresso, seja televisivo ou fílmico. Essa estratégia permite às crianças associarem o que estão lendo à suas leituras anteriores.

Texto-leitor: acontece no momento em que o leitor conecta um texto às experiências pessoais, do ambiente em que convive (família, escola, vizinhança, cidade etc.). Aqui, a identificação do texto com a vida pessoal propicia a identificação do leitor com a história, aumentando o interesse pela leitura.

Texto-mundo: está vinculada a eventos e informações do que se lê com fatos mais globais. Geralmente, esse tipo de experiência é compartilhado, comum entre os colegas de sala, porque frequentemente esses fatos passam a fazer parte dos conhecimentos prévios dos aprendizes, por serem expostos e noticiados em jornais televisivos, impressos, rádios, enfim, meios comunicacionais comuns entre os alunos. Portanto, não está diretamente ligada ao leitor, mas ao mundo. Por isso mesmo, acaba também por favorecer a compreensão, porque possibilita a troca de informações entre os discentes, comportamento esse que sabemos ser muito rico para o entendimento de um texto.

A estratégia de *inferência* contribui, na medida em que é considerada imprescindível para a compreensão. Ela se verifica quando os leitores

[...] utilizam o que já sabem, seus conhecimentos prévios e estabelecem relações com as dicas do texto para chegar a uma conclusão, tentar adivinhar um tema, deduzir um resultado, chegar a uma grande ideia etc.[...] Às vezes, as perguntas do leitor só são respondidas por meio de uma inferência. (GIROTTTO; SOUZA, p. 76).

Nesse sentido,

[f]azer uma inferência na leitura é o processo de combinar as informações de texto atual com a própria experiência, a fim de criar significado que não está diretamente afirmado no texto [...]. Isso significa fazer suposições e criar conexões que vão além das palavras ou imagens exatas do autor. Inferência pode ser vista como dar pequenos passos “pensantes” fora do caminho seguro, literal e ver se eles levam para onde o autor pretende. Isso significa fazer suposições e preencher os espaços em branco que não estão no texto. (ZWIER, 2010, p. 99, tradução nossa).

Por outras palavras, inferir é a soma do conhecimento prévio com as “dicas” do texto para se obter uma interpretação implícita. No presente caso, estamos pensando sobre inferir com escritos. Contudo, fazemos constantemente inferências no dia a dia, quando tentamos adivinhar o estado de humor da nossa mãe, por exemplo; quando ligamos para uma amiga e, pela voz, percebemos que ela não está bem, ou, ainda, quando imaginamos, supomos um final para um personagem de uma novela, de acordo com os acontecimentos ao longo da trama. Dessa forma, de acordo com Girotto e Souza (2010), o que os educadores devem fazer é tornar esse pensamento consciente, presente e vivo na hora da leitura, sobretudo nos textos de literatura infantil, uma vez que, por serem plurissignificativos, nem sempre trazem respostas para os questionamentos das crianças; nesse caso, a inferência poderá colaborar para a compreensão.

Assim como inferimos cotidianamente, também *visualizamos*, em várias situações rotineiras. Se alguém narra um acontecimento, logo imaginamos, ou seja, formamos mentalmente uma imagem, baseando-nos na narrativa do outro. Vale lembrar que, mais uma vez, o conhecimento prévio está presente nessa estratégia, visto que a imaginação se processa de acordo com as vivências particulares. Na leitura e na escrita, isso não é diferente. Se pedirmos que alunos com idade pré-escolar representem em um papel uma história contada por nós, possivelmente eles irão desenhar, até mesmo porque crianças dessa faixa etária ainda não sabem escrever convencionalmente. O que queremos dizer é que essas crianças relacionarão a história contada por nós com seus conhecimentos prévios e a forma como visualizaram a

narrativa para desenhar e, talvez, os desenhos serão semelhantes, mas não iguais; alguns até bastantes diferentes uns dos outros. Girotto e Souza (2010, p. 84) ainda nos disponibilizam outro exemplo: apelamos para a visualização, quando “[...] usamos desenhos para nos ajudar a entender um problema de matemática ou um diagrama para auxiliar nos processos científicos, como no ciclo da água.”

Por conseguinte, a “[...] visualização é uma forma de inferência.” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 85). É preciso lembrar que usar os outros sentidos — audição, paladar, tato e olfato — também pode cooperar para a compreensão e, por isso, são considerados formas de visualizar. Desse modo, Harvey e Goudvis (2007) explicam que, quando visualizam, os leitores elaboram imagens mentais e isso faz com que construam significados.

Perceber o que é importante e o que é detalhe, em um texto, é o papel da *sumarização*, nas estratégias de leitura de Girotto e Souza (2010). Todavia, as autoras alertam que isso depende do objetivo da leitura e que apenas separar o que é relevante daquilo que é menos importante não contribui para o entendimento do texto, se não estiver atrelado ao que já se sabe (conhecimento prévio). Harvey e Goudvis (2007, p. 19, tradução nossa) justificam a importância da sumarização da seguinte maneira:

Quando nós lemos não ficção, nós estamos lendo para aprender e memorizar informações. Nós possivelmente não podemos lembrar de cada fato isolado, nem devemos. Nós precisamos focar na informação mais importante e fundi-la com o que já sabemos para expandirmos nosso entendimento sobre o tópico. Uma boa razão para determinar ideias importantes é que elas serão aquelas que queremos lembrar.

Algo que ilustra e facilita nosso entendimento sobre o que Harvey e Goudvis (2007) afirmam é pensar em uma contação de histórias. Quando esta é feita sem o auxílio do livro, por exemplo, dependendo da extensão da narrativa, não é possível que se digam todas as falas, todas as cenas. Pode-se sustentar, desse modo, que a estratégia utilizada pelo contador é a da sumarização, afinal, prepara e ensaia o que vai apresentar, focando naquilo que é essencial para a compreensão da história.

Como todas as outras estratégias citadas, para sumarizar não existe uma regra, porém, nem por isso “vale tudo”. Aqui entra o papel do professor, o qual deve acompanhar seus alunos e lhes dar retorno sobre aquilo que aprendem e colocam em prática, fazendo-os sempre refletir, seja para encorajar, seja para repensarem sobre seus aprendizados.

A estratégia de *síntese* ocorre quando “[...] os leitores relacionam a informação com o próprio pensar e modelam seus conhecimentos” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 103); isso quer dizer que não é apenas resumir ou sumarizar; não é somente levar em conta as informações do

texto, mas distanciar-se dele e incorporar novas informações externas — conhecimento prévio presente novamente. Esse comportamento só é possível, após a aprendizagem da estratégia de sumarização, porque, para sintetizar, os leitores acabam por ter que colocar em ação outras estratégias. Nesse sentido, segundo Harvey e Goudvis (2007), sintetizar refere-se à capacidade de sumarizar um texto e adicionar uma visão particular sobre ele, combinar isso a nosso conhecimento prévio e, assim, ocasionar um novo conhecimento.

Em face de tais elementos, é possível perceber que, em ambas as teorias, o conhecimento prévio é de extrema importância e essencial para que os leitores possam colocar em prática as estratégias de leitura de maneira eficaz, a fim de que contribuam efetivamente para o entendimento de um texto. Vale ressaltar, novamente, que o intuito não é o ensino da técnica, tampouco a fragmentação da leitura. Por esse motivo, realçamos a ideia de que, em um mesmo texto, os alunos podem realizar várias estratégias. Os professores devem estar atentos à justificativa que o aluno irá dar, para sua resposta, qual seu raciocínio até chegar a tal conclusão, como uma forma de ter clareza quanto ao uso da estratégia para ler.

Com a intenção de possibilitar para os leitores deste trabalho a melhor compreensão das estratégias de leitura de Girotto e Souza (2010), julgamos oportuno elaborar um quadro explicativo que reunisse as principais características de cada estratégia, conforme exposto abaixo:

<u>ESTRATÉGIAS DE LEITURA</u>	
Conhecimento prévio: experiências passadas que devem ser resgatadas e empregadas para a assimilação do novo conhecimento.	
Conexões	<u>Conexões de texto para texto:</u> ao ler estabelecemos relações com outro texto considerando aspectos, como: gênero, tema ou outro aspecto particular que o escrito apresenta. <u>Conexões de texto para o leitor:</u> em que o leitor faz conexões com episódios de sua própria vida. <u>Conexões texto – mundo:</u> em que o leitor faz conexões entre o texto lido e algum acontecimento mais global.
Inferência	É o que conhecemos por “ler nas entrelinhas”. Trata-se de uma dedução a partir de informações apresentadas pelo texto, requer uma conclusão que não está explícita no texto.
Visualização	Criar imagens e cenários mentais a partir do que o texto apresenta, o que resulta em inferências e prende a atenção do leitor ao texto.
Sumarização	Sumarizar é aprender a determinar a importância. É buscar a essência do texto, presume que se ensine como desprezar os detalhes e informações não essenciais para construir o que é nuclear, embora não signifique que exista apenas uma ideia principal. Implica em ativar o conhecimento prévio, retomar os conhecimentos sobre a estrutura textual, entre outros, para determinar o que é essencial no texto.
Síntese	Para sintetizar é preciso recorrer a várias estratégias: recorrer aos conhecimentos que já possui, resumir informações, fazer perguntas, separar o que é mais importante. A sintetização acontece quando os leitores relacionam a informação com o próprio pensar e modelam com seus conhecimentos. Constroem, assim, um novo texto.

Quadro 28: Resumo das Estratégias de leitura

Fonte: A autora.

Conforme já mencionamos anteriormente, acreditamos que, ao fazer uso das estratégias de leitura, os alunos possam compreender melhor os livros de ficção, neste caso, dos contos de fadas. cremos ainda que, ao utilizá-las, os discentes têm maiores condições de superar o que Barret (1976) chama de *compreensão literal*, ou seja, perceber apenas informações que estão visíveis no texto, de sorte que passem a exercer níveis mais elevados de compreensão, como a *inferencial*, quando os leitores não só apreendem as ideias implícitas, mas também as atrelam à sua percepção e bagagem pessoal, sustentando-se em previsões.

De maneira semelhante pensa Marcuschi (2011, p. 90):

Sendo uma atividade de produção de sentidos colaborativa, a compreensão não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais. Para se compreender bem um texto, tem-se que sair dele, pois o texto sempre monitora o seu leitor para além de si próprio e este é um aspecto notável quanto à produção de sentido.

Numa palavra final, se há um trabalho em que as características dos contos de fadas — o texto verbal, as ilustrações, a capa, os paratextos, entre outros — e as estratégias de leitura são ensinadas devidamente aos alunos, essa ação pode contribuir para o melhor entendimento das histórias infantis e, dessa forma, os alunos não precisam mais ser “forçados” a aceitar uma única interpretação (geralmente aquela do professor ou do manual didático) como a correta e, conseqüentemente, passam a ter mais interesse na leitura desse gênero, já que, se assim for, terão mais condições de compreender autonomamente, além de terem vez e voz.

No próximo capítulo, demonstraremos as análises feitas em três livros relativos à história da Chapeuzinho Vermelho: dois contos (uma versão completa e outra simplificada) e um reconto. Além disso, abordaremos o que esses livros despertam, com seus enredos e suas características, quando a compreensão, para além do texto, é alcançada.

**CAPÍTULO 3 CHAPEUZINHO VERMELHO E SUAS VERSÕES: CONTO,
RECONTO E CONTO SIMPLIFICADO**

Recuperando o que já foi explicitado no primeiro capítulo, é preciso salientar que, quando aplicamos o questionário, além de buscar respostas dos alunos sobre seus conhecimentos em relação ao gênero conto de fadas e seus interesses na leitura, em geral, tínhamos igualmente a intenção de saber qual era o conto de fadas que mais apareceria na sala de aula pesquisada, o conto preferido daqueles vinte alunos, para, assim, fazermos uma análise posteriormente. Como os alunos citaram três livros – *Os três porquinhos*, *João e Maria* e *Chapeuzinho Vermelho* –, na mesma proporção, imaginávamos, no momento da roda de conversa (segunda etapa da pesquisa de campo), a possibilidade de desempatar e um desses três títulos aparecer como predileto. Porém, o conto de fadas mais citado foi *O gato de botas*, com cinco indicações. Tínhamos, nesse caso, mais uma contradição, pois apenas uma criança havia indicado esse título como preferido, no questionário. Além disso, os outros quatro alunos tinham citado um conto no questionário e outro na roda de conversa.

Aqueles que confirmaram sua preferência no questionário e na roda de conversa foram apenas seis crianças, de modo que tínhamos mais uma dificuldade, já que cada aluno indicou uma obra diferente: *Branca de Neve*, *A pequena Sereia*, *Rumpelstichen*, *Pinóquio*, *Os três porquinhos* e *A Bela e a Fera*.

Perante tal situação, pensamos que a melhor solução seria considerar os títulos mais citados no questionário como preferidos e buscar no acervo da escola esses livros e suas versões. Pesquisamos, nesse sentido, os seguintes títulos: *O gato de botas*, *Chapeuzinho Vermelho*, *Cinderela*, *Os três porquinhos*, *Rapunzel*, *João e Maria*, *Branca de Neve*, *A Bela e a Fera* e *Pinóquio*. Na busca, encontramos um total de 47 volumes, no entanto, como tínhamos a intenção de analisar, além do conto, um reconto, verificamos que aquele com mais variedade de versões e recontos na escola tinha sido *Chapeuzinho Vermelho*. Dessa forma, chegamos ao *corpus* de análise da pesquisa.

Vale lembrar que tal busca nos mostrou que, nessa instituição escolar – e acreditamos ser a realidade da maior parte delas –, encontramos basicamente esses tipos de livros: os clássicos, os recontos e os simplificados, estes últimos comprados facilmente em bancas de jornais, lojas de “R\$1,99”, exatamente por conta do preço baixo e pequena qualidade material e textual. Localizamos também um material do governo estadual, o livro *Ler e Escrever – livro de textos do aluno*, composto por diversos gêneros, entre os quais os contos de fadas. Contudo, no levantamento, percebemos, em maior número, tanto na sala de leitura quanto nas prateleiras de todas as salas da escola, a predominância dos livros simplificados. Entendemos que isso se deve ao baixo custo para adquirir tal material e às doações que a escola recebe dos pais e da

comunidade, já que estes não fazem parte do material distribuído pelo governo federal e estadual, o qual passa por uma criteriosa seleção.

Diante desse quadro, o que pretendemos, neste capítulo, é mostrar para nossos leitores, principalmente para os profissionais da área da educação, que, muitas vezes, é só o conto simplificado que o professor tem para utilizar em seu trabalho cotidiano, dado que igualmente já citamos nesta Dissertação, em razão de ser comum livros de boa qualidade serem “trancafiados” em armários, pois a gestão das escolas teme que os alunos possam estragá-los e/ou rasgá-los. Assim, julgamos que o professor tem de ter condições de trabalhar com todos os tipos de materiais e, se ele conseguir analisar minimamente uma diversidade de livros, sejam eles contos de fadas, recontos ou até mesmo contos simplificados, já teria condições de eleger suas leituras e desenvolver uma prática intencionalmente planejada com seus discentes.

Ao refletir sobre o que entendemos ser necessário para a compreensão leitora dos contos de fadas e ao resgatar o que estudamos até o momento, chegamos aos seguintes eixos temáticos para a análise das obras: *paratextos*, *texto não verbal*, *texto verbal* e *estratégias de leitura*, conforme conceitos apresentados preliminarmente. No que se refere aos *paratextos*, pretendemos verificar como estes colaboram (se colaboram) para a compreensão da narrativa, antes mesmo de iniciar as leituras de cada livro. Já no *texto não verbal*, abordaremos a maneira como as ilustrações estão postas, ou seja, se elas podem favorecer ou auxiliar a compreensão da obra. No *texto verbal*, averiguaremos se e como os contos seguem a estrutura característica do gênero conto de fadas e como o texto foi elaborado. Por fim, no eixo *estratégias de leitura*, queremos investigar, mais especificamente, quais seriam os conhecimentos prévios necessários para que as crianças pudessem compreender tais textos, bem como se esses textos sugerem, durante a leitura, alguma estratégia para auxiliar em sua compreensão.

As obras infantis de Chapeuzinho Vermelho que melhor representam o conto clássico, o reconto e o livro simplificado e, portanto, eleitos para essa investigação, foram: *Chapeuzinho Vermelho*, na versão de Charles Perrault, configurando o clássico; *Chapeuzinho Vermelho - uma aventura borbulhante*, selecionado como reconto, e *Chapeuzinho Vermelho*, da Coleção Histórias Clássicas, encontrado na escola e escolhido como texto simplificado. Durante a análise, iremos nos referir a essas histórias sempre nessa ordem – conto, reconto e conto simplificado –, como forma de facilitar a leitura e a não repetição dos títulos, sempre que precisarmos citá-los.

Antes de começarmos as análises, cremos ser necessário informar ao leitor sobre o enredo de cada conto. Destacamos que, no que diz respeito a Chapeuzinho Vermelho, conto

clássico, não há na escola pesquisada um exemplar em suporte de livro de literatura infantil. Encontramos tal narrativa apenas em um livro de coletâneas, distribuído para as escolas pelo Ministério da Educação, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal. Dessa forma, vamos analisar o conto retirado do livro *Volta ao mundo em 52 histórias*, coletânea organizada por Neil Philip, ilustrações de Nilesch Mistry e publicação de 1998, pela editora Companhia das Letrinhas. O livro tem 160 páginas, divididas em quatro seções: *Encantamentos*; *Trapos e Plumas*; *Heróis e Heroínas* e *O amor Tudo Vence*. A narrativa de Perrault encontra-se entre as histórias da seção *Heróis e Heroínas*. Vale destacar, ainda, que a coletânea faz parte do Projeto Trilhas¹¹, do ano de 2012, e traz um selo de Altamente Recomendado pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil.

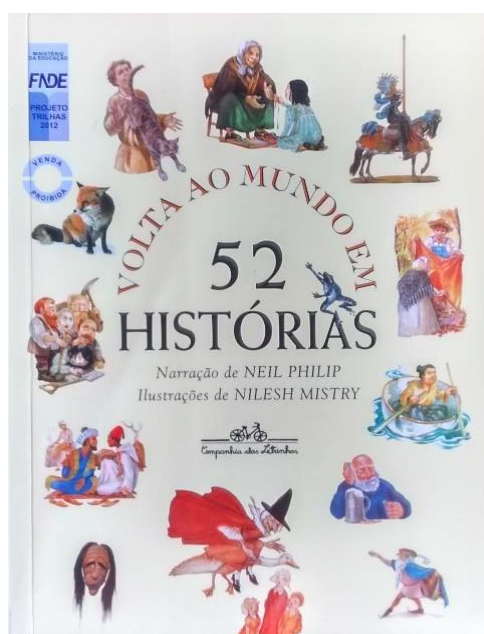


Figura 34: Chapeuzinho Vermelho - clássico
Fonte: Escola

A narrativa tem como título *Chapeuzinho Vermelho* e conta a história de uma menina que morava em uma aldeia, na floresta, com sua mãe. A menina era muito querida e amada. Um dia, sua avó lhe dá de presente uma capa vermelha e, pelo excesso de uso, a garota passa a ser chamada de Chapeuzinho Vermelho. Nessa versão, a mãe faz um pão de frutas e pede para a menina levar para a avó, que está doente. Além do bolo, coloca em uma cesta um pote de

¹¹ É um conjunto de materiais elaborados para instrumentalizar e apoiar o trabalho docente no campo da leitura, escrita e oralidade, com o objetivo de inserir as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, em um universo letrado. São cadernos de orientação do professor, jogos educativos, cartelas para atividades, além de títulos literários.

manteiga. A menina toma o caminho em direção à casa da avó, mas logo encontra o lobo que pergunta para onde ela está indo. Inocentemente, a garota diz onde fica a casa da avó e expõe detalhes. Fingindo-se preocupado com a velha, o lobo comenta que também quer visitá-la e pega um caminho mais curto para chegar até a casa. Logo ele está no local e se passa por Chapeuzinho, entra na casa da velhinha e devora-a. Quando o lobo está quase dormindo, a menina chega e bate na porta. Mesmo estranhando a voz grossa que vem de dentro da casa e lhe pergunta quem era, Chapeuzinho responde e entra. Ao se aproximar da cama, admira a feição da avó e questiona os braços peludos, as pernas compridas, as orelhas enormes, os olhos grandes e, quando pergunta sobre os dentes, o lobo ruge e a devora. Assim se finda a história.

A segunda narrativa que elegemos para análise é um reconto: *Chapeuzinho Vermelho - uma aventura borbulhante*, escrito por Lynn Roberts, ilustrado por David Roberts e editado pela Zastras, em 2009. A obra foi distribuída pelo Ministério da Educação, por meio do FNDE, e é recomendada para uso nas salas de aula do 1º ao 3º ano. Também foi selecionada pelo PNBE, no ano de 2012. O livro não tem suas páginas numeradas, mas é composto por trinta e seis páginas. De acordo com a sinopse, disponível em *sites* de livrarias, algumas de suas peculiaridades são que a autora o adaptou para o século XVIII, período em que se usavam perucas e vestidos cetinosos. Os móveis e as vestes são europeus e norte-americanos; por sua vez, a vovó é rica e elegante. Na casa da velha, há quadros de pintores renomados e louças de porcelana. Além disso, o lobo é tratado de forma politicamente correta, porque, mesmo depois de comer a vovó, o garoto não faz nenhum mal a ele, apenas o convence a tomar o refrigerante borbulhante para salvar a velha e acaba por tornar o malvado dependente da bebida.

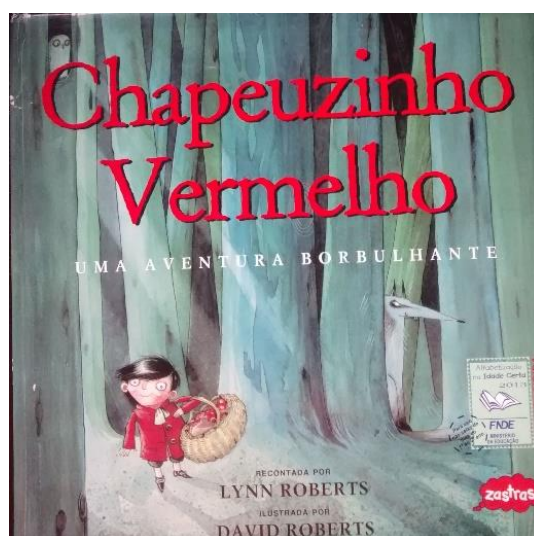


Figura 35: Chapeuzinho Vermelho – uma aventura borbulhante
Fonte: Escola

Nessa obra, Chapeuzinho Vermelho é Tomás, um menino que mora com seus pais, donos de uma pensão que fabricava um borbulhante e famoso refrigerante. Um dia, Chapeuzinho se preparou para levar guloseimas e o refrigerante favorito de sua avó, assim como fazia semanalmente, mas foi alertado pela sua mãe a não sair do caminho, por causa do lobo que andava pela floresta. O menino avistou maçãs maduras e, ao deslocar-se para apanhá-las e levá-las para a vovó, para não rasgar seu casaco vermelho, colocou-o sobre uma pedra que estava próxima aos arbustos. O lobo, que já o vigiava, roubou o casaco e, como já havia escutado Chapeuzinho falar onde iria, fugiu correndo para lá, com a intenção de chegar antes do garoto. Na casa, o lobo vestiu-se com o casaco vermelho e aproveitou que a velha não enxergava bem, passou-se por Chapeuzinho Vermelho e entrou na casa. Imediatamente, pulou sobre a senhorinha e a devorou. Seguindo com seu plano, colocou os vestidos e uma das perucas da vovó e sentou-se à espera do menino.

Chapeuzinho chegou, anunciando o roubo do seu casaco, mas, como ninguém lhe respondia, foi adentrando à casa. Já na mesa, estranhou os olhos e as orelhas da vovó, contudo, quando questionou o tamanho dos dentes, o lobo rugiu e avançou sobre ele. Rapidamente, Chapeuzinho lembrou-se de sua cesta e teve a ideia de oferecer refrigerante ao lobo, o qual tomou todo o garrafão, suficiente para ser tomado durante toda a semana, num só gole, o que lhe rendeu um arroto capaz de fazer a vovó voar de sua boca. Enquanto o malvado cambaleava e resmungava por causa do arroto, o menino atirou o garrafão em sua cabeça, o que o fez desmaiar. Chapeuzinho o amarrou com as meias grossas de sua avó. Quando ele acordou, admitiu que o refrigerante era mais gostoso que a vovó. Aproveitando a fala do lobo, Chapeuzinho teve a ideia de lhe oferecer o refrigerante que ele quisesse, mas, em troca, teria de prometer não devorar mais ninguém. O lobo concordou imediatamente e, a partir daquele dia, ele tinha refrigerante toda semana, pois, sempre que ia à casa da vovó, Chapeuzinho deixava para ele um garrafão do refrigerante borbulhante.

Chapeuzinho Vermelho, conto simplificado, é da editora Avenida, fundada em 2004, dentro de uma gráfica no sul do Brasil. Atende ao mercado de lojas populares e, além de livros infantis, tem, entre seus produtos, dicionários, atlas, livros da literatura brasileira e livros gigantes para ler e pintar. O exemplar faz parte da Coleção Histórias Clássicas, a qual tem, ainda, os títulos: *A Bela e a Fera*, *Bambi*, *Branca de Neve*, *João e o pé de Feijão*, *Os três Porquinhos*, *Patinho Feio*, *Peter Pan*, *Pinóquio* e *Rapunzel*. No livro, não há indicação do autor da história, apenas da empresa que o ilustrou, a MW Editora e Ilustrações.

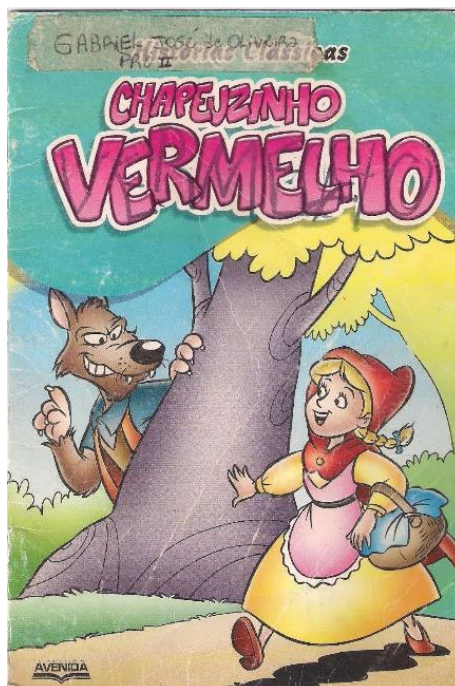


Figura 36: Chapeuzinho Vermelho
Fonte: Escola

A narrativa inicia-se com a apresentação de Chapeuzinho Vermelho e a explicação da origem de seu nome. A razão de a garota ser conhecida como Chapeuzinho Vermelho deve-se ao fato de que sua mãe fez para ela um capuz vermelho. Na sequência, sua mãe pede para a menina levar doces para sua avó. No entanto, quando a menina atravessava o bosque, deparou com um lobo que queria devorá-la, mas não podia, pois naquele momento havia muitos caçadores por perto. O lobo resolveu, então, perguntar para onde a menina estava indo; Chapeuzinho, além de responder, explicou onde se localizava a casa da avó. Logo, o lobo pegou um caminho mais curto e chegou primeiro. Lá, imitou a voz de Chapeuzinho para a velhinha abrir a porta. Assim que a vovó abriu, ele entrou e a devorou. Vestiu as roupas da velha e ficou à espera da menina. Quando Chapeuzinho chegou, estranhou a voz rouca que a mandava entrar e, quando já estava lá dentro, admirou os olhos e o nariz grandes da avó. Ao questionar o tamanho da boca, o lobo pulou sobre ela, mas a menina conseguiu fugir. Os gritos de Chapeuzinho foram ouvidos por um caçador que apareceu e tirou a vovó da barriga do lobo. A narrativa termina anunciando que todos ficaram felizes para sempre.

3.1- Os paratextos

No capítulo dois deste estudo, discutimos a relevância de os leitores explorarem os paratextos de um livro, antes de iniciar a leitura da história. Anteriormente, porém, realçamos a questão da materialidade, a qual é igualmente pensada pelo autor e editor do livro, com propósitos definidos. O volume do conto clássico, que se encontra inserido em uma coletânea, é vertical e composto, tanto na capa quanto nas páginas internas, com papel brilhante. É do tipo brochura e necessita de um apoio para ser lido, devido ao número de páginas – 160. O reconto, *Chapeuzinho Vermelho - uma aventura borbulhante*, é um livro de literatura infantil, quadrado, de capa dura e páginas brilhantes. Necessita também de suporte para ser lido, em virtude da sua dimensão – 27cm (altura) x 27cm (largura). Já o conto simplificado é um exemplar vertical – 20cm (altura) x 13,5cm (largura) – de papelão, com capa brilhante e páginas foscas. Tem quatro páginas reunidas por dois grampos. Sobre o tamanho dos livros, Nikolajeva e Scott (2011) ressaltam que há duas opiniões distintas a esse respeito: uns defendem que os pequenos são mais adequados para as mãos pequenas; outros, que os livros maiores são mais “[...] atraentes e mais fáceis para eles segurarem e manusearem.” (p. 308). Acrescentam que as duas justificativas lhes parecem coerentes. Dessa forma, concordamos com as autoras, quando salientam que o formato deve ser pensado diante do objetivo que se quer alcançar com o livro. Quanto à qualidade material, temos no conto clássico e no reconto livros resistentes, apesar de o primeiro ser do tipo brochura e o segundo de capa dura. No caso do conto simplificado, o material adotado interfere na durabilidade, já que amassa e rasga com facilidade, conforme é manuseado. A junção por dois grampos também favorece a soltura das páginas.

No clássico de Perrault, a capa contém, além do título, o autor, o ilustrador, a editora, o programa de distribuição, o aviso de venda proibida (por ser destinado à escola) e ilustrações que remetem às histórias constituintes da coletânea. Assim, parte do título *Volta ao mundo em* faz um movimento circular e imita o globo terrestre, ou seja, faz referência à palavra *mundo*, e as imagens também aparecem em forma de círculo. Esse é um símbolo de circularidade da obra e talvez remeta o leitor para o sentido de recorrência, repetição. Na capa do segundo livro, aparecem o título, o autor, o ilustrador, a editora, o programa de distribuição, o anúncio de venda proibida e a ilustração. Nesse caso, na ilustração, surge em primeiro plano um personagem que, apesar de usar calça e casaco, não é possível ter clareza de que se trata de um menino ou de uma menina – isso se dá pela relação que os leitores tendem a fazer entre título e imagem e, levando-se em conta que, nos clássicos, *Chapeuzinho Vermelho* é sempre uma menina, quando nos deparamos com uma ilustração que não traz características claras sobre o gênero (masculino ou feminino), isso nos causa essa incerteza. Ao fundo, um lobo, de espreita

atrás da árvore e de nariz pontudo, vigiando o personagem. Na parte superior, à esquerda, uma coruja, com olhar assustado, avistando o lobo e, portanto, percebendo o perigo que ali se instaura. Como plano de fundo, têm-se árvores em tons escuros, os quais já revelam o mistério e/ou a aventura que está por vir, assim como o subtítulo – “uma aventura”. Destacamos, ainda, a cesta que o personagem segura e onde se visualizam maçãs e uma garrafa e que, igualmente, não permite ainda saber quais as funções de tais gostosuras na narrativa.

Já no terceiro livro, a capa apresenta o título, a coleção, a editora e uma ilustração, esta última que se repete no interior do livro. A respeito disso, Nikolajeva e Scott (2011, p. 312) asseveram:

Uma imagem de capa, que se repete dentro do livro, mesmo com uma leve variação, antecipa o enredo e, junto com o título explícito [...] fornece algumas informações sobre a história, o gênero e o destinatário do livro.

Todavia, no conto/versão ora analisado, é notório que se trata de uma ilustração estereotipada, visto que o lobo aparece com expressão de esperteza e Chapeuzinho com semblante inocente e feliz. Concordamos com Massoni, que parafraseia Jardim (2000), ao ressaltar que

[...] as ilustrações têm servido de veículo para o reforço de estereótipos e preconceitos. Personagens más são invariavelmente feias, enquanto fadas, príncipes, princesas e heróis apresentam sempre um ótimo aspecto. A avó é geralmente representada por uma velhinha de cabelos brancos e coque, tricotando em uma cadeira de balanço, e o avô, por um velho gordo, de óculos na ponta do nariz, chinelos e com uma aparência bonachona. Mesmo em livros que contam histórias atuais, a mãe aparece de avental e espanador na mão; o pai, segurando uma pasta ou um jornal. A empregada, o marginal e o operário são quase sempre negros. (2000, p. 76, apud MASSONI, 2014).

Embora estejamos tratando de capa, entendemos ser oportuno demonstrar algumas ilustrações no interior do livro, que coincidem, em parte, com a citação acima.



Figura 37: Ilustrações estereotipadas

Fonte: Escola

Na página à esquerda, verifica-se a avó de coque e óculos e, na página do lado direito, a mãe de Chapeuzinho Vermelho usa avental, confirmando que se trata de ilustrações estereotipadas.

De acordo com Linden (2011, p. 57), é na capa que ocorrem os

[...] primeiros olhares, primeiros contatos com o livro. Lugar de todas as preocupações de marketing, a capa constitui antes de mais nada, um dos espaços determinantes em que se estabelece o pacto da leitura.

Em face do acima exposto, podemos sublinhar que, no livro do conto clássico e no livro do reconto, a relação entre os elementos presentes na capa (informações, título, ilustração) pode proporcionar ao leitor maiores interesses diante da escolha da obra, pela qualidade estética da capa e pelos elementos não ditos. Ao contrário disso, o livro simplificado limita a prática de inferências, porque não possui elementos capazes de ensiná-la; com isso, torna-se menos atrativo e desejável. Em um primeiro momento, pode parecer mais fácil, mas sua construção simplista impede a participação criativa do leitor.

Quanto ao título, no primeiro e no terceiro livros, é *Chapeuzinho Vermelho* – em outras palavras, título nominal, aquele que se refere ao protagonista da história. No segundo, o reconto, cujo título é *Chapeuzinho Vermelho - uma aventura borbulhante*, nome e subtítulo resumem a narração e abrem para várias possibilidades de inferências, afinal, nessa situação, *aventura* se refere a algo que ainda vai acontecer e, a despeito dessa certeza, uma aventura pode ocorrer de

diversas maneiras. A palavra *borbulhante* também leva o leitor a fazer diversas inferências, e muitas delas, com certeza, não serão acerca do refrigerante. O subtítulo possibilita ao leitor perceber que tal narrativa irá trazer algo diferenciado, além do que já existe no conto tradicional. Nesse caso, pela forma como é disposto o nome do autor – “*Recontada por Lynn Roberts*” – é possível saber que se trata de um reconto.

Antes das guardas, no conto clássico, encontra-se, na parte interna da capa, um aviso para os leitores sobre os cuidados que se deve ter com o material. Ele aparece dentro de uma moldura, no meio da página:

“Cara leitora, caro leitor,

Este livro faz parte do acervo do Projeto Trilhas, composto por 20 obras literárias adquiridas pelo Ministério da Educação, as quais foram encaminhadas para a sua escola com o objetivo de garantir a vocês, alunas e alunos, o acesso à cultura e à informação, estimulando a leitura.

Esses livros fazem parte do acervo da biblioteca de sua escola. Assim, é responsabilidade de todos cuidar bem de sua conservação, para que muitas pessoas possam se beneficiar deste bem cultural.

Boa leitura!”

Observa-se que o principal intuito dessa mensagem não é o de informar de onde vêm os livros, nem o motivo da distribuição, mas o apelo para que não sejam danificados, de sorte a frisar a falta de familiaridade dos educandos com as obras, caso contrário, não haveria necessidade de fazer esse alerta. Do lado direito, repetem-se o título, os responsáveis pela narração e pelas ilustrações, seguidos de uma pequena imagem relativa ao conto *João e o pé de feijão*.

As guardas do conto clássico, do lado esquerdo, repetem a ilustração do conto *A Bela & a Fera*, acompanhada da seguinte legenda: “*O roubo de uma rosa provoca um pacto de vida ou morte, em ‘A Bela e a Fera’*”. Do lado direito, há uma reprodução do título, narrador, ilustrador, editora, e acrescentam-se o tradutor, a edição, a reimpressão e uma pequena ilustração do conto *Baba Yaga*, sem legenda nem descrição, isto é, é preciso já ter lido o livro para reconhecer entender o que significa tal ilustração. Ao virar a página, têm-se, do lado esquerdo, a dedicatória, informações sobre o autor e ilustrador e a ficha catalográfica. Do outro lado, dá-se início ao sumário, separado por seções, já citadas anteriormente. Nele aparecem imagens dos contos que estão no interior do livro, distribuídas por toda a página, cada uma

acompanhada por passagens às quais a imagem remete. O sumário tem a extensão de duas páginas.

Logo após, nas páginas 8 e 9, inicia-se a *Apresentação* do livro. Aqui são expostas as principais características dos contos de fadas e o modo como foi planejada a coletânea. Da página 10 até a página 13, o organizador da coletânea volta a discutir os contos de fadas, porém, dessa vez, com exemplos do mundo inteiro, dando ênfase a temas como *Justiça Infalível* e *A “Boa gente”*. Essa seção é nomeada de *Contos de fadas*. As páginas 14 e 15 trazem como título *Os contadores de Histórias* e explanam sobre Charles Perrault, Irmãos Grimm e Hans Christian Andersen. Só nas páginas 16 e 17 é que introduzem as narrativas de Encantamento, em que há uma breve descrição do que se entende por essas histórias. Gostaríamos de destacar que todos esses paratextos acima mencionados – guardas, sumário, apresentação, características dos contos de fadas, os contadores de história e as introduções das seções – são sempre acompanhados de ilustrações espalhadas pelas páginas e que contribuem significativamente para a escolha do livro, visto que seduzem o leitor e, conseqüentemente, o fazem ter vontade de ler. Assim, os paratextos

[...] também são as manifestações icônicas como as ilustrações, ou as manifestações materiais como o número de páginas, a tipografia elegida ou ainda factos que sendo conhecidos pelo público acarretam comentários e influenciam a recepção. (LLUCH, 2006, p. 218).

No interior do livro recontado por Lynn Roberts, há uma espécie de mensagem ao leitor, que assinala:

*“Professores e Estudantes! Esta obra faz parte do acervo formado por vários títulos distribuídos às escolas públicas pelo **Ministério da Educação** por meio do Programa Nacional do Livro Didático para **Alfabetização na Idade Certa**.*

*As coleções devem ficar na **sala de aula** para uso das turmas do 1º ao 3º ano, com o objetivo de apoiar o processo de alfabetização e incentivar a formação de leitores.*

*É responsabilidade de todos **cuidar bem** deste livro para que dure bastante e várias pessoas possam aproveitar o material.*

Boa Leitura!”

A guarda do lado esquerdo é neutra (branca) e, do lado direito, composta por uma ilustração que ocupa a página toda, sem texto verbal. Trata-se de uma imagem que representa uma floresta com troncos, galhos, maçãs, pássaros, todos em tons avermelhados. Nessa história, o fato de a floresta estar presente na guarda, em destaque, significa que partes importantes da narrativa se passarão nesse espaço, o que permite ao leitor fazer várias previsões e inferências, como, por exemplo, ao perceber as maçãs que Chapeuzinho leva para a avó, os perigos da floresta ou, ainda, fazer conexões de texto-texto, ao lembrar que maçãs também estão presentes em outro conto de fadas – Branca de Neve. Todos esses indícios podem direcionar a leitura da obra.

No último livro, o de versão simplificada, não há guardas. O livro já se inicia com a história na primeira página, o que não quer dizer que a ausência desse paratexto faça com que o livro seja de baixa qualidade, todavia, não propicia as vantagens que os paratextos oferecem, no momento da escolha do livro, o que pode colaborar para o desinteresse na leitura do material.

Com relação ao frontispício, esse mesmo livro também não possui. No conto clássico da Companhia das Letrinhas, há uma síntese sobre o autor e o ilustrador e variadas informações na ficha catalográfica. Como já exposto no terceiro capítulo, Solé (1998) estabelece que os educadores, ao utilizarem as estratégias de leitura, devem ter objetivos e conhecer autor, ilustrador e informações adicionais sobre o livro, tendo como propósito ativar a curiosidade e motivar os alunos para a leitura. Vale lembrar que esse contato deve ocorrer antes da leitura.

Dessa forma, os alunos passam a adquirir condições de perceber as peculiaridades de cada escritor e ilustrador, levando-os a criar hipóteses sobre as próximas obras que lerão.

No reconto, há a imagem de uma caneca, dedicatória e ficha catalográfica. A presença da caneca no frontispício “[...] pode sugerir e ampliar uma certa interpretação” (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 218), visto que, se relacionarmos os elementos presentes na capa, como a palavra *borbulhante*, do título; a presença de um garrafão na cesta do personagem e a caneca do frontispício, tudo leva a fazer inferências, por exemplo, de que o que borbulha pode estar no garrafão e ser tomado na caneca, mesmo que ainda não se chegue ao refrigerante propriamente dito. Tem-se ainda a dedicatória “*Para nosso Paul*”, paratexto visto como incomum e, portanto, o livro traz uma exceção, já que “[d]edicatórias, epígrafes e similares são raros em ficção infantil e ainda mais raros em livros ilustrados. Entretanto, existem.” (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 218).

A quarta capa do primeiro livro apresenta uma ilustração referente ao conto *Rumpelstiltskin* e, em seguida, justifica a escolha de cinquenta e duas histórias, recolhidas de trinta e três países, na seguinte justificativa: “Há muitos e muitos séculos crianças do mundo inteiro ouvem histórias de príncipes encantados, objetos mágicos, animais falantes, bruxas perversas e fadas maravilhosas...Este livro apresenta 52 histórias, procedentes de 33 países, oferecendo uma visão abrangente dos temas mais populares nos cinco continentes.”. Nota-se que, mais do que sintetizar o que está presente no livro, esse pequeno texto procura atrair o leitor e oferecer uma prévia dos tipos de histórias que há na obra. Levando-se em consideração que o público leitor predominante são crianças que gostam desses modelos de narrativas, pode-se afirmar que foi um artifício adequadamente elaborado. No entanto, o livro *Retratos da leitura no Brasil*, pesquisa produzida pelo Instituto Pró-Livro, em parceria com outras três instituições (Abrelivros, Câmara Brasileira do Livro (CBL) e Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL), aponta que a leitura desse paratexto aparece em sexto lugar, porque apenas 7% do leitores – em um total de 5012 entrevistados, em 315 municípios, com população de 5 anos ou mais, alfabetizadas ou não – indicam que a síntese da quarta capa é um critério que determina a escolha da obra para a leitura. (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2012, p. 240).

O segundo livro anuncia, de imediato, que se trata de uma adaptação, com a seguinte frase: “*Um maravilhosa adaptação de um conto familiar!*” Ao fazerem essa escolha, os editores entendem que quem o ler provavelmente já conhecerá o conto Chapeuzinho Vermelho, expresso no título e no paratexto da contracapa. Ademais, têm a intenção de mostrar que o gênero conto de fadas é – ou deveria ser – um conto familiar. Em seguida, expõem o resumo da

narrativa: “Chapeuzinho Vermelho é a história de um menino, uma avó, um grande Lobo Mau...e um garrafão de refrigerante delicioso. Lynn e David Roberts deram um toque de imaginação à história clássica e recriaram uma imperdível e borbulhante aventura!” Reparamos que a quarta capa já adianta alguns detalhes da história: primeiro, que o protagonista é mesmo um menino; assim, se a capa deixa dúvidas quanto a isso, aqui é possível esclarecê-la; segundo, que, além do menino e do lobo que aparecem na capa, apresenta-se a vovó e, por último, confirma-se o que há dentro do garrafão que aparece na capa, dentro da cesta do personagem: o refrigerante delicioso. Destaca-se, ainda, o anúncio de que se trata de uma recriação do conto clássico e que nela ocorre uma aventura, despertando a curiosidade das crianças e motivando a leitura. Traz a ilustração do personagem Tomás – Chapeuzinho Vermelho – segurando a cesta com maçãs e o garrafão de refrigerante, que, a essa altura, já é possível saber ser um menino, devido ao texto que a antecede na quarta capa.

No caso da versão simplificada, os editores repetem a informação sobre a coleção à qual o livro está vinculado, o título do livro, os outros títulos que pertencem à mesma coleção e o logotipo da editora, ou seja, ao contrário do conto clássico e do reconto, a quarta capa não disponibiliza uma prévia do que o leitor irá encontrar na narrativa, porque não fornece a síntese da história. Queremos chamar atenção para esse livro, quanto aos paratextos, pois explanamos, durante este tópico, a capa, as guardas, o frontispício e a quarta capa, e discutimos todos os elementos que os compõem, como título, ilustração, síntese, entre outros. Ficou-nos evidente que o conto simplificado possui desvantagens, a começar pelo material da capa e quarta capa, o qual é constituído por papelão, tipo de papel que, mesmo sendo manuseado com cautela, pode rasgar e amassar facilmente. Com relação aos recursos da capa, como já discutimos, os editores repetem uma imagem estereotipada, que está presente dentro do livro. Enfatizam Nikolajeva e Scott (2011, p. 307):

Se a capa de um romance infantil serve como decoração e no máximo pode contribuir para o primeiro impacto geral, a de um livro ilustrado muitas vezes é parte integrante da narrativa, principalmente quando sua ilustração não repete nenhuma das imagens internas do livro.

Estão ausentes, nesse livro, guardas e frontispício. A inexistência desse recurso pode ser prejudicial no momento da escolha do livro para a leitura, pois “[...] as guardas do livro podem comunicar informações essenciais e as imagens nos frontispícios podem tanto complementar quanto contradizer a narrativa” (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 3017). Em acréscimo, no que se refere à quarta capa, Lluch (2006, p. 219) afirma: “A contracapa está reservada para o resumo do argumento e nos livros para os mais pequenos é incluída uma informação dirigida

aos adultos sobre as características do livro.” Nikolajeva e Scott (2011, p. 320) acrescentam que as quartas capas

[...] são frequentemente usadas para paratextos como um breve resumo do enredo, uma apresentação do autor e ilustrador (às vezes com uma foto), uma recomendação sobre a idade do leitor, trechos de resenhas, informações sobre outros livros dos mesmos autores e coisas parecidas.

No caso em apreço, não se trata de expor outros livros do mesmo autor, visto que não há a presença de um responsável pelo material, mas marcar o interesse de vender os outros títulos que compõem a mesma coleção.

Por último, queremos dar destaque para as vinhetas presentes no conto clássico. Além dos paratextos comuns aos livros infantis, o organizador optou por inserir outros tipos de informações ligadas às narrativas, nas extremidades da página. Tais informações aparecem diagramadas em colunas, uma na página da esquerda e outra na página da direita, isto é, existem antes do início do conto, portanto, antecedem a leitura e, ao término do conto, finalizam a leitura. Na primeira coluna, as informações são sobre a moral da história e uma floresta que existe na França, considerada prazerosa e atraente, reafirmando os perigos que Chapeuzinho correria, nessa floresta, caso se encontrasse com o lobo. Na coluna que finaliza a leitura, demonstram os finais diversos para esse conto, como as versões em que o caçador salva a garota e sua avó; indicam, inclusive, um filme em que a vitória é dos lobos. Cumpre salientar que todas essas informações são acompanhadas de pequenas ilustrações. Com o propósito de explicitar o que mencionamos, vimos a necessidade de apresentar como estão postas essas informações e, para isso, nós as circulamos.

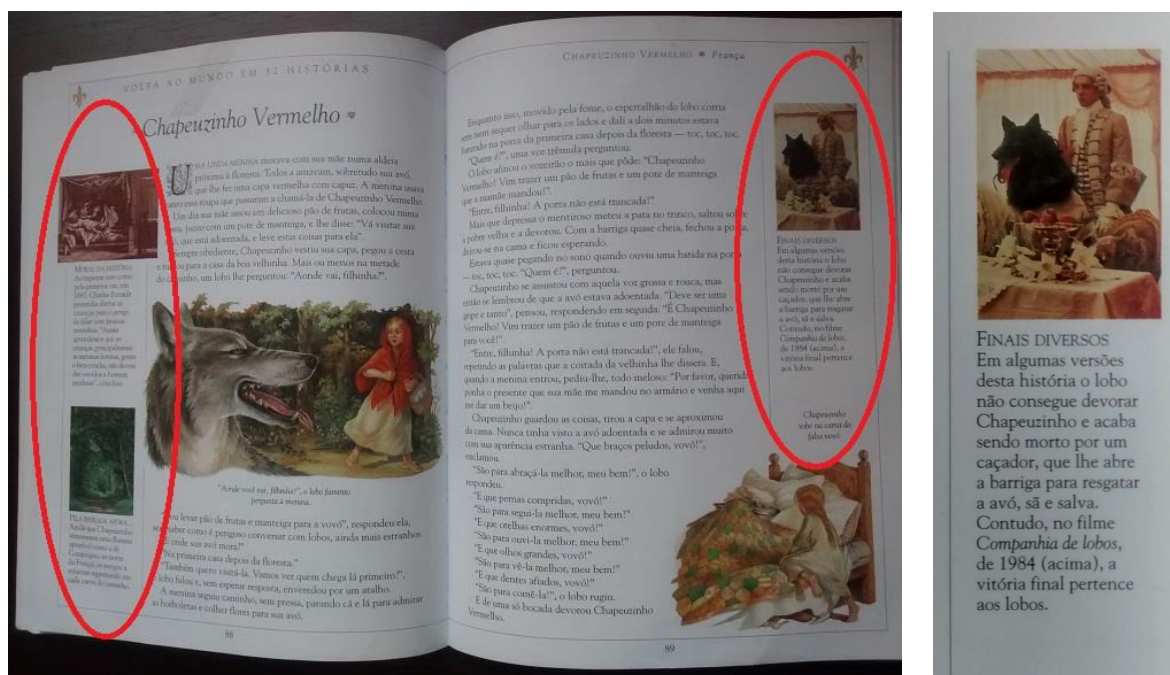


Figura 38: Vinhetas com informações extras
Fonte: Escola

Claro está, portanto, que, primeiramente, é preciso que os educadores saibam as funções, as contribuições e a relevância de ler e saber explorar os paratextos e outras informações que antecedem e finalizam a leitura, para, em seguida, repassar esses ensinamentos a seus alunos, uma vez que comprovamos que os paratextos não estão presentes nos livros para embelezá-los, porém, têm propósitos e podem colaborar e até ser indispensáveis para a compreensão da história.

3.2 – O texto não verbal

Temos constantemente citado e discutido que os livros infantis têm, em sua maioria, além do texto verbal, o não verbal, ou seja, a ilustração. As ilustrações não estão postas apenas para servir como ornamento nas histórias: elas têm diferentes funções e existem para colaborar na compreensão da narrativa. Dessa forma, é necessário que os professores, antes de lerem ou indicarem leituras para seus alunos, saibam analisar tais funções e ensinem seus aprendizes a perceber o papel das imagens, em cada livro, bem como a articulação entre texto verbal e não verbal.

Para Luís Camargo (2014, p.1), escritor, ilustrador e estudioso do tema, “[...] ilustração é uma imagem que acompanha um texto.” Ele acrescenta:

Como toda imagem, a ilustração pode representar, descrever, narrar, simbolizar, expressar, chamar atenção para sua configuração visual ou seu suporte, para a linguagem visual, incentivar o jogo, procurar interferir no comportamento, nos valores e nas atitudes do observador, além de pontuar o texto que acompanha, isto é, destacar seu início e seu fim, ou chamar atenção para elementos do texto. (CAMARGO, 2014, p. 1).

De acordo com Camargo (2014, p. 1), no caso do livro infantil, em particular o de ficção, existem três tipos considerados como básicos: o livro ilustrado, no qual o relato é narrado predominantemente pelo texto e as ilustrações apenas pontuam; o livro de imagem, em que o enredo é narrado praticamente apenas por imagens (porque títulos, nome do autor, entre outros, são textos verbais e fazem parte da leitura de um livro); e o livro em que a história é narrada pelos dois – texto e ilustrações –, de modo a gerar uma espécie de texto híbrido. Além disso, para o estudioso,

[t]odo livro infantil ilustrado, no entanto, pode ser lido como um texto híbrido, verbal-visual, em que ocorrem dois discursos, o verbal e o visual, criando, assim, um diálogo entre texto e ilustrações, no caso do livro de ficção, uma espécie de narrativa dialogada entre as duas linguagens. (CAMARGO, 2014, p. 1).

Pelo exposto, o autor fala também da postura do leitor ponderando que

Nos livros de literatura infantil, o leitor não deve buscar apenas equivalências entre texto e ilustrações, mas uma relação dialógica, portanto, mutuamente enriquecedora, pois os sentidos do texto se projetam sobre as ilustrações e vice-versa. (CAMARGO, 2014, p. 2).

Um outro paralelo sobre texto verbal e não verbal pode ser feito a partir de Faria (2010), que discute as ilustrações em três diferentes situações: quando a ilustração é maior que o texto; nesse caso, os livros são compostos apenas por algumas frases e a ilustração adquire

significativo papel, na composição da narrativa; quando as ilustrações e os textos são de extensão média; nessa situação a ilustração pode desempenhar diferentes funções em uma mesma obra. Por último, quando a ilustração é menor que o texto verbal e, geralmente, pontua acontecimentos considerados importantes do livro.

No que concerne ao conto clássico, as ilustrações aparecem de forma mais econômica: há somente duas. Isso se deve ao fato de estar inserido em uma coletânea com mais de cinquenta textos e, nesse sentido, tem-se a economia de espaço. Mesmo assim, as ilustrações são ricas, pois ilustram as partes de maior tensão da história: o encontro de Chapeuzinho e do lobo na floresta e o momento que antecede a morte da menina, abocanhada pelo lobo, na cama da avó. Quando citamos que as imagens são ricas, é porque entendemos que o ilustrador (ou organizador do livro) procurou chamar a atenção do leitor, ao expor as duas situações de clímax do texto, de sorte que as ilustrações permitem que percebam o estado de tensão, em face da maneira como as imagens foram intencionalmente escolhidas e disponibilizadas. Além disso, as ilustrações são acompanhadas de legendas que situam o leitor e descrevem comportamentos. Na imagem abaixo, repete-se uma passagem da narrativa, o encontro de Chapeuzinho com o lobo: “*‘Aonde vai, filhinha?’*, o lobo faminto pergunta à menina.” (PHILIP, 1998, p. 88).



Figura 39: Legenda que repete passagem da narrativa
Fonte: Escola

Já na segunda ilustração, a seguir, a legenda não está presente no texto verbal, pois o texto informa que a menina se aproximou da cama, enquanto a legenda da ilustração afirma que ela sobe na cama, ou seja, não repete a narrativa, apenas descreve a imagem.



Figura 40: Legenda que não repete passagem narrativa
Fonte: Escola

Faria (2010, p. 105) classifica esse tipo de livro como aquele em que o texto verbal é maior do que a ilustração. A autora assinala: “Quando o texto escrito é maior que a ilustração, esta em geral fixa-se momentos-chave da narrativa” – como é o caso do livro em questão.

Analisando agora as ilustrações do reconto, percebemos que estas complementam o texto verbal e, por isso mesmo, favorecem a inferência. Isso pode ser confirmado logo na primeira página em que, na esquerda, o texto diz: “Há não muito tempo, em um país bem parecido com o nosso, vivia um menininho. Seu nome era Tomás, mas – por alguma razão –

todos o chamavam de Chapeuzinho Vermelho”. (ROBERTS, 2009)¹². Depois de aparecer na capa, na quarta capa e na folha de rosto, é a primeira vez que se afirma que o personagem é do sexo masculino. Logo abaixo do texto, aparecem cinco objetos enfileirados: um cavalo de madeira, uma maçã, duas cerejas, um carretel e uma pena, todos eles na cor vermelha. Cumpre enfatizar que as maçãs também estão presentes na capa, na quarta capa, nas guardas e na folha de rosto, logo, são apresentadas pela quinta vez, ainda no início da história. Nas guardas, inclusive, tais frutas aparecem em galhos, em uma floresta; apesar disso, toda a ilustração de troncos, pássaros, terra e pedras aparecem em tons avermelhados, associando-se com a palavra *vermelho*, presente no título e incitando os leitores a descobrir o motivo da repetição da cor, nas ilustrações. Um pouco abaixo da página, parecendo caminhar para a ilustração principal da página seguinte, está uma joaninha, também vermelha, a qual direciona o olhar do leitor para a página da direita e encaminha a leitura.

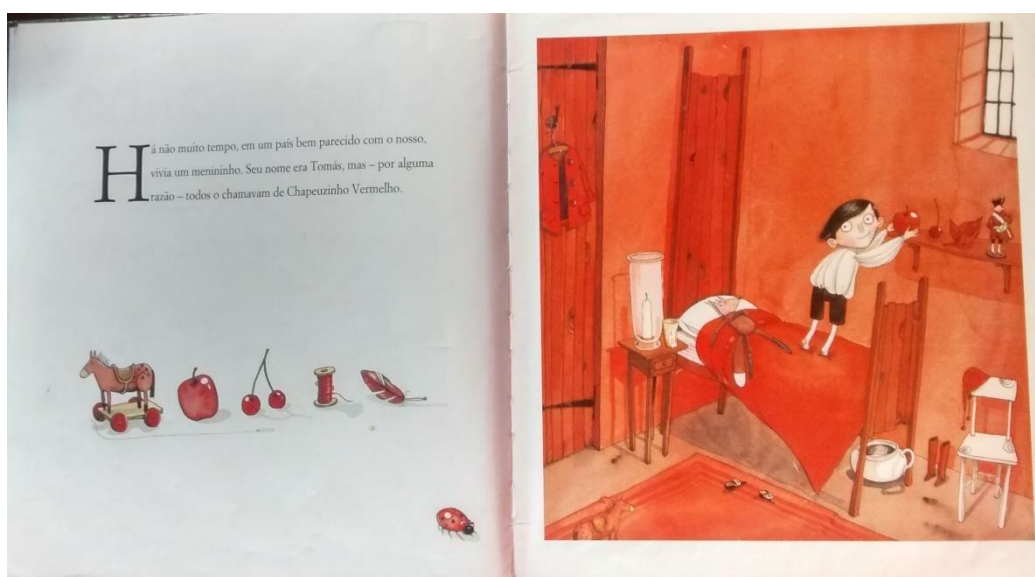


Figura 41: Ilustração que complementa o texto verbal
Fonte: Escola

Em outras palavras, o texto não deixa claro o motivo pelo qual todos o chamam de Chapeuzinho Vermelho, por isso, é necessário que o leitor, primeiro, infira que os objetos presentes nas ilustrações são do menino e, depois, que ele gosta da cor vermelha e, por esse motivo, tem esse apelido. Ademais, na página da direita, não há texto verbal, apenas uma

¹² As páginas do livro *Chapeuzinho Vermelho – uma aventura borbulhante* não são numeradas. Por isso, quando houver a necessidade de reproduzir trechos desse livro, aparecerão apenas autor e ano da publicação.

ilustração que abrange toda a extensão da página e que retrata o quarto do menino, mesclando tons de vermelho e branco, contudo, com predominância do vermelho, como na parede, porta, colcha, tapete, cama e em alguns brinquedos. Aqui, novamente, a maçã se destaca em razão de ser o que está nas mãos do personagem principal para ser colocada em uma prateleira, momento em que ele olha para o leitor.

Outra característica marcante no livro é que, algumas vezes, a ilustração antecede o texto verbal, novamente exigindo que o leitor atribua um significado antes daquele colocado no texto escrito. Um exemplo disso pode ser dado no momento em que a escrita anuncia, na página da esquerda, que os pais de Chapeuzinho Vermelho têm uma pensão e que fabricam um borbulhoso e famoso refrigerante e, logo abaixo, aparece um galão escrito: *“Refrigerante favorito da vovó”*. Na página da direita, o garoto está acompanhado de cinco hóspedes, em torno de uma mesa, tomando refrigerante, e só quando viramos para a próxima página é que se há o anúncio da visita do menino à casa da avó e seu desejo de levar o refrigerante favorito da velhinha.



Figura 42: Ilustração que antecede o texto verbal

Fonte: Escola

Podemos assegurar que, no livro do reconto, as ilustrações desempenham papéis diversificados, visto que, além dos exemplos que citamos acima, ora elas aparecem tomando toda a extensão na página esquerda, ora na página direita, ora nas duas páginas, em uma única imagem ou, ainda, com pequenas imagens posteriores ao texto verbal. Há, ainda, um caso em que aparece à página da esquerda, em formato de uma coluna que mede 23cm (altura) x 8cm (largura). Essa ilustração representa o momento em que Chapeuzinho se prepara para ir à casa da vovó. Sobre o papel diversificado das ilustrações, em um livro infantil, Faria (2010, p. 93) esclarece: “[...] quando os livros apresentam textos de extensão média, a ilustração tende a se afastar de suas funções anteriores de complementaridade, colaborando com o escrito de formas variadas.” No caso de *Chapeuzinho Vermelho – uma aventura borbulhante*, “[...] introduz

elementos novos que não fazem parte do texto escrito ou que tornam mais claros elementos de inferência que apenas a leitura pela criança não poderia completar.” (FARIA, 2010, p. 96).

Ademais, apesar de ser um conto, publicado recentemente (em 2009) e, por isso, ter um vocabulário mais contemporâneo, traz ilustrações que remetem a épocas passadas, com vestes e objetos antigos. Tal contraste entre linguagem verbal e linguagem não verbal não interfere negativamente, ao contrário, chama a atenção e atrai para a leitura. Como exemplo, separamos a passagem em que, logo após ter comido a vovó, o lobo se disfarça com os pertences dela e fica à espera de Chapeuzinho Vermelho.



Figura 43: Ilustração de vestes e objetos antigos

Fonte: Escola

Na Figura 43, podemos identificar que o conto acontece em épocas passadas com os seguintes objetos: vestido da vovó que o lobo colocou para se disfarçar; perucas típicas de séculos anteriores, tanto a que o lobo tem na cabeça quanto a que se encontra na penteadeira; a própria penteadeira e o pente que está sobre ela, igualmente antigos; espelho que o lobo tem nas mãos e o vaso que se encontra em primeiro plano, com uma imagem que representa Adão e Eva. Esses elementos só motivam a continuidade da leitura da narrativa de Lynn Roberts, porque proporcionam o humor e o intertexto.

Esse é um sentimento talvez pouco comum em *Chapeuzinho Vermelho*, na versão simplificada, pois as ilustrações aparecem dentro de quadros sobrepostos e emoldurados, dois a cada página, limitando a leitura. Essa característica pode restringir o poder de criação e imaginação do leitor e, no caso em estudo, as molduras cumprem a função de adereço, exclusivamente. Quanto aos quadros, ousamos sustentar que existem apenas como forma de economizar páginas. Além disso, cabe lembrar o que já discutimos anteriormente, de as ilustrações desse livro serem de figuras estereotipadas em que a menina, no caso *Chapeuzinho*, tem semblante inocente; a mãe aparece usando um avental, por isso, entende-se ser dona de casa; a vovó usa coque e óculos caídos sob o nariz; quanto ao lobo, quando não aparece com expressão de mau, mostra-se com olhar de esperteza.

Trata-se, por fim, de ilustração que apenas representa o texto verbal e não deixa margem para o leitor. Esse é um tipo de ilustração válido, o qual tem como objetivo fazer com que a criança relacione o texto à imagem, todavia, nessa versão, a maneira como está posta não permite tal relação. Há ainda o fato de existirem setas, em todo o livro, que saem do texto verbal em direção à ilustração à qual ele se refere. Dessa forma, não favorece que os leitores façam a relação entre texto/imagem. Além disso, tudo – texto e ilustração – está pronto, não havendo a possibilidade de criar, imaginar e fazer relações entre esses textos.

3.3 – O texto verbal

No segundo capítulo, trouxemos as principais características do *conto de fadas*, por meio da exposição de algumas contribuições de estudiosos sobre o gênero. Desse modo, reunimos o que foi discutido anteriormente e, paralelamente, tentamos buscar exemplos, nos contos e no reconto de Chapeuzinho Vermelho, no intuito de evidenciar para os leitores deste trabalho tais aspectos. Sobre o texto verbal, consideramos essencial, para o leitor, compreender alguns aspectos da estrutura do gênero: *elementos maravilhosos, situação inicial/desenvolvimento/desfecho, espaço, tempo, enredo, características das personagens, recompensa/castigo/normas transmitidas*.

Sentimos, contudo, a necessidade de expor, anteriormente, como o texto verbal está disposto, em cada narrativa, em razão de isso influenciar a leitura. No conto clássico, por exemplo, o texto inicia-se com a frase “*Uma linda menina morava com sua mãe na aldeia próxima à floresta.*” (PHILIP, 1998, p. 88). Aqui, a letra “u” da palavra “Uma”, aparece em letra capitular (de formato grande, bastante superior ao tamanho das demais letras do texto e inserida para abrir o parágrafo) sobreposta a uma imagem, na cor cinza, de um galo em cima de galhos com folhas e flores. A letra capitular está presente no início de todos os contos do livro, porém, a imagem do fundo diferencia-se de conto para conto, para chamar a atenção do leitor, com algumas repetições. Outra peculiaridade na narrativa de Chapeuzinho Vermelho e nas outras que estão inseridas na obra (editada pela Companhia das Letrinhas) é que as primeiras palavras das histórias são todas em letra maiúscula e capitulares. No caso em análise, o trecho em caixa alta é “*Uma linda menina*”. No que se refere à totalidade do texto, são letras pequenas, colocadas dentro de uma moldura de 1cm nas margens laterais e superior, e um pouco mais de 1cm na margem inferior. O texto divide espaço, dentro dessa moldura, com duas ilustrações, e não se encontra justificado à direita. No reconto, a primeira letra, “h”, igualmente ao anterior, é capitular. O texto verbal tem letras em tamanho médio e ora aparecem na página da direita, ora na página da esquerda, ora na parte superior, ora parte inferior, ora no meio, ora ainda em ambas as páginas. Essas mudanças no local de inserção do texto verbal norteiam a leitura da obra e podem igualmente determinar o ritmo da leitura. Já no conto simplificado, o texto aparece todo em letra maiúscula, sempre do lado esquerdo, no segmento inferior, confirmando o que já citamos anteriormente, de que ilustração e texto estão prontos, logo, não exigem quase nenhum esforço do leitor no ato de ler, porque não há planejamento.

A presença de *elementos maravilhosos* encontra-se nos três livros – conto, reconto e conto simplificado –, dado que em todos o lobo é personificado e fala. Percebe-se, com isso, a fantasia nas narrativas em análise:

A *personificação* corresponde aos procedimentos de atribuição de características humanas a seres de outros reinos, bem como a idéias abstratas [...] e extremamente comum na produção visual dirigida à criança, como o desenho animado, histórias em quadrinhos, ilustração etc., tanto assim que a personificação pode ser considerada um traço característico do gênero. (CAMARGO, 1998, p. 68, grifo do autor).

Quanto à estrutura do texto verbal, há que se iniciar as análises verificando as introduções, o começo das narrativas. Assim, a *situação inicial* fica clara nos dois primeiros casos (conto clássico e reconto), onde, logo no começo, o texto evidencia: “*Uma linda menina morava com sua mãe numa aldeia próxima à floresta. Todos a amavam, sobretudo sua avó, que lhe fez uma capa vermelha com capuz. A menina usava tanto essa roupa que passaram a chamá-la de Chapeuzinho Vermelho.*” (PHILIP, 1998, p. 88) e “*Há não muito tempo, em um país bem parecido com o nosso, vivia um menininho. Seu nome era Tomás, mas – por alguma razão – todos o chamavam de Chapeuzinho Vermelho.*” (ROBERTS, 2009). Percebemos que, nesses fragmentos, estão presentes os personagens (menina/mãe/avó e Tomás) e o espaço (aldeia próxima à floresta e país bem parecido com o nosso). Nessas passagens, há uma situação de calma, no princípio da narrativa. Já no conto simplificado, não há essa apresentação inicial, pois as primeiras palavras são “*Chapeuzinho Vermelho*”¹³ (e se aponta uma seta para a ilustração do personagem). Abaixo: “Este era seu nome porque sua mãe fez para ela um capuz vermelho”. Entende-se que a primeira frase é a repetição do título, desnecessária e sem nenhuma introdução prévia, além de não mencionar o espaço onde se passa a narrativa.

Conforme já salientado neste trabalho, os *personagens* geralmente são apresentados no começo da narrativa. O que queremos destacar é a simplicidade de sua descrição. Chapeuzinho, no conto clássico, por exemplo, é descrita como linda, amável e obediente. Isso se dá, porque esse tipo de texto tem como público-alvo as crianças. Assim, a descrição deve ser simples, para facilitar o reconhecimento dos personagens. Os outros personagens – mãe, avó e lobo – apenas são citados, sem que o texto traga características físicas ou adjetivos para eles. No reconto, Chapeuzinho Vermelho – Tomás é conhecido por gostar da cor vermelha e de seu adorável casaco vermelho. Quanto aos outros personagens, apenas o lobo ganha os adjetivos de “feroz” e “faminto”. Os restantes, pais e avó, somente são mencionados. No conto simplificado, a história não traz características das personagens, nem mesmo da principal, apenas justifica o nome “Chapeuzinho Vermelho” pelo fato de sua mãe ter feito para ela um capuz vermelho.

¹³ Nas reproduções das passagens do conto simplificado, infelizmente, não poderemos fazer a citação de acordo com as normas, pois o livro não traz as informações necessárias: autor, ano de publicação e numeração de páginas.

O *desenvolvimento*, no conto clássico, encontra-se no segundo e no terceiro parágrafos, onde já é possível constatar a tensão que começa a se instaurar, ou seja, o encontro da menina com o lobo. A partir daí, ocorre uma sequência de eventos: a conversa entre os dois, a chegada do inimigo na casa da avó e a chegada de Chapeuzinho, também na casa da avó. No reconto, esse *desenvolvimento* é marcado com uma ação de Tomás, ao começar a preparar a cesta para visitar a avó, depois, quando se distrai no caminho com as maçãs, enfim, toda a sequência até a chegada do menino na casa da velha senhora. A partir desse ponto, começa o clímax. No conto simplificado, percebe-se o *desenvolvimento* no momento em que a mãe pede para Chapeuzinho levar doces para a avó, depois, quando encontra o lobo e pela chegada deste na casa da vovó. Embora os acontecimentos sejam bem parecidos em relação ao primeiro livro, a qualidade do escrito dessa versão simplificada é menor, pois as frases são curtas e muitas vezes sintetizam as ações dos personagens, sem contribuir para a compreensão do todo.

Sobre o *clímax*, Gancho (2002, p. 11) afirma que

[...] é o momento culminante da história, isto quer dizer que é o momento de maior tensão, no qual o conflito chega a seu ponto máximo. O clímax é o ponto de referência para as outras partes do enredo, que existem em função dele.

Assim, no conto número um, o clímax gira em torno de dois conflitos: a morte da avó e da neta, devoradas pelo lobo. Nesse caso, os fragmentos textuais que antecedem os conflitos, por conseguinte, o clímax, são a chegada do lobo na casa da avó: *“O lobo afinou o vozeirão o mais que pôde: ‘Chapeuzinho Vermelho. Vim trazer um pão de frutas e um pote de manteiga que a mamãe mandou’. ‘Entre filhinha! A porta não está trancada!’. Mais que depressa o mentiroso meteu a pata no trinco, saltou sobre a pobre velha e a devorou.”* (PHILIP, 1998, p. 89) e a aproximação de Chapeuzinho da cama da avó: *“Chapeuzinho guardou as coisas, tirou a capa e se aproximou da cama. Nunca tinha visto a avó adoentada e se admirou muito com a sua aparência estranha.”* (PHILIP, 1998, p. 89).

No reconto e no conto número três, o clímax acontece diante da suposta morte da avó, a qual chega a ser engolida, mas é salva posteriormente: no reconto, pelo arroto causado pelo refrigerante que Tomás deu ao lobo e, no simplificado, pelo caçador que ouviu os gritos e salvou a vovó. As passagens que exemplificam o clímax, nas duas obras, são: *“Mas assim que a vovó virou as costas, o lobo saltou sobre ela e, em um segundo, já a havia engolido inteirinha”*. (ROBERTS, 2002) e *“Imitou a voz de Chapeuzinho Vermelho para a avó abrir a porta. O lobo entrou, avançou e devorou a vovó”*, respectivamente.

O *desfecho*, no primeiro conto, está visível no último parágrafo, o qual mostra como o conflito foi resolvido, neste caso, com a morte da avó e de Chapeuzinho, exemplo de conto de

fadas cujo final não é feliz para o protagonista. No segundo e no terceiro, tem-se um final feliz, pois, no reconto, lobo e menino entram em um acordo e, além de não haver mortes, todos saem satisfeitos desse pacto: o menino, porque conseguiu fazer o bicho prometer que não mataria mais ninguém, e o lobo, porque garantiu o refrigerante que quisesse, a cada semana. No simplificado, Chapeuzinho Vermelho consegue fugir e um caçador tira a vovó viva da barriga do animal.

As três narrativas acontecem em espaços distintos, ou seja, o local onde ocorre a história. No conto clássico, esse espaço é a floresta, lugar bastante comum entre os contos de fadas, como em João e Maria, e na casa da avó. No reconto, o espaço também aparece em evidência, primeiramente, quando cita “[...] em um país bem parecido com o nosso, vivia um menininho.” (ROBERTS, 2009). E, depois, no desenvolvimento da narrativa, em que menciona a pensão, a floresta e a casa da avó. No conto simplificado, os espaços são o bosque e a casa da avó, contudo, sem descrição desses espaços.

Quando aludimos a *tempo*, nas narrativas maravilhosas, estamos nos referindo à época em que acontecem. Nos contos de fadas, isso significa ser possível identificar que todos eles estão escritos no pretérito, porém, não é possível discernir uma data. No primeiro conto, isso fica claro com a expressão “Um dia”; noutras palavras, não temos como saber quando se passou. Outra expressão, talvez a mais comum, nesse tipo de texto, é “Era uma vez”. Quanto a essa expressão, Ribeiro (2012, grifo da autora) declara:

Os contos populares, de uma maneira geral, são apresentados em enunciados relativamente estáveis, caracterizados por começarem, tanto nos relatos orais, com nos escritos por *Era uma vez* - expressão mágica que nos põe à escuta dessas milenares histórias maravilhosas, ocorridas em reinos distantes, florestas escuras, com muitos obstáculos a vencer, caminhos novos a trilhar, identidades a descobrir no enalço do sentido da própria vida [...].

No reconto, o tempo é enfatizado com os dizeres “Há não muito tempo” (ROBERTS, 2009) e, na versão simplificada, não há menção sobre o tempo em que a narrativa acontece.

Importante salientar a escolha das palavras que compõem o texto do conto da versão simplificada. Alertamos para o fato de, nessa versão, o texto não conter elementos de ligação, conectivos: são frases soltas, fragmentadas. Assim, as ações da narrativa não fazem tanto sentido como na versão original e no reconto, porque essa condição não possibilita que haja clímax ou o faz ser mal construído. Como exemplo da falta de conectivos, podemos verificar a passagem quando a mãe de Chapeuzinho pede para a menina levar doces para a avó: “Sua mãe pediu para Chapeuzinho Vermelho levar doces para a avó”. “Quando atravessava o bosque, a menina encontrou um lobo”. “O lobo queria devorar a menina mas ali não podia. Estava cheio

de caçadores por perto”. “O lobo perguntou: - ‘Aonde a menina está indo?’” É explícito que essas frases poderiam ser ligadas com os conectivos *mas*, *que*, *porém*, *pois*; assim, seria resolvido o problema da repetição das palavras *lobo* e *menina*. Refeita, uma das possibilidades dessa passagem ficaria: “Sua mãe pediu para Chapeuzinho Vermelho levar doces para a avó, mas, quando atravessava o bosque a menina encontrou um lobo que queria devorá-la, porém, ali não podia, pois estava cheio de caçadores por perto. O lobo perguntou: - Aonde está indo?”

Deve ser frisado, ainda, que em todo o conto simplificado há apenas dois momentos de fala das personagens: o primeiro, quando o lobo pergunta: “Aonde a menina está indo?” e o segundo, quando Chapeuzinho exclama: “Que olhos grandes!”, “Que nariz grande”, “Que boca grande”, seguidamente, sem a presença da resposta do lobo. O restante do texto verbal é apenas narrado, o que também colabora para que o clímax na narrativa seja diluído, além de demonstrar autoridade do narrador, isto é, um tipo de texto que não chama a participação do leitor.

A finalização da história, nessa versão simplificada, é: “O lobo respondeu: é pra te devorar! (sem travessão) e saltou para cima de Chapeuzinho Vermelho, que conseguiu fugir”. “Ouvindo os gritos, apareceu um caçador, agarrou e tirou a vovó da barriga do lobo e ficaram felizes para sempre!” Questionamos: agarrou quem? Chapeuzinho, que estava fugindo? O lobo? Nesse ponto, nem mesmo a ilustração consegue tirar tal dúvida, pois ilustra apenas avó, Chapeuzinho e caçador abraçados, por outras palavras, demonstrando o “Felizes para sempre!”.

Ademais, há um equívoco no que diz respeito ao tempo verbal. Em todo o livro, o relato se passa no pretérito, portanto, os verbos também se encontram no passado, tais como: “este era seu nome”, “porque sua mãe fez para ela”, “sua mãe pediu”, “quando atravessava o bosque”, e assim por diante. Todavia, no momento em que a menina chega à casa da vovó, o texto aparece da seguinte forma: “Chapeuzinho Vermelho chega, batendo à porta”; quando o correto seria: “Chapeuzinho Vermelho chegou, batendo à porta”, seguindo o padrão dos verbos no pretérito exposto em todo o livro (grifo nosso).

Já frisamos, neste estudo, que os contos sempre têm uma moral, mesmo que implícita. Nos enredos dos livros analisados, encontramos, com frequência, uma *recompensa* para os personagens do bem, por todo o sofrimento causado pelo mal; um *castigo* para quem efetuou o mal e as *normas transmitidas* pela narrativa, ou seja, as mensagens. No primeiro conto, a moral aparece explicitamente em uma das vinhetas que compõem a história:

Moral da história: Ao registrar este conto pela primeira vez, em 1697, Charles Perrault pretendia alertar as crianças para o perigo de falar com pessoas estranhas. “Assim aprendeu que as crianças, principalmente as meninas bonitas, gentis e bem-criadas, não devem dar ouvidos a homem nenhum”, conclui.

Na segunda narrativa, temos algo inovador, porque há recompensa tanto para Chapeuzinho e sua avó, que permanecem vivos depois da ideia de Tomás em fazer um acordo com o lobo, quanto para o lobo, o qual garantiu refrigerante sempre que quisesse e não precisou ser morto para deixar de ser ameaça para os moradores daquela região. Nesse sentido, se todos foram recompensados, não houve, igualmente, castigo para nenhum deles. No que se refere às normas transmitidas, elas não aparecem tão evidentemente no reconto:

Como sempre, sua mãe o alertou: “Não saia do caminho, por nada neste mundo!”. Isso porque todos sabiam que um lobo feroz e faminto vagava pela floresta, e sair do caminho significava ser devorado, quase com certeza! Chapeuzinho Vermelho saltitava pelo caminho, sem saber que o lobo, escondido, o observava. (ROBERTS, 2009).

Posteriormente, o texto confirma que Tomás saiu do caminho. Mais adiante, Chapeuzinho grita: “‘Maçãs maduras! Tenho de levar algumas para a vovó!’ Ao ouvir isso, o lobo pensou: ‘Então a vovó está esperando por ele, não é? Talvez eu possa comer dois lanchinhos saborosos em vez de um só’.” (ROBERTS, 2009). Em seguida: “Chapeuzinho Vermelho tirou-o [o casaco] e colocou-o sobre uma pedra perto dali. O lobo, então, teve uma ideia. Apanhou o casaco e fugiu correndo para a casa da vovó”. (ROBERTS, 2009). Em momento posterior: “A vovó, que enxergava muito mal, abriu a porta, viu o casaco vermelho e disse: ‘Entre logo, Chapeuzinho Vermelho’.” (ROBERTS, 2009). Observa-se que tudo teve início quando Tomás resolve sair do caminho, desobedecendo sua mãe; todavia, há uma sequência de eventos que colaboram para o desenvolvimento da narrativa, como o descuido do menino com o casaco e o engano da avó, ao ver alguém com um agasalho vermelho e logo achar que era seu neto. Na linha do que vem sendo exposto, poderíamos ter, como normas a transmitir: *nunca desobedeça sua mãe!* – como na maior parte das versões de Chapeuzinho Vermelho – mas também, *nunca descuide de seus pertences!* Ou, ainda, *preste mais atenção às coisas ao seu redor!* No entanto, será o leitor que perceberá esses “deslizes” do protagonista, e cabe a ele atribuir um significado ou não para tais fatos.

No terceiro conto, o lobo sofre o castigo: além de não conseguir devorar Chapeuzinho Vermelho, porque ela foge, também tem a vovó retirada de sua barriga viva. Se ele sobreviveu ou morreu, nem texto, nem ilustração respondem a essa questão. Com relação à norma transmitida, é a mesma do primeiro conto: o perigo de falar com pessoas estranhas.

Como último apontamento sobre como o texto verbal é evidenciado, gostaríamos de ressaltar a linguagem presente nos três livros. No conto clássico, há uma linguagem mais

formal, típica da época na qual foi escrito, em torno de 1697; mesmo com a tradução do francês para a língua portuguesa, percebe-se a formalidade, como nas palavras “rumou” e “enveredou”, por exemplo. No reconto, o vocabulário é mais moderno, como o refrigerante borbulhante e os efeitos colaterais causados pelo gás da bebida (arrotos) e, apesar da linguagem mais simples, além de aproximar o leitor, proporciona, inclusive, a prática das estratégias de leitura, porque permite a ele fazer conexões texto-leitor, por exemplo; afinal, o refrigerante é muito atraente entre os jovens, bastante contemporâneo e coerente com o que vivem, na realidade. O conto simplificado, no entanto, contém uma linguagem direta, aligeirada, com ausência de metáforas, o que acaba por interferir negativamente na compreensão e na leitura, conforme já relatado anteriormente.

Se os paratextos, as análises das ilustrações e o texto verbal ajudam a estabelecer relações capazes de motivar a leitura, formando um leitor mais crítico, conciliar todas essas análises com as estratégias de leitura facilita o papel mediador do professor, para que seu aluno compreenda o texto. A seguir, iniciamos esse percurso, verificando que estratégias são evidenciadas e como podemos inseri-las na discussão das diversas Chapeuzinhos Vermelhos.

3.4 – As estratégias de leitura

Ao longo deste trabalho, temos enfatizado como as estratégias de leitura podem auxiliar na compreensão leitora.

Esses procedimentos são conhecidos como [...] mecanismos individuais que o leitor desenvolve ao longo de sua vida, para obter uma informação por meio do ato de ler. Dessa forma, essas estratégias podem ser entendidas como habilidades utilizadas pelos leitores para compreenderem o que leem e de conhecerem a maneira como formulam seus pensamentos, descobrindo os processos mentais de entendimento de um texto. (GIROTTTO; SOUZA, 2012, p. 18).

Sabemos que as estratégias sugeridas por Girotto e Souza (2010) são conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, sumarização e síntese. Para Solé (1998), a metodologia para o ensino das estratégias está dividida em três momentos: antes da leitura, durante a leitura e após a leitura. Assim, neste tópico, tentaremos perceber como todas essas estratégias podem colaborar para a melhor compreensão dos títulos analisados nesta pesquisa.

Quanto ao conhecimento prévio, consideramos que em qualquer atividade seja importante realizá-lo. Nesse sentido, o professor deve fazer um levantamento para que se saiba o nível de conhecimento prévio dos seus alunos sobre o assunto que se quer tratar/ensinar. Afinal, demonstramos que todos nós – alguns mais, outros menos – temos experiências passadas, portanto, temos uma bagagem cultural, de sorte que é preciso fazer essa verificação, antes de iniciar qualquer atividade. Pensando na leitura dos contos de fadas, cremos que é preciso averiguar o que as crianças sabem sobre o gênero, se conhecem a sua estrutura e suas principais características. Lembramos que conhecer as peculiaridades do gênero estaria dentro do que Kleiman (2002) chama de conhecimento textual. Ela ainda entende que existem mais dois tipos de conhecimentos, os quais devem ser levados em apreço: o linguístico e o de mundo.

Para a compreensão do conto clássico, seria preciso que os alunos soubessem o vocabulário utilizado. Ao lermos, notamos certas palavras cujos significados possivelmente algumas crianças poderiam não saber: “aldeia”, “rumou”, “enveredou” e “trêmula”. Esses vocábulos encontram-se nas seguintes passagens: “Uma linda menina morava com sua mãe numa aldeia próxima à floresta.” (PHILIP, 1998, p. 88). “Sempre obediente, Chapeuzinho vestiu sua capa, pegou a cesta e rumou para a casa da boa velhinha.” (PHILIP, 1998, p. 88); ““Também quero visitá-la, Vamos ver quem chega lá primeiro?”, o lobo falou e, sem esperar resposta, enveredou por um atalho.” (PHILIP, 1998, p. 88); e ““Quem é?”, uma voz trêmula perguntou.” (PHILIP, 1998, p. 89). Pode ocorrer que algumas crianças consigam chegar aos seus significados pelo contexto da frase, usando a estratégia de leitura *inferência*, outras, ainda assim, podem não conseguir. Dessa maneira, ratificamos a necessidade de os alunos terem

conhecimentos linguísticos e, se não o tiverem, que seja desenvolvido um trabalho para que isso ocorra, contribuindo com a compreensão da narrativa.

No que se refere ao conhecimento de mundo, a narrativa aqui examinada requer que os discentes saibam que é perigoso dar atenção a estranhos ou que não devem conversar com pessoas que não conheçam. Conhecimento de mundo vai muito além de compreender a mensagem do texto, pois será esse conhecimento que vai perpassar entre as outras estratégias que mencionamos acima – conexão, inferência, visualização, sumarização e síntese. Queremos ressaltar que, no livro da editora Companhia das Letrinhas, a escolha do editor em trazer informações nas laterais da página, como o primeiro registro dessa narrativa, explicações sobre a floresta ao norte da França e os diversos finais para esse mesmo conto, favorece significativamente a ampliação dos conhecimentos de quem o lê, pois, assim, os leitores podem relacionar a nova informação àquelas que eles já têm, ampliando ou gerando novos conhecimentos.

Para verificar todos esses conhecimentos – textual, linguístico e de mundo – sugerimos que o professor faça uma averiguação oral, antes de iniciar a leitura de um texto, a fim de constatar o que conhecem sobre o gênero, o vocabulário e os temas das narrativas. Dessa forma, poderá explorar o que seus alunos já sabem e agregar outros conhecimentos que são estranhos para eles.

Em *Chapeuzinho Vermelho - uma aventura borbulhante*, é possível a compreensão leitora mesmo daqueles que ainda não tenham lido o clássico da Chapeuzinho Vermelho. Apesar disso, para aqueles que tiverem como repertório (e conhecimento prévio) o clássico, a leitura fará mais sentido e será mais significativa, porque, como a própria capa registra, trata-se de um reconto. Assim, com a leitura prévia do clássico, é possível a todo momento fazer conexões com o enredo original. No caso em análise, especialmente conexões texto-texto, mas também conexão texto-leitor – por oferecer linguagem e elementos mais contemporâneos – e texto-mundo – por deixar em aberto as normas transmitidas. Juntos, texto escrito e ilustrações permitem que as crianças sempre estejam questionando os próximos acontecimentos.

Na versão simplificada, o vocabulário simples e a estrutura aligeirada prejudicam a compreensão do gênero conto de fadas, pois, sem detalhes, não causa tensão, clímax, para quem a lê – e o final é previsível. Isso significa que o nível de conhecimento prévio acessado é baixo e que, após a leitura, quase nada será acrescentado de novidade para quem lê. Não possibilita sequer a visualização, porque as ilustrações representam apenas aquilo que está no texto verbal.

Com relação aos conhecimentos prévios necessários para melhor compreender os três contos analisados, vimos que cada um sugere suas possibilidades. Porém, se o leitor souber perceber as relações entre texto, ilustrações e paratextos (capa, quarta capa, guardas e frontispício), já terá muitos conhecimentos que o auxiliarão na compreensão das histórias.

Toda essa exploração do livro – verificação de capa, guardas, frontispício, quarta capa e de conhecimentos prévios dos alunos – compreende o que Solé (1998) chama de momento que antecede a leitura, pois é nessa ocasião que se permite aos alunos estipular previsões e fazer perguntas sobre o que será lido. Não podemos deixar de lembrar o que a autora considera essencial e que também deve ser estabelecido pelo professor, antes de iniciar qualquer atividade: o objetivo de leitura. Para Solé (1998), se o professor tem claro o que pretende com a leitura de determinado texto, é capaz de, ao final, avaliar o que propôs e perceber se seus objetivos foram atingidos ou devem ser revistos e/ou aperfeiçoados.

A respeito da estratégia de conexão, Harvey e Goudvis (2007, p. 17, tradução nossa) declaram: “Quando os alunos têm uma experiência similar daquelas do personagem da história, eles são mais aptos a entender os motivos, pensamentos, e sentimentos do personagem.” Voltando nossos olhares para os livros em análise, no reconto, há o alerta da mãe de Tomás para não sair do caminho, visto que já era sabida a presença de um lobo na floresta. No conto clássico, por outro lado, não consta, explicitamente, o aviso ou a instrução de qual caminho a Chapeuzinho deveria fazer, para chegar à casa da avó. Mesmo assim, é possível aos alunos com acesso às duas histórias que façam conexões, nesse caso, texto-texto, quanto à moral, que é comum em ambas, ou seja, o perigo, a desobediência, posto que, no reconto, há o aviso para o personagem não sair do caminho e ele sai, de sorte que sua desobediência o coloca, juntamente com sua avó, em risco. Do mesmo modo, a moral implícita no clássico nos remete a isso, visto que não sair do caminho significa não falar com pessoas estranhas.

Outra possibilidade de conexão texto-texto são as leituras do reconto *Chapeuzinho Vermelho – uma aventura borbulhante* e da narrativa *Chapeuzinho Vermelho do jeito que o lobo contou*, de Maurício Veneza. Os dois têm elementos em comum, como os personagens Chapeuzinho, lobo e avó. Ademais, a narrativa acontece em locais semelhantes: floresta e casa da avó. Ainda há a presença do refrigerante, nas duas histórias, com a diferença de que, no segundo, especifica que se trata de guaraná e, no primeiro, se sabe apenas que é um refrigerante borbulhante, fabricado na pensão dos pais do menino. Por fim, em ambas as narrativas, a relação entre os personagens acaba de modo amigável. Vale lembrar que as conexões ocorrem durante o processo da leitura.

A inferência, de acordo com Menegassi (2010, p. 44), consiste de

[...] ações que unem o conhecimento que não está explícito no texto, porém possível de ser captado, com o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto. Na verdade, é uma ponte de sentido que o leitor cria com o texto lido, construindo uma nova informação, que não existia antes no texto, nem no leitor.

Assim, no caso do conto clássico que se encontra no livro de coletânea, são diversas as possibilidades de se fazer inferências, a começar pela capa, em que títulos e ilustrações permitem aos leitores inferir os tipos de histórias que constam no interior da obra. Em seguida, folha de rosto e guardas também dão pistas dos modelos de histórias com os quais o leitor deve se deparar, ao ler o material. Posteriormente, o sumário, a apresentação, a discussão dos contos de fadas, a exposição dos principais contadores de histórias e a introdução de cada seção são todos elementos que colaboram significativamente para a prática da estratégia de leitura de inferência. No conto, especificamente, as inferências que podem ocorrer se voltam, mais explicitamente, para a inferência de significados de algumas palavras que podem ser desconhecidas para certas crianças, como já discutido previamente. Isso se dá por se tratar de um conto antigo e, talvez por esse motivo, a linguagem mantida nessa narrativa seja mais próxima à época em que foi escrita pela primeira vez.

Já mencionamos, neste tópico, quando discutimos os títulos das obras analisadas, que, no reconto, o título leva o leitor a realizar diversas inferências. As palavras “aventura” e “borbulhante” produzem esse efeito: “aventuras” podem ocorrer de variadas formas, com distintas emoções e perigos; “borbulhante”, por seu turno, pode ser qualquer coisa que borbulha: água, apenas; água misturada com outro ingrediente, entre outros. Nessa narrativa, ainda, as ilustrações retratam acontecimentos que não estão expressos no texto verbal, como o motivo pelo qual Tomás é chamado de Chapeuzinho Vermelho e a saída de Tomás rumo à casa da avó, em que aparece frente a um estabelecimento. Nessa passagem, Tomás mostra-se acompanhado de um casal. Em nenhum momento se afirma que o homem é seu pai, porém, como, no início da narrativa, o texto narra que seus pais eram donos de uma pensão, infere-se que o homem da imagem seja seu pai e a mulher sua mãe, a qual o avisa para não sair do caminho. É possível inferir igualmente que o estabelecimento é a pensão e a placa que indica “O Bom Burp” se refira ao estabelecimento. Esses exemplos que relatamos aqui, quanto às possíveis práticas de inferência no reconto, são apenas algumas inferências. O livro oportuniza, a todo momento, o uso dessa estratégia de leitura, seja pelo texto verbal, seja pelo texto não verbal. Abaixo, a cena do livro mencionada anteriormente:



Figura 44: Exemplo de possíveis inferências
Fonte: Escola

Na versão simplificada, a ausência de alguns paratextos o deixa em desvantagem em comparação com os outros dois livros – conto clássico e reconto. O fato de as ilustrações apenas representarem o que está no verbal, ou seja, de não ir além, e vice-versa, também desfavorece a prática da inferência. Durante a análise desse livro, encontramos somente uma possibilidade de fazê-la. Trata-se da primeira e da segunda páginas, em que Chapeuzinho está acompanhada de sua mãe, em um lugar que é preciso inferir se é a sua casa, pois, no texto verbal, não está clara essa informação.

Para Girotto e Souza (2010, p. 85), “[...] ensinar as crianças a construir suas próprias imagens mentais quando leem não-ficção também as ajuda a parar, a pensar e a entender a informação.” As autoras chamam essa estratégia de visualização. No conto clássico, como há apenas duas ilustrações, o texto verbal possibilita que se façam várias visualizações. É possível, por exemplo, imaginar a aldeia onde Chapeuzinho Vermelho mora com a sua mãe; supor como é o bolo de frutas que a mãe assou para a garota levar para avó, bem como sentir cheiro, gosto, isto é, usar outros sentidos, os quais também são considerados por Girotto e Souza (2010) como uma forma de visualizar; projetar como pode ser a casa da avó e visualizá-la, já que ela não está presente nas duas imagens selecionadas para ilustrar o conto. No reconto, é possível igualmente usar o paladar para sentir o gosto das guloseimas, do bolo e do refrigerante borbulhante, a

audição, para ouvir o arrote do lobo e, principalmente, no livro como um todo, sentir o mistério e o medo instaurados, sobretudo nas ilustrações em que aparecem as paredes da pensão e os troncos das árvores, semelhantes a rostos assustados; o semblante dos animais da floresta amedrontados e o encontro do lobo com a vovó e Tomás.





Figura 45: Exemplo de visualização
Fonte: Escola

Na versão simplificada, assim como nas anteriores, é possível imaginar o gosto dos doces que a mãe de Chapeuzinho pede para a filha levar para a avó, além de visualizar o momento em que o caçador chega e tira a vovó da barriga do animal.

Podemos afirmar que as estratégias de conexão, inferência e visualização são as que mais ocorrem, segundo Solé (1998), durante a leitura; a última – visualização – pode acontecer antes, durante e depois da leitura. São também habilidades que devem ser realizadas em grupos (compartilhadas) e individualmente (independentes), duas situações necessárias e importantes para a construção do conhecimento e atribuição de sentidos às obras lidas.

A estratégia de sumarização – que, de acordo com Girotto e Souza (2010), é determinar o que é importante, buscar a essência de um texto – e a estratégia de leitura da síntese, a qual necessita adicionar novas informações ao que já se sabe para reconstruir o próprio texto, são procedimentos que podem ser mais proveitosos em textos informativos, a não-ficção. Contudo, sumarização e síntese são o que Solé (1998) entende como habilidades que devem ocorrer após a leitura. Nesse caso, a estudiosa crê que os alunos devem ser capazes de perceber a ideia principal, elaborar resumos e não apenas formular perguntas, como também buscar suas respostas no escrito. Dessa forma, é possível utilizar-se dessas estratégias também no texto literário, afinal, se o aluno não souber colocar em prática essas habilidades, possivelmente não assimilou todas as informações do texto necessárias para a compreensão.

Podemos afirmar, sem dúvida, que as versões do conto clássico e o reconto têm mais elementos a serem explorados, discutidos e apreendidos na compreensão da narrativa. O conto simplificado, pelo contrário, já se encontra resumido. Assim, nem texto verbal, nem ilustrações dão abertura para fazer uso das estratégias de sumarização e síntese.

Finalmente, a partir do que foi analisado e discutido, acreditamos que o conto clássico e o reconto podem ser mais bem aproveitados na sala de aula pelos leitores e pelo professor, se este tiver os conhecimentos expostos no decorrer desta Dissertação, para analisar um livro infantil e ensinar aos seus alunos como relacionar paratextos, texto verbal, não verbal e estratégias de leitura a favor da compreensão leitora. No entanto, os livros simplificados e as versões baratas colocadas no mercado livreiro estão igualmente nas estantes e em salas de leituras das escolas públicas do nosso país, em grande número e, em certas ocasiões, são os únicos a que se pode ter acesso. Dessa forma, nosso propósito não foi de criticar o uso desse material, mas de dar condições ao educador para analisá-lo e de fazer suas escolhas. cremos até mesmo que o docente pode oferecer esse tipo de versão para permitir que seus alunos elaborem uma análise como a que aqui fizemos e tenham condições de apreciar, criticar, enfim, escolher suas próprias leituras e perceber o quanto o texto simplificado exige pouco, subestima as capacidades de leitura e o quanto se isenta de envolver o leitor.

Nas considerações finais, pretendemos retomar as inquietudes que nos fizeram desenvolver este estudo, e a importância de o professor ter todos os conhecimentos aqui discutidos, de sorte a proporcionar um ensino da leitura de qualidade para seus alunos e, assim, possibilitar que se formem críticos e autônomos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: OS RESULTADOS ALCANÇADOS

Desde o princípio, sabíamos que não seria possível responder a todas as indagações, mesmo porque esta pesquisa foi desenvolvida em apenas uma escola e ainda tínhamos um tempo, estipulado pelo Programa de Pós-Graduação, a considerar. Contudo, sabemos também que a realidade dessa escola é a de muitas escolas públicas do nosso país, por isso, diante dos dados obtidos através do questionário, do levantamento de materiais e dos estudos sobre o gênero conto de fadas e estratégias de leitura, cremos ser factível um trabalho efetivo, o qual priorize a compreensão leitora com as crianças do primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

Se o professor tiver acesso aos livros distribuídos para as escolas, através dos programas governamentais, pode desenvolver projetos riquíssimos, oficinas, debates, discussões, apresentações teatrais, entre outros; afinal, esses livros, antes de chegarem às escolas, passam por um minucioso processo de análise, por meio de pareceristas especialistas na área da leitura e literatura que os avaliam, tendo em vista as diversas dimensões dos livros: suas qualidades gráfico editorial, estético literário, paratextuais, textuais e não verbais. Dessa forma, chegam às escolas muitos materiais de excelente qualidade e que, por isso, ensejam um trabalho interessante e motivador com o texto literário.

Queremos enfatizar a relevância de os professores conhecerem a literatura, serem leitores, proporcionarem aos seus alunos o acesso aos clássicos da literatura infantil, para que, além de contribuir emocional e psicologicamente na vida dos pequenos leitores, possam garantir-lhes repertório de leitura e a ampliação de conhecimentos prévios, pois, do contrário, corre-se o risco de, posteriormente, algumas leituras não fazerem sentido para eles.

No que diz respeito aos recontos/adaptações, estes têm ganhado cada vez mais espaço entre os escritores e, conseqüentemente, nas prateleiras de livrarias e lojas virtuais. Obtiveram, inclusive, categorias de premiações na Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ – nos últimos anos. É bastante comum que bibliotecas e salas de leitura de escolas públicas tenham, em seu acervo, grande quantidade de livros doados por pais e comunidade. Nesse caso, há predominância de livros simplificados; um dos motivos para isso é o baixo custo e o fácil acesso, em razão de serem encontrados em bancas e em lojas de comércio popular. Estes também são os livros que estão presentes nas casas, aqueles que os pais leem para seus filhos. Como já vimos nas análises, no capítulo três, esse é um tipo de livro com limitações, alguns com certas deficiências de linguagem e de projeto gráfico. Porém, os professores que, por algum motivo, tiverem acesso apenas a essas versões, precisam encontrar meios para explorá-las ao máximo. Mesmo que esse tipo de livro esteja circulando no maior número nas escolas públicas, ansiamos pelo dia em que os estabelecimentos de ensino apreendam que os livros são oferecidos

para serem usados, lidos, explorados e que, embora constituam um bem cultural de imensurável valor, as escolas precisam superar a visão de que nunca possam ser estragados, pois, do contrário, os livros de qualidade vão continuar guardados em armários, com cadeados e uso controlado, enquanto os descartáveis continuarão circulando.

Conhecemos a realidade dos cursos que formam docentes, portanto, temos conhecimento da má-formação (em alguns casos, nenhuma formação) que os universitários recebem, quanto aos estudos sobre literatura infantil. Sabemos, ademais, que os Programas que distribuem os livros não oferecem formação nem para o professor, nem para os responsáveis pelas bibliotecas e salas de leitura.

Não queremos e não vamos entrar nessa discussão, visto que isso exigiria outra pesquisa. O que esperamos ressaltar é que é preciso um olhar mais atento para a riqueza das obras de literatura infantil e, se queremos e cobramos, a todo o momento, que os alunos leiam e compreendam suas leituras, é necessário que os formadores tenham conhecimento do livro infantil, consigam analisá-lo, indicando boas leituras aos seus alunos e escolhendo livros para o trabalho em sala de aula, de modo a possibilitar uma abertura para a construção do conhecimento e para formação de leitores. Esses foram exatamente os principais motivos das análises feitas no capítulo predecessor. Nele, tivemos o intuito de demonstrar que, mesmo com o material simplificado, se o professor souber fazer uma análise das diversas partes do livro infantil – paratextos, texto verbal, não verbal e uso das estratégias de compreensão leitora –, é possível que esse material seja utilizado. Entendemos que querer dar acesso a um texto de qualidade consiste em uma posição política, mas, para que isso aconteça, é preciso ter formação continuada, uma vez que, pela pesquisa, é possível superar lacunas na formação inicial, pois, do contrário, os educadores continuarão a reproduzir aquilo que fizeram com eles, na formação escolar.

Pensando em *Chapeuzinho Vermelho*, muitas vezes, o docente acaba preferindo a versão simplificada, para não ter que explicar algumas circunstâncias, como o fato de a Chapeuzinho sair viva da barriga do Lobo, dado que, geralmente, esse tipo de livro oferece uma única leitura, ou seja, o leitor começa e termina o texto e toda a classe terá a mesma visão: *não desobedeça à mãe!* Em acréscimo, não se considera que o diálogo, a abertura, é o grande diferencial de um texto.

O reconto *Chapeuzinho Vermelho: uma aventura borbulhante*, por exemplo, já permite e dá abertura para debates: o personagem é homem, pode haver comparações com o conto original, há personagens diferentes do clássico, noutras palavras, rompe-se com tudo o que eles

já leram antes e carece mais dedicação por parte do professor, para que uma discussão nos moldes das estratégias de leitura aconteça, ou seja – para que os leitores, além de compreender o texto, possam ampliar os três conhecimentos em questão: conhecimento textual, conhecimento linguístico e conhecimento de mundo. Dessa maneira, além de se sentirem motivados para a leitura, os alunos entenderão os objetivos para fazê-la.

Os livros que analisamos não foram escolhidos por serem bons ou ruins, mas eram o que melhor representavam os tipos presentes nas escolas. O educador precisa saber dessa variedade, caso contrário, pode sempre adotar e optar pelo mesmo modelo, julgando que estes são os melhores para o trabalho com a leitura. Assim, cremos que, oferecendo teorias sobre a importância do uso de contos e recontos de fadas e os benefícios que as estratégias de leitura proporcionam para quem as coloca em prática, conseguiremos contribuir para que os docentes percebam uma das formas de ensinar a leitura adequadamente e, assim, consigam optar por materiais de boa qualidade no trabalho com as crianças. Pensamos que o ideal é que o professor tenha esses aportes teóricos, dessa forma, pode, ainda, trabalhar com esses três tipos de livros em sala, porque a mesma análise que fizemos pode ser realizada pelo professor, com seus alunos, permitindo-lhes explorar, observar, comparar e criticar.

Julgamos ter conseguido responder a algumas das nossas indagações e percebemos que, na escola pesquisada, há o trabalho com a Literatura Infantil, todavia, prevalece o uso dos livros simplificados, tanto nas estantes das salas de aula quanto na sala de leitura, pois muitos dos livros que consideramos de maior qualidade se encontram em armários, na sala dos professores, com acesso restrito. No questionário, pudemos observar que muitos alunos ainda desconhecem elementos fundamentais nos livros e que, por tantas vezes, são fundamentais para o entendimento do enredo, como guardas, folha de rosto, frontispício, quarta capa, enfim, paratextos. Em acréscimo, notamos que a maioria não utiliza estratégias as quais colaboram para a interpretação da leitura e, quando empregadas, isso não se faz de forma consciente.

Dessa maneira, gostaríamos de reafirmar as enormes vantagens que as estratégias de leitura proporcionam para a compreensão leitora. Por meio delas, podemos superar contradições, como a que se deu na sala pesquisada – e que acontece constantemente, em outras realidades brasileiras – como o fato de os alunos terem apontado a ilustração como o principal critério de escolha do livro e o que mais observam durante a leitura e, em contrapartida, terem assinalado no questionário as opções “pouca” ou “nenhuma importância” a ela, em um texto.

Finalmente, no que se refere aos objetivos deste trabalho, avaliamos tê-los alcançado, já que, através do questionário, obtivemos respostas sobre uso (ou não) das estratégias de leitura,

no ato de ler os contos de fadas e outros tipos de textos, na sala investigada. Com as análises das três versões de *Chapeuzinho Vermelho*, conseguimos demonstrar o papel do texto verbal, do não verbal e dos paratextos, nos livros infantis. Comprovamos que os livros analisados não só possibilitam relações com as estratégias de leitura, como cooperam significativamente para a compreensão. Por último, eu, Ana Laura, pesquisadora, confirmei minha hipótese inicial: a falta de contato com a Literatura Infantil, durante a minha infância, e a ausência de conhecimentos sobre as características do gênero fizeram com que eu não compreendesse determinadas leituras. Assim, ao longo da pesquisa, pude verificar que esse comportamento tem se repetido nas escolas, pois os educadores não têm as informações descritas nesta Dissertação, a fim de repassar aos seus alunos, colaborando para a leitura significativa.

Por fim, cabe à escola, pela mediação do professor, estabelecer uma discussão a partir dos livros lidos, nos moldes das estratégias de leitura, ou seja – para que os leitores, além de compreender o texto, possam ampliar os três conhecimentos em questão: conhecimento textual, conhecimento linguístico e conhecimento de mundo. Dessa forma, os alunos, além de se sentirem motivados para a leitura, entenderão os objetivos de fazê-la.

REFERÊNCIAS

Obras gerais

AGUIAR, Vera Teixeira de. Os contos infantis por excelência. In: AGUIAR, Vera Teixeira de (Coord.). et al. **Era um vez... na escola**. Belo Horizonte: Formato, 2001. p. 77-84.

AGUIAR, Vera Teixeira de. Do conto ao reconto: uma viagem ao presente. In: AGUIAR, Vera Teixeira de; MARTHA, Alice Aurea Penteado (Org.). **Conto e Reconto**: das fontes à invenção. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 48- 56.

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

ARENA, Dagoberto Buim. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura. In: MENIN, Ana Maria da C.S.; GIROTTI, Cyntia Graziella G.S.; ARENA, Dagoberto Buim; SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 13-44.

BAKHTIN, Michael. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARRETT, Thomas Charles. 1976. Taxonomy of reading comprehension. In: SMITH, R.; BARRETT, T. C.; BLOOM, B. S.; ENGELHART, M. B.; FURST, E. J.; KRATHWOHL, D.R. (Ed.). **Teaching reading in the middle class**. Taxonomy of education objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain. New York: Longmans Green, 1956.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BONAVENTURE, Jette. **O que conta um conto?** São Paulo: Paulinas, 1992.

BREMOND, Claude. A lógica dos possíveis narrativos. In: BARTHES, Roland et al. **Análise Estrutural da Narrativa: pesquisas semiológicas**. 2. ed. Introdução à edição brasileira e revisão de Milton José Pinto. Tradução de Maria Zélia Barbosa Pinto. Petrópolis (RJ): Vozes, 1972. p. 110-135. (Col. Novas Perspectivas de Comunicação).

CAMARGO, Luís Hellmeister de. **Poesia infantil e ilustração**: estudo sobre *Ou isto ou aquilo* de Cecília Meireles. 1998. Dissertação (Mestrado em Letras na área da Teoria Literária) – Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 1998.

CAMARGO, Luís Hellmeister de. Ilustração em livros de literatura infantil. **Glossário Ceale**, Minas Gerais. Disponível em:
<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/ilustracao-em-livros-de-literatura-infantil>. Acesso em: 05 abr. 2016.

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991a.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil juvenil**. São Paulo: Ática, 1991b.

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas**: símbolos mitos arquétipos. São Paulo: DCL, 2003.

CORRÊA, Hércules Tolêdo. Contos, recontos e reendereçamentos: uma mesma matriz, diferentes retextualizações para públicos e gostos diversos. In: AGUIAR, Vera Teixeira de; Ceccantini, João Luís (Org.). **Teclas e dígitos: leitura, literatura & mercado**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 243 – 257.

FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.

FARIA, Maria Alice. **Como usar literatura infantil na sala de aula**. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

GANCHÓ, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 2002.

GIROTTTO, Cyntia Graziela Guizelim Simões; SOUZA, Renata. Junqueira de. **Estratégias de leitura**: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, Renata Junqueira de. et. al. (Org.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

GIROTTTO, Cyntia Graziela Guizelim Simões; SOUZA, Renata. Junqueira de. Modos de ler e estratégias para ler: crianças, leitura e literatura infantil. **Leitura: Teoria e Prática**, v. 58, p. 16-24, 2012.

GIROTTTO, Cyntia Graziela Guizelim Simões; SOUZA, Renata. Junqueira de. In: **PNBE na escola**: literatura fora da caixa. Ministério da Educação; elaborada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais. – [Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014]. 3 v. p. 31- 44.

HARVEY, Stephanie; GOUDVIS, Anne. **Strategies that work**. Teaching comprehension for understanding and engagement. USA: Stenhouse & Pembroke, 2007.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: Aspectos Cognitivos da Leitura. Campinas, SP: Pontes, 2002.

LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

LLUCH, Gemma. Para uma seleção adequada do livro. In: AZEVEDO, Fernando (Coord.). et al. **Língua materna e Literatura Infantil**: Elementos nucleares para professores do ensino básico. Lisboa: Lidel, 2006. p. 215-231.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão textual como trabalho criativo. In: UNESP. Prograd. **Caderno de Formação**: formação de professores - didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 89-13, v. 11. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/403558/3/01d17t07.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2015.

MASSONI, Luiz Fernando Herbert. Ilustrações em livros infantis: Alguns apontamentos. **Revista do Centro de Artes da UDESC**, Florianópolis. Disponível em: http://www.ceart.udesc.br/dapesquisa/files/9/02VISUAIS_Luis_Fernando_Herbert_Massoni.pdf. Acesso em: 05 abr. 2016.

MASSUIA, Caroline Sanchez. **Os contos de fadas e as práticas educativas:** o uso do gênero em uma escola municipal de Presidente Prudente. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente, 2011.

MENEGASSI, Renilson José. Estratégias de leitura. In: MENEGASSI, Renilson José. **Leitura e Ensino**. Maringá: Eduem, 2010. p. 41- 64.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. Paratextos dos livros ilustrados. In: NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. **Livro ilustrado:** palavras e imagens. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

RIBEIRO, Maria Augusta Hermengarda Wurthmann. Os recontos dos contos da oralidade: permanências e mudanças no gênero. In: AGUIAR, Vera Teixeira de; MARTHA, Alice Áurea Penteado (Org.). **Conto e Reconto:** das fontes à invenção. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 215-227.

RICHE, Rosa Maria Cuba. Oliver Twist: de quadro em quadro. In: AGUIAR, Vera Teixeira de; MARTHA, Alice Áurea Penteado (Org.). **Literatura infantil e juvenil:** leituras plurais. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p. 153- 176.

SILVA, Joice Ribeiro Machado da. **O ensino das estratégias de compreensão leitora:** uma proposta com os livros de literatura infantil. 2014. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente, 2014.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Literatura infantil brasileira:** um guia para professores e promotores de leitura. 2 ed. Goiânia: Cânone Editorial, 2009.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. Sobre os contos e recontos. In: AGUIAR, Vera Teixeira de; MARTHA, Alice Áurea Penteado (Org.). **Conto e Reconto:** das fontes à invenção. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 13-33.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Silvana Ferreira de. **Estratégias de leitura para a formação da criança leitora**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Paulista. Presidente Prudente, 2009.

ZWIERS, J. Making Inferences and Predictions. In: **Building Reading Comprehension Habits in Grades 6–12** (p. 99-121). Newark, DE: International Reading Association, 2010.

Corpus

PHILIP, Neil. **Volta ao mundo em 52 histórias**. Ilustração de Nilesch Mitry. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.

ROBERTS, Lynn. **Chapeuzinho Vermelho:** uma aventura borbulhante. Ilustração de David Roberts. São Paulo: Zastras, 2009.

VERMELHO, Chapeuzinho. Editora Avenida (Histórias Clássicas).

Demais livros

BEAUMONT, Mme. Leprince de. **A Bela e a Fera**. Edic. (Contos Clássicos).

BELINKY, Tatiana. **Des Sacizinhos**. Ilustração de Roberto Weigand. São Paulo: Paulinas, 2007. (Sabor amizade).

BLACKWELL, Su. **Contos de princesas**. Recontados por Wendy Jones. Tradução de Monica Stahel. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

BOTAS, o Gato de. Ilustração de Lie A. Kobayashi. Ciranda Cultural.

BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho Amarelo**. Ilustração de Ziraldo. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

CINDERELA. Belo Horizonte: Edic. (Meus clássicos favoritos).

COLLODI, Carlo. **As aventuras de Pinóquio**. Ilustração de Odilon Moraes. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002. (Literatura em minha casa).

COLLODI, Carlo. **Pinóquio**. Ilustração de: Eloar Guazzelli Filho. São Paulo: Escala Educacional, 2006. (Coleção Recontar).

FALANTE, Cinderela e mais: o carro. Abril Jovem. (Clássicos Disney).

FRANCE, Marycarolyn. **Cinderela Brasileira**. Ilustração de Graça Lima. São Paulo: Paulus, 2006. (Mistura Brasileira).

MARQUES, Cristina. **Branca de Neve**. Brasileitura. (Clássicos de Ouro).

MENEZES, Silvana de. **De quem tem medo o lobo mau?** Ilustração de Silvana Menezes. São Paulo: Elementar, 2009.

OLIVEIRA, Ruy de. **A bela e a fera**. Ilustração de Ruy de Oliveira. São Paulo: FTD, 1999.

ORTHOF, Sylvia. **Gato pra cá, rato pra lá**. Ilustração de Graça Lima. Rio de Janeiro: Rovel, 2012.

PENNART, Geoffroy de. **Chapeuzinho Redondo**. Ilustração de Geoffroy de Pennart. São Paulo: Escarlate, 2013.

PICHON, de Liz. **Os três porquinhos malcriados e o lobo bom**. Ilustração de Liz Pichon. São Paulo: Ciranda Cultural, 1998.

PINÓQUIO, Brasileitura. (Clássicos de Ouro)

PINÓQUIO. Ciranda Cultura. (Contos Clássicos).

PINTO, Gerusa Rodrigues. **Tita e o Chapeuzinho Azul**. Ilustração de Hugo Mattos da Silva. Belo Horizonte: Fapi.

RITER, Caio. **Sete patinhos na lagoa**. Ilustração de Laurent Cardon. São Paulo: Biruta, 2012.

TRABALHADORES, Os três porquinhos. Vale das Letras. (Os clássicos e as virtudes).

VASCONCELOS, Adilson. **Cinderela**. Ilustração de Marcelo Tadeu. São Paulo: Rideel, 2008.

VASCONCELOS, Cláudia Maria de. **A fome do lobo**. Ilustração de Odilon Moraes. São Paulo: Iluminuras, 2012.

VENEZA, Maurício. **Chapeuzinho Vermelho do jeito que o lobo contou**. Rio de Janeiro: Compór, 2011. (Revira o conto).

APÊNDICE

Apêndice: Questionário

Perfil leitor de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental da escola Deputado

Este questionário tem como finalidade:

- Verificar se as crianças de um 4º ano do Ensino Fundamental conhecem e leem contos de fadas.
- Averiguar quais os interesses e os aspectos que essas crianças levam em consideração, ao ler os livros infantis.

Obrigada pela colaboração!

Dados pessoais

1. Nome: _____

2. Idade: _____ anos.

Contos de fadas

3. Você já leu algum livro de contos de fadas? [assinale apenas uma resposta]

☐ Sim ☐ Não

Se sim, qual(is)? [assinale aqueles que já leu ou aqueles de que conhece a história]

☐ A bela adormecida

☐ A bela e a fera

☐ A pequena sereia

☐ Branca de Neve e os sete anões

☐ Cachinhos Dourados e os três ursos

☐ Chapeuzinho Vermelho

☐ Cinderela

☐ João e Maria

☐ O patinho feio

☐ O soldadinho de chumbo

☐ Os três porquinhos

☐ Pinóquio

☐ Rapunzel

☐ A princesa e o sapo

☐ Aladim e a lâmpada maravilhosa

☐ A moura torta

☐ Pocahontas

☐ A princesa e a ervilha

☐ João e o pé de feijão

☐ Os músicos de Bremen

☐ Outro – Quais: _____.

Dos assinalados acima, escolha somente um – aquele de que mais gostou e com o qual se identificou. E, em poucas linhas, explique o que mais apreciou na história escolhida.

4. Você já assistiu a algum(s) filme(s) de contos de fadas? [assinale apenas uma resposta]

☐ Sim ☐ Não

Se sim, qual (is)? [assinale uma ou mais respostas]

☐ O Diário da princesa

☐ Peter Pan – de volta à terra do nunca

☐ O Corcunda de Notre Dame

☐ Cinderela

☐ Irmão Urso

☐ Shrek

☐ Encantada

☐ A pequena Sereia

☐ A princesa e o sapo

☐ Alice no país das maravilhas

☐ Enrolados

☐ Malévola

☐ Outro – Qual: _____.

5. Tem livros de contos de fadas em casa? [assinale apenas uma resposta]

☐ Sim ☐ Não

6. Costuma pegar livros de contos de fadas na escola e levá-los para ler em casa? [assinale apenas uma resposta]

☐ Sim ☐ Não

7. Quando você era mais novo, algum adulto lia para você? [assinale apenas uma resposta]

☐ Sim ☐ Não

Quem? _____

Interesses na leitura

8. O que você considera, ao escolher um livro? [assinale uma ou mais respostas]

☐ Capa

☐ Contracapa

☐ Paratextos (informações do livro)

☐ Ilustrações

☐ Tamanho do livro

☐ Tamanho da letra

☐ Número de páginas

☐ Uso das cores

☐ Outros: _____

9. Quando lê um livro de contos de fadas, o que costuma observar? [assinale uma ou mais respostas]

- ☐ Capa
☐ Contracapa
☐ Paratextos (informações do livro)
☐ Ilustrações
☐ Tamanho da letra
☐ Outros: _____

10. Ao olhar a capa de um livro, você costuma imaginar de que a história vai tratar? [assinale apenas uma resposta]

- ☐ Sim ☐ Não

Se sim, como?

11. Ao ler um livro, você costuma lembrar-se de acontecimentos vivenciados por você ou por outras pessoas? [assinale apenas uma resposta]

- ☐ Sim ☐ Não

Se sim, como?

12. Durante a leitura, costuma fazer perguntas ao texto? [assinale apenas uma resposta]

- ☐ Sim ☐ Não

Se sim, como?

13. Conforme lê, consegue visualizar os fatos narrados? [assinale apenas uma resposta]

- ☐ Sim ☐ Não

Se sim, como?

14. Ao término da leitura, caso seja solicitado, consegue recontar a história, narrando apenas os principais acontecimentos? [assinale apenas uma resposta]

- ☐ Sim ☐ Não

Se sim, como?

15. Quando você reconta a história que leu, costuma opinar sobre alguma passagem ou comentar sobre algo que lhe chamou atenção? [assinale apenas uma resposta]

☐ Sim ☐ Não

16- Para você, qual a importância da ilustração em um livro? [assinale apenas uma resposta]

☐ Muito importante

☐ Pouco importante

☐ Não tem importância

17. As ilustrações o(a) ajudam a compreender o texto? [assinale apenas uma resposta]

☐ Sim ☐ Não

Se sim, Como?

18. O que, para você, é mais importante em um texto? [assinale apenas uma resposta]

☐ O espaço

☐ O tempo

☐ A relação entre os personagens

☐ O problema

☐ Desfecho

☐ Todas as respostas anteriores

Por quê?
