

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA**

**BIANCA DA GRAÇA COELHO DE ALMEIDA**

**PRÁTICAS LITERÁRIAS EM AMBIENTES NÃO FORMAIS DE ENSINO:  
COMO AS CRIANÇAS DIALOGAM COM O TEXTO LITERÁRIO**

**Bagé  
2015**

BIANCA DA GRAÇA COELHO DE ALMEIDA

PRÁTICAS LITERÁRIAS EM AMBIENTES NÃO FORMAIS DE ENSINO: COMO AS  
CRIANÇAS DIALOGAM COM O TEXTO LITERÁRIO

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Curso de Licenciatura em  
Letras Universidade Federal do Pampa,  
como requisito parcial para obtenção do  
título de Licenciado em Letras.

Orientadora: Fabiana Giovani

Bagé  
2015

Dedico este trabalho ao meu marido, André Ricardo, pelo companheirismo, respeito e incentivo em todos os momentos. E também aos meus filhos, Laura e André, que tiveram que suportar minha ausência em diversos momentos no decorrer da graduação.

## AGRADECIMENTO

À Professora Doutora Fabiana Giovani, o meu sincero agradecimento pela orientação valiosa, confiança, amizade e, antes de tudo, por ter acreditado neste trabalho e ter me ajudado a concluir esta etapa.

Ao meu marido, parceiro e amigo André Ricardo, meu eterno agradecimento. Obrigada por acumular muitas das minhas responsabilidades domésticas nestes últimos tempos e por compreender todos os meus momentos e dificuldades. Seu precioso e incansável apoio faz toda a diferença na minha vida.

Agradeço aos meus filhos Laura e André, pela oportunidade de experimentar a mais pura forma de amor e por terem me acompanhado com paciência, no decorrer deste curso. Obrigada Laura, minha linda, carinhosa e amada filha por compreender minha ausência e pelas diversas vezes que precisaste ser mais do que uma irmã mais velha. Obrigada André, meu lindo, carinhoso e amado filho por também compreender minha ausência e pelos seus beijos de boa aula, boa prova e boa leitura que me deram força para enfrentar esta jornada.

A todos da minha família que, de maneira distante ou próxima, sempre estiveram ao meu lado quando foi preciso.

A todos os professores do curso de Licenciatura em Letras, que fizeram parte diretamente desta minha trajetória acadêmica, pelos ensinamentos que provocaram reflexões e utopias a respeito da Educação, no sentido de buscar outro tipo de sociedade que, especialmente, não abandone o pensamento reflexivo e contestador.

À Universidade Federal do Pampa que, pública e gratuita, me ofereceu oportunidade de concretizar a Licenciatura em Letras. A essa instituição, devo minha vida acadêmica e meu crescimento intelectual, cultural e político.

Enfim, agradeço a Deus e a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram na minha trajetória acadêmica.

“A vida é dialógica por natureza.  
Viver significa participar de um diálogo.”

Mikhail Bakhtin

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral compreender como é o diálogo formado pela criança com o texto literário a partir de leitura realizada em um ambiente não formal de ensino e como a criança dá as suas contrapalavras à leitura. Parte da concepção que a linguagem é um lugar de interação humana. Para Bakhtin, a leitura, assim como a linguagem, é um ato interativo, onde os sujeitos envolvidos participam na (co)construção de significados do texto. Nessa relação dialógica o leitor exerce um papel responsivo ativo. A leitura literária auxilia na constituição do sujeito, através do estímulo, da criatividade, do imaginário do leitor e do papel social que esta desempenha. A coleta de dados que constitui o corpus para esta pesquisa ocorreu em um ambiente não formal de ensino – praça pública. Como caminho metodológico foi utilizado o paradigma indiciário, por permitir olhar para o corpus e levantar hipóteses sobre como a criança forma seu diálogo com o livro literário. Cabe destacar que todas as produções coletadas apresentam a linguagem de desenhos, inclusive as das crianças que já dominam o código alfabético de escrita. Marcas encontradas nas produções permitem inferir que as crianças que tem entre sete e doze anos, desenhavam inicialmente com lápis preto para depois colorirem, enquanto as crianças entre três e seis anos desenhavam diretamente com lápis de cor e canetinha. As análises realizadas sugerem que a criança ao dialogar com o texto literário, nas palavras de Bakhtin, procura encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente.

Palavras-Chave: Linguagem, Leitura, Leitura Literária, paradigma indiciário, Compreensão.

## RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo principal comprender como es el diálogo formado por el niño con el texto literario partiendo de un ambiente no formal de enseñanza y de que manera el niño da sus contrapalabras a la lectura. Partimos del concepto de que el lenguaje es un lugar de la interacción humana. Para Bajtín, la lectura, tal como el lenguaje, es un acto interactivo, donde los sujetos involucrados participan en la (co) construcción de los significados del texto. En esta relación dialógica el lector ejerce un papel responsivo activo. La lectura literaria ayuda en la constitución del sujeto, a través de la estimulación, la creatividad, el imaginario del lector y del papel social que esta desempeña. La recolección de los datos que constituye el *corpus* de esta investigación ocurrió en un ambiente no formal de enseñanza - plaza pública. El enfoque metodológico que fue utilizado es el paradigma indiciario, por permitirnos mirar hacia el *corpus* y levantar hipótesis acerca de como el niño forma su diálogo con el libro literario. Cabe señalar que todas las producciones colectadas se presentan en el lenguaje de dibujos, incluso las de los niños que ya han dominado el código de la escritura alfabética. Marcas encontradas en las producciones permiten inferir que los niños que tienen entre siete y doce años de edad dibujan inicialmente con lápiz negro y después colorían, mientras los niños que tienen entre tres y seis años dibujan directamente con lápices de colores y crayones. Los análisis realizados sugieren que el niño al dialogar con el texto literario, en los términos de Bajtín, se esfuerza en buscar su lugar adecuado en el contexto correspondiente.

Palabras clave: Lenguaje, Lectura, Paradigma Indiciario, Comprensión.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Gráfico representativo do número de crianças participantes.....	23
Figura 2 – Produção de um participante de 12 anos.....	27
Figura 3 – Produção de um participante de oito anos.....	28
Figura 4 – Produção de um participante de seis anos.....	28
Figura 5 – Produção de um participante de seis anos.....	30
Figura 6 – Produção de um participante de cinco anos.....	31
Figura 7 – Produção de um participante de 10 anos.....	32
Figura 8 – Produção de um participante de oito anos.....	33
Figura 9 – Produção de uma criança de nove anos.....	34
Figura 10 – Produção de um participante de seis anos.....	35
Figura 11 – Produção de um participante de oito anos.....	35
Figura 12 – Produção de um participante de sete anos.....	37
Figura 13 – Produção de um participante de nove anos.....	37
Figura 14 – Produção de um participante de seis anos.....	38
Figura 15 – Produção de um participante de nove anos.....	39
Figura 16 – Produção de um participante de 11 anos.....	40
Figura 17 – Produção de um participante de seis anos.....	42
Figura 18 – Produção de um participante de seis anos.....	43
Figura 19 – Produção de um participante de seis anos.....	44



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>1.2 - Questão de pesquisa.....</b>	<b>3</b>
<b>1.2.1 – Objetivos.....</b>	<b>3</b>
<b>1.2.1 – Objetivo geral.....</b>	<b>3</b>
<b>1.2.1 – Objetivos específicos.....</b>	<b>3</b>
<b>1.2.3. Encaminhamentos metodológicos.....</b>	<b>4</b>
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>5</b>
<b>2.1 – Linguagem e dialogia.....</b>	<b>5</b>
<b>2.1.1 – Linguagem e desenho.....</b>	<b>9</b>
<b>2.2 – Leitura.....</b>	<b>12</b>
<b>2.2.1 – Leitura literária.....</b>	<b>15</b>
<b>2.3 – Letramento(s).....</b>	<b>17</b>
<b>2.3.1 – Letramento(s) literário.....</b>	<b>19</b>
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>22</b>
<b>3.1 – A coleta de dados.....</b>	<b>22</b>
<b>3.2 – Paradigma indiciário e a pesquisa.....</b>	<b>23</b>
<b>4 SEGUINDO OS RASTROS DE UMA COMPREENSÃO.....</b>	<b>26</b>
<b>4.1 - A análise inicial e geral.....</b>	<b>26</b>
<b>4.2 - Pedro e Tina: uma amizade muito especial.....</b>	<b>31</b>
<b>4.3 - Quer brincar de pique - esconde?.....</b>	<b>35</b>
<b>4.4 – A casa sonolenta.....</b>	<b>36</b>
<b>4.5 – Saladinha de queixas.....</b>	<b>38</b>
<b>4.6 - O sujeito participante de todas as oficinas.....</b>	<b>40</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>45</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>47</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>50</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Depois de várias tentativas, decidi que a melhor maneira de iniciar uma pesquisa seria recriando os meus passos, dentro da universidade, até entrar em contato com Bakhtin, teórico/filósofo com quem escolhi dialogar.

Apesar do meu pouco conhecimento sobre Bakhtin, embarquei como bolsista<sup>1</sup> de iniciação à pesquisa em um projeto de pesquisa que traz ninguém menos do que Bakhtin no título: *“Bakhtin e a educação: a ética, a estética e a cognição constituídas através do estudo dos gêneros do discurso e das práticas de letramento(s)”*. A necessidade de entender os estudos sobre Bakhtin fez com que eu entrasse no GEBAP - Grupo de Estudos Bakhtinianos do Pampa.

Foi durante essa experiência que realizei leituras sobre o paradigma indiciário, metodologia adotada para esta pesquisa, que trabalha a partir de indícios e/ou pistas, onde o pesquisador lança o seu olhar para o detalhe, para o particular. O historiador italiano Carlo Ginzburg (2006) mostra que essa opção metodológica pode ser aplicada a temas aparentemente díspares, como a história da cultura popular, a teoria e a história da arte e a psicanálise.

É com esta metodologia em mãos que pretendo, inicialmente, lançar um olhar para minha trajetória, pessoal e acadêmica, e encontrar o fio que me orienta na elaboração da minha questão de pesquisa. E, portanto, justificar as minhas escolhas e os meus passos.

Ao (re)pensar sobre minha trajetória acadêmica, percebo que escolher embarcar nesta pesquisa - *“Bakhtin e a educação”*- não foi somente pela necessidade de cumprir as tão temíveis horas complementares, mas também por me identificar com tema. Como mãe, preocupo-me com a educação de meus filhos e entendo que a leitura, literária ou não, desempenha papel importante na formação do sujeito. Como aluna de um curso de Licenciatura em Letras, entendo que a leitura, ou melhor, o(s) letramento(s) são uma ação importante, seja qual for o nível de aprendizagem.

Ao falar em leitura, sou levada não só ao curso de Letras, mas também ao meu passado. Foi por gostar de ler que fiz essa escolha. No entanto, não basta só gostar, é preciso exercitar, e muito, a leitura durante o Curso.

---

<sup>1</sup> O período de vigência da bolsa de abril a dezembro de 2013.

Quando olho para o meu passado percebo que ela, a leitura, sempre esteve presente em minha vida, seja na escola ou em casa. Lembro de algumas leituras pedidas pela escola, mas lembro também das leituras realizadas por escolha própria, por lazer. Zilberman afirma que os *“livros lidos na infância permanecem na memória do adolescente e do adulto, responsáveis que foram por bons momentos aos quais as pessoas não cansam de regressar”* (2005, p. 9). E não é diferente comigo, pois hoje percebo que a mania de ver o lado positivo em tudo na vida, vem do diálogo que mantenho com um livro lido na infância, *“Pollyanna”*, que com o seu *jogo do contente* me marcou.

Muito se discute durante a graduação em Letras sobre a prática de ensino de leitura em sala de aula e como a escola precisa encontrar maneiras de oferecer experiências significativas a seus alunos. Mas, em contrapartida, ao chegar à escola percebo outra realidade. Não encontro práticas de ensino de leitura ou, quando encontro, percebo que elas não exploram as possibilidades do texto literário e acabam por anular a experiência de interpretação do aluno.

A leitura desempenha papel importante na produção de sentido, mas não somente dentro da escola. Um dos maiores objetivos da prática de leitura, ocorrida na escola, é atuar na formação do aluno e torná-lo um leitor crítico, capaz de posicionar-se de maneira responsável. Mas deveria objetivar também a formação de leitores autônomos, capazes de dialogar com o texto dando as suas contrapalavras<sup>2</sup>.

Ao pensar na relação entre a educação e as práticas de letramento(s), surge a necessidade de pensar na relação entre leitor e texto, mas não somente na sala de aula da educação básica, pois encontro alunos na educação superior afirmando que não gostam de ler. Isso me faz refletir: como incentivar o hábito a prática de leitura? Como formar novos leitores literários?

Acredito que o caminho está na infância, e, como mãe, acredito no estímulo ao hábito da leitura e como aluna trago novamente as palavras de Zilberman *“livros lidos na infância permanecem na memória do adolescente e do adulto”* (2005, p. 9).

Um dos pressupostos que orientam esta pesquisa será reconhecer a importância da leitura, não somente em ambientes escolarizados, e como ela auxilia na produção de sentidos,

---

<sup>2</sup> Não é objetivo fazer oposição entre leitor crítico e autônomo. No que se refere a leitor, o ideal é que esses perfis caminhem juntos.

na vida dos sujeitos. Segundo Giovani<sup>3</sup> (2013), secundada por Geraldí, “*Bakhtin nos ensina responder ao presente projetando o futuro*”, e é esta relação com o futuro – tendo como pano de fundo o passado - que guia as minhas ações no presente. A intenção é conhecer quem serão os nossos possíveis alunos, quais são suas práticas discursivas<sup>4</sup> hoje e como eles se relacionam com o mundo antes da entrada no universo escolar.

## 1.1 QUESTÃO DE PESQUISA

Após escrever este texto, acredito ter tecido os fios que me possibilitaram refletir sobre a minha trajetória e encontrar respaldo científico sobre a importância das práticas de leitura e toda dialogia que envolve essa prática. Pretendo, a partir de leituras realizadas em ambientes não formais de ensino, investigar como é a compreensão – qual(is) a(s) contrapalavra(s) - da criança diante do texto literário. Na concepção bakhtiniana, a compreensão é fundamental para o diálogo, uma vez que *compreender é opor a palavra do locutor uma contrapalavra* (2006, p. 135).

Assim, tentaremos responder a seguinte questão:

De que forma se dá o processo de compreensão da criança ao texto literário quando a leitura é realizada em ambientes não formais de ensino? Qual(is) a(s) sua(s) contrapalavra(s)? Podemos encontrar indícios, na concepção de Bakhtin, de uma compreensão ativa por parte da criança?

## 1.2. OBJETIVOS

### 1.2.1. Objetivo Geral

Compreender como é o diálogo formado pela criança com o texto literário a partir de leitura realizada em um ambiente não formal de ensino e como a criança dá as suas contrapalavras à leitura.

### 1.2.2. Objetivos Específicos

---

<sup>3</sup> No seu projeto de pesquisa: “*Bakhtin e a educação: a ética, a estética e a cognição constituídas através do estudo dos gêneros do discurso e das práticas de letramento(s)*”

<sup>4</sup> Compreendemos “práticas discursivas” como atividades desenvolvidas, considerando a linguagem como forma de (inter)ação (ver “Linguagem e dialogia”, no capítulo teórico).

Para chegar à minha questão de pesquisa e poder respondê-la, após a realização da pesquisa, selecionei os seguintes objetivos específicos, de inspiração bakhtiniana, que serão utilizados na análise dos enunciados produzidos pelas crianças e me servirão de suporte para a questão central.

- Compreender as reações e relações que as crianças apresentam ao livro literário: como a criança apreende o discurso (a palavra) do autor.
- Identificar como é o papel da literatura infantil na relação estabelecida entre leitor e leitura: como a criança experimenta a palavra do autor.
- Na visão da teoria bakhtiniana, na relação dialógica, entre os sujeitos do discurso, como as crianças dialogam com a leitura literária: como o discurso do outro é absorvido pela criança e como ele influencia as suas palavras.

### **1.2.3. Encaminhamentos metodológicos**

Para conseguir alcançar meus objetivos, utilizo como metodologia o paradigma indiciário, que permitirá realizar uma análise qualitativa do material que será coletado durante as oficinas de leitura. O paradigma indiciário irá permitir levantar hipóteses sobre como o diálogo com o livro literário é construído pela criança. Nas pistas e indícios que espero encontrar nas produções coletadas, buscarei compreender como a criança reage ao livro literário.

O referencial teórico deste trabalho está organizado em três partes. Na primeira parte apresento a concepção de Bakhtin sobre a linguagem e trago alguns autores que, assim como Bakhtin, entendem a linguagem como produto da interação social e da interação dos interlocutores. Além disso, trago alguns autores e suas contribuições sobre o desenho infantil. Na segunda parte, procuro escrever sobre a importância da leitura, seja ela literária ou não, e para isso trago autores como Kleiman (2009), Colomer (2007), Lajolo (1993 e 2009) e Zilberman (2005 e 2008). Na terceira parte, apresento algumas idéias sobre o letramento(s), um termo muitas vezes confundido com a alfabetização. Nesse sentido, Soares (2009) salienta que ambos precisam ser trabalhados simultaneamente na escola.

Após o referencial teórico, trago a opção metodológica que me guiou no decorrer deste trabalho e apresento como ocorreu a coleta dos dados. A seguir, apresento a análise dos dados

na qual procuro (re)construir o processo, tendo como pano de fundo as concepções bakhtinianas. Encerro apresentando as considerações finais, onde busca dar um acabamento provisório ao trabalho de pesquisa realizado e abrir o mesmo para as contrapalavras.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1- Linguagem e dialogia

Início com a concepção de linguagem adotada para esta pesquisa, pois, segundo Faraco (2005), ela é a “concepção central”, porque vai direcionar toda a orientação teórica. Por dialogar com Bakhtin (1997), entendo que a linguagem é um lugar de interação humana. Para o autor a linguagem é produto da interação social e da interação dos interlocutores. Desta forma, somos sujeitos constituídos pela linguagem.

Para Bakhtin (2006), o princípio constitutivo e condição fundamental para se conceber a linguagem é o diálogo. O autor acredita que o diálogo não ocorre apenas na comunicação de pessoas colocadas face a face, mas sim em toda comunicação verbal, independente de seu tipo. “O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal” (BAKHTIN, 2006, p.125). Salienta ainda que é preciso compreender a palavra “diálogo” num sentido mais amplo. “O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal” (BAKHTIN, 2006, p.126).

O autor considera o homem como um ser essencialmente social e histórico que ao se relacionar com o outro, tendo a linguagem como intermediária, se constitui e se desenvolve enquanto sujeito.

Segundo Giovani e Souza (2014<sup>a</sup>):

É através dela (linguagem) que o sujeito que fala/escreve pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando/escrevendo. É com ela também que o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos que não preexistiam à fala. Enfim, é considerar a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais (GIOVANI E SOUZA, 2014a, p.5).

Por meio da linguagem a criança entra em contato com o conhecimento e adquire conceitos. É também através dela, enquanto interação social, que a criança constrói sua própria singularidade. Colocando-a em uso, em um contexto social, político e econômico, para entender e avaliar, o sujeito torna-se capaz de atuar num mundo que está em constantes transformações.

Bakhtin se interessa pela linguagem enquanto uso e em interação social. Ele percebia na enunciação – momento de uso da linguagem – um processo que envolvia não apenas a

presença física de seus participantes, como também o tempo histórico e o espaço social de interação.

Por entender a linguagem como produto da interação social e da interação dos interlocutores, Bakhtin acredita que a língua não pode ser considerada uma estrutura abstrata, sem realização concreta. Para esse autor a língua materna – a composição de seu léxico e a sua estrutura gramatical – não é aprendida nos dicionários e nas gramáticas, mas sim nos enunciados, ouvidos e reproduzidos durante a comunicação verbal.

Sobre a concepção bakhtiniana de enunciado, Giovani e Souza (2014a) destacam que:

Os enunciados são unidades reais de comunicação (...) o enunciado nada mais é do que a réplica de um diálogo, porque cada vez que é produzido está fazendo parte de um diálogo com outros discursos. Sua fronteira é delimitada pela alternância dos sujeitos falantes. Assim, o constitutivo do enunciado é o dialogismo (GIOVANI e SOUZA, 2014a, p.3).

Sendo assim, o sujeito formula suas falas a partir de enunciados anteriores, isto é, mantém relações dialógicas com outros enunciados. Por outro lado, Bakhtin (1997) salienta que o outro - aquele a quem se dirige o enunciado – desempenha um papel importante, pois o sujeito ao elaborar a sua fala já espera uma reação/reposta desse outro. “Todo enunciado se elabora como que para ir ao encontro dessa resposta” (BAKHTIN, 1997, p.321).

Bakhtin (2006) destaca que a enunciação, ou melhor, a comunicação verbal vem acompanhada de elementos não verbais, como gestos do trabalho, atos simbólicos de um ritual, cerimônias, que muitas vezes desempenham um papel meramente auxiliar.

Ponzio (2009) destaca que:

Como o enunciado, a enunciação não somente requer a compreensão responsiva como também necessita que ela mesma seja compreensão responsiva de outro signo verbal ou não verbal. Como tal, ela mesma é uma tomada de posição, um juízo de valor, a expressão de uma perspectiva: isso faz com que toda enunciação tenha sempre uma acentuação especial ou entonação valorativa. (PONZIO, 2009, p. 95)

Para Bakhtin (1997), “A entonação expressiva, que se entende distintamente na execução oral, é um dos recursos para expressar a relação emotivo-valorativa do locutor com o objeto do seu discurso” (Bakhtin, 1997, p.310). O autor destaca que “há que observar que a expressão emocional dos valores pode não ter um caráter explicitamente verbal e pode estar implícita, manifestar-se pela entonação” (BAKHTIN, 1997, p.409).



Para o autor:

Na leitura (na execução) de um dado texto, o contexto extratextual, entonacional, dos valores pode realizar-se apenas parcialmente, ficando em sua maior parte, particularmente em suas camadas mais substanciais e profundas, fora do texto dado para a percepção ao qual ele confere um fundo dialogizante. É a isto que se resume, até certo ponto, o problema do condicionamento social (transverbal) de uma obra (BAKHTIN, 1997, p.410).

Como a minha intenção é investigar como é a compreensão da criança diante do texto literário, trago as palavras de Ponzio sobre o que significa a palavra literária para Bakhtin: “a palavra literária é sempre dialógica, apesar de haver gêneros mais dialógicos (PONZIO, 2009, p. 60). Ponzio completa dizendo que: “a dialogia da palavra pode ser apreciada do ponto de vista da literatura e é nesse ponto de vista que se coloca Bakhtin quando considera a natureza dialógica da linguagem” (PONZIO, 2009, p. 63).

Para Bakhtin, “qualquer tipo genuíno de compreensão deve ser ativo deve conter já o germe de uma resposta. Só a compreensão ativa nos permite apreender o tema”. O autor ainda salienta que

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão (BAKHTIN, 2006, p.135).

Ponzio (2009) lembra que Bakhtin problematiza a questão do “sentido” e do “significado”, e de como eles se diferenciam. Bakhtin compreende que a enunciação é constituída de significação e de tema, ou sentido. É somente na interação que esses dois elementos se unem e permitem uma compreensão. Para Bakhtin (2006), o tema é o sentido geral, unitário de uma enunciação ligada a uma situação concreta, que é determinada não só por fatores verbais, mas também por fatores extraverbais. Já a significação está ligada a tudo aquilo que apresenta um caráter estável, os aspectos que produzem efeitos comuns para diferentes enunciações.

Ponzio destaca que no ensaio “*O discurso na vida e o discurso na arte*” de Bakhtin-Volochinov, os autores ao tratarem da relação entre “significado” e “sentido”, se referem a relação entre “conteúdo explícito” da enunciação e “conteúdo presumido”. Bakhtin-

Volochinov destacam<sup>5</sup> que “o significado e a importância de um enunciado não coincide com a composição puramente verbal do enunciado. Palavras articuladas estão impregnadas de qualidades presumidas e não enunciadas” (BAKHTIN-VOLOCHINOV, 1976, p. 14).

Ponzio complementa dizendo que na verdade o que se presume:

são vivências, valores, programas de comportamento, conhecimentos, etc., que não são nada de abstrato individual ou privado. Pode chegar a formar parte da mensagem como parte a ser presumida e como fator constitutivo, tanto da sua formulação como da sua interpretação, somente o que não está limitado à consciência individual, entendida de forma abstrata, que não é individualmente pessoal (PONZIO, 2009, p. 93).

Bakhtin-Volochinov lembram que “o que eu conheço, vejo, quero, amo não pode ser presumido. Apenas o que todos nós falantes sabemos, vemos, amamos, reconhecemos, podem se tornar a parte presumida de um enunciado (BAKHTIN-VOLOCHINOV, 1976, p. 08).

Sobre o sentido e a significação Compagnon (1999) destaca que a significação de uma obra não pode ser determinada pela intenção do autor ou pelo contexto de origem, sendo que uma obra pode continuar a ter interesse e valor para as gerações futuras, então seu sentido não pode ser paralisado pela intenção do autor nem pelo contexto de origem.

Contentemo-nos em nomear esses dois aspectos de uma expressão ou de um texto como sentido e significação. O sentido, segundo Hirsch, designa aquilo que permanece estável na recepção de um texto; ele responde à questão: “O que quer dizer este texto?” A significação designa o que muda na recepção de um texto: ela responde à questão: “Que valor tem este texto?” O sentido é singular; a significação, que coloca o sentido em relação a uma situação, é variável, plural, aberta e, talvez, infinita. Quando lemos um texto, seja ele contemporâneo ou antigo, ligamos seu sentido à nossa experiência, damos-lhe um valor fora de seu contexto de origem. O sentido é o objeto da interpretação do texto; a significação é o objeto da aplicação do texto ao contexto de sua recepção (primeira ou ulterior) e, portanto, de sua avaliação (COMPAGNON, 1999, p.86).

Meu objetivo nesse trabalho é compreender como a criança dialoga com o texto literário e Solange Souza (2008) lembra que Bakhtin não realizou uma análise específica da linguagem no cotidiano da criança. Mas destaca que a concepção de linguagem proposta por ele nos remete a um novo olhar e outra compreensão do papel das trocas verbais na formação das ideologias e na constituição da subjetividade da criança.

---

<sup>5</sup> Como ambos fazem parte de um Círculo de estudos, optamos pelo uso do verbo no plural.

Os questionamentos abordados, na perspectiva do dialogismo, por Bakhtin (2006) permitem levantar os questionamentos que me guiam nesta pesquisa: Compreender as reações e relações que as crianças apresentam ao livro literário, como a criança apreende o discurso (a palavra) do autor; Identificar como é o papel da literatura infantil na relação estabelecida entre leitor e leitura, como a criança experimenta a palavra do autor; Na visão da teoria bakhtiniana, na relação dialógica, entre os sujeitos do discurso, como as crianças dialogam com a leitura literária, como o discurso do outro é absorvido pela consciência da criança e como ele influencia as suas palavras.

Partindo do pressuposto de que a linguagem é influenciada por fatores externos, preciso considerar o fato de que a coleta de dados ocorrerá em um ambiente não formal de ensino, e esse caráter de não formalidade permite uma maior liberdade às crianças na escolha de como irão expressar suas palavras.

Bakhtin (1997) salienta que uma oração não pode ser analisada isolada, tirada de seu contexto, pois:

os indícios que revelariam seu caráter de dirigir-se a alguém, a influência da resposta pressuposta, a ressonância dialógica que remete aos enunciados anteriores do outro, as marcas atenuadas da alternância dos sujeitos falantes que sulcaram o enunciado por dentro. Tudo isso, sendo alheio à natureza da oração como unidade da língua, perde-se e apaga-se (BAKHTIN, 1997, p. 327).

### **2.1.1- Linguagem e desenho**

Segundo Campos (2011), “um desenho pode se transformar facilmente num tipo de escrita” (CAMPOS, 2011, p. 20). A autora completa dizendo que:

Antes de aprender a escrever a criança utiliza a atividade gráfica do desenho para expressar-se, entendendo assim o desenho como precursor da escrita. Com o tempo, a escrita liberta-se do desenho, tornando-se um objeto simbólico próprio, o desenho passa a ser apenas um complemento. Ainda que seja complexo definir como se dá tal transição, uma vez que ainda não se tem nenhum resultado de investigações, e os métodos que existem ainda não permitem observar tal passagem (CAMPOS, 2011, p. 54).

A autora atenta para o fato de que no ambiente escolar o desenho não é entendido como uma linguagem gráfica, que antecede a escrita, já que na escola o desenho é muitas vezes utilizado como um momento de descanso ou como uma atividade para preencher o tempo, assim como geralmente ocorre com a leitura literária. Na educação infantil, a atividade

do desenho é utilizada principalmente quando o foco é o desenvolvimento da coordenação motora, já no ensino fundamental, ela raramente acontece.

Conforme Campos (2011) foi Luria que repensou o processo de simbolização na escrita. Esse pesquisador realizou experimentos investigativos com crianças que ainda não frequentavam a escola e que ainda não sabiam ler nem escrever. Nesses experimentos eram lidas frases para essas crianças e pedido que elas não as esquecessem. Como as frases ultrapassavam a memória das crianças, Luria pedia às crianças que de alguma forma registrassem essas frases.

Por meio dessa pesquisa o autor percebe que:

por volta dos três anos, as anotações gráficas não auxiliam as crianças a compreender a escrita como um instrumento ou meio no processo de lembrança. No entanto, em alguns casos, elas também rabiscavam traços indiferenciados e sem sentido, mas quando reproduziam as frases parecia que estavam lendo. As crianças se reportavam a certos rabiscos e podiam indicar repetidamente, sem errar, qual rabisco representava a frase. Surge uma relação inteiramente nova para esses rabiscos e para a atividade motora. Pela primeira vez os traços tornam-se símbolos mnemônicos. Surge um tipo característico de topografia, o que nos permite dizer que esses traços constituem sinais indicativos primitivos auxiliares do processo mnemônico. Esse estágio é o primeiro precursor da escrita, no qual nos deteremos mais à frente.

Gradualmente os traçados indiferenciados são transformados. Simples sinais indicativos e traços e rabiscos são substituídos por pequenas figuras e desenhos, e estes por sua vez substituídos pelos signos. Através do experimento de Luria (1988), foi possível descrever não só o momento exato da própria descoberta como também seguir o curso do processo em função de certos fatores. Para ele é possível que as origens reais da escrita venham a ser encontradas na necessidade de registrar o número ou quantidade (CAMPOS, 2011, p. 58).

A partir desses experimentos, Luria descreve os estágios da apropriação da escrita, que são apresentados em quatro etapas: fase pré-instrumental; fase topográfica; fase pictográfica e fase simbólica.

O primeiro estágio, a fase pré-instrumental é descrito por Luria como a fase onde a criança está interessada em "escrever como os adultos", ainda não vê o ato de escrever como um meio para recordar, mas como um brinquedo.

No segundo estágio, a fase topográfica, é onde segundo Luria aparece a primeira forma de escrita no sentido próprio da palavra. A criança começa a associar a frase lida com o seu rabisco, que se transforma em um signo auxiliar para a memória.

O terceiro estágio, a fase pictográfica, é o período em que a criança escreve por imagens. O desenho deixa de ser uma brincadeira, e passa a ser usado como um meio para o registro.

O quarto e último estágio, a fase simbólica se inicia quando se dá o início do domínio dos traçados das letras, “não significando que domine o uso simbólico da escrita. Nessa fase a criança entende que pode usar letras para escrever, mas ainda não compreende como isso funciona” (CAMPOS, 2011, p. 65).

Segundo Pillotto, Silva e Mognol (2004) a linguagem do desenho possibilita às crianças imaginarem e experimentarem suas ideias, desejos e sentimentos manifestados de formas diversas, revelando as suas emoções e o seu imaginário.

Lowenfel (1997 apud PILLOTTO, SILVA e MOGNOL, 2004) afirma que através da percepção da forma, como o jovem desenha, e dos métodos que usa para descrever seu meio, podemos compreender seu comportamento e ampliar nosso conhecimento sobre os complexos modos como ele cresce e se desenvolve. Esse autor apresenta uma classificação para o desenho diferente da de Luria. Lowenfeld classifica em quatro fases as etapas do desenvolvimento do desenho infantil, e salienta que a transição entre essas etapas não é de fácil percepção, não ocorrendo na mesma maneira para todas as crianças.

A primeira fase do desenvolvimento é denominada por Lowenfel como Estágio das Garatujas, que acontece por volta dos dois aos quatro anos de idade. O autor classifica as garatujas em três categorias: as garatujas desordenadas, as garatujas controladas e as garatujas com atribuição de nomes. Esta etapa é onde a criança faz rabiscos desordenados e ao acaso.

A segunda etapa, Estágio Pré-Esquemático, inicia-se por volta dos quatro anos, estendendo-se até os sete anos.

Apresenta as primeiras tentativas de representação do real. A criança desenvolve a consciência da forma e transmite isso pelas imagens dos seus desenhos, embora as figuras ou objetos apareçam, ainda, de forma desordenada, podendo haver variações consideráveis nos seus tamanhos (PILLOTTO, SILVA e MOGNOL, 2004, p. 05).

O terceiro estágio começa por volta dos sete anos, se estende até os nove anos e é chamado de Estágio Esquemático.

é neste período que aparece uma interessante característica dos desenhos infantis: a criança dispõe os objetos que está retratando numa linha reta, em toda a largura da margem inferior da folha de papel. Assim, por exemplo, a casa é seguida de uma árvore, à qual se segue uma flor que fica ao lado da pessoa que poderá ficar antes de um cão, que é a figura final do desenho (LOWENFELD, 1977, p. 55, apud PILLOTTO, SILVA e MOGNOL, 2004, p. 05).

A quarta etapa, o Estágio do Realismo ocorre dos nove aos doze anos. Nesta fase, ainda existe muita simbolização nos desenhos, mas a criança tem maior consciência a seu respeito, projetando-os em suas produções.

Além de pensar nas fases de desenvolvimento do desenho é preciso considerar a questão que Bakhtin expõe ao falar que o objeto estético não é constituído somente de palavras, e destaca a importância da cor:

ainda que a parte verbal seja importante nele, e esse objeto da visão estética possui uma forma espacial interna artisticamente significativa que é representada pelas palavras da obra (essa forma, na pintura, é representada pelas cores, pelo desenho, pelas linhas, e daí não decorre que o objeto estético seja constituído apenas de linhas e de cores; trata-se precisamente de construir um objeto concreto a partir das linhas e das cores) (BAKHTIN, 1997, p.109).

## **2.2- Leitura**

A leitura desempenha uma função utilitária nas sociedades alfabetizadas. Colomer (2007) destaca que na escola ensinar a ler e escrever textos “funcionais” parece ser o conteúdo mais adequado para o êxito acadêmico e para a vida cotidiana.

Na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental constata-se uma preocupação em incentivar a leitura, com o “cantinho da leitura” e a “hora do conto”, por exemplo. Mas nos anos finais do ensino fundamental o cenário é outro. O livro didático geralmente é o único contato do aluno com a leitura e os professores passam a adotar como atividade a “ficha de leitura”, tornando a leitura um ato obrigatório.

Kleiman (2009) salienta que a leitura realizada no ambiente escolar é muitas vezes confusa, sendo utilizada apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise sintática, e outras tarefas do ensino de língua.

Os estudos bakhtinianos levam a considerar que, assim como a linguagem, a leitura é um ato interativo, onde o sentido se constrói por meio da interação entre leitor, texto e autor. Por esta razão o autor não considera o texto como objeto, “o texto não é um objeto, sendo por esta razão impossível eliminar ou neutralizar nele a segunda consciência, a consciência de quem toma conhecimento dele” (BAKHTIN, 1997, p.333).

Na leitura compreendida como situação de interação verbal, os sujeitos envolvidos participam na (co)construção de significados do texto. Nessa relação dialógica onde múltiplas vozes estão presentes, no texto e no contexto de leitura, o leitor exerce um papel responsivo ativo.

Compreender a leitura como uma ação interativa suscita as contribuições que Bakhtin elaborou sobre a linguagem e seu caráter dialógico, pois conforme salienta Nascimento (2011) a compreensão para Bakhtin trata de um processo que envolve o sujeito e as experiências sócio-históricas e culturais que o constitui.

Geraldi (1997) também considera essa relação entre os sujeitos no texto: “o texto é o produto de uma atividade discursiva onde alguém diz algo para alguém” (GERALDI, 1997, p.98). O autor entende que no texto o outro é a medida, é para o outro que o texto é produzido, estando presente no momento de produção, como condição necessária para que o texto exista.

Kleiman (2009) entende a leitura como um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados.

A autora salienta que:

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de *conhecimento prévio*: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo (KLEIMAN, 2009, p. 13).

Kleiman (2009) destaca que é o interlocutor – aquele que lê ou que escuta - que irá a partir de seu conhecimento preencher aqueles vazios, aquilo que está implícito, com a informação certa. Para a autora a leitura implica no leitor uma procura no seu passado de lembranças e conhecimentos que são relevantes à compreensão de um texto, “que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar” (KLEIMAN 2009, p. 27).

Cabe notar que a leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura; quando lemos porque outra pessoa nos manda ler, como acontece frequentemente na escola, estamos apenas exercendo atividades mecânicas que pouco têm a ver com significado e sentido (KLEIMAN, 2009, p. 35).

Em artigo escrito por Lajolo 1982 (Lajolo, 2009) a autora acreditava no caráter individual da escrita e da leitura:

Um texto existe apenas na medida em que se constitui ponto de encontro entre dois sujeitos: o que escreve e o que o lê; escritor e leitor, reunidos pelo ato radicalmente solitário da leitura, contrapartida do igualmente solitário ato de escrita (LAJOLO, 2009, p. 104).

Em reflexão apresentada 27 anos depois, a autora sobre o mesmo assunto pensa diferente:

No texto inscrevem-se elementos que vêm de fora dele e que os sujeitos que se encontram no texto – autor e leitor – não são pura individualidade. São atravessados por todos os lados pela história: pela história coletiva que cada um vive no momento respectivo da leitura e da escrita, e pela história individual de cada um (LAJOLO, 2009, p.104).

É preciso destacar o papel daquele que realiza a leitura, o leitor. Isensee acredita que leitor é “aquele que deseja, amplia seu repertório de leituras literárias, lê o escrito e o não-escrito, o verbal e o não-verbal. Que vê divertimento e aventura” (ISENSEE, 2004, p.18).

A autora atenta para o fato de que, historicamente, a leitura supõe que nem sempre o sentido conferido pelo autor ou editor é o sentido conferido pelo leitor.

Isensee (2004) explica que para alguém se tornar leitor é necessário que ocorra em algum momento da vida uma experiência prazerosa com texto, que um determinado texto contenha a resposta de alguma necessidade ou carência do leitor. A autora lembra que um leitor inicial ao se dedicar as suas primeiras leituras, ainda não tem consciência dessa carência ou necessidade, mas que quando começa a dialogar com os textos, surgem indagações e curiosidades que ampliam o olhar do leitor e provocam um desejo de conhecimento.

Falar em leitura implica pensar em leitura literária. Como já foi dito a nossa intenção é investigar como é a compreensão da criança diante do texto literário, para isso trago novamente as palavras de Ponzio sobre o que significa a palavra literária para Bakhtin: “a palavra literária é sempre dialógica” (PONZIO, 2009, p. 60). Sendo assim, a leitura literária é um lugar de interação e de produção de sentido, onde o leitor a partir de sua subjetividade amplia suas experiências.

### **2.2.1- Leitura literária**

Colomer (2007), em seu livro “Andar entre livros: a leitura literária na escola” nos apresenta os diversos objetivos que a leitura literária já desempenhou na escola, e na vida,



mostrando que a leitura literária além de atuar na formação da pessoa oportuniza que o aluno enfrente a diversidade social e cultural.

A autora ainda destaca o papel que a literatura desempenha no ensino linguístico e na formação cultural<sup>6</sup>, mas que isso não significa que os alunos tenham realmente se dedicado a ler obras literárias ou que a literatura lida tenha sido selecionada considerando à sua capacidade e interesse.

Sobre os livros infantis, Colomer (2007) afirma que eles proporcionam as crianças uma confirmação do mundo que conhecem - a vida cotidiana em família, as compras, os jogos no parque - mas salienta que a leitura literária precisa ampliar a imaginação infantil e suas habilidades perceptivas. A autora destaca que os livros ilustrados favorecem a ampliação do imaginário infantil, pois permitem estabelecer um compromisso entre o que as crianças podem reconhecer facilmente e o que podem compreender através de um esforço imaginário.

Sabemos que a leitura literária desempenha um papel importante na constituição do sujeito, seja através do estímulo, da criatividade e do imaginário do leitor, seja através do papel social que esta desempenha. Mas Zilberman (2008) salienta que o modo como a prática de leitura literária vem sendo realizada em sala de aula não explora todas as suas possibilidades:

A leitura dos livros infantis não se associa ao objeto que provoca – obra de ficção, com suas propriedades, tal como a de estabelecer, com o leitor, uma relação dinâmica entre a fantasia presente encontrada no texto e o universo de seu imaginário. Este percurso, que talvez consista no significado do ato de ler enquanto possibilidade de fazer interagir imaginação e raciocínio, fantasia e razão, emoção e inteligência, acaba por ser interrompido – ou, ao menos, insuficientemente vivenciado –, quando se sobrepõem a ele finalidades suplementares tidas como superiores e não mais diretamente relacionadas à leitura (ZILBERMAN, 2008, p.11).

Esses posicionamentos indicam que a leitura literária realizada na escola não pode ser algo mecânico ou sistematizado, mas sim um momento de troca de impressões entre o leitor e o texto. Mas infelizmente quando entro na escola percebo que praticamente não existem práticas de leitura literária. Apesar do PNBE - Programa Nacional Biblioteca na Escola – que distribui acervos de obras de literatura, estas muitas vezes não chegam às mãos dos alunos, permanecendo muitas vezes encaixotados.

---

<sup>6</sup> Não desconsideramos aqui as outras formas de formação cultural, especialmente as ligadas à cultura popular que nem sempre tem acesso ao repertório literário.

Lajolo (1993) salienta o papel que o leitor desempenha no momento da leitura:

Cada leitor, na individualidade de sua vida, vai entrelaçando o significado pessoal de suas leituras com os vários significados que, ao longo da história de um texto, este foi acumulando. Cada leitor tem a história de suas leituras, cada texto, a história das suas. E conhecedor das interpretações que um texto já recebeu, é livre para aceitá-las ou recusá-las, e capaz de sobrepor a elas interpretações que nasce de um diálogo com o texto (LAJOLO, 1993, p. 106-107).

Todorov (2009) atenta para o fato de que a literatura não surge no vazio, “mas no centro de um conjunto de discursos vivos, compartilhando com eles numerosas características” (TODOROV, 2009, p.22). O autor destaca que muitas vezes estudamos mal o sentido de um texto ao nos determos a uma abordagem estritamente interna, esquecendo que as obras existem dentro de um contexto e que dialogam com esse contexto. Para Todorov o sentido da obra não se resume apenas a subjetividade do aluno, mas diz respeito a um trabalho de conhecimento, e que pode ser útil ao aluno aprender os fatos da história literária

O autor lembra que o leitor, geralmente, procura durante a leitura encontrar na obra algum sentido para sua vida e por isso acaba se frustrando quando na escola escuta dos professores que a literatura “só fala de si mesma ou que apenas pode ensinar o desespero” (TODOROV, 2009, p.77). Para o autor a literatura pode muito mais:

A literatura pode muito. Ela pode estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro (TODOROV, 2009, p. 76).

Bakhtin (1997) acredita que “a literatura é uma parte inalienável da cultura” (BAKHTIN 1997, p.362). E completando essa ideia, Ponzio (2009) acredita que o sentido de um texto literário não se esgota no que lhe é contemporâneo. Assim como Bakhtin, Ponzio acredita que a literatura forma parte da cultura, mas que não pode ser compreendida fora do contexto da cultura de uma determinada época. Isso nos leva a compreender que não devemos aceitar uma interpretação fechada do texto nem uma interpretação que considere apenas a relação com fatores socioeconômicos, a produção de sentido precisa ser mediada pelo contexto cultural.

Para Ponzio “a literatura é a experiência por meio da qual a linguagem descobre a sua ambiguidade” (PONZIO, 2009, p.197).

Bakhtin (1997) diz que não devemos encerrar uma obra na sua época, pois as obras atravessam as fronteiras de seu tempo e:

vivem nos séculos, ou seja, na grande temporalidade, e, assim, não é raro que essa vida (o que sempre sucede com uma grande obra) seja mais intensa e mais plena do que nos tempos de sua contemporaneidade. Uma obra não pode viver nos séculos futuros se não se nutriu dos séculos passados. Se ela nascesse por *inteiro* hoje (em sua contemporaneidade), se não mergulhasse no passado e não fosse consubstancialmente ligada a ele, não poderia viver no futuro. Tudo quanto pertence somente ao presente morre junto com ele. (BAKHTIN, 1997, p. 364)

Com o desenvolvimento dessa pesquisa, pretendemos encontrar marcas, seja na produção ou no diálogo formado com as crianças, que permitam compreender como é o papel da literatura infantil na relação estabelecida entre leitor e leitura. Nas palavras de Bakhtin (1997) queremos compreender “como a criança experimenta a palavra do autor”.

### 2.3- Letramento(s)

O termo letramento(s)<sup>7</sup> é recente no Brasil e surgiu para referir-se aos usos da língua escrita, mas não só os usos ocorridos na escola. Segundo Soares (2004a) o letramento(s) é “entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais” (SOARES, 2004a, p. 05).

Soares (2009) destaca que na nova realidade social não basta ao sujeito saber ler e escrever “é preciso também fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (SOARES, 2009, p. 20). Desta forma, não basta ler, é preciso entender e compreender o que está escrito.

Nessa perspectiva compreender não é apenas se posicionar, mas se apropriar dos discursos do outro na constituição da nossa enunciação, é contra-argumentar o discurso do outro com nossas próprias palavras.

Como já foi dito, letramento(s) está relacionado com práticas sociais e conhecimentos sobre leitura e escrita. Segundo Kleiman (apud Rojo, 2009), a escola é uma agência de letramento(s) que se preocupa, dentre outras coisas, com a alfabetização. Para autora

---

<sup>7</sup> Optamos por adicionar o (s) à palavra letramento por compreender que o termo e suas significações são plurais.

letramento(s) como prática social é adquirido também em outros contextos sociais, como com a família, na igreja<sup>8</sup> ou no local de trabalho.

Soares (2004b) relaciona os estudos de letramento com a alfabetização e compreende alfabetização como um “processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico” (SOARES, 2004b, p. 14). A autora destaca que é preciso que se reconheça que:

tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demandando uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias, algumas caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático – particularmente a alfabetização, em suas diferentes facetas – outras caracterizadas por ensino incidental, indireto e subordinado a possibilidades e motivações das crianças (SOARES, 2004b, p. 14).

Para Giovani e Souza (2014b) as práticas sociais letradas estão imersas em atividades discursivas, denominada por Kleiman como “eventos de letramento”.

Um evento de letramento inclui atividades que têm as características de outras atividades da vida social: envolve mais de um participante e os envolvidos têm diferentes saberes, que são mobilizados na medida adequada, no momento necessário, em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e de metas comuns. Daí ser um evento essencialmente colaborativo (KLEIMAN, 2005, p. 23 apud GIOVANI e SOUZA, 2014b, p. 126).

Pensar em “evento de letramento” como uma atividade que envolve mais de um participante suscita as contribuições de Bakhtin sobre a linguagem e seu caráter dialógico, onde múltiplas vozes estão presentes - no texto e no contexto de leitura – e o leitor exerce um papel responsivo ativo. Ao colocar que o evento de letramento é essencialmente colaborativo entra em cena a resposta, isto é, o evento de letramento é também um ato responsivo, como afirma o pensamento Bakhtiniano (GIOVANI e SOUZA, 2014b, p. 126).

Segundo Rojo (2009), secundada por Street propõe dois modelos de letramento(s): o modelo autônomo e o modelo ideológico. A autora ainda salienta que para Street o enfoque autônomo vê o letramento(s) “em termos técnicos, tratando-se como independente do contexto social, uma variável autônoma cujas consequências para a sociedade e a cognição são derivadas de sua natureza intrínseca” (STREET apud Rojo, 2009, p. 99). Já o enfoque ideológico “vê as práticas de letramento como indissolivelmente ligadas às estruturas

---

<sup>8</sup> Não descartamos as outras instituições religiosas.

culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos” (STREET apud ROJO, 2009, p.99).

Outra observação interessante é feita por Soares (2009) quando fala de uma versão fraca e de uma versão forte do conceito de letramento(s). Para a autora na versão fraca letramento(s) “é definido como o conjunto de habilidades necessárias para "funcionar" adequadamente em práticas sociais nas quais a leitura e a escrita são exigidas” (SOARES, 2009, p.74). Para a autora, a versão fraca do conceito estaria ligada ao modelo autônomo proposto por Street.

Na versão forte, o letramento(s) para Soares

não pode ser considerado um "instrumento" neutro a ser usado nas práticas sociais, mas um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais (SOARES, 2009, p.74-75).

### **2.3.1- Letramento(s) literário**

Graça Paulino e Rildo Cosson (2009) conceituam o letramento literário “como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (p. 67). Inicialmente destacam que - ao conceituarem o letramento literário como um processo - estão o considerando como “um estado permanente de transformação, uma ação continuada” (p. 67), que não está restrita ao ambiente escolar, mas que “nos acompanha por toda a vida e que se renova a cada leitura de uma obra significativa” (p. 67).

Fernandes (2011) ao escrever sobre o letramento literário no contexto escolar destaca que inicialmente a leitura do texto literário servia de pretexto para o ensino das virtudes seguido das normas gramaticais. A autora lembra que a escola tornou-se o principal espaço de circulação e de consumo da literatura infantil.

Magda Soares (apud FERNANDES, 2011) mostra que a escolarização inadequada da literatura contribui para a não formação de leitores, além de afastar o aluno da leitura literária que acaba passando a ser vista como algo apenas para ser estudado.

Zilberman (apud FERNANDES, 2011) lembra que geralmente o texto literário é visto na escola, na grande maioria apenas por meio do livro didático. Para a autora escola e corpo

docente precisam trabalhar juntos no incentivo a leitura literária, e um dos meios para isso é promover visitas regulares a biblioteca<sup>9</sup>.

De acordo com Candido “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CANDIDO, 2004, p. 180).

Fernandes (2011) salienta que para que todos tenham o direito à literatura, o letramento literário precisa ser entendido como uma necessidade fundamental nas escolas. A literatura precisa estar presente de modo significativo, já na educação infantil, se estendendo a todos os anos de escolaridade.

A autora complementa dizendo que:

Se a leitura literária, dado seu aspecto lúdico e ficcional, apresenta-se como um possível chamariz; por outro lado, dado seu aspecto polissêmico e denso, exige uma participação ativa do leitor na construção de sentidos do texto. As leituras literárias proporcionam, ao mesmo tempo, prazer e conhecimento, além de contribuir para a formação do gosto do leitor. O aprendiz experimenta a aventura de preencher os vazios literários (FERNANDES, 2011, p. 327 e 328).

Fernandes (2011) destaca a importância da leitura literária na escola, pois se tratar de um direito inalienável, que possibilita ao leitor o conhecimento da existência de diferentes mundos e culturas, aguça seus sentidos para a vida permitindo experimentar diferentes sentimentos, compreender a si mesmo e transformar-se.

A autora ainda destaca o professor desempenha um papel de mediador no entre o aluno e o texto literário, que precisa visar para além da compreensão, a imaginação de outros mundos possíveis e a transformação do leitor e de sua realidade. O professor precisa estabelecer um diálogo com os seus alunos e conhecer o que eles estão lendo. Fernandes constata que, apesar das obras literárias estejam mais presentes na sala de aula, a leitura literária continua sendo utilizada para preenchimento do tempo.

Em consonância a estas ideias Bakhtin (1997) compreende a leitura como situação de interação verbal, onde o leitor participa ativa e responsivamente na co-construção de significados do texto. Paulino e Cosson (2009) destacam o papel que o leitor desempenha nesse processo de construção de sentidos:

---

<sup>9</sup> Destacamos a possibilidade de leitura via meio virtual.

Trata-se de apropriação, isto é, um ato de tornar próprio, de incorporar e com isso transformar aquilo que se recebe, no caso, a literatura. Não há, assim, leituras iguais para o mesmo texto, pois o significado depende tanto do que está dito quanto das condições e dos interesses que movem essa apropriação (PAULINO e COSSON, 2009, p. 67).

Como já foi dito, um dos pressupostos que me orienta nesta pesquisa será reconhecer a importância da leitura, não somente em ambientes escolarizados, e como ela auxilia na produção de sentidos, seja para a vida ou na vida dos sujeitos. Minha intenção é conhecer quem serão os nossos possíveis alunos, como eles dialogam com o texto literário, quais são suas práticas discursivas hoje e como eles se relacionam com o mundo antes da entrada no universo escolar.

### 3. METODOLOGIA

A coleta de dados que constitui o corpus para esta pesquisa ocorreu em um ambiente não formal de ensino – praça pública - durante os meses de julho e setembro de 2014. Através de sete oficinas de leitura realizadas no projeto “Pampa lendo na Praça” – que dialoga com o NULI (Núcleo de Formação do Leitor Literário)<sup>10</sup>, recolhi as produções que se tornou o objeto de análise. As oficinas foram intercaladas entre duas praças centrais de nossa cidade, Bagé/RS, a Praça dos Esportes e a Praça da Estação.

Mesmo não sendo objetivo dessa pesquisa, cabe destacar algumas diferenças percebidas entre as duas praças. Ao entorno da Praça dos Esportes passam ônibus vindos de todos os bairros da cidade, e esta acaba recebendo frequentadores oriundos de todos os bairros. Percebo que os frequentadores organizam sua ida à praça levando em conta a(s) criança(s), pois chegam carregando bolsas com os “mantimentos” necessários para passar à tarde. Ao convidarmos as crianças para participarem da oficina de leitura, seus cuidadores incentivavam as mesmas a participarem.

A Praça da Estação oferece diversos entretenimentos, pagos, para os frequentadores. Noto que a ida a praça é pensada conforme a vontade do adulto, que chega trazendo cadeiras e o chimarrão, e que para poder sentar e tomar seu chimarrão oferece a(s) criança(s) os entretenimentos pagos. Diversas vezes fui questionada sobre qual seria o valor para participar da oficina. Curiosamente, ao afirmar que não era necessário pagar os cuidadores iam procurar outra atividade, paga.

#### 3.1- A coleta de dados

Durante as sete oficinas, realizei a leitura de quatro livros literários que foram escolhidos por se tratarem de histórias curtas, pois a minha intenção era garantir a atenção das crianças durante a leitura. Além disso, os livros selecionados foram sugeridos por uma professora alfabetizadora. As histórias escolhidas foram: “*Pedro e Tina: uma amizade muito especial*” de Stephen Michael King; “*Quer brincar de pique-esconde?*” de Isabelle e Angiolina; “*A casa sonolenta*” de Audrey Wood e “*Saladinha de queixas*” de Tatiana Belinky.

---

<sup>10</sup> Ambos vinculados ao curso de Letras da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Bagé/RS.



O dia da semana escolhido para a realização das oficinas foi o domingo, pois acreditávamos que teríamos um maior público frequentador nesse dia. Preparamos dois tapetes com material emborrachado - E.V.A. – para que as crianças pudessem sentar durante a leitura. Levamos parte do acervo literário do NULI (Núcleo de Formação do Leitor Literário), livros infanto-juvenil, clássicos, revistas, gibis entre outros para estar à disposição das crianças, jovens e adultos, esse material era exposto em caixas forradas com papel com motivo infantil e em duas “araras”. Cabe salientar que após esse preparo era preciso percorrer a praça com a tentativa de “convencer” as crianças presentes que parassem suas brincadeiras por um momento para ouvirem uma história, e isso ocorreu em todas as oficinas.

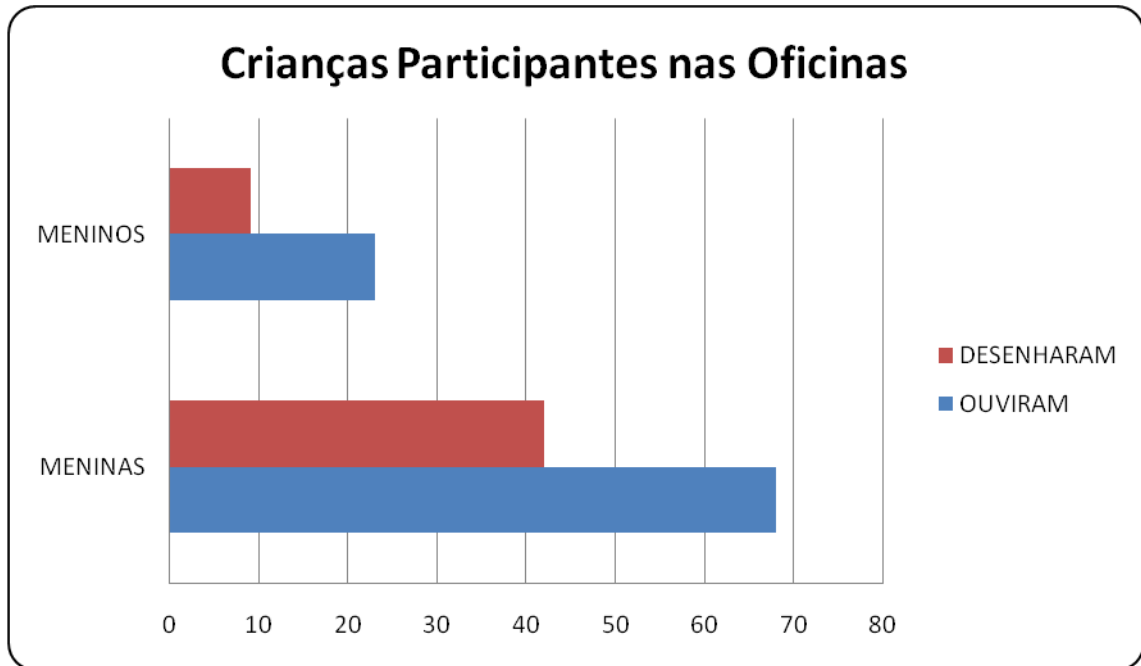
Logo após a leitura, tínhamos uma rápida conversa com as crianças sobre a história lida, após isso convidávamos as crianças a deixarem suas impressões sobre a leitura. Nesse momento disponibilizamos duas mesinhas infantis onde colocávamos folhas de ofício, lápis de cor, canetinhas, lápis de escrever e borracha. Como as mesas eram pequenas e podiam atender poucas crianças, algumas crianças utilizavam o próprio tapete como apoio para a folha de ofício. Percebemos que a produção sempre vinha em forma de uma produção não verbal – desenho – onde as crianças deixavam registrada a parte que mais gostaram da história.

Durante as sete oficinas tivemos a participação de 90 crianças, que tinham entre três e 12 anos de idade, e o total de 51 produções que se tornaram o nosso objeto de análise, porque são referentes aos que ouviram a história. O gráfico a seguir (Gráfico 1) serve para quantificar a participação dos meninos e meninas nas oficinas de leitura<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Esse gráfico tem por objetivo facilitar a visualização do leitor. De todo modo, questiono porque houve uma menor participação dos meninos. Será que os meninos estão inseridos em um contexto social e histórico que os estimula a atividades mais dinâmicas, das quais a leitura não faria parte?

Gráfico 1 – Gráfico representativo do número de crianças



Fonte: Notas do diário de campo da pesquisadora

### 3.2- Paradigma indiciário e a pesquisa

Para alcançar os objetivos, as análises serão orientadas pelo paradigma indiciário, metodologia utilizada com sucesso nas pesquisas voltadas para ciências humanas.

Essa metodologia de pesquisa tem como foco principal os objetivos do pesquisador, que terá o papel de um investigador na busca de esclarecer suas questões. Ginzburg (1989) procura mostrar em seus estudos como surgiu no século XIX, “no âmbito das ciências humanas um modelo epistemológico” (GINZBURG, 1989, p.143), chamado por ele de paradigma indiciário. Segundo o autor as origens, ou como ele diz “suas raízes” desse paradigma encontram-se em atividades humanas praticadas há milênios, como a caça e a adivinhação.

Por milênios o homem foi caçador. Durante inúmeras perseguições, ele aprendeu a reconstruir as formas e movimentos das presas invisíveis pelas pegadas na lama, ramos quebrados, (...) A aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas (GINZBURG, 1989, p. 151).

O autor completa dizendo que o caçador teria sido o primeiro a “narrar uma história” porque era o único capaz de ler, nas pistas mudas (se não imperceptíveis) deixadas pela presa, uma série coerente de eventos.

Ginzburg (1989) mostra que essa metodologia pode ser aplicada a temas aparentemente díspares como a história da cultura popular, a psicanálise, a teoria e a história da arte.

Nos três casos, pistas talvez infinitesimais permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível. Pistas; mais precisamente, sintomas (no caso de Freud), indícios (no caso de Sherlock Holmes), signo pictóricos (no caso de Morelli) (GINZBURG, 1989, p. 150).

Ainda segundo Ginzburg o pesquisador deve prestar atenção aos detalhes imperceptíveis, aqueles que outra pessoa deixaria passar em branco. Para ele esses detalhes junto com outros, que para muitos não fariam o menor sentido, podem ser a resposta para a pesquisa.

No livro *O queijo e os vermes* Ginzburg (2006) narra a história de Domenico Scandella, o Menocchio, um moleiro que no século XVI foi julgado e condenado pela Inquisição. Com uma farta documentação à disposição, Ginzburg busca indícios nos depoimentos de Menocchio e consegue relacionar alguns livros que circulavam naquela época com as possíveis leituras de Menocchio e também as suas principais inquietações.

Foi possível rastrear o complicado relacionamento de Menocchio com a cultura escrita, os livros que leu e o modo como os leu [...] pressupunha uma cultura oral que era patrimônio não apenas de Menocchio, mas de um vasto segmento da sociedade do século XVI (Ginzburg, 2006, p.10).

É nesse rastro que a obra de Ginzburg encontra a obra de Bakhtin e percebemos a relação entre as culturas, subalterna e soberana: “circularidade, entre a cultura das classes dominantes e a das classes subalternas [...] um relacionamento circular feito de influências recíprocas, que se movia de baixo para cima, bem como de cima para baixo” (Ginzburg 2006, p.10).

Bakhtin (1997) se refere às ciências humanas como “ciências que tratam do espírito e ciências das letras (a palavra que é ao mesmo tempo parte constitutiva delas e objeto comum de estudo)” (BAKHTIN, 1997, p. 404). Para o autor toda palavra de um texto conduz para fora do texto, pois compreender é confrontar um texto com outros textos, é responder a palavra do locutor uma contrapalavra.

Nesse sentido, segundo Miotello (2013), é preciso:

Pensar as Ciências Humanas como a ciência do homem. E que sempre vai se apresentar como um ser expressivo e falante. E também o pesquisador é expressivo e falante. Assim são duas ou mais consciências se penetrando, estabelecendo fusão e distância; a fusão proporciona a penetração e a distância rende o excedente de conhecimento. Veja que Bakhtin nos provoca a não pensar em exatidão, em coincidência, em precisão, em resultados práticos. Essas questões não necessariamente são das ciências humanas (MELLO; MIOTELLO, 2013, p.219).

Como a pesquisa terá uma abordagem qualitativa nenhum dado será considerado sem importância. Segundo Campos (2011) “qualquer fato passa a ser essencial para constituir uma pista que nos possibilite uma compreensão mais elucidativa do nosso foco de estudo” (CAMPOS, 2011, p. 69). Minha intenção com essa abordagem qualitativa e com o paradigma indiciário é buscar nos desenhos produzidos pelas crianças indícios, ou pistas que ajudem a compreender como a criança dialoga com o texto literário.

Para Ginzburg (1989) o paradigma indiciário permite ao pesquisador trabalhar com “elementos imponderáveis: furo, golpe de vista, intuição” (GINZBURG, 1989, p.179). Para o autor a *intuição* não está ligada a algo *místico*, mas sim com os sentidos do pesquisador, que parte de suas experiências, de seu *ponto de vista* para levantar hipóteses possíveis.

Dessa maneira com os enunciados das crianças em mãos, realizarei uma análise minuciosa, guiada pela minha *intuição* e pelos meus objetivos, gerais e específicos, na busca de marcas, pistas, indícios e/ou sinais que me auxiliarão na resposta da questão de pesquisa. As possíveis marcas encontradas nas produções permitirão questionar o papel da escola na formação dos sujeitos. E os sinais presentes, ou não nas produções nos permitirão levantar hipóteses sobre a vivência pessoal desses sujeitos.

#### **4. SEGUINDO OS RASTROS DE UMA COMPREENSÃO**

Cheguei ao momento de direcionar o olhar para as produções das crianças e seguir os rastros de uma possível compreensão da criança ao texto literário. Começo com um olhar mais geral, com uma análise mais geral dos desenhos. Esse olhar será seguido de um olhar focado em uma análise por histórias contadas. Por fim dedico o meu olhar no acompanhamento de um sujeito em específico.

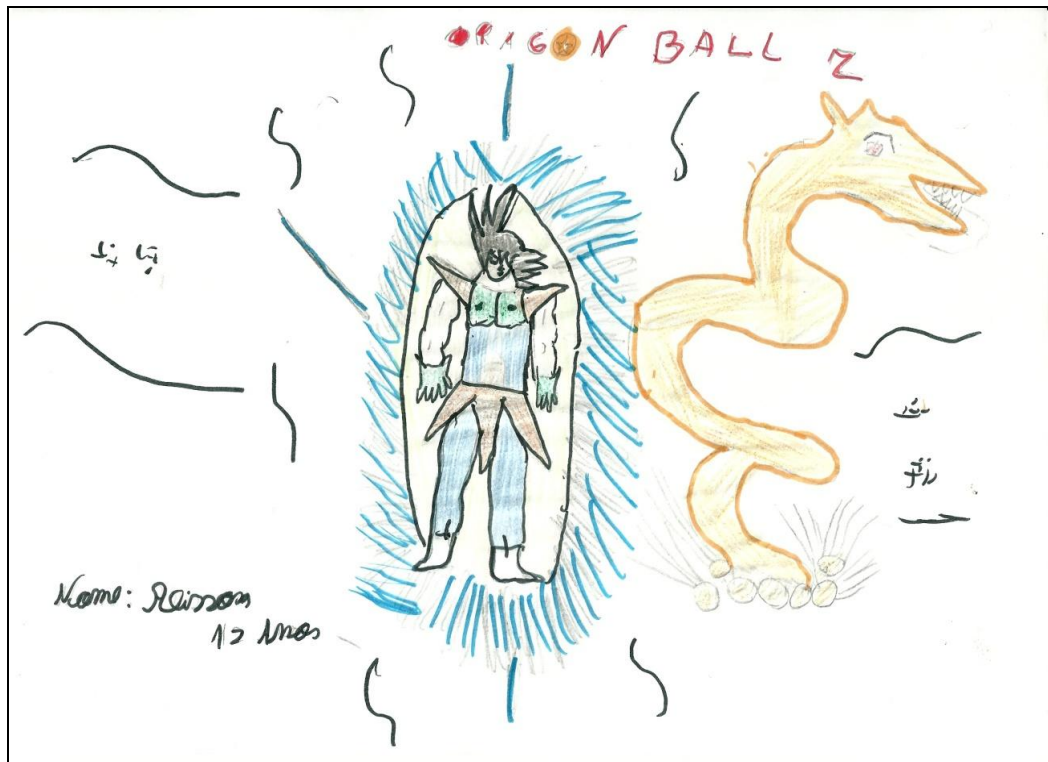
#### 4.1- A análise inicial e geral

Em uma análise inicial e geral, identifiquei que todas as produções coletadas apresentam a linguagem de desenhos. Esse dado permite supor que apesar de algumas das crianças participantes dominarem o código alfabético de escrita, elas ainda preferem o desenho. O fato das crianças preferirem utilizar a linguagem do desenho pode ser um indício que pela atividade acontecer em um ambiente não escolarizado, as crianças tiveram liberdade para se expressarem pelo desenho ou sem ter a intenção orientei as crianças a utilizarem essa linguagem ao disponibilizar apenas folhas de ofício.

Não pretendemos olhar para os desenhos das crianças com a intenção de enquadrá-los segundo os estágios da apropriação da escrita propostos por Luria, nem classificá-los a partir das etapas do desenvolvimento do desenho infantil, segundo Lowenfel. Olhamos o desenho a partir do olhar de Campos (2011), de como ele “pode se transformar facilmente num tipo de escrita” (p. 20). Olhamos para o desenho com a ideia de Luria, de que para uma criança escrever ou anotar alguma coisa é preciso preencher algumas condições, uma delas é de que essa *coisa* “representa algum interesse para a criança, coisas que gostaria de possuir ou com as quais brinca” (LURIA, 2001, p. 145).

O gráfico 1, *Gráfico representativo do número de crianças*, além de mostrar a diferença no número de meninas e meninos que participaram das oficinas de leitura, mostra também a pequena participação dos meninos no momento da produção. Ao olharmos os poucos desenhos dos meninos encontramos suas marcas pessoais, isto é, seus personagens preferidos, que não tem relação com as histórias contadas (Fig. 2).

Figura 2 - Produção de um participante de 12 anos



Fonte: Oficina 5 – A casa sonolenta

Ao olhar para a Figura 2, onde o participante desenha um personagem do “Dragon Ball Z”, que não tem relação com a história contada, é possível inferir que o participante experimenta a palavra do autor negando essa palavra. Para Bakhtin (1997/2006) a compreensão é o cotejo de um texto com outros textos, compreender é contrapor palavras, e acredito que na figura 2 encontramos indícios desse cotejo, uma vez que os meninos preferem contrapor palavras a seus diálogos anteriores. Giovani (2010, apud GIOVANI e SOUZA) nos diz que:

[...] é necessário ressaltar que falamos ou levantamos indícios de uma parte que é visível aos nossos olhos, mas sem desconsiderar e desrespeitar o fato de que há uma outra parte constitutiva de cada um dos sujeitos em análise, parte esta que não é visível aos olhos ou a qualquer tipo de análise (GIOVANI, 2010, p.219 apud GIOVANI e SOUZA, 2014b, p. 99).

Os indícios levantados a partir da parte visível nos foram confirmados no diálogo com a criança, pois esta nos revelou que a figura desenhada representa um dos personagens do desenho animado que gosta de assistir.

Ainda sob o olhar de uma análise geral, posso inferir algumas hipóteses. As crianças que têm entre sete e doze anos, desenharam inicialmente com lápis preto e depois colorem (Fig.

3), enquanto as crianças entre três e seis anos desenhavam direto com lápis de cor e canetinha (Fig. 4).

Figura 3 - Produção de um participante de oito anos



Fonte: Oficina 3 - Quer brincar de pique-esconde?

Figura 4 - Produção de um participante de seis anos



Fonte: Oficina 1 - Pedro e Tina: uma amizade muito especial

Esse fato pode estar relacionado com a influência escolar nos participantes. Durante a educação infantil a atividade do desenho é constante, sendo estimulada para auxiliar no desenvolvimento motor das crianças, não é vista pela criança como uma avaliação. Já no ensino fundamental ela raramente acontece e quando acontece, o aluno já a vê como uma avaliação, ele precisa fazer e refazer, até chegar o mais próximo da realidade, o que demanda o uso do lápis.

O olhar para os desenhos Fig. 4 e Fig. 5 Faz-nos relacionar com os dizeres de Bakhtin sobre a cor:

o objeto estético não é, naturalmente, constituído somente de palavras, ainda que a parte verbal seja importante nele, e esse *objeto da visão estética possui uma forma espacial interna artisticamente significativa* que é representada pelas palavras da obra (essa forma, na pintura, é representada pelas cores, pelo desenho, pelas linhas, e daí não decorre que o objeto estético seja constituído apenas de linhas e de cores; trata-se precisamente de construir um objeto concreto a partir das linhas e das cores) (BAKHTIN, 1997, p.109)

Em algumas das histórias lidas, os desenhos, isto é, as produções, geralmente retratam uma passagem da história. Questiono se a escolha, praticamente unânime, em desenhar a



mesma passagem não foi influência minha durante a leitura. *“Há que observar que a expressão emocional dos valores pode não ter um caráter explicitamente verbal e pode estar implícita, manifestar-se pela entonação”* (BAKHTIN, 1997, p.409).

Reforçando o que foi dito no capítulo teórico, Bakhtin se interessa pela linguagem enquanto uso e em interação social, a enunciação é entendida como um processo que envolve não apenas a presença física de seus participantes, mas também o tempo histórico e o espaço social de interação. Para o autor, no momento da leitura de um dado texto, o contexto extratextual, entonacional, dos valores pode realizar-se apenas parcialmente.

Será que não deixei transparecer algum valor, meu tempo histórico e espaço social na entonação, no momento em que lia a história?

Nossa questão principal é investigar como é a compreensão da criança diante do texto literário. Para Bakhtin (2006) “Qualquer tipo genuíno de compreensão deve ser ativo conter já o germe de uma resposta. Só a compreensão ativa nos permite apreender o tema”. O autor ainda salienta que

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão (BAKHTIN, 2006, p.135).

Em algumas produções é perceptível o *“lugar adequado no contexto correspondente”* de algumas crianças, principalmente naquelas produções onde a interação, ou melhor, o diálogo com a criança foi mais intenso. Caso esse que será melhor discutido mais a frente.

Como a criança apreende o discurso (a palavra) do autor? Quais as reações e relações que as crianças apresentam ao livro literário?

Segundo Souza:

Bakhtin ressalta que aquele que apreende o discurso de outro não é um ser mudo, privado de palavras, mas, ao contrário, alguém pleno de palavras interiores. Significação e apreciação estão entrelaçadas na interação verbal e, assim sendo, a compreensão depende da orientação ativa, tanto do falante como do ouvinte, em direção a um determinado sentido que a palavra deverá assumir numa dada interação verbal (SOUZA, 2008, p108).

Outro indício que encontramos nas produções é a presença do sol, de nuvens, de flores, de pássaros e do chão. Será que é possível dizer que as crianças, através desse acréscimo, estão dando as suas contrapalavras de forma ativa e responsiva? (Fig. 5)

Figura 5 - Produção de um participante de seis anos



Fonte: Oficina 3 - Quer brincar de pique-esconde?

Chegamos ao momento de focar nosso olhar nas produções pensando a partir de cada história contada.

#### 4.2- Pedro e Tina: uma amizade muito especial

Analisando o material produzido pelas crianças é possível encontrar alguns indícios que nos auxiliam na resposta de nossa questão de pesquisa.

Inicialmente percebo que a ideia central da história, a amizade entre Pedro e Tina, aparece retratada nos desenhos das crianças. As características de cada, isto é, os adereços – o chapéu de Pedro e o guarda chuva de Tina – que aparecem nas ilustrações da história (Fig. 6).

Figura 6 - Produção de um participante de cinco anos.



Fonte: Oficina 1 - Pedro e Tina: uma amizade muito especial

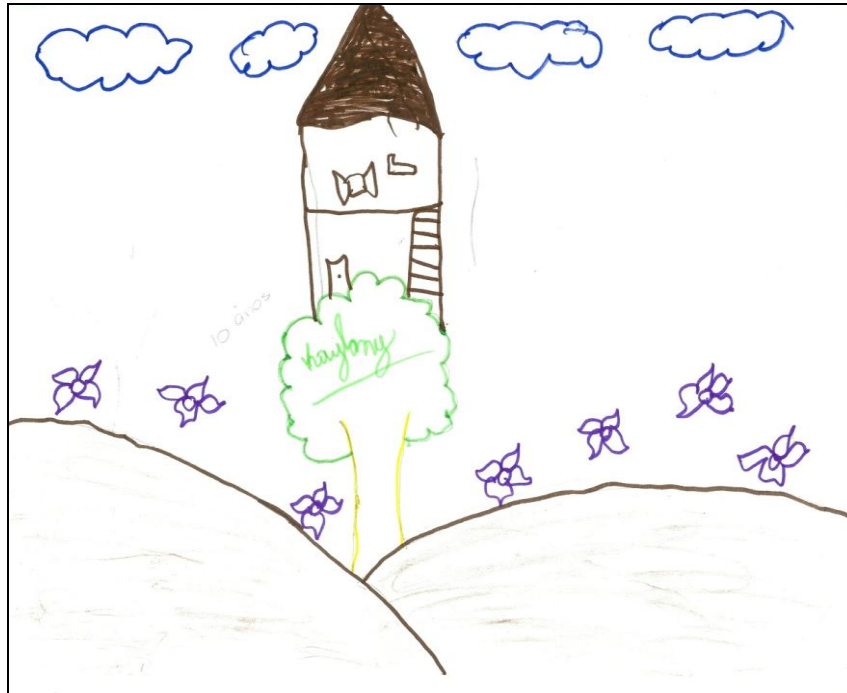
Na figura anterior (Fig. 6) percebo o acréscimo de um “personagem” na história. Quando perguntado para a criança quem era aquele personagem foi revelado que seria a própria criança brincando com o Pedro e com a Tina. Esse indício revela uma possível compreensão de como a criança experimenta a palavra do autor e do papel da literatura infantil. Colomer (2007) salienta que leitura literária amplia a imaginação infantil e que os livros ilustrados auxiliam a criança a “estabelecer um compromisso entre o que as crianças podem reconhecer facilmente e o que podem compreender através de um esforço imaginário” (COLOMER, 2007, p. 57).

Todorov (2009) lembra que o leitor procura durante a leitura encontrar algum sentido para sua vida na obra, acredito que leitura possa ter feito a criança lembrar-se de seus amigos ou que despertou no imaginário dela vontade de vivenciar aquela amizade.

Percebo também, que as crianças, na grande maioria, preferiram retratar a passagem da casa na árvore, (Fig. 7 e Fig. 8). A partir disso posso levantar alguns questionamentos: a escolha pela casa da árvore ocorre por ser a única parte da história que não tem nada escrito, ou por ser presente no imaginário infantil a ideia de ter uma casa, na árvore ou não. Além disso, todos os desenhos estão marcados pela presença do sol e de nuvens. Já levantei um

questionamento sobre o “acrécimo” das nuvens e do sol, fazerem parte das contrapalavras das crianças<sup>12</sup>.

Figura 7 - Produção de um participante de 10 anos



Fonte: Oficina 2 - Pedro e Tina: uma amizade muito especial

---

<sup>12</sup> Ou seria uma marca institucionalizada (escola)?

Figura 8 - Produção de um participante de oito anos



Fonte: Oficina 1 - Pedro e Tina: uma amizade muito especial

Talvez por recordar da minha infância quando assisti a filmes estrangeiros e “sonhava” com uma casinha de brincar no quintal, posso ter, sem querer, interferido na escolha das crianças. “A entonação expressiva, que se entende distintamente na execução oral, é um dos recursos para expressar a relação emotivo-valorativa do locutor com o objeto do seu discurso” (Bakhtin, 1997, p.310).

Mas é preciso lembrar também, que os participantes meninos preferem não dialogar com as histórias contadas, por isso nosso corpus é composto basicamente de produções das meninas. Geralmente as meninas brincam de casinha, e até mesmo possuem casinhas de madeira em seus quintais. Os brinquedos comercializados na grande maioria ainda transmitem a ideia da mulher como dona de casa - fogão, geladeira, vassoura, panelinhas, ferro de passar roupa entre outro.

Na interação ocorrida durante a leitura elas, as crianças, revelaram que escolheram a casa na árvore como parte preferida por ser a parte mais colorida da história.

Uma das produções chamou a atenção por apresentar alguns balões localizados bem acima da cabeça das personagens desenhadas. Isso permite levantar alguns indícios. Será que é possível dizer que o desenho (Fig. 9) aponta indícios de um gênero discursivo sendo representado pela criança, ou ela apenas tenta produzir balões (bexigas)?

Figura 9 - Produção de uma criança de nove anos



Fonte: Oficina 2 - Pedro e Tina: uma amizade muito especial

#### 4.3- Quer brincar de pique - esconde?

Nessa história, animais como o macaco, o coelho, o elefante, o gambá, a arara e o camaleão brincam de pique – esconde. Durante a leitura do texto, as crianças participaram questionando e levantando hipóteses com base nas ilustrações<sup>13</sup>.

Encontro nos desenhos das crianças a reprodução da cena em que o coelho se esconde atrás da árvore (Fig. 10 e Fig. 11). Posso inferir a partir desse indício que a criança ao se relacionar com o livro literário apreende as primeiras palavras do autor, pois ela grava/retém a primeira parte da história, já que na história lida, o coelho era o primeiro a se esconder e ser achado. Mas também é possível questionar se a escolha se deve pelo fato de que entre os animais que participam da brincadeira o coelho é o mais “comum” na nossa região, sendo encontrado nas agropecuárias de nossa cidade.

<sup>13</sup> Afirmaram que eram macacos diferentes; ajudaram a encontrar os animais escondidos

Figura 10 - Produção de um participante de seis anos



Fonte: Oficina 3 – Quer brincar de pique - esconde?

Figura 11 - Produção de um participante de oito anos



Fonte: Oficina 4 – Quer brincar de pique - esconde?

Na figura 11 encontro indícios, na concepção de Bakhtin, de uma compreensão ativa por parte da criança ou apenas inferir sobre a sua escolarização? Entre todas as produções coletadas durante as oficinas essa foi a única produção em que o participante acrescentou raízes em uma árvore. Para Bakhtin, uma compreensão ativa “não renuncia a si mesma, ao seu próprio lugar no tempo, à sua cultura, e nada esquece” (BAKHTIN, 1997, p. 368). A criança ao marcar as suas contrapalavras com raízes na sua árvore marca o seu lugar e a cultura a qual está inserida, mas não podemos afirmar se ela trouxe esse acréscimo da escola ou de casa.

#### **4.4- A casa sonolenta**

A repetição presente na história, “uma casa sonolenta, onde todos viviam dormindo”, talvez tenha influenciado as crianças a registrarem apenas essa parte. A cor é outra marca encontrada nas produções. No livro a cor predominante são os tons de azul, que ajudam a representar a noite e o tempo chuvoso. Conforme o tempo vai abrindo o colorido vai se diversificando, formando um arco-íris no final da história. Esse tom azulado está presente nas produções das crianças, principalmente na representação da casa.

Nas produções, percebemos que as crianças preferem registrar a casa e/ou a cama em todos os desenhos (Fig. 12 e Fig. 13).

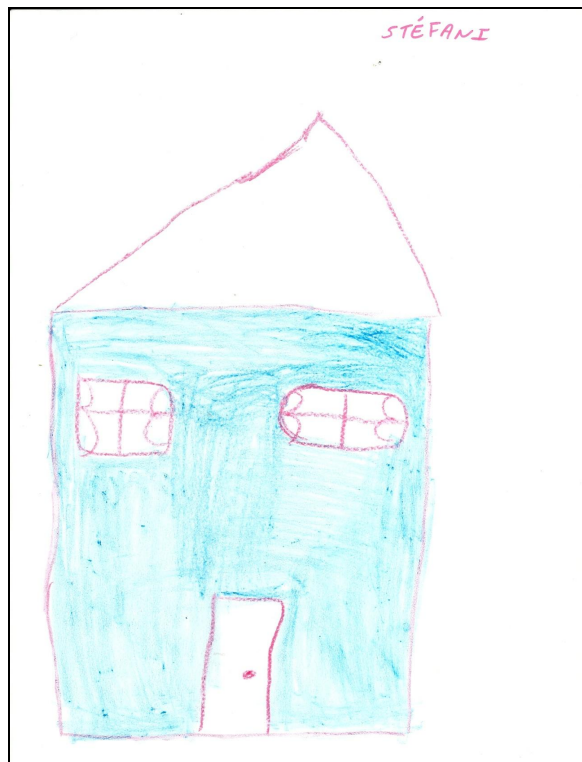


Figura 12 - Produção de um participante de sete anos



Fonte: Oficina 5 – A casa sonolenta

Figura 13 - Produção de um participante de nove anos



Fonte: Oficina 5 – A casa sonolenta

Como Bakhtin (1997) diz “objeto estético não é constituído somente de palavras”, ele possui uma “forma espacial interna artisticamente significativa” que na pintura é representada pelas cores e linhas. A forma como o livro é ilustrado permite as crianças uma melhor percepção da relação entre a linguagem verbal e a não verbal, isto é, uma melhor compreensão das palavras e o que elas representam.

#### 4.5- Saladinha de queixas

Por se tratar do quarto encontro, onde uma das crianças havia participado dos três anteriores e outra de pelo menos um encontro (Fig. 14), essas duas crianças durante a leitura já foram assinalando qual seria a parte escolhida para ser desenhada. Será que a intenção delas era de apenas reproduzir essa passagem?

Figura 14 - Produção de um participante de seis anos



Fonte: Oficina 7 – Saladinha de queixas

Um dos objetivos específicos dessa pesquisa é identificar como é o papel da literatura infantil na relação estabelecida entre leitor e leitura: como a criança experimenta a palavra do autor. Colomer (2007) afirma que os livros infantis proporcionam às crianças uma confirmação do mundo que conhecem - a vida cotidiana em família. Ao olhar para a figura 14 lado a lado com a passagem da história, percebo que a criança grava/retém o número de objetos e os reproduz com exatidão. Reforço o meu questionamento: será que a intenção foi de apenas reproduzir a passagem? Ou ao experimentar a palavra do autor, a criança estabeleceu uma relação com a sua vida em família, na qual observa o pai consertando, arrumando objetos em casa.

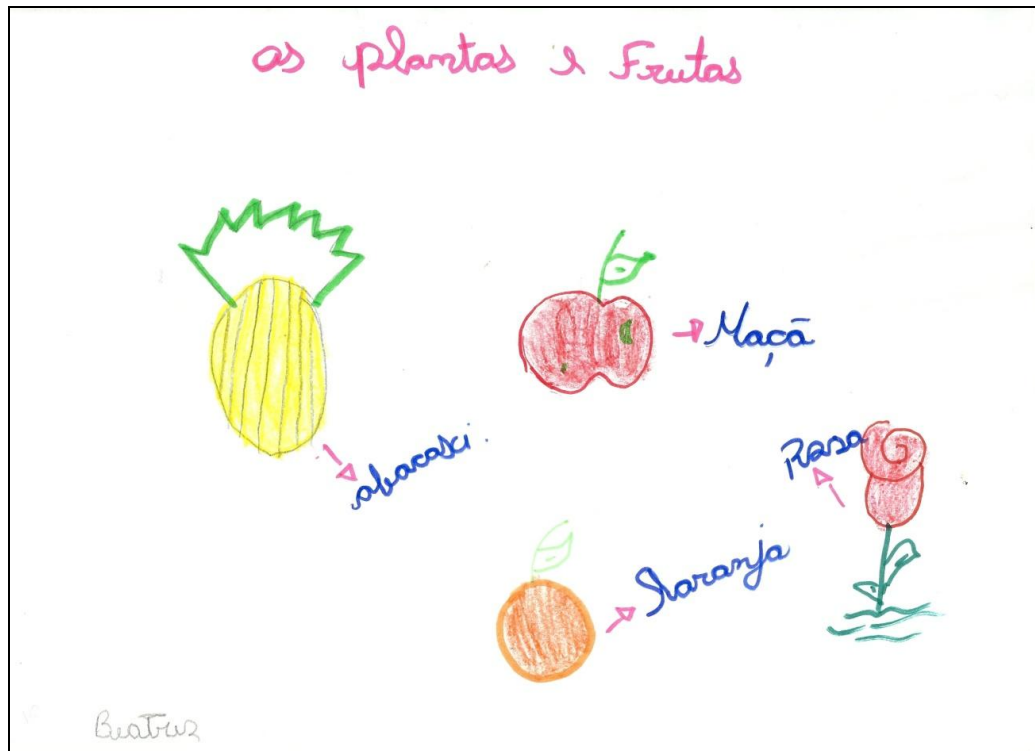
Nas figuras 15 e 16, encontramos uma tentativa das crianças em registrarem a atividade realizada. A figura 15 mostra a que a criança marca alfabeticamente o título da história e desenhar um livro. A figura 16 é representativa de como a maioria das crianças realizou o registro da história, desenhando frutas. Além disso, ela mostra uma tentativa de registrar o título da história, “*as plantas e frutas*”, mesmo não tendo plantas na história ela desenha a rosa que não estava presente na história. As produções lembram uma atividade escolarizada, como o registro de uma ficha de leitura.

Figura 15 - Produção de um participante de nove anos



Fonte: Oficina 7 – Saladinha de queixas

Figura 16 - Produção de um participante de 11 anos



Fonte: Oficina 7 – Saladinha de queixas

Fernandes (2011), nos lembra que inicialmente a leitura do texto literário servia de pretexto para o ensino das virtudes e das normas gramaticais. Acredito que esse ensinamento a partir do texto literário esteja refletido nas produções de algumas crianças. O livro conta a história de frutas, legumes e verduras que se reuniram para se queixar do mau uso que os humanos fazem dos seus nomes. Além disso, algumas palavras empregadas no texto não apresentam um único sentido.

#### 4.6- O sujeito participante de todas as oficinas

No decorrer das oficinas conseguimos a participação de uma criança em todos os encontros. A criança em questão tinha seis e será chamada participante “L”. A cada encontro o diálogo com essa participante crescia, sendo que em um dos encontros, ela nos revelou que possui animais de estimação. As produções dessa participante nos permitem inferir sobre a sua relação com os animais, pois eles estão sempre presentes nas histórias. Será que essa marca pode ser vista como um indício de uma compreensão ativa por parte da criança? Conforme Luria (1988), para uma criança escrever ou anotar alguma coisa essa “coisa”

precisa “representar algum interesse para ela, coisas que gostaria de possuir ou com as quais brinca” (LURIA, p.145).

Como já foi salientado, para Bakhtin somente “a compreensão ativa nos permite apreender o tema”:

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão (BAKHTIN, 2006, p.135).

A participante “L” deixou claro que seu discurso é influenciado por outros discursos e pelo contexto onde está inserida. Em todas as histórias contadas, essa participante foi a única criança a marcar a presença dos animais das histórias (Fig. 17, Fig. 18 e Fig. 19). Isso pode ser um indício de sua relação com os animais, e de como eles são importantes para ela e também para sua família.

Acredito que ao marcar a presença dos animais nas histórias, a participante “L” deixou transparecer como ela dialoga com a leitura literária, ela absorve as palavras/discurso do autor, dá as suas contrapalavras. Sua compreensão da leitura parte da compreensão de outros textos parte de um lugar e de um momento. Como foi possível notar no capítulo teórico, nas palavras de Bakhtin (1997) ocorrem trocas dialógicas entre leitor e autor. Não podemos esquecer que as palavras desse leitor vêm influenciadas por palavras/discursos de outras pessoas, como os pais por exemplo.

Figura 17 - Produção da participante “L” de seis anos



Fonte: Oficina 1 – Pedro e Tina: uma amizade muito especial

Na figura 17 a participante “L” trás os personagens da história, de uma forma muito similar a que aparecem nas imagens do livro, com a presença do chapéu do Pedro. Apesar de sua idade seu desenho é bem elaborado, ela coloca o sol e nuvens na parte superior da folha, e na inferior o chão, os personagens, o cachorro e a árvore.

Apesar de não ser objeto dessa pesquisa estabelecer classificações, como dito anteriormente, pode-se notar que sobre as etapas do desenvolvimento do desenho infantil proposta por Lowenfel, a participante “L” esteja no Estágio Esquemático, pois já dispõe os objetos numa linha reta e em toda a largura da margem inferior da folha de papel. Já a partir dos estágios da apropriação da escrita propostos por Luria, acredito que seu estágio seja o terceiro, a fase pictográfica, onde o desenho é inicialmente uma brincadeira, e pode ser usado como um meio para o registro.

A produção da participante “L” referente à história *Quer brincar de pique – esconde?* já foi apresentada e identificada como Fig. 10. Assim como a figura 17, a figura 10 mostra que apesar da pouca idade da participante seu desenho é bem elaborado, ela coloca o sol e nuvem na parte superior da folha, e na inferior o chão, os animais e a árvore.

Figura 18 - Produção da participante “L” de seis anos



Fonte: Oficina 5 – A casa sonolenta

Cabe destacar que a participante “L” apreendeu a questão da chuva – detalhe importante da história. Sua produção representa uma cena da história na qual neto e avó estão deitados um sobre o outro. Ela retrata com detalhes os personagens, animais e humanos são marcados com olhos, boca, cabelo - ou seria touca na cabeça da avó - e os animais tem orelhas.

Figura 19 - Produção da participante “L” de seis anos



Fonte: Oficina 7 – Saladinha de queixas

A figura 19 nos permite supor que a participante “L” encontra-se no quarto e último estágio proposto por Luria, a fase simbólica, onde a criança dá início ao domínio dos traçados das letras e entende que pode usar letras para escrever.



## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Parto das concepções bakhtinianas que vê a linguagem como um fenômeno social, histórico, e ideológico, que entende a leitura como um processo de interação entre o leitor, o texto e o autor, um ato de interação entre estes sujeitos envolvidos que participam na (co) construção de significados do texto. Compreendo com os estudos bakhtinianos que assim como a linguagem, a leitura é um ato interativo, onde o sentido se constrói por meio da interação entre leitor, texto e autor.

A partir destas concepções busco entender neste trabalho de que forma se dá o processo de compreensão da criança ao texto literário quando a leitura é realizada em ambientes não formais de ensino? Qual(is) a(s) sua(s) contrapalavra(s)? Podemos encontrar indícios, na concepção de Bakhtin, de uma compreensão ativa por parte da criança? Para auxiliar nesta compreensão seleciono três objetivos específicos: Compreender as reações e relações que as crianças apresentam ao livro literário (Como a criança apreende o discurso/a palavra do autor); Identificar como é o papel da literatura infantil na relação estabelecida entre leitor e leitura (Como a criança experimenta a palavra do autor); Na visão da teoria Bakhtiniana, na relação dialógica, entre os sujeitos do discurso, como as crianças dialogam com a leitura literária (Como o discurso do outro é absorvido pela criança e como ele influencia as suas palavras).

O paradigma indiciário nos orientou no percurso metodológico, permitindo que ao lançarmos o nosso olhar sobre as produções, não deixássemos de considerar a nossa intuição. Dessa maneira, seguimos as pistas deixadas pelas crianças, não somente nas produções, mas também nas trocas dialógicas que ocorreram durante as oficinas de leitura. Cabe lembrar que as oficinas ocorreram em um espaço aberto e de livre circulação, e, portanto, era preciso que percorrêssemos a praça na tentativa de encontrar crianças e convencê-las com a ideia de sentar e ouvir uma história. Isso se repetiu em todas as oficinas.

As pistas/marcas que encontramos nas produções coletadas nos permitiram levantar hipóteses que nos auxiliaram a compreender melhor os nossos objetivos, mas também geraram questionamentos, principalmente no papel influenciador que a escola exerce nas crianças.

Para Bakhtin, nossas palavras não surgem no vazio, elas carregam palavras e discursos de outros sujeitos. Refletindo a partir deste pensamento e dos indícios encontrados nas produções, compreendemos que a criança ao ter contato com o discurso/palavra procura

encontrar seu lugar no contexto correspondente e absorver o que faz sentido para a sua vida. As palavras das crianças representadas pelos desenhos são palavras que sofreram influência pelo discurso de outros, como o de seus pais, influência de seu contexto sócio histórico e até mesmo o do pesquisador enquanto contador da história.

Como Bakhtin indica, não podemos analisar uma oração isolada, tirada de seu contexto. Sendo assim não olhamos para as produções das crianças sem considerar o contexto para não perdermos os indícios. Indícios que nos permitiram reconhecer que o contexto influencia a criança no momento da produção; que nos permitiram supor que apesar de algumas das crianças participantes já dominarem o código alfabético de escrita, pela leitura ocorrer em um ambiente não escolarizado, elas preferiram “verbalizar” suas palavras através do desenho. Isso nos orientou a buscar uma teoria que tratasse do desenho e que nos fez compreender através de Luria que o desenho é um estágio anterior à linguagem escrita.

Alguns fatos, ou melhor, algumas contrapalavras precisam ser retomadas, como as dos participantes que dialogaram com o além da história. Como salientamos existiu uma grande diferença entre a participação de meninos e meninas, as produções desses poucos meninos sugerem uma preferência em contrapor palavras a diálogos anteriores. Uma participante dialogou acrescentando a raiz da árvore na história *Quer brincar de pique – esconde?*, esse acréscimo nos permite inferir sobre o lugar e a cultura a qual a criança está inserida, mas não podemos afirmar se esse acréscimo veio da escola ou de casa. A maioria das produções apresenta coisas que se repetem como nuvens, sol e chão, isso nos levou a questionar se as crianças não estão apenas reproduzindo imagens vistas antes, como na decoração da sala de aula, na tentativa de evitar uma “avaliação” negativa do seu desenho.

Para Bakhtin a compreensão ativa consiste em opor à palavra do locutor uma contrapalavra e respondendo a nossa questão de pesquisa - Como é a compreensão da criança ao texto literário quando a leitura é realizada em ambientes não formais de ensino? Qual(is) a(s) sua(s) contrapalavra(s)? Podemos encontrar indícios, na concepção de Bakhtin, de uma compreensão ativa por parte da criança? – entendemos que a compreensão ativa da criança parte do sentido que ela constrói a partir da leitura realizada, mas que esse sentido vem acompanhado de influências externas ao texto.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

\_\_\_\_\_. *Discourse in life and discourse in art: concerning sociological poetics*. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza. New York: Academic Press, 1976. Disponível em: <<http://www.uesb.br/ppgcel/Discurso-Na-Vida-Discurso-Na-Arte.pdf>>. Acesso em: dez. de 2014.

CAMPOS, C. T. *O processo de apropriação do desenho à escrita*. Dissertação - Universidade Federal de São Carlos, 2011. Disponível em: <[http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde\\_arquivos/18/TDE-2011-05-06T140405Z-3678/Retido/3586.pdf](http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_arquivos/18/TDE-2011-05-06T140405Z-3678/Retido/3586.pdf)> Acesso em: dez. de 2014.

CANDIDO, A. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Editora Ouro sobre Azul, 2004.

COLOMER, T. *Andar entre livros. A leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

COMPAGNON, A. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

FARACO, C. A. *Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

FERNANDES, C. R. D. *Letramento Literário no contexto escolar*. In: GONÇALVES, A.; PINHEIRO, A. S. (Orgs.). *Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente*. São Paulo: Mercado das Letras, 2011.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

\_\_\_\_\_. *O queijo e os vermes. O cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GIOVANI, F.; SOUZA, N. B. *O dialogismo no ensino de língua materna*. Revista e-escrita v.5, Número 1, janeiro-abril, 2014a. ISSN 2177-6288. Disponível em:  
< <http://www.uniabeu.edu.br/publica/index.php/RE/article/view/1244>> Acesso em: dez. de 2014.

\_\_\_\_\_. *Bakhtin e a educação: a ética, a estética e a cognição*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014b.

ISENSEE, A. S. *A leitura literária na formação humana: um olhar discente*. Dissertação - FURB – Universidade Regional de Blumenau, 2004. Disponível em:  
< [http://www.bc.furb.br/docs/TE/2004/308412\\_1\\_1.pdf](http://www.bc.furb.br/docs/TE/2004/308412_1_1.pdf)> Acesso em: dez. de 2014.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 2009.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.

\_\_\_\_\_. *O texto não é pretexto: será que não é mesmo?* In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

LURIA, A. R. *O desenvolvimento da escrita na criança*. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Orgs.) *linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Editora Ícone, 2001.

MELLO, M. B.; MIOTELLO, V. *Questões Bakhtinianas para uma heterociência humana*. Revista Teias v. 14 • n. 31 • 218-226 • maio/ago. 2013. Disponível em:  
< <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/1489>> Acesso em: dez. de 2014.

NASCIMENTO, P. R. *Contribuições de Bakhtin para a leitura literária: instrumentalizar para desenvolver o leitor estrategista*. Anais do SILEL. Volume 2, Número 2. Uberlândia: EDUFU, 2011. Disponível em:  
< <http://www.ileel2.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/silel2011/1036.pdf>> Acesso em: dez. de 2014.

PAULINO, G.; COSSON, R. *Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola*. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. (Orgs.) *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

PILLOTTO, S. S. D.; SILVA, M. K.; MOGNOL, L. T. *Grafismo infantil: linguagem do desenho*. Revista Linhas v. 5, n. 2, 2004. ISSN 1518-367X. Disponível em:  
< <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1219>> Acesso em: dez. de 2014.

PONZIO, A. *A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

ROJO, R. *Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos*. Pátio – Revista Pedagógica de 29 de fevereiro de 2004a, Artmed Editora. Disponível em:  
< <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40142>> Acesso em: dez. de 2014.

\_\_\_\_\_. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Revista Brasileira de Educação n.25 jan./abr. 2004b. ISSN 1413-2478. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=pt&nrm=iso)> Acesso em: dez. de 2014.

\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOUZA, S. J. *Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. São Paulo: Papyrus, Editora, 2008.

TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

ZILBERMAM, R. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2005.

\_\_\_\_\_. SILVA, E. T. *Literatura e Pedagogia: ponto & encontro*. São Paulo: Global Editora, 2008.

ANEXOS

Anexo A – Produção de um participante de 12 anos



Anexo B – Produção de um participante de oito anos



Anexo C – Produção de um participante de seis anos





Anexo D – Produção de um participante de seis anos



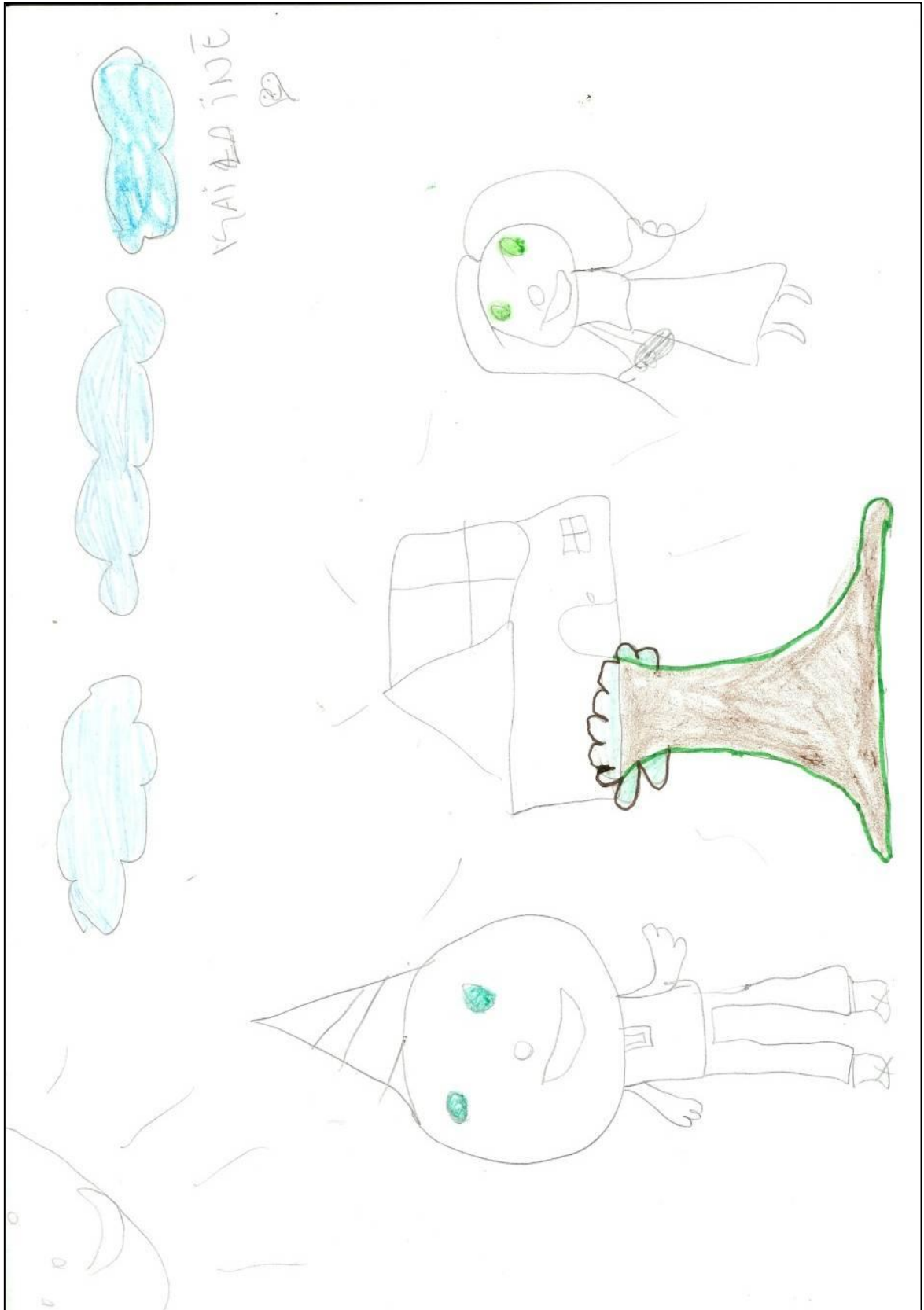
Anexo E – Produção de um participante de cinco anos



Anexo F – Produção de um participante de 10 anos



Anexo G – Produção de um participante de oito anos



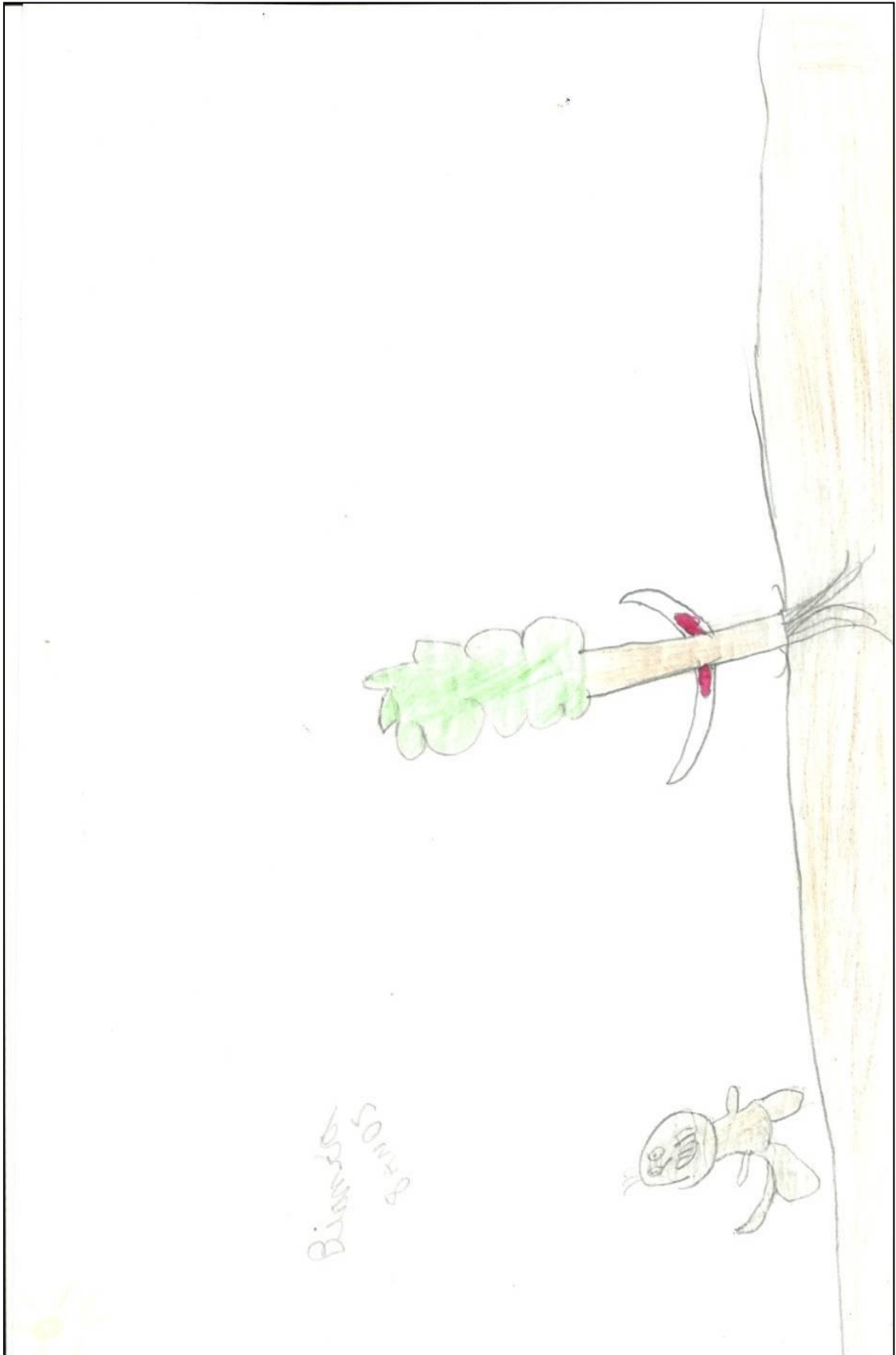
Anexo H – Produção de uma criança de nove anos



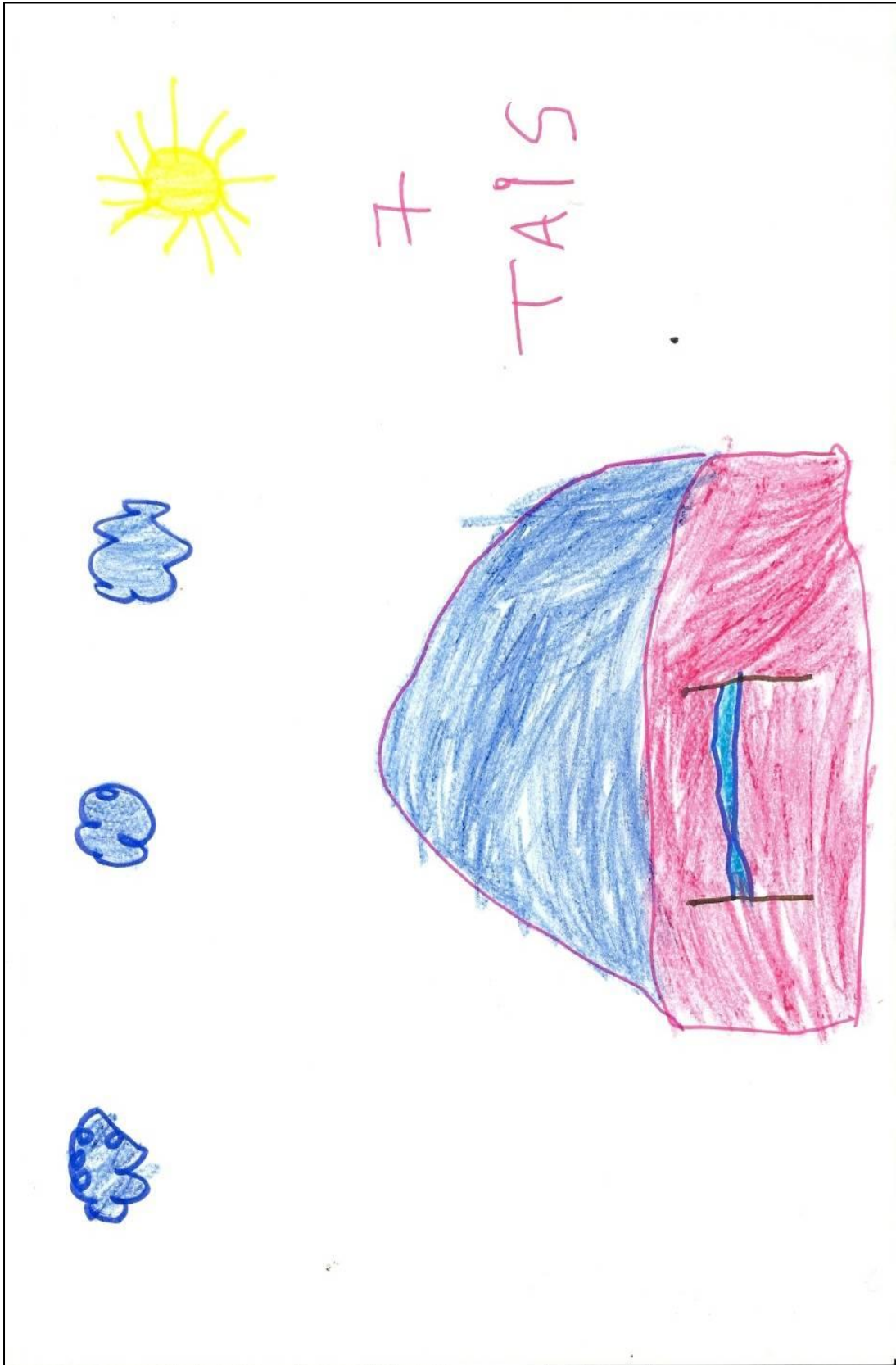
Anexo I – Produção de um participante de seis anos



Anexo J – Produção de um participante de oito anos

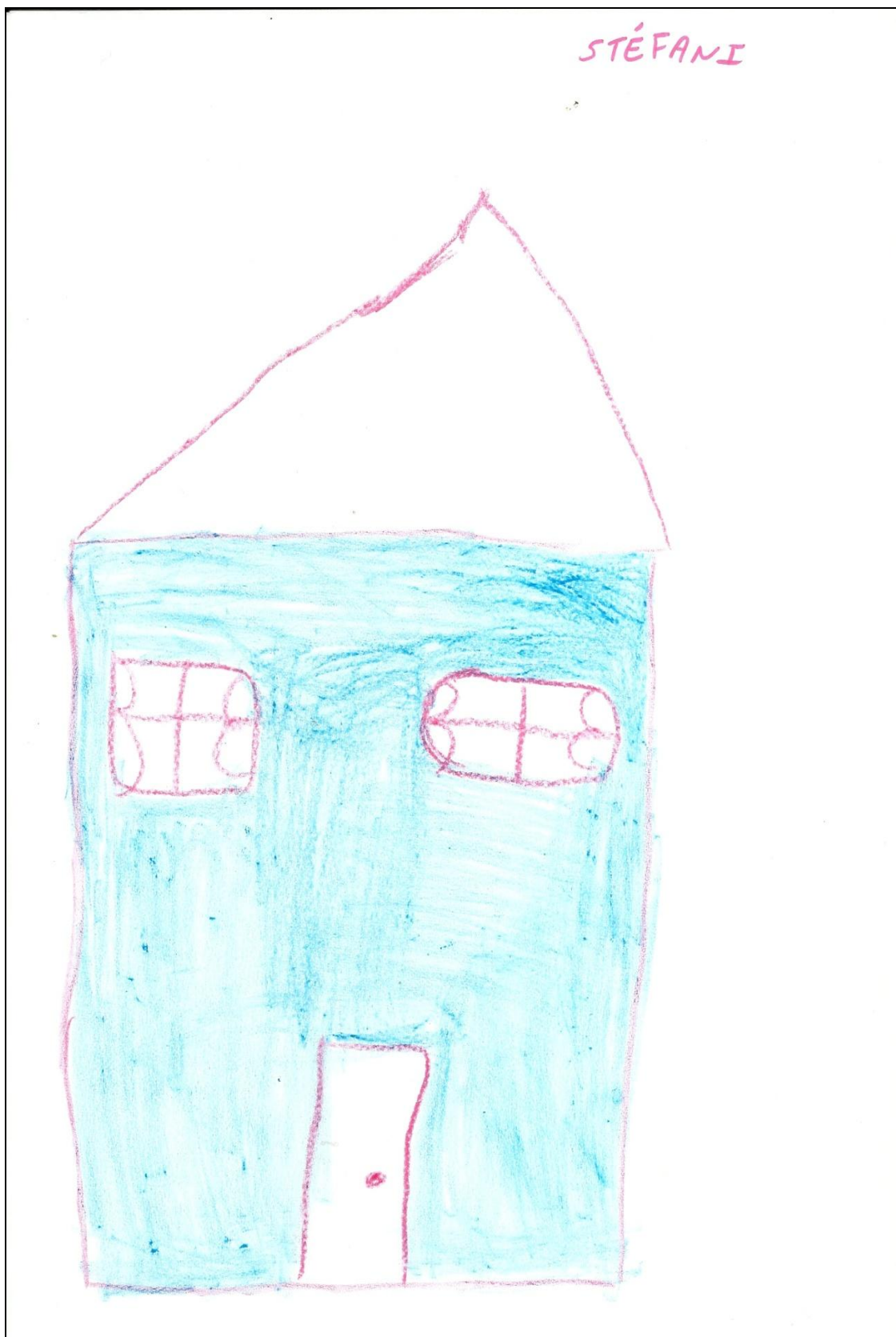


Anexo K – Produção de um participante de sete anos

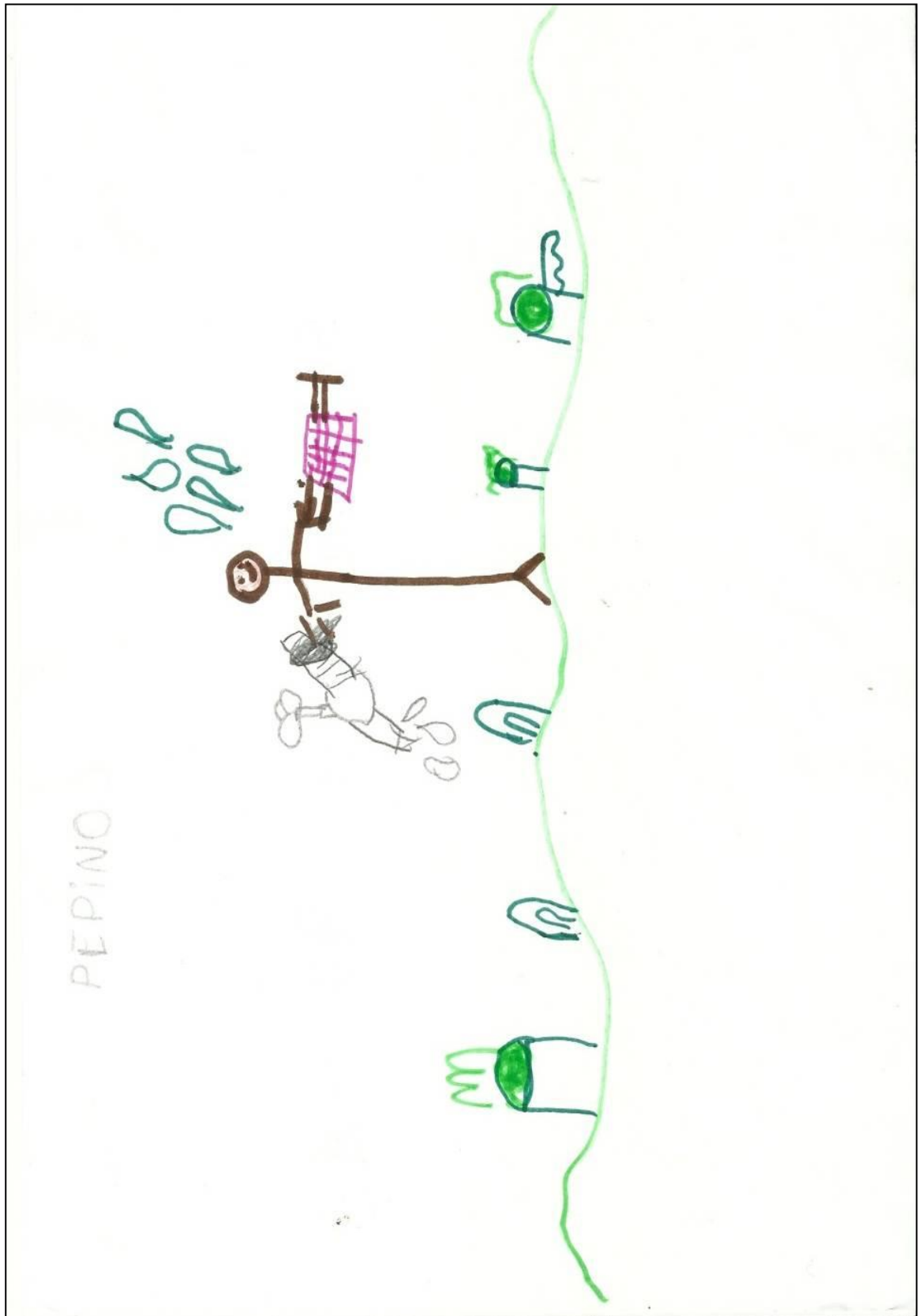




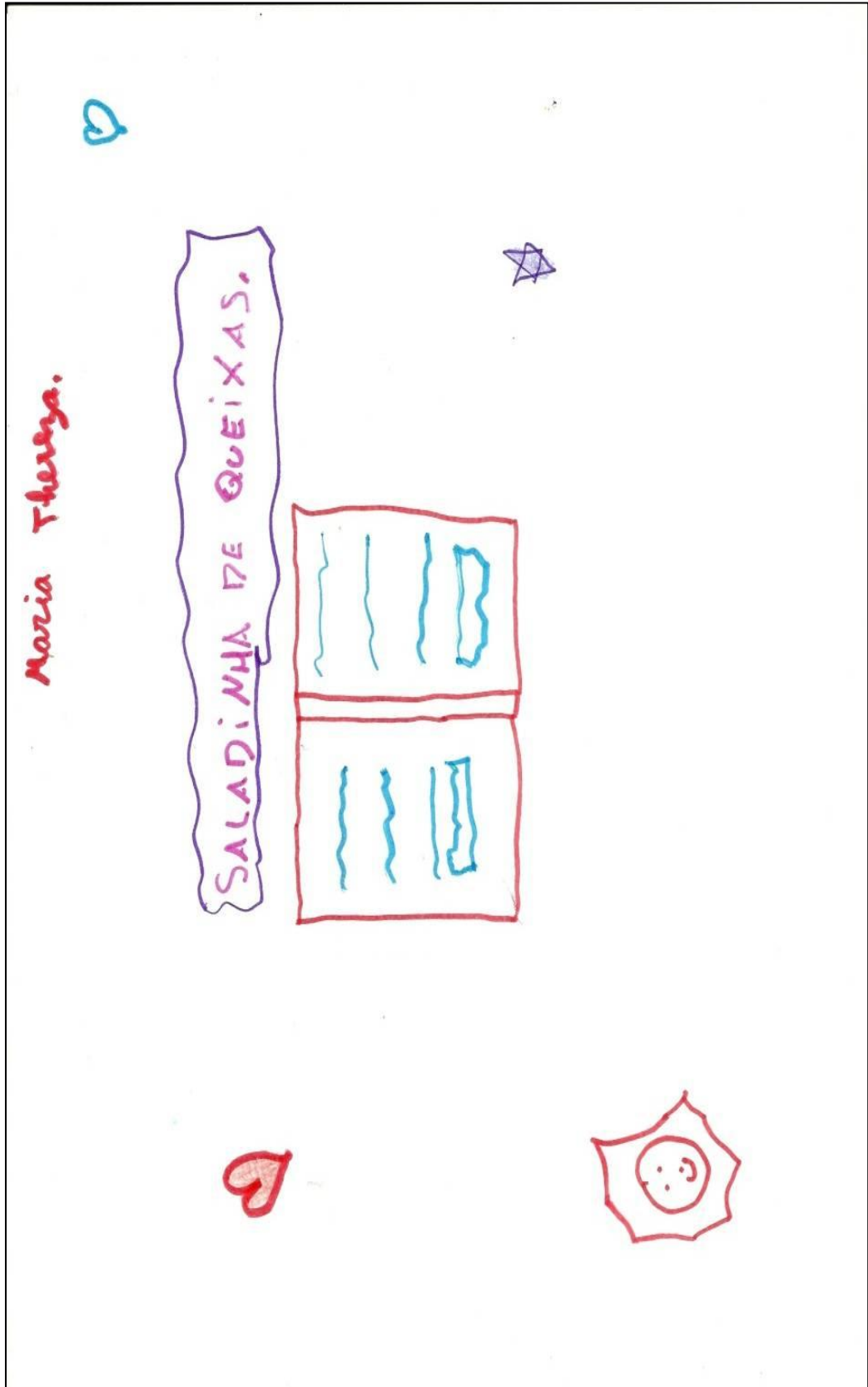
## Anexo L – Produção de um participante de nove anos



Anexo M – Produção de um participante de seis anos



Anexo N – Produção de um participante de nove anos



Anexo O – Produção de um participante de 11 anos



Buabru

Anexo P – Produção de um participante de seis anos



Anexo Q – Produção de um participante de seis anos



Anexo R – Produção de um participante de seis anos

