

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS**

Renata Hennig

**INTERAGINDO COM A ESCRITA: OFICINAS DE
CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA CRIANÇAS
DA ILHA DAS FLORES**

Porto Alegre
janeiro 2013

RENATA HENNIG

**INTERAGINDO COM A ESCRITA: OFICINAS DE
CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA CRIANÇAS
DA ILHA DAS FLORES**

Monografia apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de Licenciado em Letras na habilitação Português-Alemão.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Luciene J. Simões

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Pedro de Moraes Garcez

Prof^a. Dr^a. Luciana Piccoli

Porto Alegre
janeiro 2013

AGRADECIMENTOS

“Ora, ao Rei dos séculos, imortal, invisível, ao único Deus, seja honra e glória para todo o sempre. Amém.”

1 Timóteo 1:17

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, por sua fidelidade, graça e benevolência para comigo; sem Ele, nada disso seria possível.

Agradeço aos meus pais, pelo apoio indispensável, pelo amor incondicional, pelo suporte em todos os momentos e por terem cedido tantas vezes o lugar no computador para eu poder trabalhar.

Agradeço ao meu amor, Marcos, por ser meu melhor amigo, meu conselheiro e meu maior incentivador; agradeço por aguentar minhas crises, me suportar em todo tempo, me fazer olhar para as coisas do alto e sempre ajustar o meu foco para o que é eterno.

Agradeço à minha irmã e ao meu cunhado por sempre se importarem comigo, demonstrarem preocupação e carinho e se disporem a me ajudar.

Agradeço à professora Luciene Simões, por ter me aceitado em meio à correria e pelas orientações que fizeram toda a diferença neste trabalho.

Agradeço às minhas amigas de PG, por ouvirem meus desabafos, me incentivarem, orarem por mim e colaborarem com tudo o que podiam para esse trabalho se concretizar (tudo mesmo, até sucatas).

Agradeço à Pati, por todos os conselhos, pelas orações contínuas, por não desistir de mim e por ser essa companheira e amiga fiel.

Agradeço à Carol, por me ajudar desde o início deste trabalho, se engajando junto comigo, sendo minha mão direita nas oficinas, me dando ótimas sugestões e sendo parceira pra tudo.

Agradeço à equipe do IDE, por ter oportunizado e apoiado a realização desta pesquisa.

“Every person has a history, [...] every person has a literacy history. [...] At any point in time a person’s choices are based on the possibilities provided by their past experiences. Just as our view of literacy is dependent on our view of language, it is also dependent on our view of learning” (BARTON, 2007).

RESUMO

Este trabalho propõe uma análise de oficinas de contação de histórias para crianças da comunidade da Ilha das Flores. O objetivo é observar as interações em torno da escrita que emergem nesses momentos e assim contribuir com a investigação de suas orientações e práticas de letramento. A fundamentação teórica subjacente à análise apresentada baseia-se nos Novos Estudos sobre Letramento, que entendem letramento como um conjunto de práticas sociais constituídas a partir da tecnologia da escrita. A pesquisa foi realizada como uma extensão do trabalho de contação de histórias já realizado por uma ONG que trabalha desde 2007 com a comunidade da Ilha das Flores. Para análise, foram realizadas oito oficinas, que envolveram observação participante, gravação de áudio e gravação audiovisual de quatro encontros. Foi feito também um diário de campo de cada dia em que as oficinas ocorreram. Através da análise dos dados gerados, concluiu-se que as oficinas proporcionam o manuseio direto de livros pelas crianças. Percebeu-se também que os participantes se engajam nas atividades propostas: realizam as tarefas em torno da história, se aquietam na hora de ouvi-la e ficam atentas à narração; elas também relacionam elementos do que é narrado com suas próprias vidas e comentam sobre as histórias em situações que vão além do momento de contação. Todas essas ações foram interpretadas como expressões das orientações de letramento das crianças e de suas práticas de letramento em momentos de contação de histórias.

ABSTRACT

This paper proposes an analysis of storytelling workshops with children in the community of Ilha das Flores. The aim is to observe interactions around writing that come out in the course of these storytelling sessions so as to contribute to the research on literacy orientations and literacy practices among nonmainstream learning communities. The theoretical framework is based on the New Literacy Studies, that view literacy as a set of social practices involving, in their constitution, the technology of writing. Research was carried out as an extent of storytelling already done by an NGO that works with the community of Ilha das Flores since 2007. Eight workshops were planned to be the focus of data generation, involving participating observation, audio and video recording. Field notes were written after each storytelling session. Through the analysis of the data, we could conclude that the workshops provided opportunities for children to handle books with varied purposes. We could also realize too that the participants engaged in the tasks proposed to them: they carried out activities around the story, stayed quiet to listen to it and paid attention to the narration; they related elements of the story narrated to their own lives and made comments on situations that are not the one of the storytelling. It seems, however, that some of the children exhibit resistance to participate in the activity when they take them as something belonging to the school domain. All these actions were interpreted as expressions of literacy orientations of the children and of their literacy practices in storytelling sessions.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: mapa físico da sala das oficinas	29
Figura 2: mapa físico de parte do prédio da ONG	30
Figura 3: linha de tempo da realização das oficinas	32
Figura 4: quadro das atividades realizadas nas oficinas	33
Figura 5: quadro dos registros das oficinas	34
Figura 6: desenho da Caroline para o fim da história "Quem matou Honorato, o rato" ..	41
Figura 7: desenho do Marcos para o fim da história "Quem matou Honorato, o rato"	42
Figura 8: montagem feita pelo Gabriel da casa da bruxa Zelda da história "O feitiço do sapo"	48
Figura 9: montagem feita pelo Marcos da sua padaria dos sonhos com base na história "Na porta da padaria"	49
Figura 10: bonecos feitos pelas crianças com base na história "A Cinderela das bonecas"	49
Figura 11: pintura do Eduardo remetendo à história da Chapeuzinho Vermelho	62

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 ESCRITA, SOCIEDADE E ESCOLA: COMO FICA TUDO ISTO?	11
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
2.1 LETRAMENTO	17
2.2 ORIENTAÇÕES DE LETRAMENTO	20
2.3 EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO	22
2.4 AGÊNCIA DE LETRAMENTO	25
2.5 PESQUISAS SOBRE PRÁTICAS E ORIENTAÇÕES DE LETRAMENTO	26
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	28
3.1 O LOCAL DA PESQUISA	28
3.2 OS PARTICIPANTES	30
3.3 AS OFICINAS	31
3.4 A METODOLOGIA DA PESQUISA	33
3.5 PERGUNTAS NORTEADORAS	36
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	39
4.1 NÃO SÓ OLHAR, MAS MANUSEAR	39
4.2 HISTÓRIA, BRINCADEIRA OU "FOLHINHA"?	46
4.3 ESTABELECENDO RELAÇÕES COM AS HISTÓRIAS	56
4.4 VOLTANDO ÀS PERGUNTAS DE PESQUISA	63
CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	71
LISTA DOS LIVROS SELECIONADOS PARA AS OFICINAS.....	74
ANEXOS	75

INTRODUÇÃO

Este trabalho relata uma pesquisa qualitativa, cujo objetivo é investigar as interações que emergem em torno da escrita em oficinas de contação de história para crianças da comunidade da Ilha das Flores, localizada no bairro Arquipélago de Porto Alegre. Ao descrever e analisar as reações das crianças nas oficinas, o presente trabalho pretende contribuir com a investigação de suas orientações e práticas de letramento.

O meu interesse por esta pesquisa surgiu a partir de leituras feitas na cadeira de “Linguística e Ensino”, ministrada pelo professor Pedro de Moraes Garcez. As discussões realizadas na disciplina levaram-me a olhar com outros olhos o trabalho de contação de histórias para crianças que eu já realizava como voluntária em uma ONG que apoia a comunidade da Ilha das Flores. A leitura do livro da Sylvia Bueno Terzi, “A construção da leitura”, em especial, fez com que eu traçasse vários paralelos entre a comunidade a que pertencem as crianças com quem a autora realiza a sua pesquisa e o que eu já conhecia sobre a comunidade a que está ligada a ONG onde trabalho. Além disso, ao ler que “a história de letramento da criança influencia no seu desenvolvimento como leitora” (TERZI, 1995, p. 17), surgiu em mim um desejo de pesquisar mais sobre a realidade das crianças com que eu convivia toda a semana, tendo em vista que a história de letramento delas aparentava ser muito diferente da minha.

Através da leitura do livro de Terzi, pude ainda conhecer indiretamente a pesquisa de Heath apresentada no artigo “*What no bedtime story means: narrative skills at home and school*”. Terzi cita o trabalho dessa autora e o utiliza para embasar sua própria pesquisa:

O trabalho de Heath mostra, sem dúvida, que cada comunidade tem sua própria orientação de letramento e que o tipo de orientação da classe média não pode ser tomado como modelo universal nas sociedades ocidentais. [...] a principal revelação do trabalho é que o desconhecimento da orientação de letramento do grupo social a que pertence a criança pode impedir a compreensão do desenvolvimento e das necessidades que ela apresenta (TERZI, 1995, p. 47).

Ao ler o livro, percebi que essas reflexões sobre orientação de letramento eram totalmente novas para mim. O fato de Heath analisar justamente o momento da leitura de

livros feita pelos pais a seus filhos na hora de dormir também me chamou muito a atenção e fez com que eu pensasse nos momentos de contação de histórias realizados na ONG, mesmo entendendo as diferenças existentes entre essas duas situações. Além disso, Terzi, em seu trabalho, me parecia dar grande destaque à leitura de livros para crianças em período pré-escolar, e isso fez com que eu refletisse ainda mais sobre a relevância que o trabalho da ONG poderia ter para a comunidade da Ilha das Flores:

a exposição da criança a frequentes leituras de livros a leva a desenvolver-se como leitora já no período pré-escolar. Esse desenvolvimento contribui, sem dúvida, para uma maior facilidade em acompanhar o ensino proposto pela escola, o que redundará em maior sucesso (TERZI, 1995, p. 44).

A disciplina de “Linguística e ensino”, cadeira eletiva para minha ênfase, me apresentou vários conceitos novos que, mesmo estando no fim da minha graduação em Letras, nunca havia aprendido antes, como letramento, eventos de letramento e agências de letramento. Esses conceitos pareceram-me essenciais para a minha formação como professora de Língua Portuguesa e trouxeram uma nova perspectiva ao meu trabalho voluntário. Passei a olhar a ONG que atende à Ilha das Flores como uma agência de letramento nessa comunidade. Passei também a entender os momentos de contação de histórias não mais como simples atividades pedagógicas, mas como eventos de letramento. E, ao perceber que esse tipo de evento de letramento (contação de histórias), tão comum para mim, poderia ser incomum ao dia a dia das crianças envolvidas nesse trabalho, comecei a me fazer os seguintes questionamentos: Como as crianças abrangidas pelas atividades da ONG encaram o momento de contação de histórias? Que interações em torno da escrita surgem nesses momentos? Como a fala das crianças pode revelar seu entendimento desse evento?

Partindo desses questionamentos, surgiu este trabalho. Ele está dividido em quatro partes. Na primeira, apresento um panorama geral da questão abordada na pesquisa, refletindo sobre as relações entre escola, sociedade e orientações de letramento. Na segunda, apresento as bases teóricas que alicerçam a pesquisa e reflito sobre as noções de letramento, orientações de letramento, práticas e eventos de letramento e agência de letramento. A terceira parte expõe a metodologia usada na pesquisa, assim como uma breve apresentação do local onde ela ocorreu. Por fim, na quarta e última parte, apresento a análise dos dados gerados e faço algumas considerações em torno deles.

1 ESCRITA, SOCIEDADE E ESCOLA: COMO FICA TUDO ISSO?

Não vão mais à escola apenas os alunos cujas famílias entendem ser a educação escolar um valor importante e, por isso, acompanham o ano escolar da criança e tentam suprir, em casa, as lacunas de aprendizagem que porventura apareçam. Todos devem estar na escola (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 13).

Atualmente a escrita exerce um papel fundamental em nossa sociedade e cada vez mais são acrescentadas novas funções a ela. Muitas práticas que antigamente eram predominantemente orais hoje já estão permeadas pela escrita. Mesmo tendo publicado seu livro há anos atrás, Bajard apresenta uma perspectiva que permanece atual em relação a isso:

O mundo da escrita está hoje em plena mutação. Os meios de comunicação não cessam de se desenvolver e de deslocar as fronteiras que acreditávamos estabelecidas entre o campo do exercício da língua escrita e o da língua oral. Nossas representações e nossas práticas da escrita não são imutáveis, mas sofrem transformações a cada novidade tecnológica (BAJARD, 1994, p. 9).

Essa prevalência da escrita em diferentes esferas de nossa sociedade tem nos tornado uma sociedade grafocêntrica. Isso significa que, cada vez mais, ser alfabetizado ou, ao menos, estar familiarizado com diferentes práticas sociais que envolvem a escrita é um pré-requisito para a participação e vivência nessas esferas sociais. Além disso, a “grafocentria” torna a escrita um bem simbólico, de forma que quem consegue se envolver em práticas em que ela é central recebe certo valor e prestígio. Magda Soares, tratando sobre isso, afirma o seguinte:

As sociedades modernas [...] são fundamentalmente grafocêntricas; nelas, a escrita está profundamente incorporada à vida política, econômica, cultural, social, e é não só enormemente valorizada, mas, mais que isso, é mitificada [...]. Neste contexto, a alfabetização é um instrumento necessário à vivência e até mesmo à sobrevivência política, econômica, social, e é também um bem simbólico, um bem cultural, instância privilegiada e valorizada de prestígio e de poder (SOARES, 2011, p. 58).

A alfabetização, portanto, tem grande peso e poder em nossos dias. O governo brasileiro já se deu conta disso e há algum tempo tem criado diversos programas com o objetivo de dar a todos o acesso à alfabetização e obter um Brasil alfabetizado. Alcançar, porém, esse objetivo não tem sido tarefa fácil: “Somos um país que vem reincidindo no

fracasso em alfabetização” (SOARES, 2011, p. 14). Tentando entender o que tem dado errado, pesquisadores têm chegado a algumas conclusões importantes.

Uma dessas conclusões se dá em torno da ideia de que “a escola, como estrutura, não acompanhou o avanço das teorias sobre o modo como as crianças se apropriam da cultura escrita” (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 13). Na verdade, a escola estava acostumada com um tipo de aluno ideal, que vinha de uma cultura escrita conhecida e com o qual ela sabia lidar. Entretanto, o acesso à escola a crianças pertencentes a camadas mais populares trouxe para as salas de aula

a inusitada presença de padrões culturais e variantes linguísticas diferentes daqueles com que essa instituição estava habituada a conviver – os padrões culturais [...] das classes dominantes, às quais tradicionalmente vinha servindo. Criou-se, assim, uma distância entre o discurso da escola e o discurso dos novos alunos que conquistaram o direito de ser, também, por ela servidos (SOARES, 2011, p. 100).

A instituição escolar seguiu pressupondo que as crianças que chegam até ela já têm certo desenvolvimento linguístico e foram fartamente expostas à escrita em seu período pré-escolar. É evidente, porém, que nem todas as crianças que hoje entram no ambiente escolar preenchem esses pré-requisitos. David Barton afirma: “A despeito de ideias sobre um letramento universal e acesso livre à educação, é óbvio que os letramentos não estão distribuídos de forma igualitária entre a sociedade¹” (BARTON, 2007, p. 68).

Continuam existindo educandos que se adaptam à estrutura escolar; porém maciçamente encontramos hoje vários outros que não conseguem se encaixar no molde da escola. Soares apresenta que

o processo de alfabetização, na escola, sofre, talvez mais que qualquer outra aprendizagem escolar, a marca da discriminação em favor das classes socioeconomicamente privilegiadas. [...] A criança das classes privilegiadas, por suas condições de existência, adapta-se mais facilmente às expectativas da escola, tanto com relação às funções e usos da língua escrita, quanto em relação ao padrão culto de língua oral. Por outro lado, essa língua oral culta, que a escola valoriza, e a língua escrita constituem dialetos muito diferentes das práticas linguísticas das crianças das classes populares; por isso, essas práticas são rejeitadas pela escola [...] (SOARES, 2011, p. 22).

¹ “Despite ideas of universal literacy and free access to education, it is obvious that literacies are not spread equally through society”. Todas as traduções cujo trecho original é apresentado em nota de rodapé foram feitas pela autora deste trabalho.

Sabe-se que “a criança é introduzida na escrita antes de entrar na escola” (BAJARD, 1994, p. 78). Porém nem todas as crianças têm a oportunidade de serem expostas ao mundo letrado da maneira esperada e valorizada por essa instituição. As crianças das camadas populares, por exemplo, geralmente “não convivem com livros nem têm quem lhes leia história (já que o livro é objeto cultural sonogado às camadas populares) [...]” (SOARES, 2011, p. 74). Isso, entretanto, não as impede de terem outros tipos de contato com a escrita e de se envolverem em práticas sociais em que a escrita aparece de forma diferente daquela institucionalizada pela escola. É preciso entender que existem outras formas de letramento e que elas não são melhores ou piores daquelas trabalhadas na instituição escolar; são apenas diferentes. Portanto, elas não devem ser ignoradas nem desvalorizadas: “Formas de letramento que têm a escola como base são apenas uma forma de letramento. Existe o letramento escolar e este tornou-se o letramento aceito, marginalizando, até certa medida, outros letramentos [...]”² (BARTON, 2007, p. 176).

Um grande problema é que, para a sociedade de forma geral, as escolas têm sido vistas como lugares associados diretamente ao ensino e aprendizado da cultura escrita. Barton (2007) afirma que é muito difícil nos libertarmos dessa perspectiva. O letramento escolar “ganhou legitimidade por razões ideológicas que se enquadram em relações de poder” (ZAVALA *apud* VÓVIO; SITO; GRANDE, 2010, p. 73). Em função disso, encontramos dificuldade em enxergar outras práticas de letramento e considerá-las legítimas.

Outro problema relevante é que a escola não só não sabe lidar, como também costuma ignorar a bagagem que as crianças trazem de casa, tratando-as como se viessem de lares com uma mesma história de contato com a escrita: “A escola ignora a realidade do grupo com o qual trabalha” (JUNG, 2009, p. 55). Há, portanto, uma falha na instituição escolar por ignorar as características de letramento dos alunos que chegam a ela: “Se os professores valorizarem letramentos marginalizados e práticas de letramento fora do domínio educacional, entenderão mais essas crianças que rejeitam o letramento escolar”³ (BARTON, 2007, p. 207).

Cada comunidade tem sua própria orientação de letramento, e o desconhecimento da orientação de letramento do grupo social a que pertencem as crianças pode impedir a

² “School-based forms of literacy are only one form of literacy. There is schooled literacy, and this has become the accepted literacy, to some extent marginalizing other literacies as it pushes into the home and other areas of life [...]”.

³ “If teachers value marginalized literacies and literacy practices outside the educational domain, they will understand more about those children who reject school literacy”

compreensão de seu desenvolvimento. Isso se relaciona diretamente com outra conclusão importante a que se tem chegado em relação ao processo de aprendizagem da leitura em instituições escolares: As crianças “bem-sucedidas são as que atendem às expectativas da escola e que, portanto, tiveram uma orientação de letramento compatível com a orientação escolar. As malsucedidas passam a formar os grupos de risco” (TERZI, 1995, p. 44). Como, porém, lidar com essa questão? Como auxiliar as crianças malsucedidas a obterem sucesso escolar?

Cecília Goulart afirma que “estudos que envolvam a análise das orientações de letramento dos sujeitos podem mostrar-se produtivos, tanto para a compreensão de que saberes circulam na sociedade e de que modo, quanto para a reflexão sobre processos de aprendizagem” (GOULART, 2001, p. 12). O presente trabalho justifica-se muito em função dessa afirmação. Ao analisar as oficinas de contação de histórias, busco entender as possíveis orientações de letramento das crianças com quem trabalho na Ilha das Flores, de forma que, não só as atividades realizadas na ONG possam ser melhoradas através dessa pesquisa, mas também se abram portas para ajudá-las, de alguma forma, no desempenho escolar.

Em seu artigo “*What no bedtime story means: narrative skills at home and school*”, Shirley Brice Heath comenta que há poucos trabalhos que tratam das orientações de letramento das classes menos favorecidas. Mesmo sendo um texto mais antigo, creio que é possível ainda fazer a seguinte afirmação em relação ao Brasil:

Temos ainda menos informações sobre a variedade de maneiras com que as crianças de lares de classe não dominante aprendem sobre ler, escrever e usar a linguagem oral para demonstrar conhecimentos em seu ambiente pré-escolar. A visão geral tem sido a seguinte: seja o que for que os lares da classe dominante orientados pela escola têm, esses outros lares não têm; portanto essas crianças não são da tradição letrada e é provável que não tenham sucesso na escola⁴ (HEATH, 1982, p. 319).

Muito já foi dito sobre o que a classe dominante tem que a classes mais populares não têm. Evidentemente, essa é uma visão hegemônica que valoriza e privilegia uma classe em detrimento das outras. O objetivo, porém, deste trabalho, assim como o de outros que têm sido

⁴ “We have even less information about the variety of ways children from *nonmainstream* homes learn about reading, writing, and using oral language to display knowledge in their preschool environment. The general view has been that whatever it is that mainstream school-oriented homes have, these other homes do not have it; thus these children are not from the literate tradition and are not likely to succeed in school”.

publicados nos últimos anos, é mostrar e prestigiar o que as camadas populares têm e não o que lhes falta. Soares aponta que

estudos e pesquisas a respeito da alfabetização no Brasil [...] são urgentes: é necessário conhecer o valor e a função atribuídos à língua escrita pelas camadas populares, para que se possa compreender o significado que tem, para as crianças pertencentes a essas camadas, a aquisição da língua escrita – esse significado interfere [...] em sua alfabetização (SOARES, 2011, p. 65).

As crianças com quem trabalho na Ilha das Flores certamente fazem parte do grupo cuja relação com a escrita dá a ela sentidos não esperados pela escola. Ao longo dos dez meses durante os quais venho trabalhando como voluntária na ONG, pude perceber que suas histórias de contato com a escrita diferenciam-se daquelas das crianças da classe dominante. O desempenho na escola, relatado por elas mesmas e perceptível em certas atividades realizadas na ONG, revelam, de certa forma, isso. O trabalho que faço de contação de histórias é oferecido para crianças entre 3 e 12 anos de idade e ocorre apenas uma vez por semana. Creio, porém, que, nesse curto espaço de tempo, seja possível levá-las, de alguma forma, a “se interrogarem sobre as funções sociais da escrita, promovendo a ampliação dessas significações e possibilitando a abertura aos múltiplos escritos presentes no entorno em que vivem” (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 92).

Ler sobre a importância da contação de histórias e do contato com livros ainda na fase pré-escolar (HEATH, 1982; BAJARD, 1994; BARTON, 2007; TORRES, 2008; BARBOSA, 2009) me fez olhar com outros olhos o fato de contar histórias para as crianças da Ilha das Flores. De acordo com Bajard,

ao ouvir estórias [...] a criança estabelece relações com a língua escrita, primeira matéria a partir da qual ela vai poder construir seu sistema linguístico da escrita, distinto do oral. [...] Ela já pode reconhecer a sua estrutura (era uma vez), a sua construção (Espelho meu, há no mundo mulher mais bela do que eu?), o seu vocabulário (ogre, roca) (BAJARD, 1994, p. 84).

Comecei a perceber que o fato de narrar histórias, mesmo que somente uma vez por semana, poderia ter grandes reflexos na história de letramento das crianças.

Barton aponta fatores que orientam nossas ações em relação ao letramento: “Temos consciência, atitudes e valores com relação ao letramento, e essas atitudes e esses valores

guiam nossas ações⁵” (BARTON, 2007, p. 35). É possível que, de alguma forma, as oficinas alterem a valoração da cultura escrita pelas crianças. Como afirma Angela B. Kleiman,

nos casos de crianças cujas famílias usam pouco a escrita e, por isso, atribuem-lhe funções utilitárias apenas, toda vez que um livro de literatura infantil é lido e, portanto, uma função estética ou prazerosa está em destaque, está havendo uma ampliação dessas funções e valores atribuídos à escrita pelo grupo familiar. (KLEIMAN, 2009, p. 3).

Portanto, na busca pelas possíveis orientações de letramento das crianças da Ilha das Flores, decidi aproveitar o trabalho já realizado na ONG de contação de histórias e analisá-lo, observando como ele é encarado pelas crianças, como elas reagem a ele. Acredito que é necessário “rever o construto do campo do ensino e aprendizagem de línguas com enfoque na língua escrita, com a finalidade de que seus usos heterogêneos e singulares sejam legitimados e valorizados socialmente” (ZAVALA *apud* VÓVIO; SITO; GRANDE, 2010, p. 35). Ao fazer a análise acima descrita, este trabalho busca ir ao encontro dessa necessidade.

⁵ “We have awareness, attitudes and values with respect to literacy and these attitudes and values guide our actions”.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Everyday literacy gives a richer view of literacy which demands a new definition of literacy, a new way of thinking about what is involved in reading and writing. [...] If we look elsewhere, it is obvious that the more we dig at literacy, the richer it is⁶ (BARTON, 2007, p. 4).

Neste capítulo são apresentadas as referências teóricas que influenciaram o direcionamento deste estudo. O objetivo aqui é não apenas apresentar conceitos fundamentais à pesquisa, mas também mostrar como tais conceitos ganham sentido na comunidade da Ilha das Flores.

2.1. Letramento

Como foi brevemente apresentado no capítulo 1, a rápida mudança social e tecnológica que vemos no mundo de hoje tem afetado a forma como nos comunicamos (BARTON, 2007). Em meio a essas mudanças, novos conceitos têm sido criados, a fim de dar conta desses novos processos. Na área da linguagem, um conceito, em especial, tem-se mostrado fundamental para os nossos dias: o conceito de letramento. Magda Soares explica bem a construção desse novo termo: “o termo letramento surgiu porque apareceu um fato novo para o qual precisávamos de um nome, um fenômeno que não existia antes, ou, se existia, não nos dávamos conta dele e, como não nos dávamos conta dele, não tínhamos um nome para ele” (SOARES, 2006, p. 34-35). Esse fato novo a que a autora se refere é a percepção da necessidade de uma perspectiva sobre a escrita que desse conta de sua esfera social. Dessa forma, “o conceito de letramento lançou luzes sobre um aspecto fundamental da leitura e da escrita: a sua origem nas práticas sociais” (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 17).

A escrita tem permeado cada vez mais diversas áreas da vida cotidiana; constantemente as pessoas encontram em seu dia a dia situações e práticas em que ela é

⁶ “Todo dia o letramento dá uma visão mais rica sobre o letramento, que exige uma nova definição de letramento, uma nova maneira de pensar sobre o que está envolvido na leitura e na escrita. [...] Se procurarmos em outros lugares, é óbvio que, quanto mais cavamos em torno do letramento, mais rico ele é” (tradução minha).

central (BARTON, 2007). O envolvimento das pessoas nessas práticas, porém, exige habilidades que vão além da simples capacidade de decodificar um texto, ou seja, vão além da prerrogativa de ser alguém alfabetizado. Surge disso um novo questionamento a ser resolvido: “por que pessoas alfabetizadas não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita?” (JUNG, 2009, p. 47). O conceito de letramento veio tentar esclarecer isso e começou a ser usado em uma tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita na sociedade e os estudos sobre alfabetização.

A definição de letramento que fundamenta este trabalho baseia-se nos Novos Estudos sobre Letramento, que entendem letramento como um conjunto de práticas sociais constituídas a partir da tecnologia da escrita:

da perspectiva interdisciplinar dos Estudos de Letramento, concebe-se a leitura e a escrita como sistemas simbólicos enraizados na prática social, inseparáveis de valores sociais e culturais, e não como habilidades descontextualizadas e neutras, voltadas para a codificação e decodificação de símbolos gráficos (ZAVALA *apud* VÓVIO; SITO; GRANDE, 2010, p. 73).

A perspectiva acima descrita tem sido denominada como modelo ideológico de letramento e opõe-se ao modelo autônomo de letramento. Esse segundo modelo enxerga o letramento como algo abstrato, generalizante e livre de contexto e define-o “em termos de habilidades necessárias para que o indivíduo funcione adequadamente em um contexto social [...]” (SOARES, 2006, p. 72). Além disso, ele assume que o letramento tem o poder de promover o progresso social e individual, pressupondo que ser letrado tem, necessariamente, consequências positivas, e apenas positivas (SOARES, 2011).

O modelo ideológico de letramento, por outro lado, entende as práticas de letramento como múltiplas e situadas socialmente. Assume que a escrita não tem um significado por si, inerente a ela, mas é construída socialmente por convenções e crenças. Enquanto no modelo autônomo o letramento é definido pelo conjunto de habilidades necessárias para responder às práticas sociais em que a leitura e a escrita são requeridas, no modelo ideológico

as habilidades de leitura e escrita não são vistas como ‘neutras’, [...] mas são vistas como um conjunto de práticas socialmente construídas envolvendo o ler e o escrever, configuradas por processos sociais mais amplos e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições, padrões de poder presentes no contexto social (SOARES, 2011, p. 35).

Nega-se, portanto, as qualidades consideradas inerentes ao domínio da escrita e não se entende mais que suas consequências sejam sempre positivas.

Olhando sob essa perspectiva, adoto neste trabalho a definição de letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 2008, p. 18-19). Concordo com Magda Soares, ao dizer que letramento

não é um atributo unicamente ou essencialmente pessoal, mas é, sobretudo, uma prática social: letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social (SOARES, 2006, p. 72).

Dessa forma, entendo que, diferentemente do que algumas pessoas pensam, o letramento não se restringe à escola, pois desde pequenos os indivíduos participam de práticas sociais em que a escrita está envolvida. Barton afirma: “O letramento está encaixado nas [...] atividades da vida cotidiana. Não é algo que é feito apenas na escola ou no trabalho. É realizado em uma vasta variedade de configurações⁷” (BARTON, 2007, p. 4). Mostrando que a ideia de letramento ultrapassa as fronteiras escolares, Piccoli e Camini trazem exemplos de várias esferas das quais as crianças, antes mesmo de irem para escola, podem participar e que usam a escrita:

domésticas (registrar, em forma de lista, os produtos que devem ser comprados antes de se ir ao supermercado), religiosas (acompanhar a leitura de uma passagem bíblica para discuti-la), de trabalho (fazer a chamada dos alunos, registrar em ata uma reunião com pais, escrever um e-mail para marcar uma reunião), da rua (encontrar a parada de ônibus mais próxima e ler o itinerário da condução), de lazer (fazer palavras-cruzadas, ler um romance, comentar fotos de amigos em redes sociais), etc. (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 21-22).

Assim, uma criança ainda não alfabetizada pode ser letrada, pois pode já ter tido a oportunidade de transitar em diversas práticas sociais em que a escrita exerce um papel fundamental. Pensando na realidade da Ilha das Flores, percebo contatos que as crianças dessa

⁷ “Literacy is embedded in [...] activities of ordinary life. It is not something which is done just at school or at work. It is carried out in a wide variety of settings”.

comunidade podem ter com a cultura escrita, mesmo antes de irem para escola. Elas encontram, por exemplo, avisos de serviços como atendimento em Serviço Social ou pesagens⁸ do Bolsa Família nas paradas de ônibus e na ONG, placas que explicitam serviços ou produtos vendidos em certos lugares (armazém, cabelereiro, etc.) e escutam histórias bíblicas na ONG e na igreja.

Bajard formula uma terminologia específica para tentar dar conta da evolução das práticas de leitura e de suas representações. Para ele, *ler* é uma “atividade silenciosa de construção de sentido a partir do significante gráfico”; já *dizer* é uma “atividade de comunicação vocal de um texto preexistente” (BAJARD, 1994, p. 74). Percebo uma grande relação entre o *dizer* de Bajard e as definições aqui trazidas de letramento. Para mim, o *dizer* estaria dentro do conceito de letramento, tendo em vista que falar a partir de um texto é uma possível prática social que envolve centralmente a escrita.

É importante ressaltar, por fim, que hoje já se fala frequentemente em letramentos, no plural. Isso se deve ao fato de que a abrangência das variações nas atividades de ler e escrever não cabe mais no singular. “A pluralização do conceito de letramento tentou dar conta das mudanças nas práticas de leitura e de escrita em relação à diversidade de tempos e espaços em que ocorrem” (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 23).

2.2. Orientações de letramento

Definida a perspectiva de letramento utilizada neste trabalho, outros conceitos mostram-se também relevantes, como, por exemplo, o de orientações de letramento. Esse termo é entendido aqui a partir de definição de Cecília Goulart:

espectro de conhecimentos desenvolvidos pelos sujeitos nos seus grupos sociais, em relação com outros grupos e com instituições sociais diversas. Este espectro está relacionado à vida cotidiana e a outras esferas da vida social, atravessadas pelas formas como a linguagem escrita as perpassa, de modo implícito ou explícito, de modo mais complexo ou menos complexo. (GOULART, 2001, p. 10)

⁸ Trata-se de uma avaliação nutricional obrigatória para crianças até sete anos de idade e para mulheres entre 14 e 45 anos beneficiadas pelo Bolsa Família. Ocorre duas vezes ao ano. A não realização da pesagem pode acarretar a perda do benefício pelas famílias.

Entendo com essa definição que cada comunidade tem sua própria orientação de letramento e lida, portanto, de forma diferente com a escrita: “Cada comunidade tem regras para interagir socialmente e partilhar conhecimentos em eventos de letramento⁹” (HEATH, 1982, p. 319). Esse é um fator geralmente ignorado pela escola, que acaba tomando como padrão e modelo a orientação da classe média. Legitimam-se, assim, apenas certos modos de lidar com escrita, em detrimento de outros, que acabam sendo excluídos do ambiente escolar ou, simplesmente, ignorados.

Fazendo tanto uma análise histórica quanto cultural de nossa sociedade, podemos encontrar orientações de letramento diversas: “As pessoas têm diferentes letramentos dos quais fazem uso, associados a diferentes domínios da vida. Examinar as diferentes culturas ou períodos históricos revela mais letramentos¹⁰” (BARTON, 2007, p. 34). A comunidade com que trabalho na Ilha das Flores certamente tem suas próprias características de letramento, e o foco desta pesquisa é justamente investigar as que se relacionam com os momentos de contação de histórias.

É importante ressaltar, porém, que, mesmo dentro de uma comunidade, é possível encontrar diferenças nas orientações de letramento das famílias. Na Ilha das Flores, posso ver diferenças sensíveis entre práticas sociais de famílias que vivem de um lado da rodovia e práticas das que vivem de outro. Apenas em um lado da Ilha, por exemplo, encontramos igrejas, e as famílias que as frequentam moram predominantemente nesse mesmo lado. O simples fato de as crianças que moram ali irem à igreja com seus pais e conviverem com práticas religiosas que envolvem a escrita certamente já direciona, de certa forma, suas percepções em relação a ela. Além disso, há aspectos individuais que estão envolvidos, como idade e experiência pessoal. “Cada pessoa, adulto ou criança, tem uma visão de letramento, sobre o que é e o que o letramento pode fazer por ele, sobre a sua importância e as suas limitações¹¹” (BARTON, 2007, p. 46).

Como as orientações de letramento estão imbricadas em questões sociais, elas geralmente são historicamente determinadas. Afinal, o social é permeado pelo que é histórico.

⁹ “Each community has rules for socially interacting and sharing knowledge in literacy events”.

¹⁰ “People have different literacies which they make use of, associated with different domains of life. Examining different cultures or historical periods reveals more literacies”.

¹¹ “Every person, adult or child, has a view of literacy, about what it is and what it can do for them, about its importance and its limitations”.

Certamente a entrada da escrita em diversas esferas da sociedade nos últimos anos pode ter mudado as orientações de letramento de certas comunidades, pois o material escrito passou a ser essencial em práticas em que antes não era. Portanto,

assim como identidades sociais são historicamente determinadas, os modos de fazer uso da leitura e da escrita também são historicamente construídos. Nesse sentido, um grupo de pessoas, ou ainda uma pessoa em particular, pode ter atitudes específicas em relação a determinado letramento em decorrência de diferenciadas construções históricas de letramento (JUNG, 2009, p. 52).

É interessante notar que as orientações de letramento de uma comunidade estão necessariamente ligadas a valores. Barton afirma o seguinte:

Os valores são [...] claramente expressos na importância atribuída ao letramento em comparação com outras atividades, tais como atividades práticas e físicas. Às vezes, a leitura e a escrita são contrastadas com o trabalho; em outras, elas são comparadas com o lazer¹² (BARTON, 2007, p. 46).

Assim, por exemplo, certas práticas sociais envolvendo a escrita podem ser mais ou menos valorizadas na Ilha das Flores do que práticas em que ela não está presente. Tudo isso traz reflexos à formação das orientações de letramento dessa comunidade.

2.3. Eventos e práticas de letramento

Outros conceitos fundamentais para este trabalho são o de eventos de letramento e o de práticas de letramento. O primeiro é aqui entendido a partir da definição de Heath: “ocasiões em que a língua escrita integra a natureza das interações dos participantes e de suas estratégias e processos interpretativos¹³” (HEATH, 1982, p. 319). Barton, de forma mais genérica, afirma que evento de letramento é qualquer atividade que envolve a linguagem escrita (BARTON, 2007). O termo nos permite, portanto, “descrever interações em que dois ou mais sujeitos usam a escrita e entender como, em uma situação particular, os participantes

¹² “Values are also clearly expressed in the relative importance attached to literacy as compared with other activities, such as practical and physical activities. Sometimes reading and writing are contrasted with work, at other times they are compared with leisure”.

¹³ “occasions in which written language is integral to the nature of participants’ interactions and their interpretive processes and strategies”.

estão interagindo a partir de um texto escrito” (SITO, 2010, p. 20). Exemplos de eventos de letramentos seriam a discussão do conteúdo de jornal entre amigos, a organização de uma lista de compras, a anotação de recados, missas, palestras, etc.

Diante de uma sociedade grafocêntrica como a nossa, é fácil identificar a contação de histórias como um evento de letramento. Isso porque, como a escrita é para nós algo central, a atividade de contar histórias é vista como algo intimamente ligado à linguagem escrita, à narração de livros. Confirmando isso, Barton assegura: “Ler para crianças é uma atividade que é facilmente identificável e obviamente relacionada ao letramento¹⁴” (BARTON, 2007, p. 140). Em outros tipos de sociedades, porém, em que predomina a tradição oral, a contação de histórias poderia ser vista como algo desvinculado da escrita e essencialmente oral. Nesses contextos, portanto, a contação de história não seria um evento de letramento.

Heath fala que o termo eventos de letramento é fundamental para o estudo empírico das formas com que a escrita ganha significado em diferentes comunidades (HEATH, 1982). Barton afirma ainda que, a fim de compreender mais sobre letramento, é importante examinar eventos particulares onde a leitura e escrita são usados (BARTON, 2007). A atividade de contação de histórias realizada na ONG é considerada aqui como um evento de letramento e torna-se, portanto, uma das unidades de análise desta pesquisa: “A primeira unidade básica de análise é a de evento [...]”¹⁵ (BARTON, 2007, p. 36). É através dessa unidade de análise que tentei entender um pouco sobre as orientações de letramento das crianças da Ilha das Flores. Neiva Jung afirma que “a base concreta para a observação são os eventos de letramento” (JUNG, 2009, p. 50).

Entretanto, pode-se dizer que os eventos de letramento são apenas a ponta do iceberg. Há algo mais abaixo deles que também pode ser analisado: as práticas de letramento. Entendo o termo, a partir da definição de Barton (2007). Esse autor afirma que práticas de letramento são padrões culturais de uso da leitura e da escrita em uma situação particular. Isso significa que as pessoas trazem seu conhecimento cultural para uma atividade de leitura e escrita, definindo os caminhos para utilizar o letramento em eventos de letramento. É possível dizer, portanto, que a gama de práticas sociais existentes é muito grande, pois cada grupo desenvolve as suas próprias práticas:

¹⁴ “Reading to children is an activity which is easily identifiable and obviously related to literacy”.

¹⁵ “The first basic unit of analysis is that of event [...]”.

de um ponto de vista sociológico, em cada sociedade práticas de leitura e escrita diferenciam-se segundo os contextos sociais, exercendo papéis diversos na vida de grupos ou de indivíduos específicos. Assim, pessoas que ocupam diferentes lugares sociais, exercendo diferentes profissões e vivendo diferentes estilos de vida, enfrentam demandas funcionais de leitura e escrita muito diferentes: sexo, idade, localização urbana ou rural, etnia são, entre outros, fatores que determinam a natureza das práticas de leitura e escrita (SOARES, 2011, p. 37).

É importante ressaltar que as práticas de letramento estão intimamente ligadas a propósitos específicos. Ninguém se envolve em uma prática social em que a escrita se faz presente sem uma razão. Barton afirma:

todas as atividades de letramento têm um propósito para as pessoas. As pessoas fazem coisas por alguma razão, elas têm propósitos. Em geral, as pessoas não leem por ler nem escrevem por escrever; ao contrário, as pessoas leem e escrevem, a fim de fazer outras coisas, a fim de atingir outros fins¹⁶ (BARTON, 2007, p. 47).

A escrita pode, então, exercer diversas funções e pode ser usada por diversos motivos: “a escrita não é [...] sempre utilizada pelas mesmas razões. As práticas de linguagem são práticas sociais, culturalmente variadas” (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 91).

As práticas de letramento de uma comunidade também não estão desvinculadas de outras questões que envolvem sua organização. Pelo contrário, elas estão diretamente relacionadas aos significados sociais do grupo: “as práticas de letramento estão envolvidas por objetivos sociais ou práticas culturais. A forma como um grupo interage com um texto escrito está relacionada com a construção de outros significados sociais” (JUNG, 2009, p. 52). Assim, mais uma vez a questão de valores está imbricada à concepção de letramento: “As práticas estão imersas (e são expressas) em uma forma de pensar, valorizar, sentir e usar a escrita” (SITO, 2010, p. 22).

Assim como os eventos de letramento, as práticas de letramento são também uma unidade de análise para as pesquisas que focam na perspectiva social da escrita:

Juntos, eventos e práticas são as duas unidades básicas de análise da atividade social de letramento. Eventos de letramento são as atividades particulares em que o letramento tem um papel; elas podem ser atividades regularmente repetidas. Práticas de letramento são as formas gerais, culturalmente determinadas, de utilizar o

¹⁶ “all literacy activities have a purpose for people. People do things for a reason, people have purposes. In general, people do not read in order to read, nor write in order to write; rather, people read and write in order to do other things, in order to achieve other ends”.

letramento, às quais as pessoas recorrem em um evento de letramento¹⁷ (BARTON, 2007, p. 37).

Certamente as crianças da Ilha das Flores vivenciam práticas de letramento próprias de sua comunidade. Esta pesquisa busca observar aquelas que surgem a partir de um evento de letramento específico: o momento de contação de histórias realizado na ONG.

2.4. Agência de letramento

O conceito de agência de letramento não é tão essencial a este trabalho, porém ajuda a entender um pouco o papel da ONG em que trabalho para a comunidade da Ilha das Flores. Luanda Sito define agência de letramento como

instituições nas quais se promovem e constituem usos e valores para a escrita. Entre elas estão a família, o trabalho, as organizações e associações educativas ou de lutas políticas, por exemplo; espaços nos quais, em muitas culturas, ocorre a socialização das pessoas com o texto escrito (SITO, 2010, p. 22).

A autora destaca ainda que nem toda agência tem como objetivo democratizar o acesso à escrita.

A ONG em que trabalho certamente pode ser considerada uma agência de letramento na comunidade da Ilha das Flores. Ali são desenvolvidas atividades que requerem e ressaltam usos da escrita. Não tenho informações suficientes para afirmar quais seriam outras agências de letramento que atuam na comunidade, além da escola e das igrejas que ali se localizam. Seria necessário outro tipo de pesquisa para tratar disso. Além disso, apresentarei melhor a ONG onde aconteceram as oficinas desta pesquisa e as atividades que nela se realizam no próximo capítulo. Aqui queria apenas salientar que, sendo um lugar em que ocorrem eventos de letramento e são realizadas práticas sociais envolvendo a escrita, a ONG que trabalha na Ilha das Flores se torna uma agência de letramento nessa comunidade.

¹⁷ “Together events and practices are the two basic units of analysis of the social activity of literacy. Literacy events are the particular activities where literacy has a role; they may be regular repeated activities. Literacy practices are the general cultural ways of utilizing literacy which people draw upon in a literacy event”.

2.5. Pesquisas sobre práticas e orientações de letramento

Cito, como referências de trabalhos acadêmicos recentes relacionados a esta pesquisa, Silva (2012), Sito (2010), Jung (2009) e Fonseca (2004). O trabalho de Silva (2012) procura descrever as orientações de letramento de crianças de uma creche comunitária, localizada em uma zona de periferia de Porto Alegre, e analisar os eventos de letramento dos quais essas crianças participam dentro e fora do contexto escolar. Sito (2010) descreve e analisa práticas de letramento de lideranças de uma comunidade quilombola do litoral gaúcho. Jung (2009) realiza sua pesquisa em uma comunidade bilíngue português-alemão e mostra como as diferenças de gênero apontam para formas distintas de lidar com a identidade étnica, assim como com as práticas de letramento. Já Fonseca (2004) não olha especificamente para a questão de letramento, mas pesquisa uma favela de Porto Alegre e observa de que forma a honra figura como elemento simbólico chave que, ao mesmo tempo, regula o comportamento e define a identidade dos membros da comunidade.

Todas as pesquisas apresentadas acima contribuíram, de alguma forma, com o meu trabalho, dando-me exemplos, esclarecendo conceitos e me ajudando a criar paralelos entre a realidade da Ilha das Flores e outras comunidades de periferia de nossa sociedade. O trabalho de Jung (2009), porém, foi especialmente importante na questão metodológica. A autora realizou uma pesquisa qualitativa e buscou, por meio de gravações audiovisuais de aulas de crianças de uma comunidade multilíngue, enxergar o que acontecia nessas aulas, para depois tentar entender o que poderia significar esses acontecimentos para as pessoas neles envolvidas. Jung olhou para interações situadas e procurou identificar cada detalhe significativo delas. Sua pesquisa mostra como é relevante olhar para as interações dos sujeitos e para as atividades que eles realizam para entender o que a escrita significa para eles. De forma semelhante ao trabalho de Jung, a pesquisa aqui apresentada buscou olhar o que acontece em oficinas de contação de histórias, quais ações e interações emergem das crianças nesses momentos, a fim de tentar identificar possíveis orientações em relação à escrita. Para isso, foram realizados, assim como na pesquisa de Jung, registros audiovisuais. Para o meu trabalho, foram ainda muito importantes os elementos que a autora apresenta como fundamentais para uma pesquisa qualitativa, que me serviram de base.

Já a dissertação de mestrado de Silva (2012) contribuiu bastante para a minha pesquisa por constituir-se como um exemplo de trabalho que pretende investigar orientações de

letramento. As questões sociais envolvidas em sua pesquisa são muito semelhantes às da minha: Silva olhou para crianças de periferia de Porto Alegre que vivem em uma comunidade considerada, por alguns, como iletrada. Buscou mostrar o que essa comunidade tem e não o que lhes falta e assim me serviu como modelo de pesquisa que revela práticas de letramento que vão além daquelas institucionalizadas pela escola, aprofundando, dessa forma, a própria noção de letramento.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Usa-se muitas vezes a metáfora do espelho para descrever o encontro entre sujeito e objeto na pesquisa de campo. Tal processo não deveria ser confundido com o efeito narcísico em que os dois se fundem no mesmo objeto. É, pelo contrário, atentando para as diferenças – atrás das aparentes semelhanças – que se cria um espaço para o diálogo acontecer (FONSECA, 1999, p. 65).

Neste capítulo é apresentado o contexto em que se realizou a pesquisa, assim como a metodologia empregada para obtenção dos dados qualitativos. O objetivo é também descrever brevemente os participantes da pesquisa e a estrutura das oficinas de contação de histórias.

3.1. O local da pesquisa

A Ilha das Flores faz parte do bairro Arquipélago de Porto Alegre, que é formado por 16 ilhas integrantes do Delta do Jacuí. Juntamente com a Ilha da Pintada, a Ilha Grande dos Marinheiros e a Ilha do Pavão, é uma das ilhas com maior número de habitantes. A proximidade ao centro da cidade contribui para o número populacional significativo. Há também outra questão que diferencia essa ilha: ao contrário de outras comunidades, a comunidade da Ilha das Flores tem seu nome associado a um filme de curta-metragem escrito e dirigido por Jorge Furtado. Considerado um dos cem melhores curtas metragens de todos os tempos, *Ilha das Flores* aborda temas “tanto no universo de identidade [...] quanto de saneamento (lixo, consumo, dinheiro) [...]” (SIMÕES, 2012, p. 23). Ele “suscita controvérsias importantes, a começar pela natureza da obra como filme de ficção ou documentário [...]” (idem, p. 23). As imagens vinculadas à ilha mostram seres humanos em situação lastimável e absolutamente precária. A partir da divulgação do filme, essa imagem deplorável ficou como uma marca da Ilha das Flores.

O lado bom de tudo isso, porém, foi que o curta conseguiu, mesmo que talvez não da melhor forma, chamar a atenção de pessoas e instituições, que passaram a olhar para a Ilha das Flores e a pensar em como ajudar essa comunidade. Foi, de fato, esse filme que impulsionou o início do trabalho da ONG em que atuo como voluntária e na qual foi feita esta pesquisa. Enquanto entidade civil de direito privado beneficente e sem fins lucrativos, essa

ONG tem como área de intervenção a família e busca atender em prioridade as crianças e adolescentes que estão em situação de risco pessoal e social. O trabalho na Ilha das Flores existe desde 2007, mas só foi oficializado enquanto ONG em 2008. Atualmente, são realizadas no local as seguintes atividades: contação de histórias vinculadas ao trabalho de Educação Cristã para crianças e adolescentes; trabalho pedagógico com pré-escolares entre 3 e 5 anos de idade; oficinas de auxílio à família; cozinha comunitária; horta comunitária; e o programa “Feito por nós”, que promove o ensino e a produção de artesanatos, assim como estimula a formação de cooperativas para promoção de ações geradoras de renda para a comunidade.

Para a realização das oficinas, foi utilizada sempre uma mesma sala do prédio da ONG. A fim de contextualizar o cenário dos encontros, apresento abaixo um mapa físico dessa sala, que foi inspirado no trabalho Jung (2009) primeiramente e também no de Lazarotto (2011):

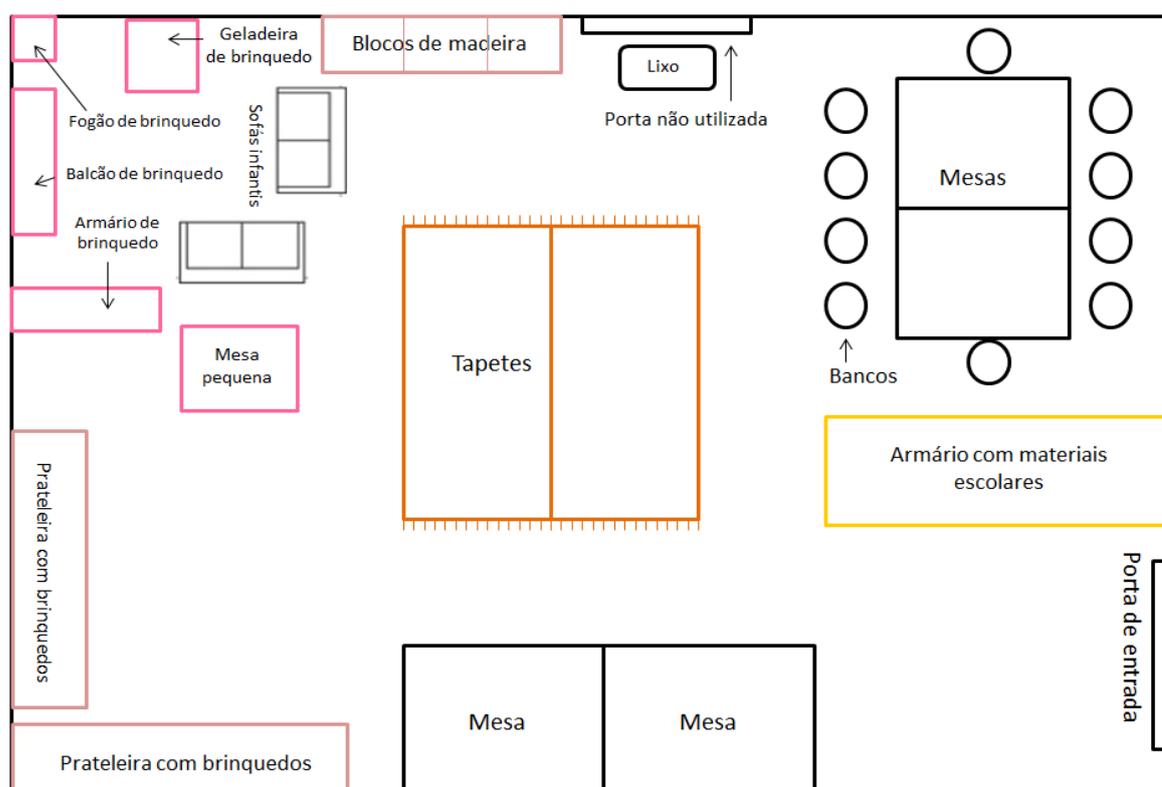


Figura 1: Mapa físico da sala das oficinas

Os tapetes ficavam guardados no armário e eram posicionados conforme a figura acima a cada início de oficina. Para a contação das histórias, as crianças sempre sentavam ou deitavam em cima deles. As mesas com bancos em volta foram sempre as mesas utilizadas

para as atividades relacionadas às histórias (pintura, desenho, montagens, maquete, etc.). Em alguns dias, me deparei com alguns objetos, como as prateleiras com brinquedos ou os sofás infantis, em outra posição na sala, mas isso não influenciou em nada o meu trabalho. Em algumas oficinas, utilizei ainda a cozinha do prédio para o preparo de receitas. Além disso, algumas ações das crianças apresentadas nos registros aconteceram no hall de entrada da ONG. Para contextualizar esses espaços, apresento abaixo um mapa físico que representa uma parte da estrutura do prédio, mostrando apenas o suficiente para identificar os lugares apresentados nos registros desta pesquisa:

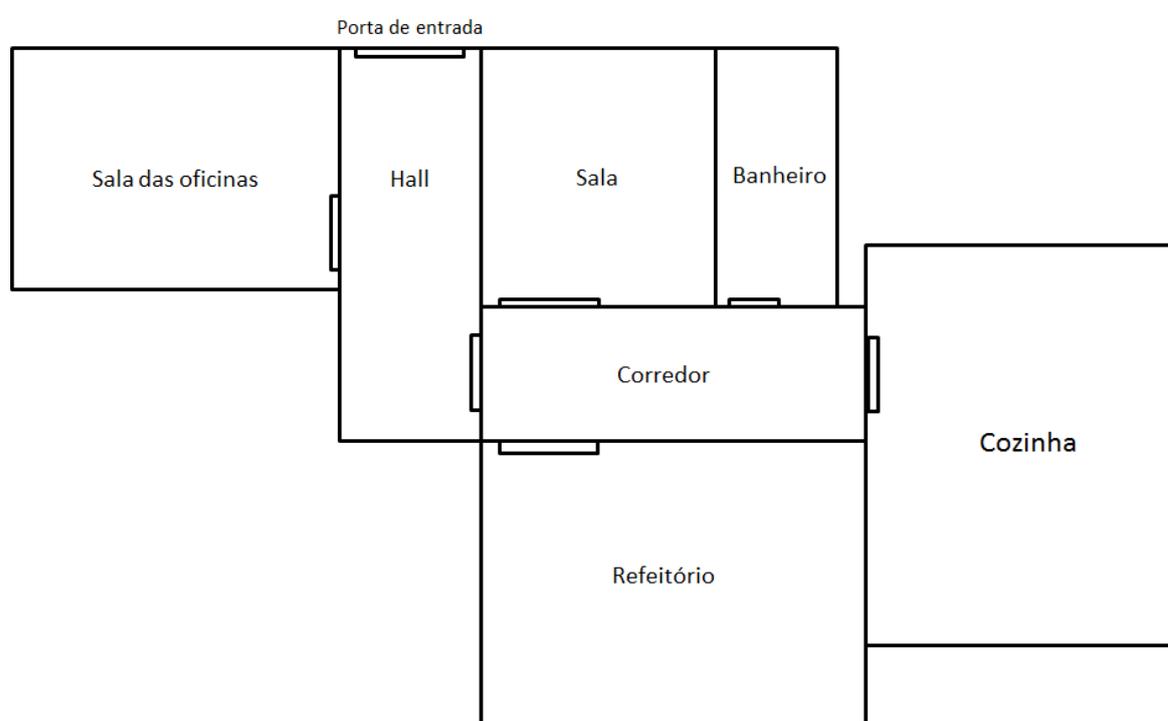


Figura 2: Mapa físico de parte do prédio da ONG

3.2. Os participantes

Ao todo, participaram das oficinas onze crianças, com idade entre 6 e 11 anos: Carlos (7 anos), Keila (8 anos), Gabriel (8 anos), Jéssica (8 anos), Marcos (11 anos), Eduardo (11 anos), Isabel (12 anos), Marcelo (8 anos), Daniela (11 anos), Caroline (9 anos) e Josias (6 anos). Todos frequentam a escola, porém a maioria, se não todos, foge da adequação teórica entre a série e idade. A partir do relato das próprias crianças, é possível perceber que elas faltam muito às aulas e não gostam de ir à escola. Em certa oficina, por exemplo, o Gabriel

perguntou se eu posso dar aula na escola deles e comentou que as suas professoras são chatas. Perguntei, então, por que elas são chatas e se ele gosta de ir à escola. Ele respondeu que só gosta de ir na segunda-feira, porque é quando tem recreação.

De forma geral, a presença das crianças nas oficinas foi bem oscilante. A média de participantes foi de cinco crianças. O Carlos só foi uma vez, pois ele estuda à tarde; participou em um dia em que não tinha aula e ainda saiu mais cedo da oficina nesse dia; em função disso, acabou não aparecendo na análise deste trabalho. Isabel, Josias e Marcelo também foram apenas uma vez à oficina e acabaram aparecendo nos registros, mas não na análise; eles, porém, não foram nos outros dias em função de outro fator: não havia ninguém que as levasse até o prédio. Essas crianças moram do lado da rodovia contrário ao da ONG. Como atravessar a rodovia que divide os dois lados é muito perigoso, pedimos para os próprios pais ou outro responsável levarem as crianças até o prédio. Eles, porém, muitas vezes, não tomam a iniciativa de fazer isso.

A diferença entre os dois lados da Ilha das Flores é visível. No lado em que se localiza a ONG e a escola, se encontram também outros estabelecimentos importantes para comunidade, como armazém, cabelereiro, igrejas, creche, etc. No outro, porém, só há casas e mato. Como foi dito acima, atravessar a rodovia que divide os dois lados não é uma tarefa fácil. Dessa forma, é fácil perceber que um lado fica em desvantagem em relação ao outro. Esses fatores trazem reflexos no contato que as crianças que moram nessas duas partes da Ilha têm com a escrita. Esta pesquisa acabou abordando praticamente só as crianças que moram do lado ONG, visto que as do outro lado só conseguiram ir uma vez à oficina. Creio, porém, que se fosse feita uma pesquisa com as crianças que moram na parte mais desprivilegiada da Ilha, os dados poderiam ser bem diferentes.

3.3. As oficinas

No total, foram realizadas oito oficinas de contação de histórias no prédio da ONG. A proposta inicial era que elas acontecessem duas vezes por semana, porém, em função de diversos imprevistos, só foi possível realizar uma vez duas oficinas em uma mesma semana. Nas outras semanas, aconteceu apenas uma oficina, com exceção da última, em que optei por realizar três oficinas, a fim de não me estender por mais tempo. Abaixo apresento uma linha

do tempo que mostra quando as oficinas foram realizadas. Ela teve por base o trabalho de Ramos (2010):

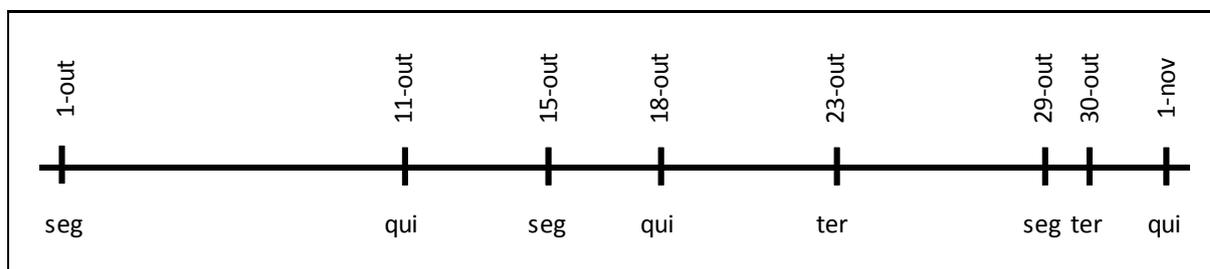


Figura 3: linha de tempo da realização das oficinas

Todas as oficinas tiveram a mesma estrutura: 1) realização de uma brincadeira que trouxesse à tona algum elemento da história a ser contada; 2) narração da história a partir do próprio livro ou de outros materiais de apoio; 3) realização de atividades relacionadas à história narrada. As oficinas estavam previstas para durar entre 45 minutos e 1 hora e meia. Entretanto algumas acabaram se prolongando, em função de as crianças precisarem de mais tempo para fazerem as tarefas propostas. Abaixo apresento uma tabela com as atividades realizadas em cada oficina:

N	Brincadeira inicial	História	Atividade final
Oficina 1	O limão entrou na roda com o urso dorminhoco	“A casa sonolenta”, Audrey Wood	Maquete da casa sonolenta
Oficina 2	Passa-anel (“treinamento de detetive”)	“Quem matou Honorato, o rato”, Lilian Sypriano	Desenhar um final alternativo para a história; jogo dos 7 erros e de labirinto
Oficina 3	Dinâmica do rosto coletivo	“Na porta da padaria”, Ivan e Marcelo	Recontar a história com objetos; construir com recortes de encartes a padaria dos sonhos; preparação de brigadeiro
Oficina 4	Assistir a alguns vídeos de apresentações de circo	“O circo da lua”, Eva Furnari	Colocar as imagens da história na ordem certa; fazer uma dobradura de elefante; aprender algumas mágicas
Oficina 5	Relembrar histórias de contos de fadas através de objetos	“A cinderela das bonecas”, Ruth Rocha	Retomar a história, através de imagens do livro em ordem aleatória; construir um boneco de massinha de modelar
Oficina 6	Através de objetos, mostrar diferentes tipos de histórias (de terror, de romance, de suspense, etc.)	“Atrás da porta”, Ruth Rocha	Colocar as imagens da história na ordem certa; olhar diversos livros e escolher qual parece mais legal; pintar em uma folha o tipo de história que mais gosta

Oficina 7	Dinâmica dos bilhetes nas costas	“O feitiço do sapo”, Eva Furnari	Escolher o personagem de que mais gostou; com recortes, construir a casa da Zelda ou do professor Boris
Oficina 8	Brincadeira de esconder um objeto	“O ratinho, o morango vermelho maduro e o urso esfomeado”, Audrey Wood	Fazer uma receita com morangos; fazer morangos de balões e recontar a história na forma de teatro.

Figura 4: quadro das atividades realizadas nas oficinas

É importante ressaltar que o trabalho de contação de histórias que já é realizado na ONG é oferecido apenas uma vez por semana e está vinculado a um trabalho de Educação Cristã. Para a análise desta pesquisa, preferi oferecer oficinas em um horário diferente desse já habitual, a fim de poder abordar temas diferentes dos que são trabalhados nesses encontros. Entretanto, a proposta foi apenas de estender o trabalho que já é feito, sem haver desvinculação. Ao longo da minha pesquisa, foi possível perceber que as crianças, de fato, não desvincularam as oficinas realizadas para esta pesquisa dos momentos de contação de histórias já habituais da ONG. A única diferença para elas foi que eu passei a ir mais vezes ao prédio.

3.4. A metodologia da pesquisa

Para este trabalho, foi feita uma pesquisa qualitativa; isso significa dizer que a pesquisa realizada foi feita a partir de perguntas, e não de hipóteses, e que ela é interpretativa. De acordo com Neiva Jung, “o que faz um trabalho ser qualitativo é substancialmente o enfoque interpretativo e não o procedimento de coleta de dados” (JUNG, 2009). Além disso, a autora afirma que “a pesquisa qualitativa observa o fato no meio natural em que ocorre [...]. Trata-se de gerar dados procurando apresentar o sentido êmico dos fatos, ou seja, aproximar-se da perspectiva que os participantes têm dos fatos, mesmo que não possam articulá-la” (JUNG, 2009).

Porém, pode-se dizer que este trabalho traz não só uma pesquisa qualitativa, mas também uma pesquisa-ação (FERRANCE, 2000), tendo em vista que os principais objetivos da análise interpretativa dos dados são: obter mais informações sobre as crianças que participam das atividades da ONG, a fim de poder melhorar a forma com que se trabalha com elas nos momentos de contação de histórias; tomar consciência das ações das crianças diante

das atividades realizadas; e refletir sobre essas ações, a fim de perceber a produtividade ou não das tarefas propostas. De acordo com Tripp, a pesquisa-ação é “uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática” (TRIPP, 2005).

A pesquisa aqui apresentada se delineou da seguinte maneira: primeiramente foi feita a seleção de histórias e a preparação do material a ser utilizado nas oficinas de contação. Em seguida, foi realizado o trabalho de campo, propriamente dito, com a concretização de oito oficinas no prédio da ONG. Esse trabalho de campo envolveu observação participante, gravação de áudio de todas as oficinas e gravação audiovisual de quatro encontros. As crianças sabiam da realização das gravações, porém a gravação de áudio geralmente não era percebida por elas. Já a gravação audiovisual chamava muito a atenção. A ideia de não fazer registros audiovisuais em todos os encontros partiu do desejo de que as crianças primeiramente se acostumassem com as oficinas realizadas em horários alternativos, para só depois filmá-las, quando já mais habituadas. Essa ideia surgiu, porém, quando as oficinas já haviam começado. Foi feita, portanto, a gravação do primeiro encontro e depois dos três últimos. Abaixo apresento uma tabela que mostra quais registros foram realizados em cada uma das oficinas:

Oficina 1 (1/10)	Oficina 2 (11/10)	Oficina 3 (15/10)	Oficina 4 (18/10)	Oficina 5 (23/10)	Oficina 6 (29/10)	Oficina 7 (30/10)	Oficina 8 (01/11)
Gravação audiovisual; gravação de áudio	Gravação de áudio	Gravação de áudio	Gravação de áudio	Gravação de áudio	Gravação audiovisual; gravação de áudio	Gravação audiovisual; gravação de áudio	Gravação audiovisual; gravação de áudio

Figura 5: quadro dos registros das oficinas

Além disso, foi feito também um diário de campo de cada dia em que as oficinas ocorreram e foram tiradas algumas fotos dos trabalhos produzidos pelas crianças nas atividades propostas. Algumas dessas fotos serão apresentadas no capítulo 4; outras encontram-se nos anexos.

É interessante notar que Neiva Jung apresenta o registro em vídeo como um procedimento muito útil a esse tipo de pesquisa. Isso porque

a utilização de gravações em vídeo permite [...] que o pesquisador volte aos dados tantas vezes quantas julgar necessárias. Isso pode auxiliar, de certa forma, a trabalhar a imposição da subjetividade do pesquisador sobre os dados investigados,

uma vez que as gravações e sua análise diferem da observação participante porque o analista de registros documentais audiovisuais não precisa esperar no cenário até se produzir um determinado tipo de acontecimento. Ele pode ver esses dados sob diversos focos de atenção e sob várias perspectivas; tem a possibilidade de realizar uma tipificação analítica depois de voltar várias vezes aos dados; e lhe é facultado estudar com mais detalhe acontecimentos pouco frequentes (JUNG, 2009, p. 79).

De fato, os registros audiovisuais auxiliaram bastante nesta pesquisa, justamente por possibilitarem esse retorno aos dados. Além disso, enquanto eu contava as histórias, era difícil prestar atenção em todas as reações das crianças. Os registros em vídeo, porém, me permitiram analisar em detalhes esses momentos.

A partir, portanto, das informações geradas nos registros e nos diários de campo, foi feita a análise dos dados. As perguntas de pesquisa nortearam essa análise e foram buscados padrões de comportamento das crianças ao longo de todas as oficinas. Isso está de acordo com o que Barton apresenta: “análise de dados envolve procurar por padrões ao longo de toda a gama de dados¹⁸” (BARTON, 2007, p. 54). Houve neste trabalho uma busca por tentar ouvir o que os participantes diziam ao longo das oficinas através de suas falas e ações. Afinal, “na pesquisa de campo, queremos antes de tudo entender o que ‘está sendo dito’ por nossos interlocutores” (FONSECA, 1999, p. 59). Acho, porém, importante ressaltar a característica interpretativa desta pesquisa. Os dados não falam por si só; eles dependem da lente utilizada para examiná-los. Além disso, “tudo depende das perguntas que orientam nosso olhar, como emolduramos o material” (FONSECA, 1999, p. 69). Assim, a análise feita neste trabalho não deve ser vista como a única interpretação possível dos dados, mas sim como uma das interpretações possíveis.

É válido ainda destacar que esta pesquisa não busca analisar o que falta às crianças da Ilhas da Flores, mas o que elas têm. Como apresenta Heath (2012), é preciso concentrar-se no que acontece e não no que pode estar ausente ou errado.

Barton apresenta a importância de uma postura ética em pesquisas de campo, o que foi algo prezado neste trabalho:

As pessoas que estão participando da pesquisa devem entender como a pesquisa será usada e em que medida ela será publicada. Elas devem ter a oportunidade de discutir se suas identidades irão tornar-se públicas ou se ficarão anônimas. Toda pesquisa

¹⁸ “data analysis involves looking for patterns across the whole range of data”.

envolvendo crianças ou pessoas vulneráveis tem implicações éticas particulares e deve ser negociada com cuidado e abertamente (BARTON, 2007, p. 55).

Todos os nomes dos participantes da pesquisa apresentados neste trabalho são fictícios. Além disso, tanto as crianças que participaram quanto seus responsáveis assinaram um termo de consentimento informado, apresentado em anexo. Dessa forma, estavam cientes de como a pesquisa funcionaria. Optei por fazer um termo de consentimento específico para as crianças, por enxergá-las como sujeitos capazes de darem sua opinião e com pleno direito de saber e entender, a partir de uma linguagem apropriada à sua idade, o que está envolvido na pesquisa e quais são seus direitos de participante. O trabalho de Ramos (2011) serviu como modelo para a formulação desse documento. Um fator que colaborou bastante com esta pesquisa foi a condição de eu já ser conhecida por parte da comunidade da Ilha das Flores e já ter um relacionamento com as crianças envolvidas na pesquisa, assim como com parte de suas famílias. O fato de a pesquisa ter sido realizada no prédio da ONG também gerou credibilidade. Ser considerada alguém de confiança facilitou bastante o início do meu trabalho de campo, o que seria bem diferente para um pesquisador de fora, que precisaria aproximar-se do grupo, familiarizar-se com ele e conquistar uma certa confiança de seus membros para poder transitar na comunidade.

Para finalizar, esta pesquisa pode ser considerada um estudo em pequena escala sobre letramento. Entretanto, Barton acredita que mesmo esse tipo de estudo tem o seu valor: “Estudos de menor escala sobre práticas de letramento também são valiosos e podem ser uma das melhores maneiras de aumentar a compreensão das pessoas sobre letramento, ao refletirem sobre suas próprias práticas e as práticas em torno delas¹⁹” (BARTON, 2007, p. 54).

3.5. Perguntas norteadoras

O questionamento que instigou este trabalho foi o seguinte: como as crianças da Ilha das Flores encaram os momentos de contação de histórias realizados na ONG? Partindo desse questionamento amplo, iniciei o meu trabalho de campo. Ao realizar as oficinas, porém,

¹⁹ “Smaller-scale studies of literacy practices are also valuable, and can be one of the best ways for people to increase their understanding of literacy, by reflecting on their own practices and the practices around them”.

surgiram em mim novos questionamentos que achei interessantes e relevantes de serem pesquisados. Foi, portanto, durante o trabalho de campo que comecei a formular, a partir do que observava das oficinas, questões mais precisas e específicas que me interessavam enquanto contadora de histórias e que me pareciam dar conta do meu objetivo de pesquisar as orientações e práticas de letramento das crianças nos momentos de contação de histórias. Esses questionamentos foram lapidados e se tornaram as perguntas norteadoras deste trabalho. Apresento-as abaixo:

1. As crianças manuseiam o livro durante a oficina?
 - 1.1. Em caso afirmativo, quais crianças?
2. As crianças demonstram engajar-se nas oficinas?
 - 2.1. Em caso afirmativo, que ações das crianças podem ser interpretadas como índices de seu engajamento na atividade?
 - 2.2. Em caso afirmativo, todas as crianças ou apenas algumas delas e em momentos alternados?
 - 2.3. Em caso afirmativo, há momentos da oficina em que participam mais do que em outros?
 - 2.4. O engajamento das crianças, caso haja, pode ser interpretado como gosto pela atividade?
3. As crianças relacionam elementos da história a elementos de suas próprias vidas?
4. As crianças comentam sobre a história narrada ou sobre elementos dela nas atividades realizadas nas oficinas ou em suas conversas durante as oficinas?

Dentre as perguntas inicialmente formuladas para esta pesquisa, havia uma que enfatizava diretamente a questão do gosto das crianças pelas oficinas. Ela foi, porém, reformulada, por entender que o gosto pelas atividades realizadas não é algo observável, não pode ser registrado em dados e, portanto, não é analisável em uma pesquisa. Saber, porém, sobre o gosto dos participantes pelas atividades das oficinas era algo que me interessava e, por mais que eu entenda que o interesse principal do trabalho de contação de histórias não é que as crianças necessariamente gostem das atividades, mas sim que elas participem do que é proposto, acho sempre recompensador, como educadora, quando se percebe que as crianças não só realizam as tarefas, mas também gostam delas. Além disso, acredito que uma melhor compreensão em relação ao gosto dos indivíduos pode auxiliar a melhorar o trabalho que já é realizado na ONG, pois pode, de alguma forma, direcionar as atividades propostas, a fim de que as crianças participem e aprendam mais. É importante destacar ainda que os participantes,

ao longo das oficinas, por vezes, expressavam verbalmente e explicitamente seu gosto ou desgosto pelo que era proposto.

Dessa forma, optei por não abrir mão de pesquisar a questão do gosto, porém reformulei as perguntas de pesquisa, a fim de torná-la observável. Decidi observar o engajamento das crianças nas atividades, por meio de suas ações durante as oficinas, tentando, depois disso, entender se essas ações poderiam ser interpretadas como gosto ou desgosto pelo que era proposto.

Destaco ainda que todas as perguntas norteadoras desta pesquisa são entendidas aqui como questões que buscam encontrar e analisar interações em torno da escrita emergidas das oficinas de contação de histórias. Assim, o manuseio dos livros, o engajamento nas atividades, as possíveis relações entre as histórias e elementos da realidade e os comentários em relação às histórias são considerados como possíveis ações e interações com a escrita por parte das crianças, a partir das atividades propostas nas oficinas. Além disso, entende-se que as respostas a essas perguntas norteadoras permite revelar, em alguma medida, orientações e práticas de letramento das crianças nesse evento específico de contação de histórias.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Em seguida, o Gabriel [...] pede pra irmos logo para a oficina. “Eu gosto de ouvir histórias”, ele comenta (Diário de campo, 11 de outubro de 2012).

São apresentados, neste capítulo, dados gerados nas oficinas de contação de histórias, assim como sua discussão e interpretação. O objetivo é destacar, seguindo as perguntas de pesquisa, interações, falas e ações das crianças que revelaram, em alguma medida, como elas encararam esses momentos. Os subtítulos do capítulo são asserções feitas a partir da observação dos dados, com exceção do da última seção em que retorno às perguntas de pesquisa.

4.1. Não só olhar, mas manusear

Esta seção relaciona-se diretamente com a primeira pergunta de pesquisa, que parte da perspectiva de que o manuseio do livro pelas crianças pode ser considerado um índice de seu engajamento na oficina e de que se trata de uma atividade de letramento diretamente ligada ao objeto livro. Trata-se de uma ação em torno da escrita, para além da simples disposição de ouvir a narração da história e, portanto, é algo interessante de se observar ao pesquisar possíveis orientações de letramento das crianças. Manusear um livro é uma reação natural para mim, mas poderia não ser algo relevante nem significativo para as crianças da Ilha das Flores. O manuseio de livros é visto por Soares como um elemento importante para considerar uma criança letrada, mesmo antes de ser alfabetizada:

a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve história que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda ‘analfabeta’, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do **letramento**, já é, de certa forma, **letrada**.” (SOARES, 2006, p. 24)

Algumas educadoras têm, por vezes, receio de deixar que as crianças manuseiem os livros, com medo de eles serem danificados. Soares *apud* Maricato (2005, p. 21) comenta que os livros possivelmente vão estragar sim, mas que esse é um meio de as crianças sentirem os

livros como algo familiar. De forma semelhante, Paz, Mariotti e Knetsch (2006), em seu artigo sobre leitura na Educação Infantil, destacam que

o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI (1998, vol 3) ressalta a importância do manuseio de materiais, de textos (livros, jornais, cartazes, revistas etc), pelas crianças, uma vez que ao observar produções escritas a criança, vai conhecendo de forma gradativa as características formais da linguagem. Isso é visível quando uma criança folheia um livro imite sons e faz gestos como se estivessem lendo. [...] os alunos só aprenderão a ter cuidado com os materiais, se tiveram em contato com os mesmos. A criança só construirá conhecimento a cerca da leitura se estiver inserida em um ambiente favorável ao letramento que a possibilite presenciar e participar de situações de iniciação a leitura (PAZ; MARIOTTI; KNETSCH, 2006, p. 1).

É com base, portanto, nessas ponderações que considero neste trabalho o manuseio de livros como algo importante de ser pesquisado.

Na maior parte das oficinas, utilizei diretamente o livro para contar as histórias. Na primeira oficina, porém, narrei usando balões e só depois mostrei as imagens do livro às crianças, retomando a história rapidamente com elas. Na segunda, fiz cópias dos personagens e contei, acompanhando a história no livro (que ficou apoiado em um banco), mas mostrando às crianças os personagens colados em palitos e alguns objetos relacionados aos acontecimentos narrados. A sétima oficina também foi um pouco diferente: Deixei novamente o livro apoiado em um banco e li a história a partir dele, mas, para as crianças, mostrei cópias das imagens e dos bilhetes que aparecem nele. Os livros contados, porém, sempre estavam presentes na sala, e as crianças viam que eles, de uma forma ou outra, faziam parte da minha narração.

Depois de contada a história, enquanto as crianças partiam para outras atividades, os livros geralmente permaneciam por perto, em cima de algum móvel da sala. O primeiro a olhar de perto um deles foi o Gabriel. Depois de eu ter contado a história da oficina 1 e ter mostrado as imagens do livro, ele me pediu para dar uma olhada nele::

Quando termino de mostrar as imagens, o Gabriel me pede: “Dá aqui, deixa eu ver uma coisa rapidinho”. Eu dou então o livro a ele, e ele folheia um pouco, dando uma olhada em algumas das figuras. A Isabel se aproxima para observar também. Peço, nesse momento, pra todos sentarem nos banquinhos perto das mesas, e as crianças se dirigem para lá. O Gabriel se levanta ainda com o livro na mão e mostra para os outros: “Olha aqui o rato”, diz ele. O Marcos, em seguida, o chama: “Gabriel, vamos sentar aqui?” O Gabriel fecha o livro, coloca-o em cima de uma prateleira e se dirige até onde Marcos está (Diário de campo, 01 de outubro de 2012).

Em outro momento, nessa mesma oficina, quando eles estavam montando suas maquetes, o Gabriel pediu novamente o livro, pois queria copiar as imagens dos personagens da história: “Me dá o livro aí pra eu desenhar”, disse ele (Gravação audiovisual, 1 de outubro de 2012). Como estava bastante ocupada, demorei para conseguir atendê-lo, então ele mesmo foi atrás do livro. Quando o encontrou, anunciou isso em voz alta; levou-o, então, até onde estava antes sentado, folheou um pouco até chegar a uma imagem de que gostou, colocou uma folha em branco em cima do livro e começou a copiar a figura (idem).

Situações parecidas com essa, em que as crianças buscaram o livro para copiarem suas imagens, aconteceram também em outras oficinas. A Caroline, por exemplo, na oficina 2, tentou fazer o desenho de um personagem se baseando na figura do livro, que ela tinha deixado à sua frente. A proposta nesse dia era criar um final alternativo para a história contada e desenhar uma cena que representasse esse final. O Marcos também pediu para olhar os personagens para fazer o seu desenho. Além disso, a Daniela perguntou se podia desenhar qualquer gato ou se tinha que fazer um gato igual ao do livro. Expliquei que ela podia fazer do jeito que quisesse (Gravação de áudio, 11 de outubro de 2012).



Figura 6: desenho da Caroline para o fim da história "Quem matou Honorato, o rato"



Figura 7: desenho do Marcos para o fim da história "Quem matou Honorato, o rato"

Na oficina 6, a Jéssica fez algo parecido: Pediu “o livro da bruxa” para fazer seu desenho com tinta (Gravação audiovisual, 29 de outubro de 2012). A proposta nesse dia era pintar a parte de que mais gostou da história contada, pintar algo de que gostou nos livros que deixei para eles olharem nesse dia ou pintar alguma coisa que representasse o tipo de história de que eles mais gostam (terror, romance, suspense, etc.).

Entretanto não foi somente nesses casos que as crianças se orientaram ao manuseio direto do livro. Na terceira oficina, depois de fazer a narração, pedi para elas recontarem a história com suas próprias palavras através de objetos. O Marcos foi o primeiro e logo me pediu o livro para fazer sua narração: “Ao contar, Marcos vai acompanhando a história no livro. Em uma parte, ele começa a ler. Deixo-o por um tempo, mas depois peço para ele tentar contar com suas próprias palavras, sem ler, apenas olhando as figuras do livro para lembrar os acontecimentos” (Diário de campo, 15 de outubro de 2012). O Gabriel, o próximo a recontar a história nesse dia, também iniciou sua narração de forma bastante presa ao livro, lendo vários trechos. Mais uma vez, deixei-o ler por algum tempo, mas depois pedi para ele tentar narrar com suas palavras. Nesse momento, aconteceu algo interessante: “Depois que digo para o Gabriel não ler, a Caroline pega o livro, puxa-o para perto de si e começa a lê-lo bem baixinho, ‘ensaiando’ a sua performance, gesticulando e falando sozinha” (Diário de campo,

15 de outubro de 2012). Essa tendência de utilizar o livro para fazer a narração não se repete, porém, com a Jéssica. Ela, diferentemente dos outros acima citados, ainda não sabe ler e, na sua vez, não fez questão de usar o livro. Deixou-o fechado em cima da mesa e recontou bem livremente a história (idem).

Na oficina 6, fiz algo bem diferente; nela, as crianças foram incentivadas explicitamente a manusearem livros. Nesse dia, depois de contar a história e fazer algumas tarefas que retomavam elementos dela, pedi para as crianças formarem um círculo sentadas no tapete e coloquei 30 livros infantis no chão para elas olharem. A lista desses livros encontra-se em anexo. Pedi que explorassem os livros e depois escolhessem o que achassem mais legal, em função da capa, das imagens, do texto ou de qualquer outra coisa. Foi interessante reparar nas formas como eles lidaram com os livros. O Gabriel, assim que terminei de explicar o que era pra fazer, já exclamou que ia escolher todos. A Caroline pegou inicialmente o livro que a Daniela queria; com isso, a Daniela se revoltou, disse que não queria mais ler e ficou um tempo sem fazer nada. Enquanto isso, os outros já começavam a olhar os livros. Quando a Caroline finalmente largou o livro que a Daniela queria, ela pegou-o rapidamente e passou a lê-lo (Gravação audiovisual, 29 de outubro de 2012).

Todos tiveram a iniciativa de folhear e manusear alguns livros, porém nem todos se detiveram tanto nessa atividade. A Daniela, o Eduardo e o Marcos foram os que, de fato, leram os livros que pegaram em mãos. O Eduardo, em certo momento, chegou até a reclamar do barulho: “Eu quero ler aqui, e os outros não deixam”, disse ele (Gravação de áudio, 29 de outubro de 2012). A Daniela ficou o tempo todo com o mesmo livro e olhou-o atentamente. Mais de uma vez, chamou a atenção dos outros para poder ler algum trecho em voz alta ou mostrar alguma figura. Já o Marcos ficou deitado, em silêncio, lendo um livro cuja história ele disse já ter visto em um filme. A Caroline também se deteve algum tempo nos livros que pegou. Ela, em certo momento, se dispersou e foi olhar a câmera, mas pedi para ela sair dali e logo retornou a olhar os livros. No final da atividade, quando os outros já começavam a se distrair com outras coisas, ela continuava deitada folheando um deles (Gravação audiovisual, 29 de outubro de 2012).

A Jéssica e o Gabriel não se detiveram muito em nenhum dos livros. Folheavam um e logo o largavam para procurar outro. A Jéssica, em certo momento, me mostrou um livro e disse que havia gostado dele; perguntei por que, e ela respondeu que era por causa das

imagens. Ela, porém, não se apegou a ele e olhou outros livros sempre de forma rápida, não focando em nenhum específico. O Gabriel inicialmente folheou atentamente um livro que eu comentei ser da mesma coleção de outro que eu já havia lido para eles; depois, porém, reclamou que não era que nem o outro e não se deteve em mais nenhum. Olhou vários, mas não pegou nenhum para ler ou observar com mais atenção. No fim da atividade, chegou até mesmo a comentar que não escolheu nenhum livro, porque não achou nenhum legal. Depois de um tempo, o Marcos também largou seu livro e foi atraído pelos objetos que eu havia trazido para essa oficina, com os quais eles pediram para brincar logo no início (Gravação audiovisual, 29 de outubro de 2012).

Alguns, nesse dia, escolheram um livro e o tomaram como seu, não querendo compartilhá-lo com os outros. A Caroline, por exemplo, pegou um livro, leu em voz alta o título para seu irmão, mas, quando o Gabriel pediu para vê-lo, não deixou. Ela fez algo parecido em outro momento: “O Gabriel diz: ‘Cadê o que eu quero?’. A Caroline responde: ‘Ei, é o que eu gostei.’ Ela, então, reclama pra mim: ‘Ô, tia, é o que eu gostei.’” (Diário de campo, 29 de outubro de 2012). Mais tarde, o Gabriel falou que queria o livro da Daniela. Ela, porém, replicou que aquele era dela (Gravação de áudio, 29 de outubro de 2012).

Iniciativas totalmente espontâneas de manusear algum livro, ou seja, iniciativas que não partiram de nenhuma proposta de tarefa, também surgiram nas oficinas. Na oficina 1, a Keila estava bem dispersa na hora de fazer as maquetes. Parecia desinteressada, andava pela sala e buscava outras coisas para fazer. Em certo momento, encontrou uma revistinha em quadrinhos em cima de uma das mesas. Folheou-a por um tempo, mas depois a soltou para olhar a maquete que o Josias veio me mostrar (Gravação audiovisual, 1 de outubro de 2012).

Já na segunda oficina, assim que terminei de contar a história, pedi para as crianças sentarem em banquinhos junto às mesas. Nesse momento, a Caroline pegou para dar uma olhada o livro usado na contação e depois o deixou aberto em cima de uma mesa, em frente ao lugar onde se sentou e esperou para eu dar as próximas instruções (Diário de campo, 11 de outubro de 2012). Na última oficina, a Caroline novamente tomou a iniciativa de olhar um livro. Enquanto os outros saíam da sala para lavar as mãos, ela parou e sentou perto de uma mesa em que estavam alguns livrinhos infantis. Abriu um deles e começou a ler em voz alta. Nesse momento, o Marcos a chamou, e ela virou pra mim e disse: “Ah, eu sei qual historinha vai ter depois.” Respondi que não seria nenhuma dessas que ela estava olhando; ela deu mais

uma observada em todos os livrinhos, e logo a chamei para lavar as mãos. Ela, então, saiu e se juntou aos outros (Gravação audiovisual, 1 de novembro de 2012).

Mais tarde, nessa mesma oficina, a Jéssica e a Caroline folhearam durante um bom tempo o livro da história que contei no dia:

Enquanto coloco as câmeras de volta na salinha, a Jéssica senta no tapete e fica folheando o livro da história que eu li. A Caroline, porém, diz pra ela que “não é no tapete”, tira o livro de suas mãos e leva-o até uma mesa. Senta em um banquinho perto dessa mesa e fica folheando o livro. A Jéssica se aproxima e olha também. O Gabriel olha junto com elas por algum tempo, mas logo para. [...] Enquanto ainda organizo algumas coisas, a Jéssica e a Caroline continuam entretidas no livro. A Caroline lê a história em voz alta. Em seguida, passo a explicar a atividade. A Jéssica olha para mim, enquanto a Caroline continua olhando para o livro. [...] Logo, porém, a Jéssica dá mais uma olhada para o livro. Só quando entrego os balões, as duas passam a olhar, de fato, para mim pra saber o que fazer (Diário de campo, 1 de novembro de 2012).

No fim dessa oficina, o Marcos e o Gabriel também pararam para olhar alguns livrinhos infantis que estavam em cima do sofá do hall de entrada do prédio. Eles estavam voltando de comer o lanche, e a oficina já ia terminar. Pararam, porém, no hall e ficaram algum tempo entretidos com os livros e conversando sobre eles com outra voluntária da ONG. Depois de um tempo, o Marcos se distraiu com outras coisas, e o Gabriel também acabou largando o livro que tinha em mãos (Gravação audiovisual, 1 de novembro de 2012). Todas essas situações revelam reações que, pelo menos aparentemente, não foram motivadas por nenhuma tarefa proposta na oficina. As crianças simplesmente viram os livros e manusearam-nos.

Um último dado bem interessante aconteceu quando estávamos na cozinha, fazendo uma receita relacionada à história contada na oficina 8. O Marcos me viu lendo as instruções que estavam atrás de um pacote de flan de chocolate e dizendo para deixar a mistura no fogo até levantar fervura. Ele, então, contestou e disse para eu “olhar no papel”. Pegou a receita que estávamos usando e leu em voz alta uma parte dela. Aproximei-me, e ele me mostrou o papel da receita; afirmou que tinha que deixar 3 minutos no fogo. Eu, porém, mostrei que ele havia se confundido e lido a parte errada; ele, no fim, concordou comigo (Gravação audiovisual, 1 de novembro de 2012). Essa situação é relevante, porque nela o Marcos mostrou identificar uma das funções da escrita: transmitir instruções. Além disso, ele deu mais crédito ao que estava no papel do que ao que eu estava falando. O interesse dele, nesse

caso, não foi em olhar um livro, mas em verificar a receita que estávamos usando, demonstrando dar crédito ao que estava escrito nela.

Vemos, com esses dados, que todas as crianças que participaram de, ao menos, duas oficinas de contação manusearam algum livro em algum momento; isso, porém, se deu por diversos motivos e para atingir diferentes propósitos. O desejo de copiar as gravuras na hora de desenhar revelou ser um elemento motivador para ir atrás do livro. Além disso, na situação em que precisaram recontar a história individualmente, o livro também pareceu ser uma ferramenta importante para as crianças. A exceção em relação a isso aconteceu apenas com a Jéssica; a reação dela, porém, pode ter relação com o fato de ela ainda não saber ler e, portanto, talvez não achar que o livro pudesse ajudá-la muito na hora da narrar.

É importante destacar ainda que, quando incentivadas, como na oficina 6, as crianças demonstram também iniciativa em manusear os livros, mesmo tendo à sua volta diversas possíveis distrações, como as câmeras e os objetos que eu havia levado nesse dia. Se elas não vissem absolutamente nenhum sentido nos livros, certamente não hesitariam em não atender à minha proposta e buscariam logo outras coisas para fazer. Alguns tiveram a iniciativa de ler os livros, como o Eduardo, a Daniela, o Marcos e a Caroline; outros, só de folheá-los, como a Jéssica. O Gabriel, inicialmente, disse que ia escolher todos os livros (Gravação de áudio, 29 de outubro de 2012), mas, depois de olhar um mais atentamente, descartou-o e não se deteve em mais nenhum específico. Dentre as crianças, a Jéssica foi a que menos se deteve em olhar um livro específico. Chegou até a dizer que havia escolhido um, mas logo se desfez dele; isso talvez se dê pelo fato de ela só poder folheá-los e não poder lê-los como os outros.

4.2. História, brincadeira ou “folhinha”?

Como apresentado no capítulo 3, as oficinas de contação começavam sempre com alguma brincadeira ou atividade que trouxesse à tona ao menos um elemento da história que seria contada no dia; em seguida, era contada a história para as crianças; por fim, fazíamos algumas atividades relacionadas ao que havia sido narrado. Essas atividades geralmente, embora não sempre, envolviam algum trabalho com papel: montagem, pintura, desenho, etc. Assim, é possível dizer que as oficinas, de forma geral, eram formadas por esses três elementos: história, brincadeira e folhinha. Entre as perguntas de pesquisa, há um

questionamento sobre qual momento as crianças parecem engajar-se mais dentro da oficina. Havia a possibilidade de elas não se engajarem em nada; em contraponto, elas poderiam participar de tudo; elas poderiam ainda engajar-se em apenas uma parte da oficina. Foi feita, portanto, uma análise em relação a isso, buscando encontrar possíveis ações das crianças que pudessem ser interpretadas como índices de engajamento.

Foi possível perceber, ao olhar os dados, que as crianças, de forma geral, se esforçavam para poder participar das oficinas. A Jéssica, por exemplo, pediu para a sua avó mudá-la para o turno da manhã para poder estar com os outros nas oficinas à tarde. Um dia, quando perguntei para a Daniela se ela não estudava à tarde, ela respondeu que estuda, mas que, nas segundas e quintas, dias em que as oficinas aconteciam, podia ir à escola no turno da manhã (Diário de campo, 11 de outubro de 2012). Eu nunca soube direito como reagir diante das mudanças de turno na escola pelas crianças: “Essas trocas de turno não fazem muito sentido para mim. Insisto, dizendo que as crianças não podem faltar aula para ir às oficinas, mas isso não parece fazer muita diferença para elas” (idem). Sei apenas que a escola oferece atividades no turno inverso às aulas das crianças, mas que apoia o fato de elas irem para a ONG, por não conseguir dar conta de todos os alunos. Essa atitude das crianças, de qualquer forma, revela engajamento da parte delas, no sentido que elas se empenham para poder participar das oficinas.

Outra situação que mostrou as crianças insistindo em poder participar das oficinas ocorreu no quarto encontro; nesse dia, só foram o Gabriel e o Marcos, pois os outros não estavam em casa. Eles pediram para entrar no prédio, mas eu e outra voluntária que estava lá pedimos para eles esperarem um pouco do lado de fora, porque precisávamos ainda organizar algumas coisas. Eles insistiram bastante, mas nós não deixamos. Eles, então, saíram bem revoltados, resmungando bastante, ameaçando e dizendo que não voltariam mais. Cinco minutos depois, porém, já estavam de volta, querendo entrar e participar.

De forma geral, as crianças sempre se engajavam nas atividades e brincadeiras que eu fazia. Na oficina 1, por exemplo, com exceção da Keila, que se dispersou rapidamente, as outras crianças se empenharam bastante na construção da maquete da Casa Sonolenta; pediram para mostrar para as outras voluntárias o que produziram e algumas, como a Caroline, pediram até para levar a maquete para casa, um desejo raro entre as crianças que vão à ONG, pois elas geralmente realizam as atividades, mas não fazem questão alguma de

levá-las para casa (Gravação audiovisual, 1 de outubro de 2012). Além da maquete, as crianças também participaram e se engajaram nas outras tarefas propostas ao longo das oficinas: pintaram, desenharam, produziram bonecos de massinha de modelar, fizeram montagens, praticaram mágicas, aprenderam dobraduras e fizeram receitas. É claro que algumas se empenhavam mais que outras, porém, tirando o caso da Keila no primeiro dia, todas participaram de todas as atividades propostas. Situações como brigas, discussões ou frustrações com o próprio trabalho atrapalhavam, por vezes, o engajamento de algumas crianças; isso, porém, não acontecia devido à proposta do trabalho em si, mas sim ao desenvolvimento da atividade pelas crianças. Apresento abaixo alguns exemplos de trabalhos realizados nas oficinas:



Figura 8: montagem feita pelo Gabriel da casa da bruxa Zelda da história "O feitiço do sapo"

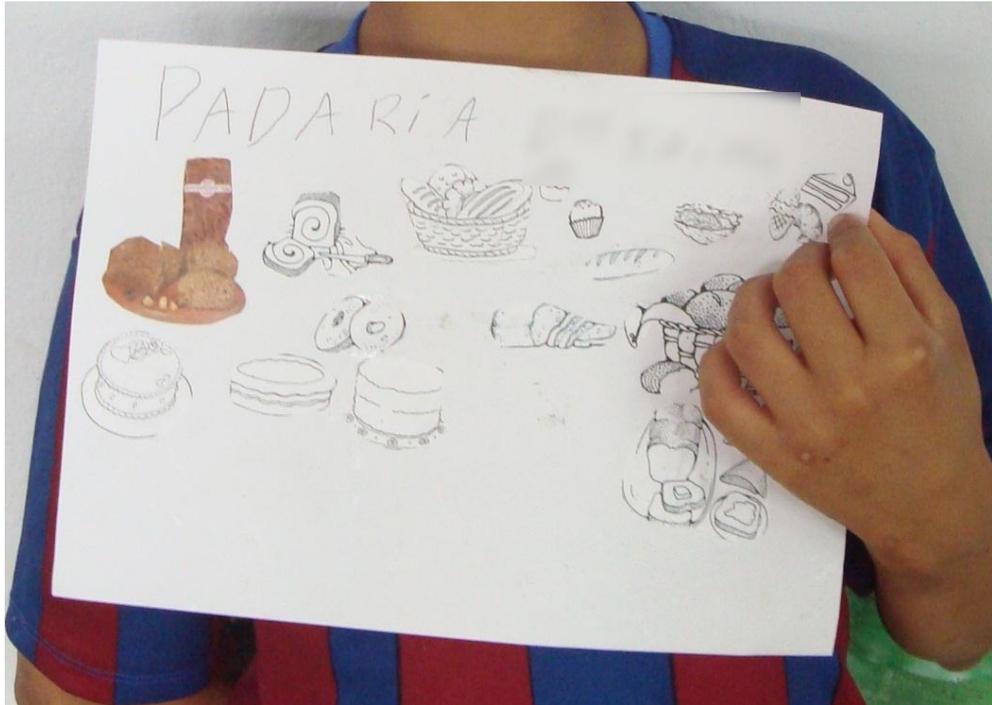


Figura 9: montagem feita pelo Marcos da sua padaria dos sonhos com base na história "Na porta da padaria"



Figura 10: bonecos feitos pelas crianças com base na história "A Cinderela das Bonecas"

As crianças se envolveram também nos momentos de contação das histórias. Falarei mais sobre isso no próximo tópico deste capítulo, porém já posso dizer que apresentaram um padrão de comportamento nesses momentos: elas escutavam com atenção a narração das histórias, faziam comentários relacionados a elas e ficavam bem perto de mim para ver as imagens. Além disso, nas vezes em que eu perguntei se elas gostaram da história, responderam em coro que sim. Tudo isso demonstra participação e envolvimento nos momentos de contação.

Portanto, é possível dizer que as crianças, de forma geral, participaram e se engajaram em tudo o que foi proposto nas oficinas: tanto dos momentos de contação de histórias quanto das atividades/brincadeiras em torno delas. Algumas, porém, pediam para ouvir histórias e pareciam assim se engajar mais nessa parte da oficina; outras, pelo contrário, pediam para fazer outras atividades e brincadeiras e pareciam se engajar mais nessa outra parte. No dia da segunda oficina, por exemplo, passei na casa das crianças para chamá-las, porque o prédio estava fechado pela manhã, e isso às vezes as fazia pensar que não ocorreria nenhuma atividade à tarde lá. Quando as encontrei, estavam quase todas juntas. Logo perguntaram o que teria no prédio e falei que seria a mesma coisa da última vez: uma história bem legal e atividades relacionadas a ela. As reações à minha resposta, então, foram diferentes:

O Eduardo faz uma murmuração e convida os outros a continuarem brincando. A Daniela, ao saber o que acontecerá na oficina, também me parece demonstrar desânimo. O Gabriel, pelo contrário, demonstra uma reação que interpreto como empolgação. Comento que a história que vou contar é de detetive e que, na oficina, eles terão que desvendar um mistério. O Marcos aparentemente se empolga com o que explico e incentiva os outros a participarem. Fala ainda que depois eles podem continuar brincando. [...] Em seguida, o Gabriel “coloca pressão” e pede pra irmos logo para a oficina. “Eu gosto de ouvir histórias”, ele comenta. A Jéssica também quer ir logo. “Deixa eles”, diz ela. Eles pegam na minha mão e começamos a andar em direção ao prédio. A princípio, os outros ficam pra trás, mas depois logo se juntam a nós. O Eduardo me pergunta se vamos fazer tipo um “caça ao tesouro” com pistas, porque o Marcos falou para ele que íamos brincar de detetive. Respondo que não é um “caça ao tesouro”, mas que é a história que vamos ouvir que é de detetive e que, no meio dela, eles terão que resolver um caso. Ele faz uma murmuração, mas segue com os outros em direção ao prédio (Diário de campo, 11 de outubro de 2012).

Nesse dia, comecei a oficina com a brincadeira de passa-anel, dizendo que era um treinamento para eles serem detetives. Eles me pareceram participar com empolgação da brincadeira e competiram entre si quem era o melhor detetive. O Gabriel, porém, depois de um tempo, queria que já começasse logo a história:

O Gabriel, então, diz: “Depois deu. Depois vamo’ pra história.” Eu concordo com ele: “Depois vamos pra história.” Ele canta “aleluia”. Quando termina a rodada, pergunto: “A gente faz mais uma ou vai pra história?” O Marcos responde que falta ele e a irmã dele de detetive. O Eduardo, porém, fala que já deu, enquanto o Gabriel começa a exclamar: “Eu quero história, história. História, história, história!” (Diário de campo, 11 de outubro de 2012).

Vemos, nessas situações, que alguns parecem se engajar mais em uma parte da oficina e outros em outra. Outra oficina em que as crianças demonstraram reações interessantes foi a terceira. Nesse dia, havia muitas pessoas no prédio e tudo estava muito agitado: “Quando entro na sala das oficinas, logo percebo que o Marcos e o Eduardo estão revoltados com alguma coisa que aconteceu antes de eu chegar” (Diário de campo, 15 de outubro de 2012). Para acrescentar, esses dois meninos insistiram comigo que viria um homem dar uma oficina de arame no mesmo horário da minha. Expliquei que eles teriam que escolher entre as duas opções. Eles disseram que então não iriam participar da minha oficina: “A gente faz sempre as mesmas coisas: contar historinha e pintar”, reclamaram. Disse que a escolha era deles, que ninguém era obrigado a ficar. No fim, porém, eles viram que o homem não chegava e decidiram ficar comigo até ele vir. O Marcos me perguntou se teria brincadeira, e expliquei a sequência do dia: brincadeira, história e o resto era surpresa. Repeti que eles tinham que escolher onde queriam ficar, e o Eduardo ficou brabo com isso. Saiu, reclamando que era tudo “muito preso”. (Gravação de áudio, 15 de outubro de 2012). Chamou o Marcos, mas ele não foi junto; pelo contrário, ficou e participou de tudo até o final. Na oficina seguinte, comentou ainda com o Eduardo que ele perdeu a oficina anterior, pois havíamos feito brigadeiro e havia ficado muito bom (Gravação de áudio, 18 de outubro de 2012). Percebemos, na situação acima descrita, que o Eduardo, na terceira oficina, não se engajou nem quis participar das atividades propostas; pelo contrário, demonstrou resistência a elas. Foi o único dia em que ele se recusou, de fato, a participar. Já o Marcos, ao saber o que aconteceria na oficina, decidiu ficar e participou de tudo.

No dia da oficina 5, novamente passei nas casas das crianças para chamá-las. Indo em direção ao prédio, a Jéssica comentou que nesse dia queria folhinha pra poder pintar. Já a Caroline disse que queria que eu contasse uma história (Diário de campo, 23 de outubro de 2012). É possível perceber aí um engajamento diferente com relação à oficina: uma queria participar de uma atividade com folhinha; outra queria ouvir uma história. Na oficina 6, também apareceram alguns comentários interessantes. Nesse dia, cheguei à Ilha e encontrei as

crianças me esperando do lado de fora do prédio. Elas correram, me cumprimentaram e já começaram a perguntar o que eu ia fazer nesse dia. Respondi, então, que era surpresa (Diário de campo, 29 de outubro de 2012). Depois de entrarmos na salinha, o Eduardo me viu pegando os tapetes em que as crianças sentavam para ouvir a história e já começou a reclamar: “Essas coisas de novo”, disse ele. Expliquei mais uma vez que ninguém era obrigado a ficar ali. É possível perceber, nessa situação, a resistência do Eduardo ao ver que eu contaria uma história. Por outro lado, nesse mesmo dia, enquanto as crianças faziam a última atividade, o Marcos reclamou que a oficina ia acabar muito cedo (Gravação de áudio, 29 de outubro de 2012). Enxergo essa reclamação como uma demonstração de seu engajamento no que estávamos fazendo.

Na oficina 7, cheguei ao prédio, e a Jéssica me contou de um jeito que me pareceu alegre que ela e o Gabriel lembraram que tinha “escolinha” nesse dia (Diário de campo, 30 de outubro de 2012). Na hora da história, como o livro era grande, me preparei para contar só a primeira parte dele. Ao dizer que continuaria a narrar na oficina seguinte, alguns reclamaram: “Explico que vou terminar de contar a história na quinta. A Caroline lamenta com um ‘ah’, e o Gabriel pergunta: ‘Por que não termina ela hoje?’” (idem). Tanto ao me contarem de uma forma aparentemente alegre que lembraram da oficina, quanto ao pedirem pra eu continuar a história, as crianças demonstram estar engajadas tanto em participar da oficina, de forma geral, quanto em ouvir a história.

O fato de não ter contado toda a história em um dia trouxe reflexos para a oficina seguinte. Na oficina 8, fui chamar as crianças em casa novamente e, ao encontrar a Caroline e a Jéssica, a Caroline me perguntou se eu ia continuar a história de terça. Perguntei, então, se elas queriam que eu continuasse, e elas responderam que não. Expliquei que eu tinha outra história muito legal preparada para esse dia, e as duas comemoraram. Quando encontramos os meninos, o Eduardo falou que o Gabriel não podia participar da oficina, porque a mãe dele tinha dito que não o deixava ir ao prédio. A avó dos dois meninos, que estava por perto, confirmou que algumas mães não queriam deixá-los ir, porque estavam fazendo muita bagunça. Como eu não tinha o que fazer, falei pra me acompanharem então só os que podiam ir. Enquanto caminhava em direção ao prédio com o Marcos, a Caroline e a Jéssica, o Gabriel ficou parado nos olhando com um olhar que me pareceu triste e chateado: “Ao me afastar da avó dos meninos, olho para trás e vejo o Gabriel parado nos olhando. A expressão de seu rosto me parece de decepção e tristeza. Fico com muita pena, mas sigo caminhando,

entendendo que não há nada que eu possa fazer em relação a isso” (Diário de campo, 1 de novembro de 2012). Nesse momento, o Marcos deu sua opinião sobre a oficina do dia: “O Marcos pergunta o que vou fazer nesse dia, se vou continuar a história de terça. Eu digo que vou contar outra, porque as meninas não querem que eu continue a de terça. Ele, porém, pede pra eu terminar a história” (idem). Mais uma vez, percebo nas ações das crianças demonstrações de seu engajamento. As meninas comemoram, ao saber que vou contar uma nova história; o Gabriel me parece ficar chateado, ao perceber que não poderá participar da oficina; já o Marcos pede pra eu terminar a história da oficina anterior. Vejo um engajamento aí tanto em relação ao momento da contação, quanto em relação à oficina de modo geral, no caso do Gabriel.

Nesse mesmo dia, alguns minutos depois de chegarmos ao prédio, alguém bateu na porta: era o Gabriel, dizendo que falou com sua avó e que ele podia participar da oficina. Chequei as informações com ele e depois o deixei entrar. Em seguida, as crianças começaram a comentar o que queriam que eu fizesse:

Enquanto ligo as câmeras, as crianças começam a conversar sobre qual história eu vou contar e mexem em alguns materiais da história de terça que eu já tinha deixado montados. A princípio, as meninas querem que eu conte outra história e os meninos querem que eu termine a de terça. O Marcos chega até a fazer uma votação, mas dá empate. Sigo arrumando as coisas, e o Marcos diz que quer a “história da Zelda”. Em seguida, pega o chapéu de bruxa que está entre os materiais separados. A Jéssica também diz: “História da Zelda é melhor” (Diário de campo, 1 de novembro de 2012).

Quando, porém, comentei que a outra história que eu tinha trazido era bem pequena, o Marcos rapidamente falou: “Queremos essa outra.” Expliquei que, se desse tempo, eu podia, no final, terminar a história da Zelda. O Marcos, porém, me interrompeu: “Não, queremos bem pequenininha, pra fazer bem rápido. Daí se quiser fazer doce, como na semana passada... Lembra que tu falou terça?” (Gravação audiovisual, 1 de novembro de 2012). Percebi, nesse momento, que as atividades relacionadas à história influenciavam a escolha deles. Expliquei, então, melhor, dizendo que das duas histórias eu tinha atividades para fazer depois. A Jéssica comemorou e perguntou de qual história as atividades eram mais legais. Respondi que eu não sabia, que era difícil dizer. Para resolver a situação, defini que contaria primeiro a pequena, para depois, se sobrasse tempo, terminar a história da Zelda. A Caroline perguntou ainda se eu ia fazer “algum trabalhinho” e respondi que sim; então todos se aquietaram (idem). Na situação acima narrada, enxergo um engajamento das crianças, ora pelo momento da história,

ora pelas atividades relacionadas a ela. A discussão deles de qual história eu deveria contar e as perguntas em relação às atividades demonstram envolvimento na oficina.

Nesse mesmo dia, comecei fazendo a brincadeira de esconder um objeto. Depois de duas rodadas, o Marcos pediu para eles brincarem mais uma vez, mas a Caroline respondeu: “Não, senão não vai dar tempo!” Depois da história, expliquei que íamos para a cozinha, e a Jéssica perguntou se não íamos fazer nada “nas mesinhas”. A Caroline também perguntou se íamos fazer alguma atividade que depois desse pra levar para casa. Na metade da oficina, quando as crianças estavam fazendo uma tarefa, o Gabriel falou que queria ouvir a “história do professor Boris”. Em outro momento, ele repetiu: “Eu queria historinha.” A Jéssica também pediu pra eu contar “a outra história”, mas, no fim, não deu tempo nesse dia para eu contar as duas histórias (Gravação audiovisual, 1 de novembro de 2012). Novamente as crianças parecem, nesses casos, estar envolvidas nas atividades da oficina: a Caroline quer que dê tempo de fazermos tudo; o Gabriel e a Jéssica pedem para ouvir ainda a outra história.

Através das situações narradas, é possível perceber que as crianças manifestavam suas opiniões em relação às oficinas e que isso, muitas vezes, acontecia antes mesmo de as atividades começarem. Era costume perguntar o que ia acontecer na oficina antes de eu iniciá-la. Alguns perguntavam se teria “coisa de pintar”; outros, se teria brincadeira. Alguns pediam para ouvir a história; outros queriam saber quais seriam as atividades relacionadas a ela. Em tudo isso, as vejo se engajando, seja mais em uma ou outra parte da oficina.

O Gabriel é uma criança que se destacou por, várias vezes, pedir para eu contar a história. Às vezes, ele até dizia que queria que a brincadeira inicial acabasse mais rápido, para a história começar logo. Parece, assim, que, em mais de uma oficina, ele mostrou se engajar mais no momento de contação de histórias do que nas outras atividades. A Caroline também pediu algumas vezes pra que eu contasse a história. Na oficina 5, enquanto a Jéssica dizia que queria pintar, ela falava que queria ouvir uma história (Diário de campo, 23 de outubro de 2012). Além disso, reclamou quando falei que terminaria a história da oficina 7 outro dia (Gravação de áudio, 30 de outubro de 2012). Nessas situações, o que parece ter levado-a a engajar-se mais na oficina foram as histórias e não as atividades em torno delas.

O Eduardo, pelo contrário, mais de uma vez demonstrou resistência ao momento de contação; entre ouvir uma história e brincar, o brincar é o que parecia fazê-lo engajar-se mais, em uma primeira impressão. Muitas vezes, reclamou quando soube que a oficina incluía a

contação de um livro. Na hora, porém, de ouvir as histórias, era um dos que mais participava, prestava atenção aos detalhes e fazia perguntas. No dia em que estava só ele e o Marcos, não reclamou de nada; pelo contrário, se engajou em todas as atividades (Diário de campo, 18 de outubro de 2012). Além disso, em uma das oficinas, perguntei se eles eram acostumados a ouvir histórias em casa; todos responderam que não, e a Daniela acrescentou que não gostava disso. Nesse momento, o Eduardo demonstrou uma reação diferente: “Diante da minha pergunta, o Eduardo comenta, me parecendo estar meio sem jeito: 'Eu gosto até'” (Diário de campo, 29 de outubro de 2012). Vemos, nesse trecho, que o próprio Eduardo admite gostar de ouvir histórias; de fato, ele era um dos que mais participava dos momentos de contação; por outro lado, ele reclamava bastante e mostrou resistência várias vezes antes de eu começar as atividades. Essa resistência, portanto, parece surgir mais em função do formato da oficina do que da contação de histórias em si.

A Jéssica várias vezes se dirigiu a mim, querendo saber sobre as atividades relacionadas à história que aconteceriam nas oficinas. Perguntava se íamos fazer algo “nas mesinhas”, pedia para “fazer uma folhinha” e queria saber se ia ter “coisa de pintar”. Quando conversamos junto às outras crianças sobre qual história eu ia contar na oficina 8, queria saber quais atividades aconteceriam depois de cada história para poder escolher qual queria ouvir (Gravação audiovisual, 1 de novembro de 2012). Além disso, em uma das oficinas reclamou e protestou bastante, porque queria fazer mais uma vez uma brincadeira, mas eu disse que ia começar a contar a história e só brincaríamos de novo no final, se desse tempo (Diário de campo, 15 de outubro de 2012). Essas situações me levam a crer que, dentre as duas partes da oficina, as atividades em torno da história é onde a Jéssica se engajava mais. Isso, porém, não anula o fato de que a Jéssica sempre prestou bastante atenção nas histórias e participou também com muita atenção dos momentos de contação.

É difícil dizer se tem uma parte da oficina em que o Marcos se engajou mais. Ele pediu, algumas vezes, para ouvir a história, mas, ao mesmo tempo, perguntava pelas brincadeiras e outras atividades que teriam na oficina. No nosso último encontro, pediu para eu continuar a “história da Zelda”, mas depois quis que eu contasse a história menor, para dar tempo de fazer outras atividades (Diário de campo, 1 de novembro de 2012). No dia em que ficou indeciso quanto a ficar na oficina, perguntou se ia ter brincadeira, e isso pareceu pesar em sua decisão (Gravação de áudio, 18 de novembro de 2012). De alguma forma, essas reações revelam que as brincadeiras, muitas vezes, levaram-no a participar mais das oficinas;

ao mesmo tempo, a contação da história foi requerida por ele às vezes e pareceu também levá-lo a se engajar.

Sobre a Daniela é mais difícil afirmar alguma coisa, porque ela participou de menos oficinas que os outros e não fez muitos comentários em relação a elas. É possível dizer, porém, que, quando esteve presente, não reclamou de nenhuma atividade e participou de tudo, tanto do momento de contação, quanto das tarefas propostas na sequência. Já a Keila, só foi em duas oficinas e, portanto, não é possível analisar seu engajamento de forma mais consistente.

4.3. Estabelecendo relações com as histórias

Esta seção tem como objetivo olhar especificamente para o momento de contação de histórias e para as relações que as crianças demonstram fazer entre elementos da sua realidade e as histórias narradas. Portanto, é aqui relevante não só o comportamento delas nesses momentos, mas também os comentários que elas possivelmente façam, estabelecendo relações entre elementos da oficina a suas próprias vidas e transferindo, de alguma forma, elementos das histórias a outros contextos.

Em todas as oficinas, o comportamento das crianças no momento de ouvir as histórias foi bem parecido. Elas, às vezes, demoravam a se aquietar e até pediam pra eu fazer mais uma vez a brincadeira antes da história, mas, quando, de fato, eu começava a contá-la, ficavam em silêncio para escutar: “Começo a contar e todos fazem silêncio, me escutam e olham atentamente para mim” (Diário de campo, 1 de outubro de 2012). Com raríssimas exceções, o silêncio só era rompido pelas crianças quando elas queriam fazer comentários relacionados à história, às imagens do livro ou então quando queriam tirar alguma dúvida em relação ao que foi narrado.

O único dia que fugiu um pouco desse padrão de comportamento das crianças foi o da oficina 7, em que decidi contar uma história um pouco diferente das outras que havia contado até o momento. Ela era maior, tinha menos imagens e muito mais texto. Nesse dia, algumas crianças me pareceram se concentrar menos e ficar mais agitadas:

Nesse momento, a Caroline não permanece mais quieta, fica trocando de lugar e se afasta do tapete. Falo para ela voltar, mas ela não quer. [...] Fica fora do tapete, faz barulho ao sentar em um brinquedo grande de plástico e fica brincando em cima dele, apesar de continuar interagindo com o que estou contando. [...] Em certo momento, o Eduardo começa a falar sobre um assunto que não tem nenhuma relação com a história. A Caroline e o Marcos entram na conversa. Peço para o Eduardo parar e sigo contando. Ele, porém, continua atrapalhando e começa a brincar com o nome da Caroline. Depois de um tempo, ele para, mas, a partir dali, ele, o Marcos e a Caroline me parecem muito agitados; seguidamente atrapalham a história e tenho que parar de contá-la várias vezes (Diário de campo, 30 de outubro de 2012).

Interrupções na contação em função de conversas sem nenhuma relação com a história basicamente não aconteceram em outras oficinas. Apenas nessa, portanto, o comportamento de algumas crianças mostrou-se diferente. Isso pode ter acontecido pelo fato de elas talvez não terem se identificado tanto com a história ou até mesmo pelo fato de ser uma história maior e com menos imagens do que as outras que elas estavam acostumadas a ouvir.

Em geral, as crianças se aproximavam bastante de mim na hora da história para poder olhar as figuras que eu mostrava, e a disputa para conseguir enxergar às vezes até gerava brigas:

Quando me acomodo pra começar a história, todas as crianças passam a se amontoar em cima de mim, porque querem enxergar bem. O Marcos até sai do tapete e quer sentar em um banco. Os outros xingam. [...] Eles discutem entre si, pois ninguém quer abrir mão de seu lugar bem na frente (Diário de campo, 11 de outubro de 2012).

Na maioria das vezes, as crianças ficavam sentadas no tapete, enquanto eu contava as histórias. Às vezes, porém, a Jéssica e a Caroline deitavam de bruços para ficar mais à vontade. Para enxergar melhor, alguns também ficavam de joelhos e se esticavam para ver as imagens (Gravação audiovisual, 1 de novembro de 2012). Enxergo todas essas ações das crianças como índices de seu engajamento no momento de contação de histórias; fazer silêncio, prestar atenção, se aproximar pra enxergar as imagens e se empenhar em não perder os detalhes são ações que mostram envolvimento com a atividade.

Várias vezes, durante a história, incentivei as crianças a darem suas opiniões sobre o que era contado ou a tentarem adivinhar o que aconteceria na história. As crianças, então, participavam, principalmente o Eduardo, o Marcos, o Gabriel e a Daniela. Acredito que a história que mais rendeu participações foi a da segunda oficina, em que as crianças foram

desafiadas a resolver o mistério da morte de um rato. Para exemplificar alguns comentários que surgiam da parte das crianças durante as histórias, trago a citação abaixo:

Todos prestam bastante atenção em mim e se concentram na história. O Eduardo, o Marcos e o Gabriel às vezes fazem comentários em relação a algum personagem ou em relação a alguma possível continuidade da história. O Marcos, em certo momento, adianta a minha fala, já adivinhando o que o livro traria. Em outro momento, o Gabriel faz a suposição de que ninguém teria matado o rato da história. Depois de um tempo, o Marcos comenta com um sorriso que o livro tem rimas (Diário de campo, 11 de outubro de 2012).

O Eduardo foi o que mais pareceu se empenhar em desvendar o mistério da oficina 2. Logo no início, disse que estava se preparando para resolver o caso e sempre era o primeiro a responder o que eu perguntava. Além disso, tomava a iniciativa de perguntar coisas que poderiam ajudá-lo na resolução do mistério e prestava atenção nos detalhes da história:

Quando estou terminando a história com a resolução completa do crime, o Eduardo começa a me perguntar sobre um detalhe que, para ele, ficou mal explicado (a falta de luz na casa dos personagens). Ele, porém, espera eu terminar de contar para receber a resposta. Quando termino, [...] me pergunta novamente sobre a situação e respondo que ela é só um detalhe da história, sem influência na resolução do caso. Afinal, pode faltar luz em qualquer lugar e a qualquer momento. O Eduardo, então, reclama que a resolução do crime é muito fácil (Diário de campo, 11 de outubro de 2012).

Foi interessante perceber ainda em outra oficina que, quando o Eduardo e o Marcos foram brincar de detetives, o Eduardo criou uma situação muito parecida com a da história do Honorato: uma morte por envenenamento e uma falta de luz envolvida no caso (Diário de campo, 29 de outubro de 2012).

Porém não foi só nesse dia que o Eduardo buscou entender melhor detalhes da história narrada. Quando contei a história “Atrás da porta”, na oficina 6, ele interrompeu a minha narração, porque não estava conseguindo entender como podia existir uma sala secreta no meio da casa de Carlinhos. Foi bem interessante notar que ele estava atento aos detalhes e questionou, de certa forma, a veracidade das informações da história. Para explicar para ele, usei a própria salinha em que estávamos como exemplo. Depois das explicações, ele falou que entendeu e pude, então, seguir com a contação. Percebo aí não só um engajamento dele no momento de contação, mas também uma busca por dar sentido ao que estava sendo narrado. Ele não entendeu como poderia existir a sala secreta, porém não se mostrou indiferente às

informações da história; trouxe-as pro seu "mundo" e não as achou verossímeis com o que conhecia e assim resolveu perguntar para entender.

Em outro momento, nessa mesma história, o Eduardo pensou e comentou como ele reagiria diante da situação do personagem principal:

Em uma parte da história, conto que Carlinhos, o personagem principal, não queria, primeiramente, falar seu segredo pra ninguém, mas depois contou pro João, que contou pra sua irmã, que contou pra amiga e assim por diante. O Eduardo comenta, então, que não contaria o seu segredo (Diário de campo, 29 de outubro de 2012).

A Daniela também pareceu trazer a história para a vida real: “Nesse momento, a Daniela lembra que a inauguração da biblioteca na história ia ser em outubro; diz, então, que essa é a última semana e brinca, dizendo: ‘Vamos lá visitar?’” (Diário de campo, 29 de outubro de 2012).

Alguns comentários das crianças, enquanto eu narrava as histórias, demonstraram quais relações elas pareciam fazer com o que eu contava. Por vezes, o que eu falava lhes lembrava de uma canção, como quando, por exemplo, comecei a contar a história da Casa Sonolenta, e o Marcos lembrou e cantou: “Era uma casa, muito engraçada...” (Gravação de áudio, 1 de outubro de 2012). Em outra oficina, o Eduardo se lembrou da mesma canção. Quando comecei a ler que “a casa do Carlinhos era uma casa...”, ele completou a minha frase com a letra da música: “Muito engraçada!”, cantou ele (Gravação audiovisual, 29 de outubro de 2012).

Outras situações também revelaram as crianças relacionando elementos da história com a realidade. Depois da história do rato Honorato, o Marcos passou por perto de um buraco na parede do prédio da ONG e comentou que esse buraco era igual ao que ele desenhou para o rato em sua versão do final da história (Diário de campo, 11 de outubro de 2012). A Keila, na oficina 1, ao mostrar sua maquete para mim junto com a Isabel, sua dupla, reclamou quando eu pedi para elas recontarem a história com os personagens que fizeram e a Isabel tirou a “vovó” de onde ela estava posicionada na maquete: “A vovó ‘tava cozinhando, assim a comida vai queimar”, disse ela (Gravação audiovisual, 1 de outubro de 2012). Quando comentei sobre os bolinhos de chuva que a vovó da história “O circo da lua” fazia, o Marcos contou que a sua mãe faz bolinhos de chuva e que ele também sabe fazer. Além disso, ele falou que o elefante da história parecia o Dumbo (Gravação de áudio, 18 de outubro de 2012).

Já na história “Atrás de porta”, aparecia a palavra *bilboquê*. Perguntei para as crianças se elas sabiam o que era, e elas responderam inicialmente que não. Quando expliquei, porém, algumas lembraram. Segui narrando, mas a Jéssica me interrompeu e apontou para o livro pra mostrar que viu um desenho de bilboquê na figura. Logo também o Eduardo e o Marcos me interromperam, comentando sobre um amigo que tinha um bilboquê, e a Daniela aproveitou para contar que ensinaram uma vez na escola como fazer um com garrafa de plástico (Gravação de áudio, 29 de outubro de 2012). Além disso, quando contei “A Cinderela das bonecas”, terminei a narração com a fala de Mariana, uma das personagens, que chamou sua boneca de Cinderela. A Daniela, porém, contestou, dizendo que, na história real da Cinderela, o feitiço acaba à meia-noite (Gravação de áudio, 23 de outubro de 2012).

Na história “O feitiço do sapo”, há vários bilhetes que são trocados entre os personagens. Para contá-la, fiz cópia desses bilhetes e dei para as próprias crianças lerem ao longo da história. Quando o Eduardo leu o primeiro, o Gabriel perguntou quem escreveu aquele bilhete. Respondi que foi o Zóio que escreveu para a Carmela em nome de um Príncipe Encantado. Ele, então, falou: “Mas foi tu que escreveu, né?” Disse que não, que era a letra do Zóio, não a minha. Isso fez o Gabriel ficar com dúvidas: “Existe Zóio?”, perguntou ele. O Eduardo, então, respondeu irritado, dizendo que era o Zóio da história. Nesse mesmo dia, a Caroline achou interessante que o nome de um dos personagens era parecido com o seu. O Eduardo aproveitou isso para ficar incomodando-a (Gravação de áudio, 30 de outubro de 2012). Já na história “O ratinho, o morango vermelho maduro e o urso esfomeado”, o narrador fala que dividiu o morango com o ratinho. As crianças, porém, demoraram um pouco para entender isso. Quando entenderam, brincaram com a situação:

Quando termino, pergunto pra eles com quem o ratinho dividiu o morango. A Caroline e a Jéssica respondem: “O urso.” Eu questiono: “O urso? Será? Por que vocês acham que foi o urso, o urso nem apareceu na história.” O Gabriel então diz: “Foi o rato que comeu.” Em seguida, complementa: “Ah, já sei! O personagem da história e ele comeu.” [...] Ele continua explicando: “É que ele fala ‘corte em dois e daí nós dois vamos comer’.” Eu concordo com ele e digo: “Então é a pessoa que está contando a história, o narrador, e o ratinho. Cada um comeu uma metade. Como se eu tivesse comido uma parte.” A Caroline então brinca: “Bah, tia, tá com fome!” Leio então de novo essa parte da história, mostrando as imagens. A Caroline diz, “reclamando”: “E não dá a metade pra gente!” (Diário de campo, 01 de novembro de 2012).

Todas essas situações mostram as crianças trazendo elementos da história pra realidade ou ainda se colocando no lugar de personagens da história. Acredito que isso faz

parte do processo delas de fazerem sentido ao que lhes é narrado e mostra também engajamento delas no que é feito na oficina. Comentários relacionados ao que era narrado, porém, surgiram não apenas durante as contações. Enquanto desenhava um final alternativo para o caso de Honorato, o Gabriel voltou a pensar na história contada e comentou que o Julinho, um dos personagens, era muito suspeito, porque foi apresentado no início do livro, mas não apareceu mais ao longo do enredo (Gravação de áudio, 11 de outubro de 2012). Outro dia, quando dei objetos às crianças para elas recontarem a história “Na porta da padaria” com suas próprias palavras, o Gabriel olhou para a boneca que eu levei e comentou que ela era muito magra para ser a Dona Miúda (Gravação de áudio, 11 de outubro de 2012).

As crianças também brincaram com elementos da história. No dia em que contei “O ratinho, o morango vermelho maduro e o urso esfomeado”, o Gabriel colocou as orelhas de rato que eu havia feito, ficou ajoelhado no chão e começou a imitar um ratinho. O Marcos, então, falou que era o morango e sentou em cima do Gabriel. Nesse mesmo dia, o Gabriel pegou o chapéu de bruxa que eu tinha levado, colocou-o na cabeça e exclamou: “Sou o bruxo Zildo!” (Gravação audiovisual, 1 de novembro de 2012). Zilda era o nome da bruxa da história que eu havia contado na oficina anterior.

As histórias de algumas oficinas ou detalhes delas foram, às vezes, lembrados nas oficinas seguintes. Quando narrei “A Cinderela das bonecas”, falei da personagem Vovó Neném. O Eduardo, então, perguntou: “De novo Vovó Neném?” (Gravação de áudio, 23 de outubro de 2012). Ele confundiu o nome com o da Vovó Nina, personagem de outra história que contei. O Marcos também comentou: “É sempre de avó que tu conta história” (idem). Outro dia, o Gabriel achou, entre os 30 livros que eu tinha levado, um que era da mesma coleção da história do Honorato. Ele, então, comentou: “Olha, o mesmo bonequinho!” Depois, porém, percebeu diferenças entre as duas histórias: “Ô, esse não fala igual àquele, que para e tem que adivinhar”, falou ele (Gravação audiovisual, 29 de outubro de 2012). Já na história “O feitiço do sapo”, me confundi em certo momento da narração e, ao invés de falar Carmela, falei Carlota. O Marcos, então, perguntou: “Carlota não era aquela que ficou presa na porta da padaria?” Expliquei que essa era a Dona Miúda (Gravação de áudio, 30 de outubro de 2012). Tudo isso mostra as crianças transportando elementos das histórias narradas pra outros contextos e pra outras atividades. Faz parte também do processo de trazerem sentido ao que lhes é contado e entenderem o que as histórias têm a ver com suas vidas.

Outras histórias conhecidas pelas crianças foram, por vezes, lembradas ao longo das oficinas. Na oficina 5, por exemplo, pedi para eles fazerem um boneco ou uma boneca de massinha de modelar. Enquanto realizava a tarefa, o Eduardo comentou que ia fazer um cabelo que nem o da Branca de Neve. Já o Marcos falou que o cabelo de sua boneca ficou como o da Rapunzel (Gravação de áudio, 23 de outubro de 2012). Além disso, no dia em que as crianças usaram tintas, o Eduardo me explicou que pintou a Chapeuzinho Vermelho junto com o lobo. Abaixo apresento uma foto do desenho dele:



Figura 11: pintura do Eduardo remetendo à história do "Chapeuzinho Vermelho"

Todas as situações acima apresentadas mostram as crianças se envolvendo nas atividades e nas histórias contadas nas oficinas. Elas não só se aquietavam e ouviam as narrações, como também faziam comentários em relação ao que era contado, brincavam com elementos das histórias, se lembravam delas em outras situações além dos momentos de contação, relacionavam as atividades propostas a outras histórias que conheciam e buscavam relacionar o que ouviam nas histórias a suas próprias realidades. Tudo isso são formas de engajamento; são reações das crianças diante das informações com as quais se depararam nas oficinas e relações estabelecidas por elas com as histórias contadas.

Os dados mostram ainda que as crianças apresentaram, ao longo das oficinas, um padrão de comportamento nos momentos contação de histórias. Esse padrão revela que a

postura delas nesses momentos poderia ser considerada adequada pela escola para esse tipo de atividade: elas prestavam bastante atenção na narração e ficavam em silêncio para escutar o que era lido. Além disso, faziam questão de enxergar bem as figuras e os detalhes delas.

4.4. Voltando às perguntas de pesquisa

Para finalizar este capítulo, retomo as perguntas de pesquisa, apresentadas no capítulo 3, e as respondo a partir da análise dos dados desenvolvida neste capítulo.

1. As crianças manuseiam o livro durante a oficina?

1.1 Em caso afirmativo, quais crianças?

Todas as crianças que participaram de, ao menos, duas oficinas, manusearam, em algum momento, os livros lidos na oficina ou então outros livros existentes no ambiente em que ela acontecia. O Gabriel, a Jéssica, a Caroline e o Marcos buscaram o livro para fazerem seus desenhos. Além disso, o Gabriel, o Marcos e a Caroline manusearam o livro ao tentarem recontar individualmente a sua história. Quando incentivadas, como no dia em que levei vários livros para elas olharem, todas as crianças participaram da atividade e manusearam alguns livros, seja para lê-los ou apenas para folheá-los. Além disso, de forma totalmente espontânea, o Gabriel, a Caroline, a Jéssica, o Marcos e a Keila também manusearam livros ou, no caso da Keila, uma revista em quadrinhos. Nessas situações, não foi o desenho nem a tarefa de recontar a história que as levaram a olharem e mexerem nesses materiais. É importante destacar que o manuseio do livro aqui é visto como um índice de engajamento das crianças e como uma atividade de letramento diretamente ligada ao objeto livro.

2. As crianças demonstram engajar-se nas oficinas?

2.1. Em caso afirmativo, que ações das crianças podem ser interpretadas como índices de seu engajamento na atividade?

As crianças, de forma geral, demonstraram engajar-se nas oficinas. O fato de pedirem para trocar de turno na escola pra poderem ir ao prédio da ONG no horário das oficinas

mostra interesse em poder participar delas. Além disso, o engajamento delas no momento em que as histórias eram contadas pode ser percebido por diversos fatores: elas faziam silêncio e se aquietavam, quando eu começava a narrar; olhavam atentamente para mim e para as imagens que eu mostrava; buscavam se aproximar o máximo possível para conseguir enxergar bem e reparavam em detalhes do que era contado. Na maioria das vezes, o silêncio durante a narração só era quebrado pelas crianças, quando queriam fazer comentários em relação à história, aos personagens dela e às imagens do livro ou então quando queriam perguntar alguma coisa em relação ao que havia sido narrado. A própria fala das crianças nessas situações mostra seu engajamento nessa atividade, pois demonstra a atenção delas aos detalhes da história e seu desejo de participar desse momento, dando suas opiniões e comentários.

Nas demais atividades das oficinas, também podemos perceber o engajamento das crianças: elas participaram de todas as tarefas propostas; em todas as oficinas, investiram tempo para fazer os trabalhos relacionados às histórias; quando montaram suas maquetes, quiseram mostrá-las às voluntárias do prédio; fizeram repetidamente perguntas em relação ao que aconteceria na oficina; deram, mais de uma vez, suas sugestões e opiniões antes mesmo de ela começar; a Caroline chegou perguntar se eles poderiam levar seus trabalhos para casa, um desejo raro entre as crianças que vão à ONG; também, em uma das oficinas, falou pra não repetirmos uma brincadeira pra dar tempo de fazermos tudo o que estava proposto; o Marcos comentou com o Eduardo que este perdeu uma das oficinas, porque fizemos brigadeiro nela; o Gabriel e a Jéssica me apressaram pra irmos logo pra oficina no dia em que os outros ficaram em dúvida se iam ou continuavam brincando; o Eduardo se empenhou em desvendar o caso da história da oficina 2 e em criar um final alternativo para ela; já a Daniela foi menos vezes à oficina, mas sempre participou de tudo.

2.2. Em caso afirmativo, todas as crianças ou apenas algumas delas e em momentos alternados?

É possível afirmar que todas as crianças demonstraram ações de engajamento nas oficinas. Todas participaram de todas as atividades propostas: tanto das brincadeiras, quanto dos momentos de contação de história e das tarefas relacionadas a ela. Situações como brigas, discussões ou frustrações com o próprio trabalho atrapalharam, por vezes, o engajamento de algumas crianças no meio de algumas tarefas; isso, porém, não aconteceu devido à proposta

do trabalho em si, mas sim ao desenvolvimento da atividade pelas crianças. O Eduardo foi o único que demonstrou, por vezes, resistência a participar. Ele, mais de uma vez, reclamou quando expliquei as atividades que ocorreriam na oficina. Entretanto, mesmo murmurando e resistindo um pouco, em todas as oficinas que escolheu participar, acabou fazendo todas as atividades e foi um dos que mais pareceu se envolver nas histórias contadas.

2.3. Em caso afirmativo, há momentos da oficina em que participam mais do que em outros?

É difícil dizer se as crianças participaram mais de alguma parte da oficina, pois elas se envolveram em tudo o que foi proposto. É possível, porém, perceber algumas diferenças sutis de engajamento por alguns de seus comentários. O Gabriel e a Caroline mais de uma vez pediram pra ouvir a história, sendo que o Gabriel quis até mesmo encurtar a brincadeira em um dia pra iniciar logo a contação. Assim parece que, de alguma forma, eles se engajavam mais no momento da história do que nas outras atividades. Já a Jéssica perguntava sempre pelas atividades relacionadas à história e até pedia pra eu fazer atividades de folhinha. As tarefas propostas depois da contação pareciam, portanto, fazê-la engajar-se mais do que as histórias em si. Em relação ao Eduardo, suas reclamações sobre a oficina aconteciam principalmente em função do momento da contação de histórias. Isso leva a crer que ele se engajava mais nas outras atividades. Durante a narração das histórias, porém, ele era um dos que mais participava; portanto, é difícil chegar a uma conclusão. Também é difícil chegar a uma conclusão em relação ao Marcos: ele participava de todos os momentos e pedia ora pra ouvir a história, ora pra fazermos uma brincadeira. Já a Daniela esteve menos vezes nas oficinas e não pude reparar em nada que indicasse uma maior participação dela em um momento específico: ela se engajou em tudo o que propus, sem fazer qualquer comentário que indicasse alguma preferência.

2.4. O engajamento das crianças, caso haja, pode ser interpretado como gosto pela atividade?

Acredito não ser possível dizer que todas as demonstrações de engajamento podem ser interpretadas como gosto pelas atividades das oficinas. A Daniela, por exemplo, um dia, disse que não gosta de ouvir histórias, mas, em todas as vezes que participou das oficinas, prestou bastante atenção no momento da contação e participou da atividade. Isso mostra que ela pode ter se engajado, mas não necessariamente ter gostado desses momentos. Porém algumas

reações específicas das crianças me levam a crer que há, sim, indícios do gosto delas. O Gabriel, por exemplo, falou explicitamente, em um momento, que gosta de ouvir histórias. O fato de ele insistir pra eu começar a narração demonstra, a meu ver, seu gosto por essa atividade. No dia em que, a princípio, a mãe dele não o deixou participar da oficina, sua expressão que, para mim, demonstrou tristeza, também me pareceu revelar que ele gosta de participar das atividades. O fato de a Jéssica e a Daniela mudarem o turno em que vão à escola também demonstra, pra mim, vontade de estar na oficina. Algumas comemorações das crianças quando eu explicava o que íamos fazer e o empenho delas em fazer os trabalhos propostos também me parecem indícios de que eles gostaram das propostas de atividades. Assim, acredito ser possível perceber indícios das crianças, ao longo dos dados, que mostram o gosto delas pela oficina ou ainda o gosto delas por algumas atividades específicas.

3. As crianças relacionam elementos da história a elementos de suas próprias vidas?

Em alguns momentos das oficinas, as crianças relacionaram elementos da história com elementos da sua realidade. Elas contaram situações que vivenciaram e que eram relacionadas à história, lembraram coisas que conheciam, em função de escutarem as narrações, e até brincaram com elementos das histórias contadas. Um exemplo disso é quando o Gabriel colocou um chapéu de bruxa que estava na sala e brincou que era o bruxo Zildo, imitando a bruxa Zelda da história “O feitiço do sapo”. Além disso, quando algo da história não parecia fazer sentido para a realidade das crianças, elas perguntavam para poder entender melhor. Elas, por vezes ainda, se colocavam no lugar dos personagens da história, como quando o Eduardo comentou que, ao contrário do personagem principal de “Atrás da porta”, ele não contaria seu segredo para ninguém.

4. As crianças comentam sobre a história narrada ou sobre elementos dela nas atividades realizadas nas oficinas ou em suas conversas durante as oficinas?

Comentários relacionados às histórias surgiram durante as atividades realizadas e, às vezes, até mesmo em outras oficinas. As crianças se lembraram, principalmente, de personagens e de suas características. Um exemplo é quando o Gabriel comentou que a boneca que levei para eles recontarem a história “Na porta da padaria” era muito magra para ser a Dona Miúda. Outra situação em que um elemento da história foi lembrado aconteceu quando as crianças foram lanchar e o Marcos viu um buraco na parede do prédio da ONG e

relacionou com o buraco do rato da história “Quem matou Honorato, o rato”. Além disso, as crianças trouxeram elementos de outras histórias para as tarefas que realizaram, como a da Chapeuzinho Vermelho, a da Branca de Neve e a da Rapunzel, ao pintarem e fazerem bonecos de massinha de modelar.

Para finalizar esse retorno às perguntas de pesquisa, retomo aqui algumas considerações importantes, em parte já comentadas brevemente na seção 3.5. Tanto o manuseio dos livros, quanto o engajamento nas atividades e as relações estabelecidas pelas crianças a partir das histórias contadas são entendidos aqui como interações das crianças com a escrita, visto que são ações que as revelam “fazendo coisas” a partir do texto escrito.

Além disso, como apresentado no capítulo 2, Goulart define orientações de letramento como o espectro de conhecimentos desenvolvidos pelos sujeitos nos seus grupos sociais em esferas de suas vidas atravessadas pela linguagem escrita (Goulart, 2001). As ações das crianças analisadas neste trabalho demonstram, em alguma medida, conhecimentos desenvolvidos por elas diante de um evento (momento de contação de histórias) que é permeado pela escrita. Portanto, considero aqui que elas relevam orientações de letramento das crianças diante do trabalho de contação de histórias.

Ainda no capítulo 2 foi apresentada a definição de Barton para práticas de letramento. Segundo esse autor, práticas de letramento são formas gerais de utilizar o letramento, às quais as pessoas recorrem em um evento de letramento (BARTON, 2007). O manuseio de livros, a participação nas atividades e as relações estabelecidas pelas crianças com as histórias revelam práticas em torno da escrita que elas realizam em um evento de letramento específico: o momento de contação de história da ONG. Dessa forma, pode-se dizer que as respostas acima apresentadas às perguntas de pesquisa revelam orientações e práticas de letramento das crianças nas oficinas de contação de histórias e dão conta dos objetivos deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito mais poderia ser dito e analisado a partir dos dados gerados nesta pesquisa; entendo ainda que este trabalho é limitado para apresentar possíveis orientações de letramento das crianças da Ilha das Flores. Isso porque as orientações de letramentos pesquisadas se limitam aos momentos de contação de histórias realizados na ONG. Entretanto, a pesquisa realizada gerou muito aprendizado pra mim. O referencial teórico que serviu como base para ela já ajudou bastante a abranger a minha perspectiva sobre letramento, práticas de letramento e, especialmente, orientações de letramento e a pensar esses conceitos em relação à Ilha das Flores. Comecei a reparar muito mais na realidade das crianças que participam da ONG, me atendendo muito mais a possíveis contatos que elas têm com a escrita em seu dia a dia e a falas relacionadas à escola, à rotina de suas famílias ou às suas próprias percepções de materiais escritos.

Tenho certeza, porém, que o maior aprendizado veio da pesquisa de campo em si. Antes de começar as oficinas para este trabalho, estava receosa em relação à reação das crianças às atividades que eu ia propor. Já existe o trabalho de contação de histórias na ONG, mas, como já dito anteriormente aqui, esse trabalho está vinculado à Educação Cristã e eu não o realizo sozinha; conto sempre com a ajuda de mais uma ou duas voluntárias. Em contraponto, eu sabia que, muitas vezes, estaria sozinha nas oficinas realizadas para esta pesquisa. Em função disso, de uma forma ou outra, seja por não estarem vinculadas à Educação Cristã, seja por eu ter consciência de que estaria muitas vezes sozinha, eu sabia que, ao menos pra mim, as oficinas deste trabalho seriam diferentes do que eu já realizo na ONG, e isso gerou muita incerteza; não sabia se as crianças perceberiam essa leve diferença de formato e se iriam se adequar ao novo. A minha grande surpresa foi, porém, perceber que elas pareceram se engajar ainda mais nessas oito oficinas realizadas.

Constatar o engajamento das crianças às atividades foi, de fato, algo muito importante pra mim. Como nunca havia parado para analisar os momentos de contação de histórias da ONG, achava que o que, de fato, as fazia participar desses momentos era simplesmente o lanche que têm depois ou a vontade de estar com os amigos e com as voluntárias. Não imaginava que a narração das histórias em si poderia ser algo no qual as crianças realmente

quisessem se engajar. Esta pesquisa mostrou, entretanto, que elas se engajam, sim, nos momentos de contação de histórias. Algumas crianças, nas oficinas, até disseram gostar desses momentos e fizeram questão de que eles acontecessem. Além disso, analisar o comportamento das crianças durante as contações e perceber o quanto elas ficam quietas para escutar o que eu leio e o quanto se esforçam para olhar as imagens que eu lhes mostro também me surpreendeu. De alguma forma, as ações delas já refletem um comportamento considerado ideal pela escola para esse tipo de atividade. O fato de elas vivenciarem isso na ONG pode auxiliá-las a saber lidar com situações escolares em que comportamentos específicos são exigidos. Tudo isso incentiva a continuar o trabalho que já é realizado na ONG.

Outra percepção importante pra mim vinda desta pesquisa é que as crianças relacionam elementos das histórias a suas próprias vidas e transferem coisas que ouviram nas narrações para outros contextos. Isso, juntamente com o engajamento delas nas atividades, mostra que o trabalho de contação de histórias na ONG é algo produtivo. Através dele, é possível refletir junto às crianças sobre questões de sua realidade, ampliar suas noções de letramento, trabalhar temas que lhe interessem e, ao mesmo tempo, despertar possivelmente o interesse por temas novos. Um dos objetivos da ONG no trabalho de contação de histórias é permitir que as crianças tenham um contato maior com a escrita, abrangendo práticas de letramento para além daquelas que elas já conhecem. Um contato maior delas com livros é, portanto, também um interesse nosso. Em função disso, a constatação feita nesta pesquisa de alguns motivos que levam as crianças a terem a iniciativa de manusear os livros é muito produtiva; ela poderá ajudar a formular estratégias para que essa busca pelo livro aconteça mais vezes.

Todas as constatações acima descritas só foram possíveis, porque essa pesquisa permitiu tomar consciência das ações das crianças diante das atividades realizadas, refletir sobre essas ações e analisar detalhes nunca reparados dos momentos de contação de histórias. Acredito, portanto, que esta pesquisa não só me ajudou a compreender e perceber melhor a realidade das crianças com que trabalho na Ilha das Flores, mas também trouxe contribuições importantes para melhorar o trabalho de contação de histórias já realizado na ONG, por permitir que agora as atividades sejam planejadas e preparadas com bem mais consciência e reflexão e a partir de um maior conhecimento das crianças com as quais se lida. Creio ainda que esta pesquisa é relevante por não buscar mostrar o que falta às crianças, mas o que elas

têm e como reagem a certas situações em torno da escrita. Este trabalho pode, portanto, talvez quebrar alguns paradigmas em relação à Ilha das Flores e abre portas para futuras pesquisas que possam aprofundar e abranger outras práticas e outros eventos de letramento dessa comunidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAJARD, E. *Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito*. São Paulo: Cortez, 1994.
- BARBOSA, C. J.; SANTOS, L. R. S. *Contação de histórias para crianças dos anos iniciais*. In: Revista FACEVV, Vila Velha, nº 3, 2009, p. 23-33.
- BARTON, D. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. USA: Blackwell Publishing, 2007.
- FERRANCE, E. *Themes in Education: Action Research*. Northeast and Islands Regional Educational Laboratory At Brown University, 2000. http://www.lab.brown.edu/pubs/themes_ed/act_research.pdf
- FONSECA, C. L. W. *Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação*. Revista Brasileira de Educação, nº 10, jan/fev/mar/abr 1999, p. 58-78.
- _____. *Família, fofoca e honra: etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.
- GOULART, C. M. A. *Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização*. In: Revista Brasileira de Educação, nº 18, 2001, p. 1-10.
- HEATH, S. B. *What no bedtime story means: Narrative skills at home and school*. Language in Society. Vol. 11, 1982, p. 49-76.
- _____. *Words at world and play: three decades in family and community life*. New York: Cambridge University Press, 2012, p. 185-195.
- JUNG, N. M. *A (re)produção de identidades sociais na comunidade e na escola*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2009.
- KLEIMAN, A. B. *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola*. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2008, p. 15-61.
- _____. *Projetos de Letramento na Educação Infantil*. In: Revista Caminhos em Linguística Aplicada, UNITAU, vol. 1, nº 1, 2009, p. 1-10.

- LAZAROTTO, C. A. *Letramento e alfabetização: práticas que se cruzam na construção da leitura e da escrita em uma turma de 1º ano do Ciclo de Alfabetização em Português e Espanhol*. 2011. 236 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- MARICATO, A. *O prazer da leitura se ensina*. In: Revista Criança, Brasília, nº 40, set. 2005, p. 18-26.
- PAZ, E. R.; MARIOTTI, A. J. P.; KNETSCH, M. O. *Leitura na Educação Infantil*. 23 out. 2006. Disponível em:
www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/4mostra/pdfs/533.pdf
- PICCOLI, L; CAMINI, P. *Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade*. Erechim: Edelbra, 2012.
- RAMOS, A. C. *Meus avós e eu: as relações intergeracionais entre avós e netos na perspectiva das crianças*. 2011. 464 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- RAMOS, I. F. *Constituição e superação de momentos desconfortáveis em sequências de convites à participação: a construção do engajamento na fala-em-interação de sala de aula*. 2010. 170 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- SILVA, B. C. *É na creche que se aprende a ir pra escola: um estudo sobre as orientações de letramento das crianças em uma creche comunitária na periferia de Porto Alegre*. 2012. 135 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- SIMÕES, L. J. *Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura*. Erechim: Edelbra, 2012.
- SITO, L. *Ali tá a palavra deles: um estudo sobre práticas de letramento em uma comunidade quilombola do litoral do estado do Rio Grande do Sul*. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, Campinas, SP, 2010.
- SOARES, M. B. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2011.
- _____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

- TERZI, S. B. *A Construção da Leitura*. São Paulo: Pontes Editora, 1995.
- TORRES, S. M. e TETTAMANZY, A. N. L. *Contação de histórias: resgate da memória e estímulo à imaginação*. In: Revista Nau Literária, Porto Alegre, vol. 4, nº 1, 2008, p. 1-8.
- TRIPP, David. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, nº 3, set./dez. 2005, p. 443-466.
- ZAVALA, V. *Quem está dizendo isso? Letramento acadêmico, identidade e poder no Ensino Superior*. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; GRANDE, P. (org.). *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 71-95.

LISTA DOS LIVROS SELECIONADOS PARA AS OFICINAS

FURNARI, E. *O circo da lua*. São Paulo: Ática, 2004.

_____. *O feitiço do sapo*. São Paulo: Ática, 1999.

ROCHA, R. *A Cinderela das bonecas*. São Paulo: Moderna, 2011.

_____. *Atrás da porta*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1997.

SYPRIANO, L. *Quem matou Honorato, o rato*. Belo Horizonte: Formato, 1987.

WOOD, A. *A casa sonolenta*. São Paulo: Ática, 1999.

_____. *O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado*. São Paulo: Brinque Book, 2007.

ZIGG, I. *Na porta da padaria*. São Paulo: Scipione, 1993.

ANEXO 1 – LISTA DOS LIVROS UTILIZADOS NA OFICINA 6

- ANDRADE, T. G. C. *O canário, o gato e o cuco*. São Paulo: Scipione, 1997.
- BRAIDO, E. *A Rainha da Neve*. São Paulo: FTD, 1993.
- _____. *O mágico de Oz*. São Paulo: FTD, 1993.
- CAFALCCHIO, O. *O corvo e a raposa*. São Paulo: Maltese, 1993.
- CAPARELLI, S. *Boi da cara preta*. Porto Alegre: L&PM, 1998.
- CARROLL, J. *O urso que queria voar*. Blumenau: Editora EKO, 1993.
- COLE, B. *Mamãe botou um ovo!* São Paulo: Ática, 1998.
- _____. *Minha mãe é um problema*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1992.
- FURNARI, E. *Pandolfo Bereba*. São Paulo: Moderna, 2000.
- GÓES, L. P. *Falando pelos cotovelos*. São Paulo: Moderna, 1990.
- GUEDES, H. *A loja da Dona Raposa*. São Paulo: Scipione, 2002.
- GUILHERME, I. C. *A lagartixa que virou jacaré*. São Paulo: Morderna, 1988.
- IACOCCA, L. & M. *O jacaré e o sapo*. São Paulo: Ática, 2000.
- IMPEY, R. *O Puxapé*. São Paulo: Scipione, 2001.
- JOLY, F.; ROCHUT, J. *Quem tem medo de dragão?* São Paulo: Scipione, 1995.
- _____. *Quem tem medo de lobo?* São Paulo: Scipione, 1996.
- LANDA, N.; WARNES, T. *Sinto muito!* São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.
- MUNIZ, F. *Julinho, o sapo*. São Paulo: Editora Moderna, 1997.
- NORONHA, T. *Fofinho*. São Paulo: Ática, 1999.
- PADILLA, G. F. *Chuva de flor*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1992.
- ROCHA, R. *Armandinho, o juiz*. São Paulo: FTD, 1998.
- _____. *O reizinho mandão*. São Paulo: Quinteto Editorial, 1995.

- _____. *Quando eu for gente grande*. São Paulo: FTD, 1996.
- RODRIGUES, R. M. *A vida dos dinossauros*. São Paulo: Moderna, 1995.
- ROUER, B.; ROSY. *Cata-piolho*. São Paulo: Scipione, 1993.
- SALLUT, E. *O coelho teimoso*. São Paulo: Moderna, 1990.
- STEVENS, J. *Em cima e embaixo*. São Paulo: Ática, 1999.
- SYPRIANO, L. *Acorda, Rubião! Tem fantasma no porão!* Belo Horizonte: Formato Editorial, 1987.
- WOOD, A. *A bruxa Salomé*. São Paulo: Ática, 1994.
- ZIRALDO. *Uma professora muito maluquinha*. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1995.

ANEXO 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO



Universidade Federal do Rio Grande do Sul
 Instituto de Letras
 Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas
 Prédio Administrativo do Instituto de Letras – Campus do Vale
 Av. Bento Gonçalves, 9500 – Caixa Postal 15002 – 91501-970 Porto Alegre, RS



TERMO DE CONSENTIMENTO

Porto Alegre, _____ de 2012.

Sou aluna da UFRGS e estudo a aprendizagem da linguagem.

Através deste documento, solicito a sua participação no projeto de pesquisa “Orientações de letramento de crianças em oficinas de contação de histórias”, orientado pela Prof^a. Dr^a. Luciene Juliano Simões. Neste projeto, serão realizadas oficinas de contação de histórias para as crianças participantes do Instituto de Educação e Desenvolvimento (IDE), semelhantes às que já acontecem no Instituto. As oficinas serão gravadas em áudio e vídeo para depois poderem ser analisadas na pesquisa.

Este documento garante que: 1) as identidades dos participantes da pesquisa não serão reveladas e serão utilizados nomes fictícios (pseudônimos); 2) os dados não serão disponibilizados para qualquer propósito que não se encaixe nos propósitos da pesquisa; 3) as gravações de áudio e vídeo serão estudadas somente pelas pesquisadoras envolvidas no projeto e por outros pesquisadores interessados no tema; e 4) as gravações de áudio e vídeo serão divulgadas apenas em publicações científicas, apresentações públicas acadêmicas e em salas de aula, para fins de estudo.

Agradeço muito pela colaboração. Se quiser saber mais sobre os propósitos da pesquisa ou esclarecer alguma dúvida, estou à disposição.

Assinando seu nome nesta folha, você autoriza as gravações e observações de seu filho, demonstrando seu consentimento para a realização de nossos estudos.

Atenciosamente,

Nome (do responsável): _____

Nome da criança: _____

Assinatura: _____

Data: _____

ANEXO 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO DA CRIANÇA

Este papel de nome estranho – Termo de Consentimento Informado da Criança – é, na verdade, um papel que explica o que vamos fazer durante esta pesquisa e quais são teus direitos de participante.

Depois de lermos juntos, tu poderás levá-lo para casa e mostrar para teus pais ou para um amigo antes de assiná-lo e dizer que tu queres participar e me ajudar neste trabalho.

Mas não fique preocupado/a, tu também podes mudar de ideia em qualquer momento e desistir das atividades, ok?



O que será feito?

- Nós vamos nos encontrar duas vezes por semana para ouvir histórias e fazer atividades relacionadas a elas. Tu não estarás sozinho. Seremos eu, tu e mais outros amigos participantes do IDE (Instituto de Educação e Desenvolvimento).

- Nós ficaremos no prédio do IDE e faremos todas as atividades nele.

- Enquanto estivermos conversando e fazendo as atividades, eu vou gravar em formato de vídeo tudo o que fizermos, para depois poder prestar atenção em cada detalhe dos nossos encontros.

- Durante os nossos encontros, faremos atividades de ouvir histórias, conversar, desenhar, brincar, mexer com massinha de modelar, fazer dobraduras, preparar comidas gostosas etc.

- Nós vamos nos encontrar, pelo menos, oito vezes.

- Caso tu não queiras fazer alguma das atividades, poderás não fazê-la.

- Caso tu não gostes dos encontros, tu poderás deixar de vir.

- Tudo aquilo que a gente fizer nos encontros vai ser guardado por mim de forma bastante segura.

- Os vídeos que eu fizer dos nossos momentos juntos vão ser utilizados na pesquisa, mas eu não vou usar teu nome real. Nas pesquisas, a gente costuma inventar um nome diferente para ninguém nos reconhecer.

- Eu não vou falar com ninguém que tu conheças sobre o que tu me falares em nossos encontros.

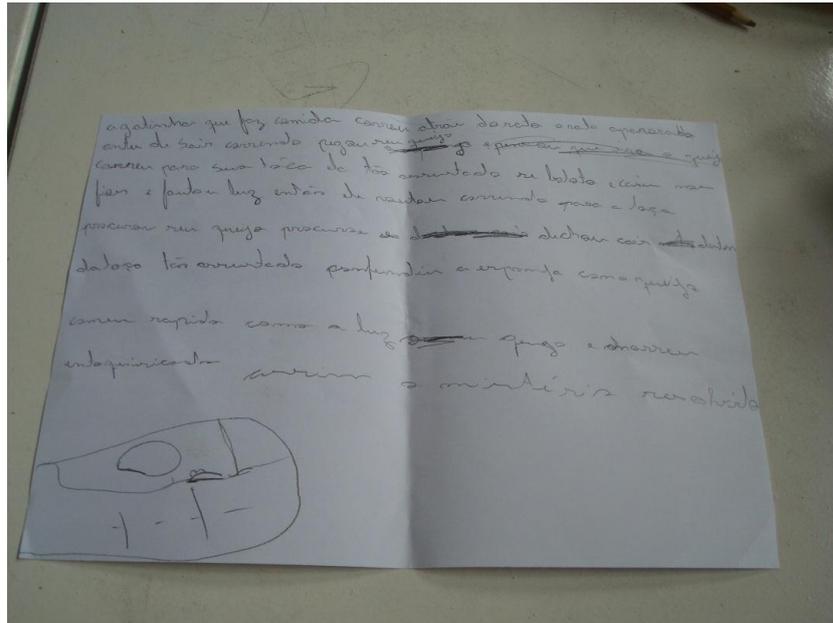
- Nas atividades não existem respostas certas ou erradas, e as atividades que tu fizeres não serão corrigidas.

Depois de ter lido e entendido o que vai ser feito nesta pesquisa eu,

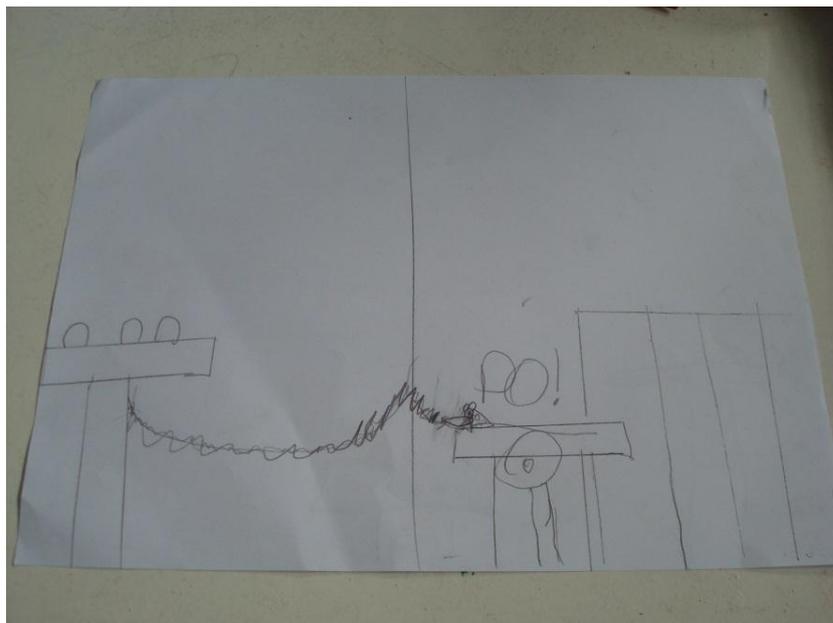
..... (teu nome) aceito participar.

Porto Alegre, de de 2012.

ANEXO 4 - DESENHOS DOS FINAIS ALTERNATIVOS DAS CRIANÇAS PARA A HISTÓRIA "QUEM MATOU HONORATO, O RATO"



Desenho e texto do Eduardo



Desenho do Gabriel

ANEXO 5 - MONTAGEM DA PADARIA DOS SONHOS COM BASE NA HISTÓRIA "NA PORTA DA PADARIA"



Montagem da Jéssica

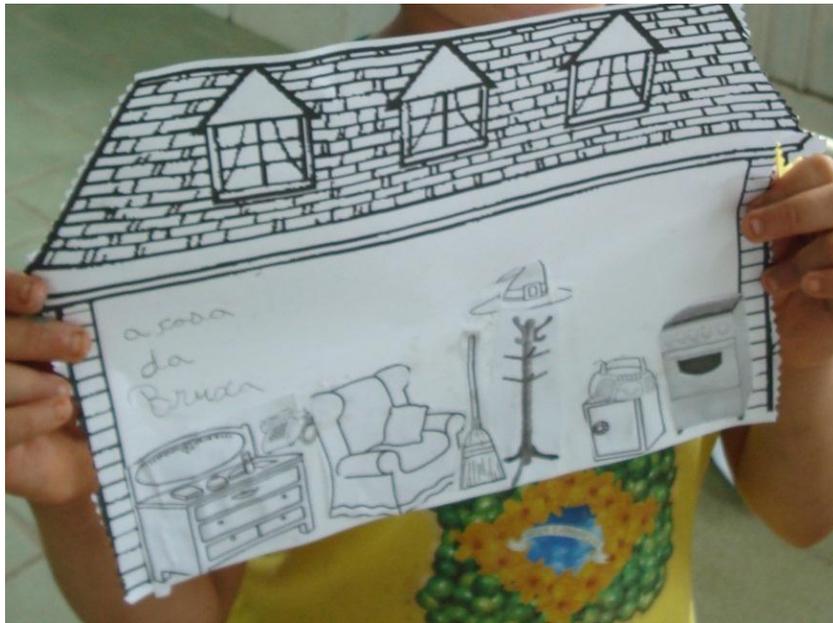


Montagem da Keila

ANEXO 6 - PINTURAS FEITAS PELAS CRIANÇAS DE DIFERENTES TIPOS DE HISTÓRIAS



ANEXO 7 – MONTAGEM DA CASA DA BRUXA COM BASE NA HISTÓRIA “O FEITIÇO DO SAPO”



Montagem de Caroline