

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
(PUC-SP)
FACULDADE DE CIENCIAS DA SAUDE
CURSO DE FONOAUDIOLOGIA

Luana Pastorello Albano

**Literatura Infantil e Fonoaudiologia:
o trabalho (de) com a leitura do livro infantil**

SÃO PAULO
2010

Luana Pastorello Albano

Literatura Infantil e Fonoaudiologia: o trabalho (de) com a leitura do livro infantil

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Faculdade de
Ciências da Saúde da Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo,
como exigência parcial para a
obtenção do título de bacharel em
Fonoaudiologia, sob a orientação da
Prof^a Cristiane C. Mori-de Angelis.

SÃO PAULO

2010

Dedico este trabalho a minha doce avó Clelia! A principal responsável pela minha paixão pela literatura infantil. *Grazie Nonna per tutte le nostre storie!*

Sumário

I . Introdução.....	5
II. Literatura Infantil.....	9
III. Leitura e Fonoaudiologia.....	18
IV. Metodologia	32
V. Resultados	
V.I. Seleção dos Livros.....	33
V.II. Análise dos livros.....	40
VI. Considerações finais.....	51
VII. Referências Bibliográficas	53
VIII. Anexos.....	56

Resumo

A literatura infantil tem origem na tradição oral (séc. XVII), com as *Fábulas*, de La Fontaine, e com os *Contos da Mamãe Gansa*, de Charles Perrault. Antes, não existia o conceito de criança. Com a democratização da escola, o livro torna-se veículo de ensino, atrelando-se a ele uma função utilitária pedagógica. O livro de literatura, porém, proporciona o sentido e o prazer de ler, fortalecendo as capacidades discursivas especialmente aquelas voltadas ao letramento.

Tendo a Linguagem escrita como prática discursiva a Literatura infantil torna-se jogo de linguagem que permite ao paciente transformar e/ou criar o mundo, por meio de recursos lingüísticos. O livro, desta forma torna-se recurso terapêutico. Assim, o trabalho clínico- fonoaudiológico: deve proporcionar o desenvolvimento das capacidades leitoras, cujo domínio resulte em uma leitura proficiente e reflexiva.

Objetivo foi elaborar uma proposta de trabalho com o livro de literatura infantil, que permita ao fonoaudiólogo explorar os livros infantis, de forma a desenvolver a competência leitora de seus pacientes. A metodologia foi revisão bibliográfica de textos que tratassem de literatura infantil, leitura, Fonoaudiologia. Para selecionar os livros foram utilizadas fontes de indicação como resenhas, leitores experientes, autores e editoras consagrados e experiência leitora própria. Os critérios para selecionar foram variedade de gêneros, autoria, temática e perfil de letramento.

Como resultado tem-se uma lista de livros trabalhados e uma propostas de trabalho de leitura com esses livros que visem o desenvolvimento das capacidades leitoras propostas por Rojo (2004).

Conclui-se que o trabalho clínico-fonoaudiológico com os livros de literatura infantil contribui não apenas para a formação de um leitor crítico e reflexivo, mas também, para o desenvolvimento de um leitor capaz de travar com o livro uma experiência estética transformadora.

I – Introdução

Segundo Palo e Oliveira (2003)¹, a literatura infantil é um gênero definido pelo adjetivo que o classifica – “infantil” -; sendo assim, é voltada para crianças. Por esse raciocínio, presume-se que a literatura infantil trate de conteúdos afetos ao mundo da infância.

Assumir que exista uma literatura especificamente voltada às crianças; porém, não é consenso. Num artigo recente, em que discute a escolarização da leitura literária, Soares recupera uma declaração de Drummond de Andrade (1944)² que vale ser aqui reproduzida:

O gênero “literatura infantil” tem, a meu ver, existência duvidosa. Haverá musica infantil? Pintura infantil? A partir de que ponto uma obra literária deixa de constituir alimento para o espírito da criança ou do jovem e se dirige ao espírito do adulto? Qual o bom livro para crianças, que não seja lido com interesse pelo homem feito? Qual o livro de viagens ou aventuras, destinado a adultos, que não possa ser dado à criança, desde que vazado em linguagem simples e isento de matéria de escândalo? Observados alguns cuidados de linguagem e decência, a distinção preconceituosa se desfaz. Será a criança um ser à parte, estranho ao homem, e reclamando uma literatura também à parte? Ou será a literatura infantil algo de mutilado, de reduzido, de desvitalizado – porque coisa primária, fabricada na persuasão de que a imitação da infância é a própria infância?

Ainda que a declaração de Drummond nos faça refletir e fiquemos tentados a com ela concordar, é fato que, do ponto de vista da esfera científica, reconhece-se a existência

¹ PALO, Maria José; OLIVEIRA, Maria Rosa. *Voz de Criança*. 3 ed. São Paulo, Ática, 2003.

² ANDRADE, Carlos Drummond de. “Literatura infantil”, em *Confissões de Minas*, Rio de Janeiro: Aguilar, 1944.

da literatura infantil e seu emprego na clínica fonoaudiológica vem, gradativamente, sendo alvo de pesquisas e reflexões. Neste trabalho, buscaremos abordar uma faceta dessa relação entre fonoaudiologia e literatura infantil, qual seja, os modos de abordagem do livro infantil e sua potência para o desenvolvimento das capacidades de leitura.

A literatura infantil tem sua origem na tradição oral e é a partir do século XVII que se registram obras já destinadas ao universo da criança, como as *Fábulas*, de La Fontaine e as *Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades* (ou, como se é mais conhecida, *Contos da Mamãe Gansa*), de Charles Perrault. Era, antes, inexistente uma literatura voltada a esse público; não existiam livros nem histórias a elas; a infância não era reconhecida tal como vista hoje por nós; a criança era tida como um adulto em miniatura.

Desde seu surgimento, a literatura infantil vinculou-se à instituição escolar; atrelou-se a uma função utilitária e pedagógica, a de formar valores e ensinar a realidade social; e o livro - com conteúdos pautados no didatismo e no conservadorismo naturais do processo de ensino –, um mediador *entre a criança e a sociedade de consumo que se impõe aos poucos e assume posturas às vezes nitidamente pedagógicas, a fim de, se necessário, tornar patente sua utilidade* (Lajolo e Zilberman, 2007: 18)³.

Por outro lado, a literatura infantil proporciona à criança o sentido e o prazer de ler. Assim como para o adulto, o pequeno leitor deve poder experimentar no livro um momento de contato com a linguagem, com a arte e com o seu mundo, fortalecendo suas capacidades discursivas, especialmente, aquelas relacionadas à linguagem escrita e ao letramento.

A visão de linguagem escrita que orienta o trabalho clínico, defendido por Mori-de Angelis e Dauden (2004)⁴, permite traçar uma diferença entre o escrito, equivalente aos aspectos gráficos da linguagem, e a escrita como prática discursiva. Esta distinção é relevante, pois, por um lado, permite redimensionar o lugar do *escrito* no trabalho clínico com a linguagem escrita e, por outro lado, trazer à cena a necessidade de que este trabalho tenha a *escrita* como ponto de partida e não como ponto de chegada.

Esse modo de compreender o trabalho com a linguagem escrita permite que, na

³ LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. São Paulo: Ática, 2007.

⁴ MORI-de ANGELIS, Cristiane Cagnoto e DAUDEN, Ana Tereza Brant de Carvalho. "A criança e o outro na construção da linguagem escrita". In: DAUDEN, Ana Tereza Brant de Carvalho e MORI-de ANGELIS, Cristiane Cagnoto (orgs.). *Linguagem Escrita: Tendências e reflexões sobre o trabalho fonoaudiológico*. São Paulo: Pancast, 2004. São Paulo: Pancast, 2004: 37 – 63.

prática clínica, a literatura infantil tenha um lugar de destaque, Considerando-se a literatura um espaço em que, num jogo de linguagem, um mundo pode ser criado e transformado por meio de recursos lingüísticos, o livro afigura-se como um recurso terapêutico por excelência, por permitir que o discurso escrito seja apresentado e explorado.

Para que o sujeito se torne um bom leitor, segundo Francine (2008)⁵, não é preciso buscar todos os livros e adquirir todas as informações neles contidas, para que, em um outro momento, seja capaz de expô-las a outros, mas, sim, que este leitor seja capaz de procurar e selecionar livros e textos de acordo com o seu próprio mundo interno, que lidem com as questões que o instigam no momento, fazendo, assim, o diálogo possível, bem como a troca de idéias e impressões sobre o material lido entre diferentes leitores. Este seria o bom leitor, o objetivo do trabalho com leitura na clínica fonoaudiológica.

Dada a potencialidade do trabalho com o livro de literatura para a clínica fonoaudiológica, a escolha dos livros a serem utilizados, bem como seus modos de utilização tornam-se questões fundamentais para o fonoaudiólogo. Por um lado, ao escolher o livro, esse terapeuta da linguagem deverá atender diferentes critérios, os quais deverão redundar numa seleção que ofereça aos futuros leitores/ pacientes livros diversificados quanto ao gênero, a autoria, a temática, dentre outros, Por outro lado, o modo de apresentar e explorar esses livros deverá garantir o desenvolvimento de capacidades leitoras, cujo domínio resultem numa leitura proficiente e reflexiva. Nesse ínterim, pesquisas como as de Kleiman (2004)⁶ e Rojo (2004)⁷ são particularmente relevantes, na medida em que estas autoras descrevem e explicam o funcionamento das capacidades lingüísticas, cognitivas e discursivas que entram em jogo na leitura proficiente.

Tendo em vista as considerações acima, pode-se anunciar que o **objetivo** deste trabalho foi o de elaborar uma proposta de trabalho com livros infantis, dirigido aos fonoaudiólogos. A ideia é que esse trabalho contribua para que os fonoaudiólogos entrem em contato com algumas formas de abordar e explorar uma seleção de livros infantis, de forma a desenvolver a competência leitora em seus pacientes. Como forma de sustentar a proposta, apresentamos uma lista de livros infantis, selecionados, a

⁵ FRANCINE Mabile. *Usos e Sentidos da Linguagem Escrita na Clínica fonoaudiológica*, (dissertação), Graduação, PUC-SP, São Paulo, 2008.

⁶ KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes, 2004.

⁷ ROJO, Roxane Helena Rodrigues Rojo. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo, SEE, CENP, 2004.

partir de alguns critérios que, a nosso ver, garantem a escolha de livros adequados ao trabalho com a leitura. Neste sentido, a construção desses critérios, realizada em função da revisão literária empreendida, acabou por se configurar como mais um resultado dessa pesquisa.

Para dar conta do objetivo acima delineado, no **Capítulo 2 – Literatura e Fonoaudiologia** -, revisamos algumas obras que discutem o surgimento, o histórico e as características da literatura infantil. Já no **Capítulo 3– Leitura e Fonoaudiologia** – percorremos autores que discutem o funcionamento da leitura em seus aspectos lingüísticos, cognitivos e discursivos para, num segundo momento, rastrear os trabalhos da Fonoaudiologia que se dedicam aos chamados distúrbios de leitura e escrita, particularmente aqueles que focalizam a leitura e a utilização do livro como recurso terapêutico. O **Capítulo 4** traz a metodologia empregada e, no **Capítulo 5 – Resultados** -, apresentamos os critérios que guiaram a seleção dos livros e o modo como as capacidades de leitura podem ser exploradas durante o trabalho com os livros selecionados. O **Capítulo 6** traz as **Considerações Finais**.

II – Literatura Infantil

Para Lajolo e Zilberman (2007)⁸, a literatura infantil tem sua origem na tradição oral e é a partir do século XVII que se registram obras já destinadas ao universo da criança, como as *Fábulas*, de La Fontaine e as *Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades* (ou, como é mais conhecida, *Contos da Mamãe Gansa*), de Charles Perrault. Segundo as autoras, antes desse período, era inexistente uma literatura voltada a esse público; não existiam livros nem histórias para as crianças; a infância não era reconhecida tal como vista hoje por nós; a criança era tida como um adulto em miniatura.

Esse pequeno adulto, desde muito novo, participava *dos costumes sociais, hábitos, linguagem, jogos, brincadeiras e festas, aparentemente não havia (...) assuntos que a criança não pudesse conhecer* (Azevedo, 1999a: 3)⁹. A criança obtinha seus conhecimentos por meio da sua vida em sociedade e de seu aprendizado prático; poucas frequentavam a escola, e quando o faziam, permaneciam nela por pouco tempo.

Com a urbanização, a implantação do sistema educacional burguês e, então, com a regularização do ensino – que era outrora precário e desorganizado –, no século XVII, e com o surgimento de objetos culturais e industrializados (como o livro e o brinquedo) e de novas áreas como a psicologia infantil, a pedagogia, a pediatria, a criança passa a desempenhar um novo papel na sociedade; passa, pois, a ser vista como patrimônio do futuro, e a infância, (...) *impõe-se enquanto valor e meta de vida* (Lajolo e Zilberman, 2007: 17). Os livros publicados não correspondiam a essa sociedade em ascensão, não colaboravam para a solidificação dos novos ideais em vigor; pelo contrário, reforçavam a imagem da criança como dependente do adulto, ser inferior, frágil e imaturo social e psicologicamente.

Desde o seu surgimento, a literatura infantil vinculou-se à instituição escolar; atrelou-se a uma função utilitária e pedagógica, a de formar valores e ensinar a realidade social; e o livro - com conteúdos pautados no didatismo e no conservadorismo naturais do processo de ensino –, um mediador *entre a criança e a sociedade de consumo que se impõe aos poucos* e assume *posturas às vezes nitidamente pedagógicas, a fim de,*

⁸ LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. São Paulo: Ática, 2007.

⁹ AZEVEDO, Ricardo. *Literatura infantil: origens, visões da infância e certos traços populares*. Publicado in Presença Pedagógica - Belo Horizonte - Editora Dimensão - Nº 27 - mai/ junho 1999 e em Cadernos do Aplicação. Volume 14 Número ½. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Jan/Fev 2001. Disponível no site: www.ricardoazevedo.com.br.

se necessário, tornar patente sua utilidade (p. 18).

Lajolo e Zilberman (2007) ponderam que essa literatura sofre também alterações concomitantemente às mudanças ocorridas na sociedade, incorpora marcas essenciais que proporcionam diálogo direto com seu tempo; está no cerne dos processos que marcam a sociedade.

Segundo as autoras, a literatura infantil brasileira nasce no final do século XIX, em um momento em que a sociedade tipicamente rural migra para o centro urbano, e restringe-se, como no século XVIII, ao ensino, tendo a escola como principal mediadora das obras, que funcionam como cartilhas de educação moral, cívica e patriótica. Sua circulação era reduzida e irregular e os autores existentes dedicavam-se a temas e textos estrangeiros adaptados à linguagem brasileira.

Somente na Semana de Arte Moderna de 1922, realizada na cidade de São Paulo, difundiu-se juntamente com a cultura popular. Crescem, nessa época, a produção destinada às crianças e o interesse dos escritores para com essa literatura. Lajolo e Zilberman alertam que, apesar disso, a literatura infantil brasileira mantinha, ainda, o vínculo com o nacionalismo, já que o modelo educativo vigorava ainda no âmbito escolar.

É somente durante o regime militar que a literatura voltada para crianças assume um significado mais amplo e abrangente. Diversos escritores recorreram aos livros infantis para denunciar a situação do país com mais liberdade, já que as obras infantis não chamavam a atenção da censura.

A partir dos anos 70 se escreve muito: entre 1973 e 1979, o número de títulos editados no Brasil saltou de 7080 para 13228 e o número de exemplares, de 166 milhões para 249 milhões, acompanhando, progressivamente, a expansão do ensino médio e superior, sem dúvida responsáveis pelo consumo de tantos livros (Lajolo e Zilberman, 2007: 135).

O cenário presente nas obras infantis modifica-se: seu foco direciona-se ao universo urbano. A linguagem assume definitivamente o tom coloquial, e temas como a

degradação da infância, os conflitos sociais e individuais e a representação menos idealista do país passam a ser considerados, além de a relação entre escola e literatura infantil sofrer também alterações: a instituição de ensino moderniza-se e o livro infantil, mesmo servindo como agente moralizante e educativo, deixa de ser tão conservador. A literatura infantil une, pois, seu discurso estético-literário ao pedagógico-utilitário, atuando de forma mais proveitosa junto ao leitor. A criança deixa de ser vista como um dependente do adulto; não desempenha mais o papel de um ser frágil e imaturo. É certo que crianças e adultos são diferentes, *porém se considerarmos que adultos e crianças compartilham, em linhas gerais, um mesmo universo, com certeza teremos outra literatura infantil, a nosso ver infinitamente mais rica e complexa e humana* (Azevedo, 1999a: 6).

Soares (1999)¹⁰ faz um paralelo entre a escolarização e a literatura infantil. Para a autora, existem duas perspectivas de análise para essas relações: na primeira, literatura infantil e escola estão separadas, porém a escola se apropria da literatura infantil e neste processo didatiza-a, pedagogiza-a, escolariza-a, tornando-a, então, produto que atenderá os fins desejados pela própria escola. *Faz dela uma literatura escolarizada* (p 17).

Numa segunda perspectiva, a literatura infantil é produto feito para crianças e, sobretudo, para a escola. Assim, a literatura infantil é produzida para atender os objetivos da escola, para ser consumida na escola, pela clientela escolar. *Busca-se literatizar a escolarização infantil* (p 17).

Para a autora, ambas as perspectivas fazem remeter a questão: o que caracteriza uma determinada literatura infantil? O mundo da criança está à parte do mundo do adulto? Estas indagações estão relacionadas diretamente à segunda perspectiva a qual é exposta a literatura produzida para crianças a ser consumida na escola, a *expressão escolarização da literatura infantil toma o sentido de literatura do escolar, isto é de tornar literário o escolar* (p 18). Apesar de ser polêmica, a questão, deve-se lembrar, segundo Soares, que à literatura infantil sempre se atribuiu um caráter educativo e formador, sendo assim vinculado à escola.

É impossível evitar que a literatura, infantil ou não, ao se tornar “saber escolar”, logo se escolarize. De acordo com a autora, não se pode atribuir uma conotação pejorativa a esta escolarização inevitável e necessária, pois se estaria negando a própria escola.

¹⁰ SOARES, Magda. “A escolarização da literatura infantil e juvenil” In: BRANDÃO, Heliana; EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; MACHADO, Maria Zelia Versiani. *A Escolarização da Leitura Literária: o jogo do livro Infantil e Juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

A crítica deve se atribuir não à escolarização da literatura, mas à imprópria escolarização da literatura, que a distorce, falseia-a como resultado de uma pedagogização mal entendida. Esta, ao didatizar o literário, acaba por desvirtuá-lo, deturpá-lo. Em contrapartida, Soares afirma que é possível sim trabalhar com a literatura na escola sem que se caia na inadequada escolarização da literatura.

Soares afirma, então, que a escolarização da literatura infantil se dá na escola por meio de três instâncias principais, sendo elas: a biblioteca escolar; estudos e leituras de livros de literatura e normalmente orientados por professores de português; por último a leitura e o estudo de textos, geralmente componentes básicos das aulas de português.

A autora defende que a prática de leitura e estudo de textos (normalmente fragmentos de textos literários infantis) é a mais inadequada porque há uma seleção limitada de gêneros, sendo a escolha do material pouco criteriosa em relação a autores e obras, e principalmente porque se trabalha com frequência com pseudotextos, ou seja, com fragmentos carentes de textualidade e coerência. Soares afirma que as atividades propostas não se voltam nem para a textualidade e nem para a literalidade do texto e que pode-se dizer que a escola desvirtua a obra literária ao transportá-la para o material didático, modificando-a para melhor condizer com a finalidade desejada pela escola. O texto passa então a texto informativo e formativo, pretexto para exercícios de metalinguagem.

Uma escolarização adequada da literatura, como defende Soares, seria aquela que conduzisse o aluno de forma eficiente às práticas de leitura literária que ocorrem socialmente e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se deseja formar. Logo uma escolarização inadequada da literatura deturpa e falsifica, distorce a literatura afastando o aluno ao invés de aproximá-lo das práticas de leitura literária, sendo possível desenvolver neste aluno resistência ou aversão ao livro e ao ler.

Para Azevedo (1999b)¹¹, é necessário tentar distinguir literatura infantil de livros para crianças. Todas as categorias de livros têm sua importância e sua função, mas não diferenciá-los pode causar grande confusão aos leitores, autores, editores, professores e críticos. Esta indiferenciação, segundo Azevedo, tem afastado o leitor da literatura.

Segundo o autor, nas prateleiras das livrarias, encontram-se diferentes categorias de

¹¹ AZEVEDO, Ricardo. *Livros para crianças e literatura infantil: convergência e dissonâncias*, "Como o ar não tem cor se o céu é azul? Vestígios dos contos populares na literatura infantil" (dissertação de mestrado). "Jornal do Alfabetizador" – Porto Alegre – Ed. Kuarp – Ano XI - nº 61 p. 6-7, 1999.

livros infantis:

- Os *didáticos*, que possuem a função de transmitir informações e conhecimentos. São livros utilitários e possuem linguagem impessoal. Estes livros precisam de atualização constante e estão relacionados ao ensino,
- Os *paradidáticos*, que assim como os didáticos devem passar informações. Estes livros podem usar de linguagem poética e da ficção, mas sempre possuem o intuito de transmitir alguma informação ou lição. Apesar de os livros paradidáticos servirem para passar informações, o grau de didatismo pode variar. No caso dos livros paradidáticos também é necessária a atualização regular;
- Os *livro-jogo* são jogos em forma de livro e não tem ligação com a literatura infantil;
- Os *livros de imagem* são livros sem texto que contam histórias apenas por meio de imagens;
- Os livros de *literatura infantil* são aqueles que por meio da ficção e da linguagem poética *colocam questões humanas vistas no plano da expressão pessoal (e não da informação baseada no conhecimento consensual e objetivo)* (p. 5). Não são necessárias atualizações quando se fala em literatura, infantil ou não.

Azevedo afirma que a literatura não é utilitária e sim uma arte feita de palavras. A literatura utiliza a poesia e a ficção e não possui outro objetivo se não o de buscar o belo, o poético e o lúdico para cativar o prazer do leitor;

recorre ao discurso poético (quer dizer, preocupa-se com a linguagem em si, com sua estrutura, seu tom, seu ritmo, sua sonoridade); vincula-se à voz pessoal, à subjetividade, ao ponto de vista inesperado e particular sobre a vida e o mundo (p. 5).

Na literatura, é possível ao autor inventar novas palavras ou brincar com as que já existem. Romance, aventura, tragédia, suspense, comédia também estão presentes na literatura infantil.

A literatura costuma tratar de assuntos, subjetivos por princípio, sobre os quais não tem cabimento dar

aula: a paixão, a morte, a busca do auto-conhecimento, a amizade, a alegria, os afetos, as perdas, o desconhecido, o imensurável (o gosto, o prazer, o amor, a beleza etc.), a busca da felicidade, a astúcia, o artil, os sonhos, a dupla existência da verdade, a relatividade das coisas, a injustiça, o interesse pessoal versus o coletivo, o livre arbítrio, a passagem inexorável do tempo, o paradoxal, o conflito entre o velho e o novo etc. Na verdade, ela pode falar de qualquer tema, todos os abordados pelos paradidáticos por exemplo, desde que o mesmo seja visto pelo ângulo da ficção, da subjetividade e da poesia (p.5).

Possibilitar às crianças e aos jovens acesso à literatura é assegurar-lhes os elementos que fundam a infância, é garantir a eles a liberdade, espontaneidade, afetividade, a fantasia, substâncias estas que inauguram a vida e são essenciais ao crescimento.

Neste sentido é indispensável a presença da literatura em todos os espaços por onde circula a infância. Todas as atividades que têm a literatura como objeto central serão promovidas para fazer do País uma sociedade leitora (QUEIRÓS, 2009)¹².

Sendo, então, a literatura infantil advinda, tanto no conteúdo como na forma, das manifestações culturais da tradição popular, cabe aqui discutir a importância dos contos populares e, em especial, da importância dos contos populares para a formação do leitor literário.

¹² QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Manifesto por um Brasil literário*. Lançado na Festa Literária de Paraty (FLIP), em julho de 2009. Disponível no site: www.brasilliterario.org.br.

Característico da manifestação oral, bem como as lendas, fábulas, os provérbios, o gênero conto popular – essencialmente narrativo – é repassado tradicionalmente; são *histórias criadas, recriadas e preservadas ao longo do tempo – sempre com modificações – através da narração e da memória, recursos típicos das culturas que não dispõem de instrumentos de fixação como a escrita* (Azevedo, 2007: 5)¹³.

De acordo com Cascudo (2003)¹⁴, o conto popular apresenta, como características essenciais, a *antiguidade*, o *anonimato*, a *capacidade de persistência* e a *transmissão*. A primeira refere-se ao tempo que, mesmo com as mudanças ocorridas, não perde sua originalidade e essência, mesmo transmitido em locais e períodos distintos. Para este gênero o autor é desconhecido; é uma criação do povo, por isso anônimo, por mais que sofra transformações por parte de quem o coleta.

Em complemento à antiguidade, o conto popular perdura por épocas e lugares, em uma linguagem universal, rica, complexa e simbólica, de modo a persistir no tempo. Como já mencionado anteriormente, o conto é transmitido, contado de geração em geração, de boca em boca.

Por fim, o conto popular, que tem como função social o entretenimento, é uma prosa, de cunho fictício, com a presença, normalmente, do elemento maravilhoso e possui tempo e espaço desconhecidos; e as personagens – seres humanos, sobrenaturais e/ou animais – não são em geral nomeadas.

Azevedo (2007) nos apresenta algumas outras características intrínsecas aos contos populares, quais sejam:

- a) são sempre assumidamente de ficção, ou seja, não pretendem ter acontecido de fato (ao contrário, por exemplo, do “causo” ou da “lenda”);
- b) trazem, muitas vezes, a possibilidade do elemento maravilhoso: a existência de forças desconhecidas, feitiços, monstros, encantos, instrumentos mágicos, vozes do além, viagens extraordinárias e amigos ou inimigos sobrenaturais;
- c) não costumam ocorrer num tempo determinado (ou histórico), mas – como os mitos – num passado ou numa dimensão anteriores e desconhecidos (seu desenvolvimento acontece “certa vez”, “há muito tempo atrás”, “no tempo em que os animais falavam”, “há milhares de anos quando nada existia do que hoje existe” etc.);

¹³ AZEVEDO, Ricardo. *Conto popular, literatura e formação de leitores*. Artigo escrito originalmente para o programa educacional “Salto para o futuro” e disponível no site: <http://www.tvebrasil.com.br/salto>. Publicado em Revista Releitura. Publicação da Biblioteca Pública Infantil e Juvenil de Belo Horizonte. Abril, nº 21, 2007.

¹⁴ CASCUDO, Câmara. *Contos tradicionais do Brasil*. São Paulo: Global, 2003.

d) com suas personagens acontece algo semelhante; por vezes, nem nome têm: são “o pai e seus três filhos, o mais velho, o do meio e o caçula”, ou “a bela adormecida no bosque”, ou “certo rei muito poderoso pai de uma princesa mais linda do que as flores do campo”; e, por último,

e) neles, em geral, a passagem do tempo inexistente; o herói despede-se do pai, viaja pelo mundo, enfrenta perigos e um sem número de aventuras, desobedece uma recomendação, é castigado, foge, liberta a princesa das garras do monstro, retorna, é traído, luta, vence, casa-se com ela e em termos temporais aparentemente nada mudou; crianças, jovens e velhos começam e terminam a história mantendo, em geral, suas respectivas idades (pp. 3 – 4).

Pode-se, portanto, pensar que o universo dos contos populares está vinculado a um *universo infantil*, tendo, pois, a literatura dirigida às crianças outras raízes, totalmente desvinculadas da fundação da escola. É, então, por meio deste gênero que se tem a *oportunidade de entrar em contato com temas que dizem respeito à condição humana vital e concreta, suas buscas, seus conflitos, seus paradoxos, suas transgressões e suas ambigüidades* (Azevedo, 2007: 9).

É muito bom quando alguém –
principalmente se for um jovem –
descobre que, além de regras,
informações e lições, um livro pode
abordar os temas da vida humana
concreta. Terá, creio, uma boa chance
de tornar-se um leitor e, mais, cheio
de entusiasmo diante do que leu,
indicará o texto a seus amigos,
contribuindo assim para a formação
de outros leitores (p. 9).

Já Bettelheim (2002)¹⁵, adotando uma perspectiva psicanalítica, afirma que os contos de fadas, originados nos contos populares, imprimem também mensagens importantes à mente consciente, à pré-consciente, e à inconsciente, em qualquer nível que esteja funcionando no momento, tornando possível à criança lidar com os problemas humanos universais. Para ele, os contos de fadas passam a mensagem de superação de obstáculos inevitáveis da vida: *uma luta contra dificuldades graves na vida é*

¹⁵ BETTELHEIN, Bruno. *A Psicanálise dos Contos de Fadas*; ed Paz e Terra, 2002.

inevitável, (...) mas se a pessoa não se intimida, se se defronta de modo firme com as opressões inesperadas e muitas vezes injustas, ela dominará todos os obstáculos e, ao fim, emergirá vitoriosa (p 6).

Bettelheim tributa essa potência de superação aos contos de fadas; no entanto, a literatura como um todo pode ser considerada como um expediente capaz de auxiliar o sujeito a superar suas dificuldades.

Uma particularidade do texto nos remete a essa afirmação:

(...) não se lê literatura para passar de ano, para ficar inteligente ou para aprender isso ou aquilo. Sem prejuízo dessas ou outras eventuais conquistas utilitárias, lemos literatura para nos libertarmos do real concreto, ou seja, para enxergarmos nele uma possibilidade entre outras. E sermos capazes de engendrar alternativas. Grande poder de transformação, portanto, tem a experiência da leitura literária (SEE, 2010: 13)¹⁶

¹⁶ SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Caderno do professor: leitura e produção de texto: 5^a e 6^a séries: 6^o e 7^o anos. Secretaria da Educação. São Paulo: SEE, 2010.

III – Leitura e Fonoaudiologia

No início da segunda metade do século passado, ler era apenas um processo de decodificação de grafemas em fonemas, uma decodificação do texto. Com o desenvolvimento de pesquisas sobre o ato de ler, foram envolvidas outras capacidades de leitura, que deixou de ser considerada somente um ato de decodificação e passou a ser um ato de cognição, de compreensão, envolvendo conhecimento de mundo, práticas sociais e conhecimentos lingüísticos. Num primeiro momento, tratou-se da compreensão do texto, e o foco era a extração de informações do texto. Foi possível, nessa abordagem, descobrir capacidades mentais de leitura, denominadas de estratégias (cognitivas, metacognitivas) do leitor.

O processamento da leitura, de acordo com o modelo cognitivista, renuncia a uma concepção da leitura como decodificação que, como tal, depende fortemente dos aparatos motor e perceptual, para adotar uma visão da leitura como processamento cognitivo. Assim, o aparato cognitivo e sua determinação para o processo de leitura é que é primordial e, como tal, as estratégias dele dependentes serão aqui discutidas. Para tanto, apoiar-nos-emos em Kleiman (2004)¹⁷, que tentará conjugar a questão dos processos cognitivos a uma visão de linguagem de viés mais enunciativo.

O modelo cognitivista lida com os aspectos *ligados à relação entre o sujeito leitor e o texto enquanto objeto, entre linguagem escrita e compreensão, memória, inferência e pensamento*, [tentando] *incorporar os aspectos socioculturais da leitura* (p. 31). Nesta concepção, o ato de ler implica processamento de informações, o qual ocorre por meio de estratégias de leitura que são operações regulares para abordar um texto. Podem ser divididas em *cognitivas* e *metacognitivas*.

As estratégias cognitivas são operações não passíveis de controle voluntário pelo sujeito, ou seja, *operações inconscientes do leitor, no sentido de não ter chegado ainda ao nível consciente, que ele realiza para atingir algum objetivo de leitura* (p. 50). Estas estratégias se apóiam basicamente no conhecimento das regras gramaticais (a nossa gramática implícita, ou seja, aquela que internalizamos por sermos falantes nativos da língua) e no conhecimento do vocabulário, o qual, de alguma forma, está ligado à possibilidade de reconhecimento instantâneo das palavras de um texto.

Devido à inacessibilidade das estratégias cognitivas, sua “modelagem” envolve o desenvolvimento das habilidades lingüísticas, isto é, de capacidades específicas, cujo conjunto compõe a competência do leitor para lidar com textos. Fazem parte destas habilidades, a capacidade de usar conhecimento gramatical para perceber as relações

¹⁷ KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes, 2004.

entre as palavras, a capacidade de usar vocabulário para perceber estruturas textuais, atitudes e intenções.

Já as estratégias metacognitivas, de acordo com Kleiman, são aquelas que, embora o leitor realize sem pensar, são passíveis de controle, ou seja, o sujeito é capaz de dizer e explicar a sua ação. Estas estratégias permitem ao leitor auto-avaliar de forma constante aquilo que está compreendendo a respeito do texto e determinar um objetivo para ler, formular hipóteses, estabelecer relação entre informações.

Outras habilidades lingüísticas diretamente envolvidas com a compreensão da leitura referem-se a aspectos mais globais de um texto, ou seja, a características que não se presentificam diretamente na superfície discursivo-textual, embora se estruturem a partir dos elementos dessa superfície. Estas habilidades referem-se, mais especificamente, à

capacidade para apreender o tema e a estrutura global do texto, para inferir o tom, a intenção e a atitude do autor, para reconstruir relações lógicas e temporais, bem como para realizar atividades de apropriação da voz do autor, resumindo, respondendo perguntas sobre o texto (p. 66).

Trata-se, assim, de uma capacidade para *construir significado textual e sentidos coerentes, tanto mediante a percepção e construção da forma ou estrutura textual, quanto mediante a atribuição de intencionalidade do autor* (p. 84).

Segundo Kleiman, quanto mais o sujeito conhece sua língua e é capaz de operar (metalingüisticamente) sobre ela, tanto maior é o desenvolvimento das habilidades lingüísticas. Assim, é a instrução escolar e o repertório de leituras que auxiliarão o sujeito a desenvolver suas habilidades lingüísticas, as quais, por sua vez, implicarão num maior domínio das estratégias cognitivas.

A discussão de Kleiman sobre as estratégias cognitivas e metacognitivas é retomada e ampliada em Rojo (2004)¹⁸. Neste artigo, além de um histórico cronológico das pesquisas sobre a leitura, a autora apresenta o conjunto de capacidades leitoras que entram em jogo e determinam a leitura proficiente, crítica e reflexiva.

¹⁸ ROJO, Roxane Helena Rodrigues Rojo. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. São Paulo, SEE, CENP, 2004.

Segundo Rojo, grande parte da população brasileira, embora tenha acesso às escolas, não lê, implicando a conclusão de que ler continua a ser, pois, privilégio das elites intelectuais. Para a autora, a escolarização não forma leitores e muito menos produtores de textos proficientes e eficazes; as práticas de leitura presentes no chamado letramento escolar não desenvolvem senão uma pequena parcela das capacidades envolvidas nas práticas letradas exigidas pela sociedade. Costuma-se apenas destacar e privilegiar o processo de revozeamento dos textos de autoridade (escolar, científica), que devem ser memorizados para que o currículo seja cumprido, e isso se dá, principalmente, por meio de práticas de leitura centradas na localização de informação em textos e de sua repetição ou cópia em respostas de questionários.

Rojo alerta que, ser letrado, no entanto, envolve saber ler os textos e poder interpretá-los, situá-los na realidade social, discutir com eles, avaliá-los, trazê-los para vida. As práticas de leitura exigem, pois, procedimentos¹⁹, estratégias e capacidades diversificadas de leitura.

Rojo define, então, os três grandes grupos de capacidades de leitura envolvidas nas diversas práticas letradas: capacidades de decodificação, de compreensão e de apreciação e réplica.

As capacidades de decodificação são capacidades básicas, ensinadas durante o processo de alfabetização e que precisam da contribuição de outras capacidades para garantir que a leitura se efetive plenamente. São elas:

- compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação);
- dominar as convenções gráficas;
- conhecer o alfabeto;
- compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita;
- dominar as relações entre grafemas e fonemas;
- saber decodificar palavras e textos escritos;
- saber ler reconhecendo globalmente as palavras;
- ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (p. 4).

¹⁹ Pode-se conceituar como “procedimento” a maneira com a qual lemos, por exemplo, da esquerda para a direita, de cima para baixo etc. Embora requeiram capacidades, não constituem diretamente as capacidades de leitura.

Já as capacidades de compreensão (estratégias) pressupõem a

- ativação de conhecimentos de mundo;
- antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos
- checagem de hipóteses;
- localização e/ou cópia de informações;
- comparação de informações;
- generalização;
- produção de inferências locais
- produção de inferências globais (pp. 5 – 6).

E, por fim, as capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto (interpretação, interação), que envolvem a

- recuperação do contexto de produção dos textos (saber quem é o autor, que posição social ele ocupa, em que situação escreve, entre outras);
- definição de finalidades e metas da atividade de leitura;
- percepção de relações de intertextualidade (colocar o texto lido em relação com outros textos já conhecidos, que estão em trama com esse texto);
- percepção de relações de interdiscursividade (colocar o texto, o discurso do texto em relação com outros discursos já conhecidos);
- percepção de outras linguagens (imagens, gráficos etc.) como elementos constitutivos dos sentidos e não somente da linguagem verbal escrita;
- elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas
- elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos (pp. 6 – 7).

Vale lembrar que estes três grupos de capacidades de leitura não são excludentes, de modo que uma leitura proficiente deverá recorrer às capacidades de todos os grupos.

De modo a demonstrar a importância central do ensino da leitura para a promoção da cidadania, Rojo afirma que:

(...) a escola e a educação básica são
lugares sociais de ensino-

aprendizagem de conhecimento acumulado pela humanidade — informações, indicações, regras, modelos —, mas também, e fundamentalmente, de formação do sujeito social, de construção da ética e da moral, de circulação das ideologias. Falar na formação do leitor cidadão é justamente não olhar só uma das faces desta moeda: é permitir a nossos alunos a confiança na possibilidade e as capacidades necessárias ao exercício pleno da compreensão. Portanto, trata-se de nos acercarmos da palavra não de maneira autoritária, colada ao discurso do autor, para repeti-lo “de cor”, mas de maneira internamente persuasiva, isto é, podendo penetrar plasticamente, flexivelmente as palavras do autor, mesclar-nos a elas, fazendo de suas palavras nossas palavras, para adotá-las, contrariá-las, criticá-las, em permanente revisão e réplica (p. 7).

O pleno exercício da cidadania remete inexoravelmente ao conceito de letramento, mais particularmente, ao conceito de práticas de letramento, no plural. Segundo Soares (1998)²⁰ o conceito de letramento diz respeito ao *resultado da ação de aprender a ler e a escrever: o estado ou a condição que adquire um indivíduo ou um grupo social como consequência de ter-se apropriado da escrita*.

Para garantir a formação de um leitor proficiente, a primeira condição a ser cumprida é o contato constante com as obras literárias em práticas de letramento apropriadas. A noção de “práticas de letramento” aqui adotada é entendida como *uma atividade de leitura e/ou escrita que se define por um conjunto bastante preciso de condições de produção, circulação e leitura de textos de gêneros também determinados*. (SEE/SP,

²⁰ SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

2010: 10)²¹.

Por meio desse documento da Secretaria estadual de Educação, entende-se que, assim definidas, as práticas de letramento permitem compreender que o modo pelo qual se produz, circula e lê um poema **não** é o mesmo pelo qual se produz, circula e lê um romance, por exemplo. As rimas e as aliterações, os jogos de palavras, as oposições, as imagens criadas pelas palavras, os contrastes e as similaridades são recursos estéticos dos quais o poeta lança mão para criar seu jogo de linguagem. A leitura do poema exige certa postura de seu leitor – por exemplo, é preciso estar atento aos detalhes, o poema não combina com a leitura desavisada, quase desatenta. O poema, ainda, permite (por vezes, exige) a leitura oral; combina com leituras públicas. Os modos de produção do romance são diversos, são outros: a construção da narrativa implica a caracterização psíquica dos personagens, certa contextualização espaço-temporal, a delimitação do conflito. Nesse mundo ficcional criado pelo autor em seu romance, não cabe se perguntar sobre a veracidade dos fatos, mas – e aí está a singularidade do literário – apenas adentrar no universo estético e ético que existe apenas e somente naquele livro. A partir daí, a leitura é um ato de desvendar este universo, afetar-se por ele, ser tocado e transformado por ele. A tal ponto pode ser a experiência de leitura de um romance que chegamos a desejar que aquilo tudo fosse, mesmo, “de verdade”. Não são os jogos de significantes e significados do poema que se dão a ler; são os mundos e suas criaturas que nos convidam a com eles viver uma história; única, singular.

Então, como se defende em SEE/SP (2010), é apenas no interior de uma prática de letramento que se pode ter uma genuína **experiência de leitura**; aquela em que o leitor, capturado pelo texto, é afetado por ele; pergunta-se sobre o texto e seu autor, sobre suas motivações e sobre o que aquele livro processou nele, o leitor. E é somente por meio de experiências de leitura assim delineadas que ocorrerá a formação do leitor, porque nelas o leitor está disponível para enxergar a especificidade do texto, seus modos particulares de dizer, seus diálogos com outros textos (o intertexto), seus subentendidos, seus não-ditos.

De acordo com Zilberman (1989)²², a exposição de uma criança, desde cedo, a ocasiões nas quais a leitura e escrita estão presentes, colabora para sua constituição

²¹ SAO PAULO. Secretaria da Educação. Caderno do professor: leitura e produção de texto: 5^a e 6^a séries: 6^o e 7^o anos. Secretaria da Educação. São Paulo: SEE, 2010.

²² ZILBERMAN, Regina. “Partilha e conflito de interpretações: um caminho para o desenvolvimento da linguagem do leitor infantil” In: SILVA, E. T. *Leitura e desenvolvimento da linguagem*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.

como bom leitor, ainda que antes de chegar à idade escolar. O contato desde a infância com os livros de histórias infantis, jornais, revistas, gibis, pode ser visto como uma prática de letramento, pois a partir dessas leituras a criança tem acesso às diversas modalidades de escrita.

A partir do conceito vigotskyano de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) – *aquilo que uma criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, ela conseguirá fazer sozinha amanhã. (...) é na ZDP que a interferência de outros indivíduos é a mais transformadora* (Oliveira, 2000: 60)²³ – pode-se pensar no conceito de mediação de leitura. É a por meio da interação com outro mais experiente que o leitor aprendiz começa a desenvolver o gosto e a aptidão pela e para a leitura. Esta relação de mediação é importante, pois é na troca com o outro que o indivíduo se desenvolve e constrói conhecimento. Este mediador pode ser, no caso de uma criança, adultos que tenham com ela uma relação significativa, crianças mais velhas e amigos. Para Garcia (2007)²⁴, no caso da leitura, não basta apenas apresentar o material escrito à criança, é necessário que alguém incentive este pequeno leitor a fazer descobertas e escolhas, a avançar em textos mais complexos e a ser capaz de compreender as possibilidades geradas pela leitura.

Assim, o comportamento do mediador perante a leitura e o texto é fundamental para o desenvolvimento de um leitor iniciante.

Atuando como guia, apoiador, incentivador poderá aumentar o repertório dos aprendizes, facilitar a aprendizagem, gerar condições e ambientes para o estabelecimento de articulação entre informações, mostrar que o ato de ler e escrever é um modo de relacionar a vida de cada um com a realidade na qual se vive (p 19).

A noção de mediação de leitura remete, por sua vez, ao contexto clínico-

²³ OLIVEIRA, M.K. – *Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento; um processo sócio-histórico*, São Paulo: Scipione, 2000.

²⁴ GARCIA, Edson Gabriel. A leitura no meio do caminho: algumas idéias preliminares sobre esse universo fabuloso que é a construção de sentidos para a vida humana. In: *Prazer em Ler: Registros esparsos da emoção do caminhante nas lidas com a mediação de leitura. Prazer em Ler, vol. 2*. Prazer em Ler/ Instituto C&A/ Cenpec, 2007.

fonoaudiológico, na medida em que o fonoaudiólogo atua como um mediador que estabelece o elo e as ligações do sujeito com a leitura e os livros. Faz-se necessário, então, rastrear os modos de trabalho fonoaudiológico com a leitura (e com o livro infantil) encontrados na literalização fonoaudiológica.

Para Mori-de Angelis e Dauden (2004)²⁵, as interações de uma criança com a escrita mediada por adultos próximos, em situações de leitura de histórias, aponta que a maneira como cada um participa com a criança das interações das leituras traz consigo modos de agir e de dar significado às ações da criança em relação à escrita. A partir dessas diferentes práticas, a criança passa a construir a significação do objeto escrito. O modo como o mediador se relaciona com a escrita é incorporado pela criança, e isso parece ser essencial para o conhecimento que a criança constrói sobre a linguagem escrita.

Cantarin e Lacerda (2004)²⁶ afirmam que

ler significa construir uma concepção de mundo diante do sentido da palavra. Na leitura encontramos questões que nos informam, nos fazem discutir, polemizar e nos levam a refletir sobre pontos de vista, por vezes, muito diferentes dos nossos. A leitura que fazemos no nosso dia-a-dia nas placas, nos supermercados, nos jornais, nas revistas, nos livros, nos bilhetes envolve situações cotidianas de práticas letradas com as quais nos deparamos a todo instante e que em nossa sociedade marcam nossos primeiros contatos com a escrita. Assim, as primeiras leituras que fazemos instigam o ser leitor

²⁵ MORI-de ANGELIS, Cristiane Cagnoto e DAUDEN, Ana Tereza Brant de Carvalho. "A criança e o outro na construção da linguagem escrita". In: DAUDEN, Ana Tereza Brant de Carvalho e MORI-de ANGELIS, Cristiane Cagnoto (orgs.). *Linguagem Escrita: Tendências e reflexões sobre o trabalho fonoaudiológico*. São Paulo: Pancast, 2004. São Paulo: Pancast, 2004: 37 – 63.

²⁶ CANTARIN, Giovana Cristina Monteiro e LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. "Efeitos da leitura de histórias no contexto pedagógico: a constituição de "pequenos" leitores" In: DAUDEN, Ana Tereza Brant de Carvalho e MORI-de ANGELIS, Cristiane Cagnoto (orgs.). *Linguagem Escrita: Tendências e reflexões sobre o trabalho fonoaudiológico*. São Paulo: Pancast, 2004: 149 – 174.

futuro (p. 160).

Perrota, Märtz e Masini (1995)²⁷, apoiando-se em sua experiência clínica como fonoaudiólogas, relatam que as opiniões e as idéias também são constituídas pelas leituras que não são realizadas, através da seleção e da exclusão em alguma busca ou puramente pela não busca por determinada atividade de leitura. Logo,

(...) um bom leitor é justamente aquele que seleciona com muito cuidado as leituras que irá fazer – ele escolhe os livros de acordo com seu mundo interno, com as questões que o instigam no momento, procurando encontrar nas palavras formas de compartilhar seus pensamentos. Ele possui critérios definidos, ou, ao menos, uma certa disposição para elaborá-los, e é capaz de discernir, entre as leituras que faz, quais as que possuem mais profundidade e refinamento na síntese das idéias. (p. 77)

Francine (2008)²⁸, em seu trabalho, propõe a discutir a importância do livro como um recurso terapêutico potente na clínica fonoaudiológica, Segundo a autora, para se formar um bom leitor não é necessário buscar todos os livros ao alcance, absorvendo as suas informações para depois despejá-las em alguém, *mas sim, que haja uma procura e seleção de textos e livros de acordo com o mundo interno de cada leitor, de acordo com as questões que os instigam no momento, existindo a possibilidade do diálogo, da troca de idéias e impressões sobre o material lido entre diferentes leitores.* (p. 49).

Retomando Perrota, Märtz e Masini, as autoras defendem a necessidade de oferecer ao leitor vários gêneros discursivos que possam ser lidos e discutidos com clareza, bem como apontar as diferentes visões de mundo que retratam e o que cada um deles proporciona para a formação cultural do leitor.

²⁷ PERROTA, Claudia; MÄRTZ, Laura Wey; MASINI, Lúcia. *Histórias de contar e escrever: a linguagem no cotidiano*. São Paulo: Summus, 1995.

²⁸ FRANCINE Mabile. *Usos e Sentidos da Linguagem Escrita na Clínica fonoaudiológica*, (dissertação), Graduação, PUC-SP, São Paulo, 2008.

Não podemos perder de vista que ler significa compreender o mundo, tanto as situações mais cotidianas, quanto as questões de ordem filosófica, sociológica, psicológica que nos definem – os livros sintetizam estas questões, informam, discutem, polemizam, conscientizam.

Não basta, que se saia da escola aprendendo a decodificar as letras como se fossem sinais, sem dar a elas maior significado. Não basta tampouco saber identificar as funções que cada palavra tem num determinado texto, sem que se compreenda a razão do existir desse mesmo texto. Ler não é isso. E é justamente essa idéia de leitura que afasta as pessoas dos livros e, portanto, da possibilidade de constituírem-se cidadãos críticos e participativos. (pp. 78 – 79).

Ao lado de trabalhos como os apresentados acima, em que a clínica fonoaudiológica ancorada em certa concepção de linguagem escrita e de leitura é defendida, também se afigura como uma questão relevante os encaminhamentos feitos aos fonoaudiólogos de pacientes que supostamente apresentam dificuldades de leitura e escrita. Estes encaminhamentos, muitas vezes, revelam incompreensões sobre o processo de aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita e acabam por determinar a “patologização” de sujeitos que, se submetidos a condições escolares (e, por vezes, familiares) mais adequadas, poderiam ter prescindido de um atendimento fonoaudiológico. Apesar disso, concordamos com Garcia (2004)²⁹, quando ela afirma que

²⁹ GARCIA, Ana Luiza Marcondes. “Fonoaudiologia e letramento” In: DAUDEN, Ana Tereza Brant de Carvalho e MORI-de ANGELIS, Cristiane Cagnoto (orgs.). *Linguagem Escrita: Tendências e reflexões sobre o trabalho fonoaudiológico*. São Paulo: Pancast, 2004: 13 – 35.

produzidos por fatores sociais, escolares ou familiares e/ou diagnosticados equivocadamente pela escola, pelo psicólogo ou pelo psicopedagogo, o fato é que os sintomas de escrita precisam ser compreendidos como uma linguagem por meio da qual o sujeito revela ter uma relação de sofrimento com a escrita, o que, a meu ver, é razão suficiente para a intervenção do fonoaudiólogo (p. 17).

Com relação aos encaminhamentos para terapia fonoaudiológica, para tratar os chamados distúrbios de linguagem escrita, Massi (2004)³⁰ faz um questionamento em seu trabalho a respeito dessa prática. Ela expõe que, neste caso específico, as crianças, por não atingirem o padrão proposto pela escola e por outros profissionais, como o psicólogo, o psicopedagogo ou o médico, são diagnosticadas como portadoras de dislexia. No entanto, Massi percebeu em sua experiência que as dificuldades dessas crianças estavam relacionadas, grande parte das vezes, a omissões, trocas, adições de letras ou sílabas, escrita pautada na transcrição fonética, segmentação inadequada de vocábulos, as quais quando investigadas, faziam parte do próprio processo de aquisição da linguagem escrita.

Segundo Souza (2004)³¹, *mais do que suprimir sintomas e instaurar ou restaurar padrões de comunicação (...) a disposição ética do fonoaudiólogo poderia se permitir o seguinte: trabalhar para que os pacientes possam “abusar” da linguagem, ou seja, brincar com ela, dando movimento e vazão a necessidades e desejos.* (p. 898)

De acordo com Mori-de Angelis e Dauden (2004), quando está em pauta o resgate da linguagem escrita como lugar constitutivo da subjetividade, o profissional que é capaz de realizar um trabalho terapêutico em que é possível constituir uma relação significativa do sujeito com a linguagem escrita é o mais habilitado para exercer tal trabalho.

³⁰ MASSI, Giselle de A. Dislexia ou processo de aquisição da escrita?. Distúrbios da Comunicação, São Paulo, 16 (3): 355 – 369, dezembro, 2004.

³¹ Paula Souza, L. A. A escrita que se inventa. Revista Distúrbios da Comunicação. São Paulo, vol. 6 (2) – junho, 2004.

As autoras afirmam que na literatura fonoaudiológica encontram-se trabalhos recorrentes a respeito de práticas clínicas com a linguagem escrita que realçam a relação entre a oralidade e escrita em seu nível gráfico. *Estes trabalhos discutem as relações entre fonemas e grafemas e os supostos pré-requisitos necessários às habilidades de conversão grafofonológica* (p. 39).

Nestes trabalhos não se discute propriamente os aspectos discursivos, a questão do interlocutor não aparece e, sobretudo, a situação de produção da linguagem escrita não é enfatizada. Não são discutidas com o paciente

as condições de produção do texto a ser lido ou produzido e parâmetros fundamentais não são realçados como: de onde se lê/ escreve; para quem se lê/ escreve, para quê se lê/ escreve, dentre outros (Mori-de Angelis e Dauden, 2004: 48).

A linguagem escrita é lugar da *constituição e manifestação da subjetividade* (p. 50) de um sujeito; portanto, para que o paciente possa fazer uso deste espaço é fundamental, por parte do fonoaudiólogo, a compreensão de que a história deste sujeito com a linguagem escrita é constituída por meio de fatores familiares, escolares e sociais. Por isso, o trabalho terapêutico deve estar pautado nestes fatores do início ao fim do processo clínico-terapêutico.

O fonoaudiólogo, segundo Mori-de Angelis e Dauden, é aquele profissional que, ao levar em conta a história particular do sujeito que o procura é capaz de (re)construir com ele uma outra relação com a linguagem escrita, uma relação garantida por uma preocupação com os aspectos discursivos. Para tanto, é necessário ao profissional compreender como é a relação do sujeito paciente com a linguagem escrita, qual é o papel que este universo ocupa em sua vida e como ele se relaciona com tal linguagem. Por fim, chegar às razões pelas quais este sujeito chegou à clínica e qual a sua real demanda. Como é muito comum serem encaminhados pela escola, muitas vezes, o sujeito que chega à clínica não apresenta demanda aparente em relação à leitura e à escrita, assim *o estabelecimento de um processo terapêutico é uma decisão a ser tomada pelo par (terapeuta e paciente)* (p. 53).

O processo terapêutico deverá redimensionar o lugar ocupado pela linguagem escrita, o que pode ser

alcançado quando se negociam com o sujeito novas práticas letradas, ou seja, situações em que a linguagem escrita pode ser não só necessária, como também potencializadora de novas inserções sócio-culturais para este sujeito. Em outras palavras, o trabalho deverá mostrar que a leitura e a escrita podem abrir novas perspectivas, cada vez mais necessárias em uma sociedade letrada como a nossa, em que as oportunidades para aqueles que não dominam a linguagem escrita são recorrentemente negadas (p. 53).

Assim, Mori-de Angelis e Dauden concluem que

o espaço terapêutico deverá ser o lugar de otimizar as vivências e experiências do paciente, num trabalho dialógico que contribua para que o sujeito aperceba-se do que conhece e seja capaz de transformar esse conhecimento em discurso (p. 57)

Pastorello (2004)³² afirma que *a experiência com a leitura e a escrita pode oferecer à criança uma forma de (re)estruturar sua fala, já que os diferentes **inputs** envolvidos nas atividades de leitura e escrita podem entrar em jogo para redimensionar a fala* (ênfase no original) (p. 129) Em seu trabalho clínico, narra um caso de um paciente que, ao ouvir a própria fala bem produzida, enquanto lia um texto, pode modificar suas possibilidades de dizer e ser. Ele passou de mal falante para bom leitor; logo, re-significou sua linguagem e o fez por meio do livro e da leitura.

A utilização do livro como recurso terapêutico e a focalização de seus usos e

³² PASTORELLO, Lucila Maria. "As vozes da leitura" In: DAUDEN, Ana Tereza Brant de Carvalho e MORI-de ANGELIS, Cristiane Cagnoto (orgs.). *Linguagem Escrita: Tendências e reflexões sobre o trabalho fonoaudiológico*. São Paulo: Pancast, 2004.

potencialidades ainda são pouco focalizadas na literalização fonoaudiológica, tanto naquela voltada aos os distúrbios de leitura e de escrita e mais ainda naquela relativa a outras patologias da linguagem. Por esta razão, merece destaque o trabalho de Oliveira (2004)³³, em que o livro infantil é utilizado no trabalho fonoaudiológico com crianças que apresentam gagueira. A autora afirma que o livro infantil é tido como instrumento mediador de relações que não estão a serviço da correção da fala do paciente, nem tem a intenção de consertar suas quebras da/ na fala.

Segundo Oliveira, o terapeuta ao lidar com o livro na clínica coloca o discurso em funcionamento. Ao ler histórias para o paciente vai permitindo que efeitos sejam produzidos na criança, por meio do texto do autor/narrador do livro, e assim, o paciente retorna para o terapeuta - outro atravessado pela história” (p. 82).

Em sua pesquisa, Francine (2008) relata que os trabalhos de viés orgânico-funcional são ainda predominantes e, neles, a leitura é vista mais como uma atividade de processamento cognitivo e não como prática discursiva. *A decorrência disso é que o livro e a mediação da leitura pelo fonoaudiólogo não aparecem tematizados (p. 54).* Aqui está uma das razões que tornam esta pesquisa relevante para a fonoaudiologia.

Fez-se necessário reconhecer que poucos trabalhos publicados escapam desta formatação biologizante e apresentam um trabalho guiado por uma concepção discursiva da linguagem e por uma noção de clínica que considera o sujeito e os efeitos de sentido das trocas discursivas que caracterizam o diálogo entre o terapeuta e o paciente. No entanto, mesmo nestes trabalhos o livro ou não é mencionado ou o é de forma marginal, ou seja, o livro, também aqui, não é foco de reflexão (p. 54).

³³ OLIVEIRA, Polyana S. O livro infantil como instrumento terapêutico na clínica fonoaudiologia da gagueira. [dissertação]. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Fonoaudiologia: PUC, 2004.

IV – Metodologia

A metodologia empregada na pesquisa foi a revisão bibliográfica de textos concernentes ao tema da pesquisa e seus assuntos correlatos – literatura infantil, leitura e clínica fonoaudiológica - e análise de alguns livros infantis, visando esclarecer como pode ser o trabalho com esse tipo de material, visando ao desenvolvimento da competência leitora.

Para a escolha dos livros infantis, foram feitas várias visitas a livrarias especializadas em Literatura Infanto-Juvenil, nas quais os livros eram lidos. Num primeiro momento, foi feita uma pré-seleção dos livros, a partir de alguns expedientes:

- a) Experiência de leitora da pesquisadora;
- b) Resenhas críticas presentes em jornais de grande circulação, revistas semanais e, sobretudo, revistas especializadas em Educação;
- c) Indicações de “leitores experientes”, tais como professores do curso de Fonoaudiologia; professores de Ensino Fundamental e os próprios vendedores das livrarias visitadas;
- d) Autores consagrados na Literatura Infanto-Juvenil e editoras reconhecidas neste mercado.

Feita esta pré-seleção, foram construídos alguns critérios ancorados nos pressupostos teóricos adotados que permitiram consolidar a seleção final. Tais critérios serão apresentados, a seguir, como um dos resultados alcançados.

Para demonstrar a proposta de trabalho com livros infantis, foram construídos roteiros de leitura, cujas questões exploram diferentes capacidades leitoras.

Palavras chave: Linguagem escrita, clínica fonoaudiológica, livro e leitura.

V – Resultados

V.I Seleção dos livros

Conforme anunciado na Introdução, este trabalho objetivou selecionar títulos de livros de literatura infantil diversificados que propiciem um trabalho com leitura que leve ao desenvolvimento de diferentes capacidades leitoras. Para a seleção desses livros, foram construídos alguns critérios, os quais apóiam-se nos pressupostos teóricos adotados neste trabalho, tanto no que se refere à literatura infantil, quanto no que diz respeito ao funcionamento da leitura. Assim, os critérios que guiaram a escolha dos livros foram:

a) Diversidade de gêneros: a formação do leitor; em especial, do leitor literário, depende do acesso e da leitura de livros pertencentes a gêneros discursivos diversos. Conforme discutido no Capítulo 1, as leituras de um poema e de um romance, por exemplo, são diferentes, porque cada um destes gêneros emprega recursos estético-estilísticos diferentes e cria novas realidades, a partir de diferentes formas de operar a linguagem. Além disso, na noção de *práticas de letramento*, cuja variação é essencial à formação do leitor, prevê-se que cada gênero carregue consigo modos de ler singulares, uma vez que as condições de produção e de leitura de um gênero são diferentes da de um outro gênero. Pense-se, por exemplo, na riqueza da leitura oral de um poema ou de um conto de repetição, em comparação à riqueza da leitura silenciosa e individual de um romance. Como forma, então, de contemplar as diferentes formas de ler, a seleção buscou diversificar os gêneros escolhidos e, como resultado, a seleção contempla poemas, livros sem texto, contos de fadas, fábulas, lendas, contos de repetição, contos cumulativos e contos infantis.

b) Diversidade temática: Também no Capítulo 1, a partir do documento da SEE/SP, concluímos que:

(...) não se lê literatura para passar de ano, para ficar inteligente ou para aprender isso ou aquilo. Sem prejuízo dessas ou outras eventuais conquistas utilitárias, lemos literatura para nos libertarmos do real concreto, ou seja, para enxergarmos nele uma possibilidade entre outras. E sermos capazes de engendrar alternativas. Grande poder de transformação, portanto, tem a experiência da leitura

Se uma das funções da literatura é justamente a de nos libertar do real concreto para que sejamos capazes de vislumbrar outras possibilidades de existência; então, a seleção de títulos deve ser capaz de mobilizar temáticas que otimizem essa potência do livro de literatura. Por esta razão, para além de temas considerados afetos ao universo infantil, como os animais, os jogos, as brincadeiras, os medos; buscamos selecionar livros que também focalizassem temas relacionados aos conflitos e às dificuldades inerentes à existência humana. Destacamos, a seguir, alguns títulos e suas temáticas:

Pê, o pato diferente – Regina Coeli Rennó: narra o conflito de um pato que, nascido numa família de marceneiros, sonha em ser músico e é incompreendido por seus pais.

O ratinho silencioso – Ciranda Cultural: explora o cotidiano de um ratinho tímido, cuja voz é tão fraca que ele não é ouvido pelos colegas. Excluído das brincadeiras, ele se descobre valente e passa a fazer parte do grupo.

O homem que amava caixas – Michael Stephen King: um homem “estranho” que tem um insólito apreço por caixas de todos os tipos. Com elas constrói os mais diversos brinquedos e por meio deles consegue demonstrar o amor que sente pelo filho, mas é incapaz de expressar em palavras.

A velhinha que dava nome às coisas – Cynthia Rylant: narra a história de uma velhinha solitária, cujos amigos já morreram. Receosa em sofrer novas perdas, ela recusa-se a nomear seres vivos; apenas seus objetos – que não morrem – recebem nomes, ou seja, são identificados. Sua solidão e sua recusa em nomear se vêem abaladas pela chegada de um cachorro,

Morango sardento – Julianne Moore: Menina sardenta conta como sofreu na infância por ser vermelha e sardenta e como superou suas dificuldades, reconhecendo a beleza de suas características não tão comuns entre seu grupo de amigos.

O ponto – Peter H. Reynolds: por meio da história de uma professora de artes capaz de interpretar o “ponto” desenhado numa folha em branco por uma aluna “incapaz de desenhar” o livro mostra o poder que significação dada pelo outro pode ter na vida de uma criança.

c) Faixa etária/ perfil de letramento: A indicação de livros em função da faixa etária dos leitores infantis não pode ser um critério absoluto, porque a competência leitora dos “pequenos leitores” não está relacionada apenas – ou principalmente – à sua idade, mas sim à sua experiência de leitura. Assim, conforme discutido por Mori –de

Angelis e Dauden (2004) no Capítulo 2, o repertório de livros a serem lidos não será o mesmo para aquelas crianças que vivem em ambientes letrados, nos quais se lê para elas e nos quais elas são consideradas leitoras desde os primeiros anos de vida e para aquelas crianças que somente terão contato com a leitura e a literatura nos bancos escolares. Além disso, há, conforme discutido por Garcia (2007), a mediação da leitura é fundamental. Em outras palavras, um livro que, em tese, é complexo e difícil, poderá ser lido para uma criança pequena ou com pouca experiência de leitura, se a mediação do adulto for capaz de aproximar o universo daquele livro e sua linguagem ao universo e à linguagem do leitor. Assim, para a seleção de livros, foram escolhidos livros sem texto e livros com estrutura textual mais simples visando não necessariamente aos leitores menores, mas sim àqueles leitores, cujos perfis de letramento exigem um acesso mais lento e progressivo ao universo literário. Os títulos que se seguem cumprem tais requisitos, seja por terem apenas imagens, seja por apresentarem uma estruturação mais simples, com frases curtas e temáticas afetas ao universo infantil:

O dia a dia de Dadá – Marcelo Xavier. Narra, com imagens, um dia na vida da menina Dadá.

Oh! – Josse Goffin. Por meio de páginas que se desdobram, mostra imagens de objetos que se transformam em outros.

A casa sonolenta – Audrey Wood. Conto cumulativo em que animais vão se acumulando uns sobre os outros numa casa em que todos dormem.

Dorminhoco – Michael Rosen. Em uma fazenda, todos os animais – vaca, porca e os porquinhos, gato, carneiro – dormiam tranquilamente, até despertarem com o ronco forte e alto do cão. Todos, então, decidem estratégias para acabar com esse barulho e voltarem a dormir.

Meu circo – Xavier Deneux. Apresenta, por meio das ilustrações e de formas vazadas (que possibilita a adivinhação), o cenário, o palhaço, os malabaristas e outros artistas que compõem o circo. A letra cursiva aproxima o livro a um diário.

Vamos jogar? – Raquel Prestes. O polvo convida seus amigos do mar para jogar bola, mas a cada convite, surge-lhe, também, um problema e sua solução.

O beijo – Valérie D'Heur. Narra a história de um passarinho que, por não receber o beijo matinal de sua mãe, busca quem pode beijá-lo.

Eram cinco – Ernst Jandl e Norman Junge. Apresenta, por meio do cenário e de sua composição, uma sala de espera em que cinco brinquedos demonstram seus medos e

ansiedades, enquanto aguardam um porta que se abre: o que será?

O sapo boca grande – Jain Smyth. Trata da história de um sapo que gostava bastante de comer e se gabava de seu bocarrão com todos os animais, até se encontrar com um jacaré.

Cabe ressaltar que, a despeito de terem sido empregados critérios técnicos para a seleção, é inevitável que a escolha tenha sido atravessada por um viés subjetivo, que reflete as preferências da aluna-pesquisadora, bem como de seu próprio histórico de leitora. No entanto, não entendemos isso como insatisfatório, na medida em que também o fonoaudiólogo deverá levar em conta as suas preferências e seu histórico de leitura para escolher os livros que utilizará em sua clínica.

A potência dos livros selecionados para o desenvolvimento das capacidades leitoras depende de o trabalho ser ancorado em pressupostos teóricos sobre a leitura; em outros termos, os livros precisam ser abordados e explorados de formas específicas. Para ilustrar o tipo de trabalho que tais livros permitem, serão apresentados alguns roteiros de condução da leitura, cujas questões mobilizam diferentes capacidades de leitura. Para tanto, apresentaremos a seleção de títulos empreendida, bem como as categorias que esta seleção pretendeu contemplar: *Livros sem texto* e *Livros com texto*. Nestes, há ainda a separação em *Prosa* (*Contos populares*, *Lendas*, *Fábulas*, *Contos de fada*, *Contos cumulativos*³⁴ e *Narrativas infantis*) e *Poema*.

Livros sem texto

O dia a dia de Dadá, de Marcelo Xavier. Editora Formato Editorial.

Oh!, de Josse Goffin. Editora Martins Fontes.

Pê, o pato diferente, de Regina Coeli Rennó. Editora FTD.

Onda, de Suzy Lee. Editora Cosac Naify.

Na garupa do meu tio, de David Merveille. Editora Cosac Naify.

As aventuras de Bambolina, de Michele Iacocca. Ática.

Livros com texto

Prosa:

³⁴ Contos cumulativos são narrativas que, a cada entrada de uma personagem, o enredo e a sequência das ações repetem-se e se acumulam.

Contos populares:

O bem com o bem se paga, de Ricardo Romanelli. Editora Moderna.

Contos populares do Brasil, de Silvio Romero. Editora Landy.

Contos tradicionais do Brasil, de Câmara Cascudo. Editora Global.

Lendas:

Como nasceram as estrelas: doze lendas brasileiras, de Clarice Lispector. Editora Rocco.

Fábulas:

Fábulas de La Fontaine, de Jean de La Fontaine. Editora Landy.

Esopo: fábulas completas, de Esopo. Tradução de Neide Smolka. Editora Moderna.

Contos de fada:

Os contos de Grimm. De Irmãos Grimm. Tradução de Lia Wyler. Editora Rocco

Contos de Andersen, de Hans Christian Andersen. Editora Paulus.

Contos de Perrault, de Charles Perrault. Editora Paulus.

Contos cumulativos:

A casa sonolenta, de Audrey Wood. Editora Ática.

Qual o sabor da lua?, de Michael Rejniec. Editora Brinquê-Book

O domador de monstros, de Ruth Rocha. Editora FTD.

Pimenta no cocuruto, de Ruth Rocha. Editora FTD.

Uma boa cantoria, de Ruth Rocha. Editora FTD.

O barbeiro e o coronel, de Ruth Rocha. Editora FTD.

Ah, cambaxirra... se eu pudesse, de Ruth Rocha. Editora FTD.

Narrativas infantis:

O ratinho silencioso. Editora Ciranda Cultural.

Dorminhoco, de Michael Rosen. Editora Brinquê-Book.

Meu circo, de Xavier Deneux. Editora Cia da letrinhas.

O circo, de Ivan Zigg e Marcello Araujo. Editora Nova Fronteira.

Um presente diferente, de Marta Azcona e Rosa Osuna, Editora Callis.

Vamos jogar?, de Raquel Prestes. Editora Noovha América.

Isso não é brinquedo!, de Ilan Brenman. Editora Scipione.

O beijo, de Valérie D'Heur. Editora Brinque-Book.

O linguado linguarudo, de Paulo Debs. Editora Duna Duetto.

O caso do bolinho, de Tatiana Belinky. Editora Moderna.

O grande rabanete, de Tatiana Belinky. Editora Moderna.

A galinha xadrez, de Rogério Trezza. Editora Brinque-Book.

Tem um monstro no meu jardim, de Janaina Tokitaka. Editora Escrita Fina.

Eram cinco, de Ernst Jandl e Norman Junge. Editora Cosac Naify.

O sapo boca grande, de Jain Smyth. Editora Brinque-Book

Seu soninho, cadê você?, de Virginie Guérino. Editora Cia das letrinhas.

O homem que amava caixas, Michael Stephen King. Editora Brinque-Book.

Rupi, o menino das cavernas, de Timothy Bush. Editora Brinque-Book.

Quem quer este rinoceronte?, de Shel Silverstein. Editora Cosac Naify.

Operação do Tio Onofre, de Tatiana Belinky. Editora Ática.

A velhinha que dava nome às coisas, de Cynthia Rylant. Editora Brinque-Book.

Tom e o pássaro, de Patrick Lenz. Editora

A verdadeira história dos três porquinhos, de Jon Scieszka. Editora Cia das letrinhas.

Esquimó, de Olivier Douzou. Editora Hedra.

A História do leão que não sabia escrever, de Martin Baltscheit. Editora WMF Martins Fontes.

A cicatriz, de Ilan Brenman. Editora Cia das letrinhas.

Morango sardento, de Julianne Moore. Editora Cosac Naify.

A bruxinha inteligente, de Lieve Baeten. Editora Brinque-Book.

Estou sempre mudando, de Bob Gill e Alastair Reid. Editora Martins.

Olemac e Melo, de Fernando Vilela. Editora Cia das letrinhas.

Era uma vez outra vez, de Glaucia Lewick. Editora SM.

O problema de Clóvis, de Eva Furnari. Editora Global.

Um homem no sótão, de Ricardo Azevedo. Editora Ática.

O livro dos pontos de vista, de Ricardo Azevedo. Editora Ática.

Uma velhinha de óculos, chinelos e vestido azul de bolinhas brancas, de Ricardo Azevedo. Editora Ática.

A árvore generosa, de Shel Silverstein. Editora Cosac Naify.

Uma coroa à procura de um rei, de Heinz Janisch. Editora Brinque-Book.

Meu vizinho é um cão, de Isabel Minhos Martins. Editora Cosac Naify.

Zathura, de Chris Van Allsburg. Editora Ática.

Cara Sra Leroy, de Mark Teague. Editora Globo.

Dito e feito, de Jennifer Armstrong e Kimberly Bulcken Root. Editora Brinque-Book.

Você é um homem mau, Sr Gum, de Andy Stanton. Editora Galera Record.

Príncipes, princesas, sapos e lagartos, de Flávio de Souza. Editora FTD.

O mistério do peixe vermelho, de Paul Adshead. Editora Brinque-Book.

O príncipe e o mendigo, de Mark Twain. Editora Ática.

A bolsa amarela, de Lygia Bojunga. Editora Casa Lygia Bojunga.

Poema

Meu poema abana o rabo, de Almir Correia. Editora Biruta.

Ou isto ou aquilo, de Cecília Meireles. Editora Nova Fronteira.

Lili inventa o mundo, de Mário Quintana. Editora Global.

Pé de pilão, de Mário Quintana. Editora Ática.

Lé com crê, de José Paulo Paes. Editora Ática.

Olha o bicho, de José Paulo Paes. Editora Ática.

Um passarinho me contou, de José Paulo Paes. Editora Ática.

Poemas para brincar, de José Paulo Paes. Editora Ática.

Aula de carnaval e outros poemas, de Ricardo Azevedo. Editora Ática.

Abre a boca e fecha os olhos, de Ricardo Azevedo. Editora Ática.

Belo belo e outros poemas, de Manuel Bandeira. Editora José Olympio.

A aranha e outros bichos, de Manuel Bandeira. Editora Nova Fronteira.

Trem de ferro, de Manuel Bandeira. Editora Global.

Cantigas por um passarinho à toa, de Manoel de Barros. Editora Record.

Cançãozinha e outros sons, de Tatiana Belinky. Editora Paulinas.

Alice no país da poesia, de Elias José. Editora Peirópolis.

Boneco maluco e outras brincadeiras, de Elias José. Projeto POA.

Bem-te-vi e outras poesias, de Lalau e Laurabeatriz. Editora Cia das letrinhas.

Fora da gaiola, de Lalau e Laurabeatriz. Editora Cia das letrinhas.

Brasileirinhos, de Lalau e Laurabeatriz. Editora Cia das letrinhas.

Que João é esse? Que Maria é essa? de Lalau e Laurabeatriz. Editora Cia das letrinhas.

A arca de Noé, de Vinícius de Moraes. Editora Cia das letrinhas.

Artes e ofícios, de Roseana Murray. Editora FTD.

O pato pacato, de Bartolomeu Campos de Queirós. Editora Moderna.

V.II – Análise dos livros

No Capítulo 2, foram apresentadas, segundo Rojo (2004), as principais capacidades de leitura necessárias a uma leitura proficiente, reflexiva e crítica. Na sequência, essas capacidades serão explicadas e serão elencadas questões que promovem seu desenvolvimento. Tais questões foram extraídas dos roteiros de leitura para os livros, os quais se encontram no Anexo I:

Ativação de conhecimentos prévios: Trata-se de propor, antes da leitura do texto, perguntas que permitam ao leitor recuperar informações relacionadas ao texto que será lido. Estas informações podem se relacionar ao assunto do texto, ao seu autor, ao seu gênero ou ao seu portador. Ativar conhecimentos prévios contribui para o reconhecimento instantâneo de palavras, para a realização de inferências e também para realizar a ligação entre diferentes partes do texto.

Exemplos de questões que promovem a ativação de conhecimentos prévios:

Leremos agora uma fábula. Você(s) já leu(leram) ou se lembra(m) de alguma fábula lida? Quem a escreveu?

Você(s) conhece(m) o fabulista Jean de La Fontaine? (“**A cerva e a vide**”

In: *Fábulas de La Fontaine*, de Jean de La Fontaine)

Onde é possível encontrar um rinoceronte? Onde ele está à venda?

(*Quem quer este rinoceronte?*, de Shel Silverstein)

Antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos: Esta capacidade refere-se à antecipação do conteúdo a ser lido por meio do conhecimento de informações como título, autor e seu papel social, gênero do texto. Para que esta capacidade seja ativada, o fonoaudiólogo deve conversar sobre os aspectos citados acima com o paciente. Fazer-lhe pensar sobre o que lerá a seguir e se familiarizar com elementos e conteúdos do gênero proposto.

São exemplos para esta capacidade:

Na capa do livro que você leu aparece escrito “A verdadeira história dos três porquinhos. Tal como foi contada a Jon Scieszka”. Quem conta a história que você leu? Justifique com elementos da capa do livro. **(*A verdadeira história dos três porquinhos*, de Jon Scieszka)**

Por que será que esse porquinho está acordado? Será que ele escutou alguma coisa? **(*Dorminhoco*, de Michael Rosen)**

Por que o urso parece estar triste? O que será que vai acontecer com o pingüim?

O terceiro vai. Como será que voltará? **(*Eram cinco*, de Ernst Jandl e Norman Junge)**

Checagem de hipóteses: Durante a leitura do livro, deve-se parar e perguntar para a criança se as hipóteses que foram formuladas antes de iniciar a leitura se confirmam ou não. Pode-se também propor outras hipóteses para o restante ou desfecho da história.

Seguem exemplos para trabalhar com a checagem de hipóteses:

E então, o que aconteceu com o pingüim? *(Caso seja necessário, volte à p. 9 e compare o pingüim: como ele era e como está agora)* **(*Eram cinco*, de Ernst Jandl e Norman Junge)**

E, agora, já podemos saber o que o esquimó pretende fazer? **(*O esquimó*, de Olivier Douzou)**

Localização e/ou cópia de informações: Durante a leitura, deve-se auxiliar o leitor a localizar informações que sejam importantes para o sentido da história. Ações como sublinhar, copiar e separar estas informações do texto farão com que esta criança possa entender quais são as passagens essenciais ao sentido do texto e não se apegar aos detalhes periféricos.

A seguir, exemplos de como desenvolver a localização e/ ou cópia de informações:

Que período do dia é esse?

Em que lugar da casa Dadá está? E o que faz?

Quem mais está dormindo?

Quem são essas personagens acordadas no quarto e o que elas estão fazendo?

(O dia a dia de Dadá, de Marcelo Xavier)

Por que, na opinião do professor, a avó foi a culpada pelo grupo ter perdido o ônibus? **(Minha avó é um problema, de Babette Cole)**

Numa tarde, em que Talita e sua mãe assistiam televisão, um fato alterou toda a rotina da casa. O que aconteceu? **(Operação do tio Onofre, de Tatiana Belinky)**

Por que o Sapo tinha esse nome: Boca-Grande?

Quais eram os alimentos preferidos dos animais com quem o Sapo Boca-Grande conversou?

() peixes

() grama

() insetos

() frutas

() formigas

() camarões

(O sapo boca grande, de Jain Smyth)

Comparação de informações: Para se encontrar a tese central do texto, o conflito ou fazer um resumo, pode-se fazer perguntas ou discussões que levem a comparar ou contrastar informações do texto. Comparar informações do texto que se está lendo

com outros também favorece a percepção de relações de intertextualidades promovendo, assim, maior compreensão do texto e uma estimulação da leitura crítica.

Exemplos de perguntas que visam esta capacidade:

O engenheiro e o casal de velhinhos têm a mesma opinião sobre o que é o progresso? **(Araújo & Ophélia, de Ricardo Azevedo)**

Generalização: Para desenvolver esta capacidade, as perguntas devem fazer com que o leitor identifique características comuns que possam existir entre acontecimentos e dados, que a levem a encontrar um princípio geral pela observação de exemplos, que a leve a compreender a ideia e opinião do autor em relação ao tema e quais princípios ele usou para sustentar sua opinião.

Exemplos de questões para desenvolver esta capacidade de leitura:

A estratégia de Sérgio deu certo e ele a repetiu muitas vezes. Para criar cada um dos monstros, ele usou uma espécie de regra. Que regra foi essa? Explique-a.

Em sua opinião, o título deste livro – “O domador de monstros” – é adequado? Por quê? Qual outro nome poderíamos dar? **(O domador de monstros, de Ana Maria Machado)**

Quando percebeu que havia um casal de velhos em cima da árvore, o engenheiro, chefe da obra, chamou a polícia. Quando chegou, o policial tentou convencer Araújo e Ophélia a descerem da árvore, mas eles se recusaram. Recupere os argumentos que Araújo e Ophélia defenderam para impedir a derrubada das árvores. **(Araújo & Ophélia, de Ricardo Azevedo)**

Produção de inferências locais: Para desenvolver esta capacidade de leitura, pode-se fazer indagações e discussões que levem o leitor a encontrar o significado de uma palavra ou expressão desconhecida, compreender termos que retomam ou antecipam informações e relacionar expressões equivalentes por meio do contexto imediato do texto lido.

Para exemplificar o desenvolvimento de tal capacidade pode-se pensar em questões como:

Pensando nas características do linguado, o que significa linguarudo? **(O**

linguado linguarudo, de Paulo Debs)

Na página 8, o Gato de Botas inicia seu discurso dizendo “Meus senhores e minhas senhoras...”. Por que, segundo a Bela Adormecida, não há nenhuma “senhora” entre eles? **(A bela borboleta, de Ziraldo)**

Produção de inferências globais: Com esta capacidade de leitura o paciente deve ser capaz de reconhecer significados que não estejam explicitados no texto, e, sim, insinuados ou pressupostos, para que se compreenda o significado do texto. Para tal, é necessário que o fonoaudiólogo oriente a criança para as pistas deixadas no texto pelo autor como ironia, escolha lexical específicas, presença de linguagem figurada, etc. Para desenvolver tal capacidade também se deve fazer um paralelo entre as informações contidas no texto e a recuperação do contexto de produção. Fazer a distinção entre as inferências determinadas pelo contexto de produção ou marcadas pelas pistas e as que provêm do imaginário pessoal é fundamental também.

Por que a mãe “confunde” seu filho com um monstro? **(Tem um monstro no meu jardim, de Janaina Tokitaka)**

Há duas linhas que começam no buraco, perpendiculares às pegadas que o esquimó deixou no gelo. O que será que significam estas linhas? **(O esquimó, de Olivier Douzou)**

Recuperação do contexto de produção do texto: Por meio de pesquisas levantar junto ao paciente dados relacionados ao contexto de produção do texto como autor, contexto social, momento histórico em que foi produzido, veículo em que é divulgado, presumir perfil de consumidores, interlocutores contemporâneos intenção comunicativa do autor, etc. Ao realizar esta atividade se estará contribuindo para fortalecer outras capacidades de leitura como ativação de conhecimentos prévios, a predição de conteúdos, a realização de inferências globais, a elaboração de apreciações estéticas ou afetivas e as relativas a valores éticos ou políticos etc.

Por que será que o autor Jon Scieska escreveu sob a visão do lobo? Qual terá sido o seu objetivo? **(A verdadeira história dos três porquinhos, de Jon Scieska)**

Leia para o(s) paciente(s) a nota biográfica sobre o autor que aparece no canto superior da p. 47 **(O esquimó, de Olivier Douzou)**

Definição de finalidades e metas da atividade de leitura: Aqui, deve-se estabelecer

uma meta ou finalidade para a situação de leitura. Esta pode ser, por exemplo, ler para buscar uma informação específica, para estudar, para ter momentos de prazer, para se informar de notícias recentes etc.

Este livro nos conta como é possível ter um animal de estimação diferente e nos tenta convencer, usando argumentos significativos, que um rinoceronte tem um coração proporcional ao seu tamanho.

Vamos descobrir juntos as vantagens de ter um rinoceronte de estimação?

(Quem quer este rinoceronte?, de Shel Silverstein).

Percepção de relações de intertextualidade: Ao retomar o que se leu e fazer perguntas e comentários sobre o texto desenvolve-se esta capacidade. O objetivo é que o paciente seja capaz de construir um diálogo entre o texto que está lendo com outros que já leu. Quanto maior foi número de relações estabelecidas pelo leitor entre o que está lendo com outros textos lidos, ou mesmo com informações adquiridas por outros meios como filmes, conversas, vivências em geral, mais efetivo será este diálogo tão necessário.

Na página 8, encontram-se as seguintes falas: “ – Epa, epa, epa, epa, epa, epa, epa! - exclamaram os Sete Anões” e “ – Faça logo! – falou o Coelho do Relógio”. Para entendermos bem essas falas, precisamos conhecer os personagens; no caso, os Sete Anões e o Coelho do Relógio. Pensando no que você sabe sobre eles, explique no que o autor da história se baseou para criar essas falas. **(A bela borboleta, de Ziraldo).**

Percepção de relações de interdiscursividade: Esta capacidade de leitura é semelhante a anterior, porém neste caso é importante estabelecer uma compreensão das relações discursivas entre o texto que se está lendo com outros já lidos. Assim, ao levar em conta a relação existente entre os discursos, é possível chegar à compreensão, por exemplo, de referências, uma nota bibliográfica, uma ironia, etc. Para desenvolver tal capacidade deve-se levar em conta o contexto de produção do texto e realizar atividades que levem o leitor a compreender e explicitar tais diálogos.

Percepção de outras linguagens: Para desenvolver esta capacidade, devem-se propor perguntas e discussões que visem o paratexto verbal e não verbal. Contribuem

para a compreensão do texto, identificar e compreender as mensagens trazidas junto ao texto em manchetes, título, tipos de letra, manchete, ilustrações e imagens, etc.

Seguem alguns exemplos:

Logo no início da história, Alexandre T. Lobo afirma que a verdadeira história dos três porquinhos é, na verdade, a história sobre “A – Espirro + B – Açúcar”. Explique, com suas palavras, o que significa essa fórmula matemática. **(A verdadeira história dos três porquinhos, de Jon Scieska)**

Que letras são essas que surgem de dentro da rachadura (CCRRRAC)? O que elas representam?

Onde eles chegaram? Como é possível saber? *(Há a presença de um baldinho e de uma bóia indicando que eles chegaram a uma praia; o pinguim segura o bastão preso ao bloco de gelo, porque àquela altura, a água já está bem rasa)* **(O esquimó, de Olivier Douzou)**

Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas: Esta capacidade de leitura é bastante sofisticada, porém leva o leitor a não apenas compreender melhor o texto, mas, também, ser capaz de expor opinião sobre ele e desenvolver uma leitura crítica. Neste caso, o leitor deve ser capaz de compreender que o texto escrito contém a singularidade do autor que o escreveu, assim como suas escolhas quanto aos recursos da língua que ele utiliza para dar o efeito de sentido desejado. Para que esta capacidade seja desenvolvida o fonoaudiólogo deve criar atividades que levem o paciente a identificar a qualidade em organização textual, escolha lexical, construção sintática que seja capaz de encadear argumentos, também o uso de metáforas, precisão no uso da língua etc.

Na capa do livro, no canto superior direito, está escrito “Livro-Brinquedo”. Você concorda que esse livro é também um tipo de brinquedo? Por quê?
(Seu soninho, cadê você?, de Virginie Guérino)

Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos: A capacidade em questão visa à posição crítica do leitor perante o texto, em outras palavras, o leitor deve ser capaz de avaliar a coerência interna do texto e os desdobramentos feitos pelo autor em relação a posição defendida, deve poder considerar em que medida há concordância ou discordância com o autor, compreender os valores que este expressa, etc. Para desenvolver esta capacidade discussões e questões devem ser

feitas ao paciente que o levem à reflexão de novas ideias. Debates e relações com textos lidos podem ser realizados também com o intuito de aprofundar a análise sobre o tema e, assim, construir novos conhecimentos.

O plano de Talita teria dado certo se o pai desconhecesse sua mania de dar nome de gente aos objetos? Por que é importante que todos nós usemos as mesmas palavras para nomear as coisas do mundo? **(A operação do Tio Onofre, de Tatiana Belinky)**

Assim que Alexandre T. Lobo encontra o primeiro porquinho morto entre as palhas, ele afirma: “Seria um desperdício deixar um presunto em excelente estado no meio daquela palha toda. Então eu o comi. Imagine se ele fosse um grande *cheeseburger* dando sopa.” Pensando nos argumentos que Alexandre usou, você concorda que ele deveria mesmo ter comido o porquinho? Por quê? **(A verdadeira história dos três porquinhos, de Jon Scieska)**

Apresentaremos também uma sugestão de abordagem para livros sem texto. Como forma de ilustrá-la, a seguir, será recuperado, na íntegra, um roteiro que contém as indicações de aspectos que podem ser destacados, à medida que o livro vai sendo observado pelo(s) paciente(s). O fonoaudiólogo deve ponderar quais aspectos deve ressaltar, lembrando que, a rigor, um livro apenas com imagens pode “apenas” ser visto, sem que nenhum comentário seja feito. Assim, seguem algumas **sugestões** para o que pode ser destacado:

LEE, Suzy. Onda. São Paulo, Cosac Naify, 2008

(Faixa etária: 3 anos)

Contracapa: traz duas páginas cor de cinza. A explicação para estas páginas esclarece-se no final do livro, de forma que se sugere deixar para voltar a elas, quando o livro houver sido explorado.

pp. 2 – 3: A menina está correndo pela areia, seguida por uma mulher que carrega um guarda-chuva e os dois pares de sapatos. Pode-se explorar o que a mulher carrega; quem deve ser esta mulher, bem como para onde a menina estaria correndo. Leia a palavra “Onda” para o(s) paciente(s) e, se necessário, ressalte que ela está escrita em azul. É a única informação colorida das páginas. *Por que será?* Pode-se destacar que as sombras são pequenas, o que indica que o sol está alto.

pp. 4 – 5: A menina olha atentamente para o mar; os pássaros a acompanham. Novamente, apenas o mar é azul.

pp. 6 – 7: A menina percebe que a onda está a chegar e sai; os pássaros também se afastam. A intenção parece ser a de fugir da onda. Note-se que a menina olha para trás para ver a onda se aproximando.

pp. 8 – 9: A menina tenta “assustar” o mar; mandá-lo embora. Observe-se que ela está de boca aberta – como se gritasse –, na ponta dos pés e com os braços erguidos. Pode-se perguntar: *O que a menina está fazendo? O que ela pretende?* Nestas páginas, assim como em outras, pode-se chamar a atenção para o fato de que os pássaros parecem mimetizar (imitar) as ações da menina.

pp. 10 – 11: Nestas páginas, pode-se perguntar: *O que a menina está fazendo?* Pode-se atentar para o fato de ela estar sentada, com as mãos no queixo e parecer estar dormindo, com os olhos fechados. Note-se, que os pássaros olham fixamente para o mar, mas também não fazem nada. *O que será que a menina e os pássaros estão esperando?*

pp. 12 – 13: *E, agora, o que está acontecendo?* Se a(s) criança(s) não mencionar(em), chame a atenção para o fato de que a menina parece chamar o mar que está recuando – seu braço está estendido e “vaza” para a p. 13, sendo que não se pode ver sua mão. Note-se, também, que um dos pássaros – a menina levantou-se e os pássaros voam – também “invadiu” a p. 13. Ou seja, menina e pássaros parecem estar indo atrás do mar, em busca dele. Embora bem discreta, já há na asa do pássaro que está sobre o mar uma pequena mancha azul.

pp. 14- 15: Pela primeira vez, no livro, a menina invade a página seguinte; ela e os pássaros estão mais próximos do mar. Nesta página, as manchas azuis nas asas dos pássaros já são mais evidentes. Se a(s) criança(s) não notar(em), chame a atenção para essas manchas azuis e pergunte: *O que significam estas manchas azuis nas asas dos pássaros?* É importante que perceba(m) que o azul significa “mar”.

pp. 16 – 17: A menina finalmente entra no mar e brinca com a água. Destaque para a(s) criança(s) que suas pernas, braços e cabelos parecem estar em movimento, indicando que ela está se divertindo, brincando na água.

pp. 17 – 18: *E agora, o que está acontecendo?* A menina está chutando a água e os respingos (azuis) atingem os pássaros, que também parecem se movimentar bastante, divertirem-se com a situação. Se o(s) paciente(s) não perceber(em), mostre como as montanhas ao fundo, na p. 17, estão mais claras.

pp. 19 – 20: *E aqui, o que está acontecendo com o mar?* Ressalte que as expressões faciais da menina mostram que ela está assustada, pois uma nova onda está se formando. Reparar que os pássaros parecem interromper o vôo que faziam na direção do mar: há pássaros que estão com as asas para trás e um que parece já estar se virando. Aqui, as montanhas estão ainda mais claras.

pp. 21 – 22: *Nossa, o que aconteceu? Por que a menina está correndo?* A(s) criança(s) deverá(ao) perceber que a onda é muito grande e que a menina e os pássaros estão fugindo dela. As montanhas desapareceram. A menina mostra seu susto pela boca aberta. Há também traços (riscos) no vestido e no pé da menina, assim como nas asas dos pássaros para indicar os movimentos rápidos que estão fazendo.

pp. 23 – 24: Os respingos azuis no vestido da menina e em suas pernas e braços mostram que ela se molhou. *O que ela está fazendo? Por quê?* A menina mostra a língua para o mar; provavelmente, porque escapou da onda. Notar que somente um pássaro aparece na p. 23 e um pedaço de outro pássaro, indicando que eles voaram para longe do mar.

pp. 25 – 26: *O que aconteceu aqui?* Ambas as páginas estão azuis; os personagens não aparecem, indicando que uma nova onda se formou. Aqui, seria interessante perguntar (propondo uma antecipação): *E a menina, onde está? O que aconteceu com ela?*

pp. 27 – 28: Nestas páginas, as hipóteses levantadas serão (ou não) confirmadas. A onda pegou a menina, molhando-a (reparar que o vestido é todo azul, agora) e derrubando-a. As montanhas reapareceram, mas a grande diferença aqui é o céu: também ficou azul. Ressalte também que há um pássaro no canto inferior da p. 27, bem como que é possível ver na areia algumas conchas.

pp. 29 – 30: *O que a menina está fazendo agora? Por que ela sorri?* Destaque que os pássaros voltaram e estão ao redor da menina, aparentemente, também interessados nas conchas e estrelas-do-mar que a onda trouxe. Também se pode destacar que o mar está calmo.

pp. 31 – 32: *Por que a menina e os pássaros estão de costas para o mar?* Será interessante observar se o(s) paciente(s) percebe(m) a ponta do guarda-chuva na p. 31 (canto superior) e infere(m) que se trata da mulher da p. 2. A expressão feliz da menina pode ajudar na inferência. Pode-se perguntar: *Por que as conchas são azuis?*

pp. 33 – 34: Nestas páginas, a(s) criança(s) confirmará/ confirmarão que a mulher chegou (provavelmente, a mãe da menina). Ressaltar que os pares de sapatos estão azuis, ou seja,

molhados. *O que a menina está fazendo?* Tudo indica que ela está olhando sua imagem na água. Os pássaros estão voando na direção do mar.

pp. 35 – 36: A menina e a mulher vão embora. As partes molhadas estão azuis. A menina se despede do mar, com quem brincou, acenando. Pode-se destacar a direção da sombra: no início, a sombra era pequena, indicando o sol alto; agora, a sombra é maior e inclinada, indicando que o sol está se pondo.

pp. 37 – 38: Pode-se ler a biografia da autora.

pp. 39 – 40: Observe com o(s) paciente(s) estas páginas, ressaltando a areia (cinza) e as conchas e estrelas-do-mar azuis (molhadas). Volte para a contracapa e compare que, lá, era tudo cinza, antes da onda e, agora, já há o que o mar trouxe.

VI. Considerações Finais

A clínica fonoaudiológica com a leitura e a escrita, tradicionalmente, enfatiza os chamados aspectos gráficos da linguagem escrita, de tal modo que práticas escolares tradicionais estiveram por muito tempo nos *settings* terapêuticos, como é o caso do ditado e da cópia (Mori-de Angelis e Dauden, 2004). Em boa parte, esses “recursos terapêuticos” justificavam-se em função dos pressupostos teóricos adotados; no caso, a adoção de uma visão associacionista da aprendizagem da linguagem escrita.

À medida que uma visão de viés mais enunciativo-discursivo da linguagem começa a atravessar as práticas fonoaudiológicas, altera-se também o modo de compreender a linguagem escrita e ela passa, gradativamente, a ser assumida como uma prática discursiva (Mori-de Angelis e Dauden, 2004). Como decorrência, os expedientes escolares tradicionais passam a ceder lugar para outros recursos terapêuticos, estes também de cunho mais discursivo e dialógico. É nesta nova configuração da cena clínica que o livro – sobretudo, o livro de literatura infantil – ganha lugar. Na verdade, há de se ressaltar que o livro de literatura sempre frequentou os atendimentos fonoaudiológicos voltados aos chamados distúrbios de leitura e escrita; no entanto, sua função era a de permitir a realização de exercícios de memorização e fixação das formas (orto)gráficas. Seu emprego como um instrumento que permite a ressignificação da linguagem e da relação do sujeito consigo mesmo é bem mais recente (Francine, 2008).

Ao se assumir o livro de literatura como um potente recurso terapêutico, afigura-se para o terapeuta da linguagem a tarefa de selecionar os livros que utilizará, bem como a necessidade de abordar tais livros, de forma a lograr os objetivos traçados para o projeto terapêutico elaborado para o paciente.

Nesta pesquisa, pôde-se compreender que a escolha de livros de literatura infantil deve basear-se, por um lado, no repertório de leituras do terapeuta, ou seja, em sua história de leitura. A influência da história de leitura do terapeuta na seleção dos livros imprime a ela um viés subjetivo; no entanto, tal viés é absolutamente necessário, na medida em que, para realizar a mediação de leitura, este terapeuta deve estar apropriado do livro que lerá e, sobretudo, deve ter sido por ele afetado (SEE, 2010). Por outro lado, a seleção de livros deve estar embasada em critérios que podem ser classificados como critérios “técnicos”, na medida em que refletem os pressupostos teóricos adotados. Assim, orientando-se pela visão de linguagem escrita como *prática discursiva* e compreendendo a atividade terapêutica como essencialmente dialógica e de interpretação, concluiu-se que a seleção de livros deve ser variada em gêneros,

autoria e temática, além de considerar o perfil de letramento do paciente pretendido.

Para além da experiência estética que a leitura de literatura permite (SEE, 2010), há também de considerar os efeitos dessa leitura para o desenvolvimento das capacidades leitoras (Rojo, 2004). Para isso, é necessário que a forma de exploração dos livros contemple questões que promovam o desenvolvimento destas capacidades e, para isso, o fonoaudiólogo deve conhecê-las profundamente.

Assim, pode-se concluir que o trabalho clínico-fonoaudiológico com os livros de literatura infantil contribui não apenas para a formação de um leitor crítico e reflexivo, mas também, e – quiçá – sobretudo, para o desenvolvimento de um leitor capaz de travar com o livro uma experiência estética transformadora.

Referências bibliográficas

AZEVEDO, Ricardo (a). *Literatura infantil: origens, visões da infância e certos traços populares*. Publicado in Presença Pedagógica - Belo Horizonte - Editora Dimensão - Nº 27 - mai/ junho 1999 e em Cadernos do Aplicação. Volume 14 Número ½. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Jan/Fev 2001. Disponível no site: www.ricardoazevedo.com.br.

_____ (b) *Livros para crianças e literatura infantil: convergência e dissonâncias*, “Como o ar não tem cor se o céu é azul? Vestígios dos contos populares na literatura infantil” (dissertação de mestrado). “Jornal do Alfabetizador” – Porto Alegre – Ed. Kuarup – Ano XI - nº 61 p. 6-7, 1999.

_____ *Conto popular, literatura e formação de leitores*. Artigo escrito originalmente para o programa educacional “Salto para o futuro” e disponível no site: <http://www.tvebrasil.com.br/salto>. Publicado em Revista Releitura. Publicação da Biblioteca Pública Infantil e Juvenil de Belo Horizonte. Abril, nº 21, 2007.

BETTELHEIN, Bruno. *A Psicanálise dos Contos de Fadas*; ed Paz e Terra, 2002.

CANTARIN, Giovana Cristina Monteiro e LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. “Efeitos da leitura de histórias no contexto pedagógico: a constituição de “pequenos” leitores” In: DAUDEN, Ana Tereza de C. e MORI-de ANEGELIS, Cristiane C (orgs.). *Linguagem Escrita: Tendências e reflexões sobre o trabalho fonoaudiológico*. São Paulo: Pancast, 2004: 149 – 174.

CASCUDO, Câmara. *Contos tradicionais do Brasil*. São Paulo: Global, 2003.

ANDRADE, Carlos Drummond de. “Literatura infantil”, em *Confissões de Minas*, Rio de. Janeiro: Aguilar, 1944.

FRANCINE Mabile. *Usos e Sentidos da Linguagem Escrita na Clínica fonoaudiológica*, (dissertação), Graduação, PUC-SP, São Paulo, 2008.

GARCIA, Ana Luiza. “Fonoaudiologia e letramento” In: DAUDEN, Ana Tereza de C. e MORI-de ANEGELIS, Cristiane C (orgs.). *Linguagem Escrita: Tendências e reflexões sobre o trabalho fonoaudiológico*. São Paulo: Pancast, 2004: 13 – 35.

GARCIA, Edson Gabriel. A leitura no meio do caminho: algumas idéias preliminares sobre esse universo fabuloso que é a construção de sentidos para a vida humana. In: *Prazer em Ler: Registros esparsos da emoção do caminhante nas lidas com a mediação de leitura. Prazer em Ler, vol. 2*. Prazer em Ler/ Instituto C&A/ Cenpec, 2007

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes, 2004.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. São Paulo: Ática, 2007.

MASSI, Giselle de A. Dislexia ou processo de aquisição da escrita?. *Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, 16 (3): 355 – 369, dezembro, 2004.

MORI-de ANGELIS, Cristiane C. e DAUDEN, Ana Tereza Brant de Carvalho. “A criança e o outro na construção da linguagem escrita”. In: DAUDEN, Ana Tereza de C. e MORI-de ANEGELIS, Cristiane C (orgs.). *Linguagem Escrita: Tendências e reflexões sobre o trabalho fonoaudiológico*. São Paulo: Pancast, 2004São Paulo: Pancast, 2004: 37 – 63.

OLIVEIRA, M.K. – *Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento; um processo sócio-histórico*, São Paulo: Scipione, 2000.

OLIVEIRA, Polyana S. O livro infantil como instrumento terapêutico na clínica fonoaudiologia da gagueira. [dissertação]. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Fonoaudiologia: PUC, 2004.

PALO, Maria José; OLIVEIRA, Maria Rosa. *Voz de Criança*. 3 ed. São Paulo, Ática, 2003.

PASTORELLO, Lucila Maria. “As vozes da leitura” In: DAUDEN, Ana Tereza de C. e MORI-de ANEGELIS, Cristiane C (orgs.). *Linguagem Escrita: Tendências e reflexões sobre o trabalho fonoaudiológico*. São Paulo: Pancast, 2004São Paulo: Pancast, 2004: 125 – 133.

PERROTA, Claudia; MÄRTZ, Laura Wey; MASINI, Lúcia. *Histórias de contar e escrever: a linguagem no cotidiano*. São Paulo: Summus, 1995.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Manifesto por um Brasil literário*. Lançado na Festa Literária de Paraty (FLIP), em julho de 2009. Disponível no site: www.brasilliterario.org.br.

ROJO, Roxane. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE: CENP, 2004.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Caderno do professor: leitura e produção de texto: 5^a e 6^a séries: 6^o e 7^o anos*. Secretaria da Educação. São Paulo: SEE, 2010.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. “A escolarização da literatura infantil e juvenil” In: BRANDÃO, Heliana; EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; MACHADO, Maria Zelia Versiani. A

Escolarização da Leitura Literária: o jogo do livro Infantil e Juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

ZILBERMAN, Regina. "Partilha e conflito de interpretações: um caminho para o desenvolvimento da linguagem do leitor infantil" In: SILVA, E. T. *Leitura e desenvolvimento da linguagem*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.

ANEXO I:

Fábula: A cerva e a vide

Autor: Jean de La Fontaine

Leremos agora uma fábula. Você(s) já leu(leram) ou se lembra(m) de alguma fábula lida? Quem a escreveu?

Você(s) conhece(m) o fabulista Jean de La Fontaine?

Vamos, antes de começar a fábula *A cerva e a vide*, ver algo sobre fábulas e sobre La Fontaine? (*Apresentar informações relevantes sobre o gênero e autor*)

A cerva, fugindo de caçadores e cães, escondeu-se em uma vinha. Você(s) sabe(m) o que é uma cerva? E vide?

Por que a cerva escondeu-se na vinha? Como era essa vinha?

Baseando-se na resposta da questão anterior, que qualidade da vinha deve corresponder ao adjetivo *opulenta*?

Qual é mesmo o título dessa fábula?

O que é vide, então?

O que fez os cães perceberem a cerva?

A cerva, ao morrer, disse ainda: *Justo castigo mereço, pois fui ingrata!*. Baseando-se nessa fala e na moral da história, por que o castigo à cerva era merecido?

Livro: Quem quer este rinoceronte?

Autor: Shel Silverstein.

Início à leitura

p. 9 - Indagar com a pergunta: Onde é possível encontrar um rinoceronte? Onde ele está à venda?

Prosseguir com a leitura; destacando:

p. 15 – Por que o rinoceronte não é bom para abrir a porta?

pp. 16-7 – Alguém sabe o que quer dizer “vil”? O que será? Vamos procurar no dicionário?

p. 20 – O que será que significam estas reticências? É sinal de que a ideia vai ser completada. Vamos virar a páginas e descobrir?

p. 24 – Por que o garotinho está chorando?

p. 25 – De que forma o rinoceronte vai ajudar o garoto a pedir mais mesada para o pai? Observe a expressão do rinoceronte e você vai saber.

p. 30 – Preste bastante atenção: para onde o rinoceronte está olhando?

pp. 34-5 – Em que situações o rinoceronte protege o menino de apanhar de sua mãe?

p. 36 – O rinoceronte parece bem confortável, não? Como podemos saber que ele está feliz?

pp. 38-9 – Para você, o que são “os restos da mesa”? E para o rinoceronte?

pp. 42-3 – Reparem que, de novo, há reticências.e, como da outra vez, o rinoceronte vai ganhar algo em troca do favor que está fazendo. O que você acha que será?

p. 44 – E, então, vocês acertaram?

p. 51 – Onde está o rinoceronte?

pp. 52-3 – Por que os banhistas estão assustados? Por que o corpo do rinoceronte está desenhado com uma linha pontilhada?

pp. 54-5 – Vocês já viram um disco de antigamente? Sabem como se fazia para ouvi-los?

p. 56 – Há uma semelhança entre a expressão facial do rinoceronte e o que está escrito entre parêntese. Vamos explicar essa semelhança?

p. 58-9 – Como o rinoceronte está se sentindo?

Descobrimos as vantagens de ter um rinoceronte. O autor explorou muito bem todas as qualidades do rinoceronte. No final do livro, ele escreveu que "... É muito fácil de amar..."; pode-se perguntar: - Como é possível amar o rinoceronte?

Oportunizar ao(s) paciente(s) um momento de reflexão, levando-os a pensar que é possível amar o diferente, que nós, seres humanos, estamos acostumados a amar e respeitar o que é comum, porém o diferente também pode ser especial.

O(s) paciente(s) poderão escrever a história poderão do reconto.

Livro: A verdadeira história dos três porquinhos

Autor: Jon Scieszka

Leia o livro “A verdadeira história dos três porquinhos”.

Na capa do livro que você leu aparece escrito “A verdadeira história dos três porquinhos. Tal como foi contada a Jon Scieszka”. Quem conta a história que você leu? Justifique com elementos da capa do livro.

Logo no início da história, Alexandre T. Lobo afirma que a verdadeira história dos três porquinhos é, na verdade, a história sobre “A – Espirro + B – Açúcar”. Explique, com suas palavras, o que significa essa fórmula matemática.

Alexandre T. Lobo tem uma hipótese para explicar a fama de “mau” dos lobos. Que hipótese é essa?

Assim que Alexandre T. Lobo encontra o primeiro porquinho morto entre as palhas, ele afirma: “Seria um desperdício deixar um presunto em excelente estado no meio daquela palha toda. Então eu o comi. Imagine se ele fosse um grande *cheeseburger* dando sopa.” Pensando nos argumentos que Alexandre usou, você concorda que ele deveria mesmo ter comido o porquinho? Por quê?

Alexandre T. Lobo foi preso pela polícia quando tentava arrebentar a porta da casa do terceiro porquinho. Por que Lobo estava furioso com o terceiro porquinho?

Já no final da história, há a reprodução de uma página de jornal. Qual é o nome do jornal? Qual é a manchete?

Segundo Alexandre T. Lobo, a imprensa foi a responsável por construir sua imagem como a de um “lobo mau”. Há, na reprodução da página do jornal, uma frase que confirma a hipótese de Alexandre. Que frase é essa?

E para você, qual é a verdadeira história dos três porquinhos? Por quê?

Livro: Dorminhoco

Autor: Michael Rosen

Numeração das páginas, sendo a primeira do livro a número 1.

pp. 4-5: *(Faça a leitura para as crianças).*

Além do cachorro, do gato e da vaca, quais são os outros animais que aparecem na fazenda?

Todos estão dormindo?

(Há, no canto superior direito da página da direita, dois morcegos acordados. Caso a(s) criança(s) não percebam, mostre-os)

Por que estariam esses morcegos acordados? *(Estimule a(s) criança(s) a levantar hipóteses sobre o porquê de os morcegos estarem acordados, fazendo menção aos seus hábitos noturnos)*

pp. 6-7: Todos estão mesmo dormindo? *(Análise o cenário; caso o(s) paciente(s) perceba(m), aponte o porquinho com apenas um olho aberto).*

Por que será que esse porquinho está acordado? Será que ele escutou alguma coisa? Com o que você acorda durante a noite? *(Permita e incentive as crianças a fazerem suposições)*

pp. 8-9: *(Leia por enquanto somente o primeiro parágrafo)*

Estava tudo em paz, até que...

Que será que está acontecendo? *(Hipóteses)*

*(Leia agora o **RONC** e incentive a desvendar que som é esse – uma onomatopéia que se refere ao som do ronco –, e quem o está causando).*

O que aconteceu com o gato? Com os outros animais?

Será que aquele porquinho estava já escutando o cachorro roncando?

pp. 10-11: Que os animais estão fazendo?

Surgiram novas personagens? Quais? *(Mostre a pata e os patinhos e os ratinhos)*

pp. 12-13: *(Faça a leitura)* Que será que os animais vão fazer?

O que você faria para parar com o ronco de alguém (ou de um cachorro)?

p. 14: *Eu sei – disse a vaca.*

E o que será que ela fez? Os porquinhos, que estavam ao redor, assustaram-se; e o cachorro? Despertou?

p. 15: E qual foi a ideia do carneiro?

Será que dessa vez o cachorro vai acordar?

p. 16: E então, o carneiro conseguiu?

O que a porca e os porquinhos estão fazendo?

E o cachorro, como está? Como é a cara dele?

pp. 17-18: *(Antes da leitura)* Por que a porca, o carneiro, a vaca estão com essas caras?

(Leia as páginas)

Por que a ideia do gato foi a de cantar?

Como será a cantoria desses animais?

pp. 19-20: Como canta a vaca? E o gato? O carneiro? E os pássaros e pintinhos?
(Explore aqui com as crianças as onomatopéias)

pp. 21-22: E da porca e dos porquinhos?

Será que o cachorro vai dessa vez acordar?

pp. 23-24: *(Antes da leitura)*

Então, o que aconteceu?

(Faça a leitura das duas páginas)

O que fez o cachorro despertar? E como ele acordou?

E os outros animais, onde estarão? Já é manhã; será que não dormiram?

pp. 25-26: O que está acontecendo?

(Incentive aqui, na última cena, a perceberem que todos os animais – a vaca, o carneiro, o gato, a porca e todos os porquinhos – dormem felizes e... roncando, de tanto cansaço)

Livro: Eram cinco

Autor(es): Ernest Jandl e Norman Junge

p. 3: Nesta página, há o boneco Pinóquio sentado em uma cadeira com o nariz quebrado, sua ponta pendurada. Pode-se perguntar que personagem é essa, como é sua história, se a conhecem, por que e como ele quebrou seu nariz.

p. 5: Há cinco brinquedos sentados em bancos de madeira em uma sala que, mesmo havendo um lustre aceso, há iluminação é fraca. Será interessante observar se o(s) paciente(s) percebem o fecho de luz (mais forte) embaixo da porta e embaixo da porta. *O que deve ser ali?* Pode-se atentar para o fato de o pingüim estar virado para a porta e o urso olhando de canto de olho para ela, como se estivesse ressabiado. Pode-se também perguntar que brinquedos são esses e por que estão nessa sala sentados. Note-se que cada um apresenta uma “falha”/ um machucado: o pingüim sem as duas asas, o patinho sem uma roda, o urso com um braço enfaixado e um olho tampado, o sapo – que talvez seja o mais difícil de se notar – com um *band-aid* nas costas e o Pinóquio com a ponta do nariz quebrada.

pp. 6 – 7: Assim que a porta abre-se e a joaninha sai da sala, o lustre direciona-se para a, provavelmente, saída (isso repetir-se-á cada vez que a porta se abrir) . Pode-se perceber que a parede da sala em que os brinquedos estão adquire uma nova cor. *Por quê?* Dentro da outra sala, consegue-se ver apenas parte de uma mesa, um lustre e um quadro preso à parede. Observe que os brinquedos, exceto o Pinóquio, parecem estar assustados – o pingüim, o pato e o urso inclinados para trás e o urso com a mão na boca.

pp. 8 – 9: O primeiro, o pingüim, entra na sala; o lustre – da sala em que todos estão esperando – acompanha-o. Atente-se para a expressão facial do urso, que agora apresenta preocupação e/ ou tristeza. Pode-se perguntar: *Por que o urso parece estar triste? O que será que vai acontecer com o pingüim?*

pp. 10 – 11: A sala novamente fica escura e o lustre iluminando o centro da sala; ou seja, a cena inicial “repete”-se, mas, agora, com quatro personagens.

pp. 12 – 13: *E então, o que aconteceu com o pingüim?* Caso seja necessário, volte à p. 9 e compare o pingüim: como ele era e como está agora. O lustre novamente direciona-se à saída. Isso repetirá toda vez que a porta se abrir e uma personagem sair da outra sala. *E quem será o próximo?*

pp. 14 – 15: O patinho vai; o lustre indica-lhe a entrada. Pode-se perguntar: *O que vai*

acontecer com ele? Note-se aqui que o sorriso do Pinóquio está desfazendo-se.

pp. 16 – 17: A iluminação novamente enfraquece. *Por que será que eles estão assim?* Ressalte as fortes expressões faciais dos brinquedos que ficaram, em especial o urso – com as linhas da boca traçadas para baixo, indicando que está bravo – e o sapo – boquiaberto, provavelmente assustado. Note-se aqui também que o Pinóquio já não se encontra feliz. *O que será que está acontecendo?*

pp. 18 – 19: *O que aconteceu com o patinho?* O patinho agora está com as duas rodas. O Pinóquio olha para o lustre. Seria interessante aqui perguntar (propondo antecipação): *Que lugar será esse?*

pp. 20 – 21: *O terceiro vai e como será que voltará?* Observe que o sapo está com a língua de fora. Estimule a(s) criança(s) a levantar hipóteses sobre o porquê disso, fazendo uma alusão a seus hábitos alimentares.

pp. 22 – 23: *O que o sapo e o Pinóquio estão fazendo?* Observe nessa página que o sapo está deitado e o Pinóquio com uma mão no nariz, talvez um pouco cansados ou despreocupados.

pp. 24 – 25: *E agora, como está o urso? E o sapo, por que está assim?* Ressalte que o sapo está de pé na cadeira, com as patas dianteiras quase erguidas e a boca aberta, expressando medo por ser o próximo a entrar.

pp. 26 – 27: *E então, o que tem o sapo?*

pp. 28 – 29: o Pinóquio fica sozinha na sala, com pouca luz. Repare que há uma lágrima escorrendo, e pode-se, então, perguntar por que ele está triste.

pp. 30 – 31: *Como está agora o sapo?* O sapo sai da sala com uma coroa na cabeça e saltando alto, feliz. Seria interessante, aqui, voltar à p. 27 e ressaltar a maneira como ele entrou (pulando raso) e a forma como ele saiu (pulando alto), explicando que, além de haver um “machucado” nas costas, indicado pelo *band-aid*, ele estava também com problemas em sua manivela (encontrada na parte de baixo de suas costas).

pp. 32 – 33: O Pinóquio é o próximo e o último a entrar. Note-se aqui que ele retira seu chapéu, num ato de respeito, de educação, cordial.

pp. 34 – 35: Note-se que o ângulo da imagem foi transferido; vê-se um objeto (de madeira) na parte oposta às cadeiras, e mais: o interior da sala, em que está um senhor com um avental, estetoscópio, pernas, rodas, braços, narizes nas estandes, ferramentas sob à mesa e uma outra em sua mão. Na p. 35, agora, as hipóteses levantadas para a pergunta feita nas pp. 18 – 19 serão (ou não) confirmadas. Comente que esse senhor é um médico dos brinquedos, que os conserta, que os “ajuda”.

Atente-se também para que, dessa vez, parece que o lustre da sala de espera já não está mais acompanhando a personagem. Aqui, para a p. 34, faz-se bastante importante mencionar/ comentar que a frase dita pelo brinquedo Pinóquio está escrita tal como se fala – sem pausas entre as palavras; pode-se, então, perguntar: *Por que ela foi escrita dessa maneira?*

Livro: Esquimó

Autor: Olivier Douzou

Para que o esquimó está perfurando o gelo? O que ele pretende fazer? *(Se necessário, faça alusão ao modo de vida e aos hábitos alimentares do esquimó)*

E, agora, já podemos saber o que o esquimó pretende fazer?

Há duas linhas que começam no buraco, perpendiculares às pegadas que o esquimó deixou no gelo. O que será que significam estas linhas?

Que letras são essas que surgem de dentro da rachadura (CCRRRAC)? O que elas representam?

Por que o esquimó subiu no topo do bastão?

O que eles, o esquimó e o pingüim, estão avistando?

Onde eles chegaram? Como é possível saber? *(Há a presença de um baldinho e de uma bóia indicando que eles chegaram a uma praia; o pinguim segura o bastão preso ao bloco de gelo, porque àquela altura, a água já está bem rasa)*

Agora já podemos saber onde eles estão? *(O fato de ser uma praia reafirma-se em função da presença das barracas, além de o pinguim estar abraçado a uma bóia)*

Assim que as especulações sobre o final do esquimó terminarem, leia para o(s) paciente(s) a nota biográfica sobre o autor que aparece no canto superior da p. 47.

Livro: O dia a dia de Dadá

Autor: Marcelo Xavier

Capa:

O dia a dia de Dadá. Quem sabe que história esse livro vai nos contar?

O que é um dia a dia?

Será que nessa figura, Dadá já aparece? Quem deve ser?

p. 1: Que período do dia é esse?

Em que lugar da casa Dadá está? E o que faz?

Quem mais está dormindo?

Quem são essas personagens acordadas no quarto e o que elas estão fazendo?

p. 2: E agora, o que período é?

Que cor está o quarto? Por quê? Que luz deve ser essa?

O que Dadá está fazendo? E o gato? E a boneca?

p. 3: Onde Dadá está agora? O que fazem o gato e a boneca?

Depois de acordar e escovar os dentes, o que fazemos? Como será, então, a próxima cena?

p.4: Em que parte da casa estão?

O que tem na mesa?

p. 5: Onde está Dadá? O gato e a boneca a acompanham?

p. 6: O que os três estão fazendo?

p. 7: Aqui, é uma sala? E o que tem nessa sala?

Com o que Dadá está brincando? A boneca sempre faz o que Dada faz? *(Se necessário, volte às páginas anteriores e mostre às crianças que, sim, a boneca sempre faz o que Dadá faz, e sempre está na mesma posição).*

E o gato?

Além do ursinho de pelúcia, com o que mais Dadá se diverte?

p. 8: E agora?

A gente já conhece essa cena, não? *(Volte à primeira página)*

(Você pode criar/ pensar com os seus pacientes outros hábitos de Dadá, antes de ela voltar a dormir: passear, estudar, fazer a lição de casa, jantar, tomar banho, escovar os dentes etc.)

E depois, o que vai acontecer? (Mostre, aqui, que a próxima cena será a Dadá acordando, depois escovando os dentes, tomando o café da manhã, indo à escola etc, apresento-lhes, portanto, o que é uma rotina, ou seja, um dia a dia).

E o seu dia a dia, como é?

Livro: Minha avó é um problema

Autor: Babette Cole

Leia o livro “Minha avó é um problema”.

Você já sabe que a avó do menino é uma alienígena. Ela começou a causar problemas, quando, no clube dos idosos, foi proposta uma viagem para Umidix? Por que a avó discordava desse passeio?

Assim que chegaram a Umidix, qual foi a primeira traquinagem da avó? Como você descobriu?

O que avó do menino fez para animar o parque de diversões? Por que ela e o menino foram expulsos das máquinas de moeda? Por que, na opinião do professor, a avó foi a culpada pelo grupo ter perdido o ônibus?

A avó resolveu o problema do ônibus levando todo o grupo para uma viagem ao planeta dela. Como podemos saber que todos gostaram muito do passeio?

Assim que chegou em casa, a avó resolveu abrir sua própria agência de viagens? Em sua opinião, o que significa o cartaz que afirma “Veja o mundo (de longe)”.

Livro: A operação do Tio Onofre

Autora: Tatiana Belinky

Ilustrador: Alcy

Leia o livro “A operação do Tio Onofre”

Talita tinha mania de dar nomes de gente aos objetos da casa. Seus pais tanto topavam a brincadeira que também usavam nomes de gente para se referir aos objetos. Pensando nisso, onde estava o jornal que o pai pediu para Talita? Como você descobriu?

Numa tarde, em que Talita e sua mãe assistiam televisão, um fato alterou toda a rotina da casa. O que aconteceu?

Na p. 9, a frase “Abra o cofre, rápido” e a palavra “nervosa” foram grafadas com letras diferentes das usadas no restante do texto. Em sua opinião, este recurso gráfico altera o sentido do texto? Por quê?

Há outros momentos no texto em que letras diferentes são usadas. Selecione dois momentos em que isso ocorreu e explique como as letras usadas contribuem para criar ou reforçar um sentido para o texto.

Por que os ladrões entenderam que o telefonema do pai deveria ser atendido? Quais os cuidados que eles tomaram para que o pai não percebesse o assalto?

O pai de Talita entendeu que a casa estava sendo assaltada e acionou a polícia que conseguiu prender os ladrões. Como Talita explicou para o pai o que estava acontecendo em casa? O plano de Talita teria dado certo se o pai desconhecesse sua mania de dar nome de gente aos objetos? Por que é importante que todos nós usemos as mesmas palavras para nomear as coisas do mundo?

Livro: O Sapo Boca Grande

Autor: Jain Smyth

Ilustrador: Michael Terry

Leia o livro “O Sapo Boca-Grande”

Por que o Sapo tinha esse nome: Boca-Grande?

Quais eram os alimentos preferidos dos animais com quem o Sapo Boca-Grande conversou?

() peixes

() grama

() insetos

() frutas

() formigas

() camarões

O que o Sapo Boca-Grande gostava de comer? Tente se lembrar e preencher as lacunas abaixo:

Eu sou o Sapo Boca-Grande e gosto de comer _____ grudentas, _____, pegajosas, _____ e molhadas.

Por que, no final da história, o Sapo Boca-Grande fingiu ter uma boca pequenininha?

E você, já fingiu ser diferente do que você é? Por quê?

Livro: Araújo & Ophélia

Autor e ilustrador: Ricardo Azevedo

Em relação à página 5, responda: Que sentido(s) a ilustração acrescenta ao texto lido?

O reencontro de Araújo e Ophélia foi marcado por muitas lembranças e relatos de como viveram nos anos em que estiveram separados. Ophélia se sensibilizou com a derrubada das árvores e se uniu a Araújo na tarefa de impedir a demolição. À p. 12, depois de já terem apelado a várias autoridades, eles combinam alguma coisa para salvar as árvores. O que você acha que eles combinaram?

Oriente ao(s) paciente(s) a observarem a ilustração das pp. 16-7.

Pare a leitura na p. 18 e discuta as hipóteses levantadas por eles por meio da questão 2. Se algum paciente houver hipotetizado que ambos – Araújo e Ophélia – subiriam na árvore, a esta altura, é possível que afirmem que apenas Araújo está em cima na árvore. Proponha a continuação da leitura)

Oriente a(s) criança(s) a observarem a ilustração da p. 20.

Quando percebeu que havia um casal de velhos em cima da árvore, o engenheiro, chefe da obra, chamou a polícia. Quando chegou, o policial tentou convencer Araújo e Ophélia a descerem da árvore, mas eles se recusaram. Recupere os argumentos que Araújo e Ophélia defenderam para impedir a derrubada das árvores? (pp. 21-2)

Interrompa a leitura no quarto parágrafo da p. 24 e questione: O engenheiro e o casal de velhinhos tem a mesma opinião sobre o que é o progresso?

No último parágrafo da p. 27, o engenheiro vai embora. Discuta os relatos das pessoas sobre a mangueira, levando a(s) criança(s) a perceber(em) que aquela árvore não era importante apenas para Araújo e Ophélia. Peça que faça(m) uma hipótese para o final da história: o engenheiro tentará outra saída ou a árvore permanecerá intocada?

Discuta a ilustração das pp. 26-7: explore a relação figura-fundo entre a árvore e os prédios e ressalte a presença do passarinho, elemento visual presente desde a ilustração da p. 5.

Livro: O domador de monstros

Autora: Ana Maria Machado

Sérgio era um menino comum: às vezes tinha medo, às vezes, era corajoso. Certa noite, ele ficou com medo das manchas que as sombras das árvores de fora formavam na parede de seu quarto, porque elas viraram figuras de monstros horríveis, horrendos e horrorosos. Qual foi a estratégia que Sérgio usou para espantar o primeiro monstro?

A estratégia de Sérgio deu certo e ele a repetiu muitas vezes. Para criar cada um dos monstros, ele usou uma espécie de regra. Que regra foi essa? Explique-a.

É possível dizer que havia entre Sérgio e os monstros uma espécie de “jogo”? O que eles estariam disputando?

A certa altura, Sérgio começa a atribuir qualidades aos monstros. Quando isso começa a acontecer? Quais são as qualidades que Sérgio vai atribuindo aos monstros?

O que faz o último monstro ser diferentes de todos os outros? Por que, depois desse monstro, não apareceu mais nenhum?

Em sua opinião, o título deste livro – “O domador de monstros” – é adequado? Por quê? Qual outro nome poderíamos dar?

Livro: O linguado linguarudo

Autor: Paulo Debs.

Para a capa: *(Leia-a)*

Que animal é esse?

(Inicie a leitura)

p. 5: Matreiro? Alguém sabe o que significa **matreiro**? *(Formulação de hipóteses. Depois, explique-lhes que **matreiro** refere-se ao indivíduo cheio de esperteza, mas que faz uso de má-fé)*

E **fuxiqueiro**, o que deve ser? *(Hipóteses. **Fuxiqueiro**: aquele que faz fuxicas, fofocas, causa intrigas).*

p. 6: Que animal é esse?

Por que está chorando?

(Faça a leitura)

Por que o peixe chamou a baleia de rolha de poço?

p. 7: E esse peixe grandão, alguém sabe quem é?

(Faça a leitura)

Enferrujado? Por que deve estar enferrujado? O que se enferruja?

p. 8: O que esse peixe está segurando? E por quê?

(Leitura)

p. 9: Ah, esse daí não parece muito contente, não é? O que será que o linguado disse dele?

O que deve significar mesmo **linguarudo**?

(Faça a leitura)

p. 10: O que o linguado está fazendo?

Será que ele também vai falar alguma coisa da tartaruga? O quê?

(Leia a página).

Por que a tartaruga é preguiçosa?

Será que todos que andam devagar são preguiçosos?

p. 11: E esse aqui, quem será?

O que aconteceu com ele?

E o linguado, o que dirá?

(Prossiga com a leitura)

Quais outros animais vivem no fundo do mar? Será que eles também vão aparecer?

pp. 12-13: Quem conhece esse grandão aí?

(Leia o primeiro parágrafo)

E por que ele ocupa duas páginas?

E o que o linguado linguarudo vai falar?

(Continue a leitura)

p. 14: Por que o lugar da sardinha é um uma latinha?

p.15: E esse “bravão” aqui, quem é?

Será que até do tubarão o linguarudo vai falar?

(Faça a leitura)

E falou mesmo; claro! Ele é destemido. E o que é ser **destemido**? *(aquele que não tem medo)*.

pp. 16-17: E essa grandona aqui, quem será? E como ela é?

Por que ocupa também duas páginas?

O que dela o linguarudo vai falar mal?

E esses outros peixinhos, como estão?

(Faça a leitura)

p. 18: Onde está o linguado? Que lugar é esse?

Por que ele está triste? O que deve ter acontecido?

(Faça a leitura)

No que será que ele não parava de pensar?

(Mostre a página ao lado) Ele está chorando? Por quê?

Pensando nas características do linguado, o que significa linguarudo?

p. 19: *(Leia às crianças)*

E agora? O que vai acontecer com ele?

pp. 20-21: O que está acontecendo?

Será que o polvo vai salvar o linguado linguarudo?

(Faça a leitura)

Por que o polvo tirou o linguarudo do buraco?

pp. 22-23: E agora, o que está acontecendo? Como estão todos?

(Leia o primeiro parágrafo)

Será que o linguado vai continuar a falar mal dos seus amigos? Será que ele vai continuar linguarudo?

(Continue a leitura)

E então? Ele vai falar mal?

p. 24: E então, o que aconteceu?

Livro: A bela borboleta

Autor: Ziraldo

A história começa com o Gato de Botas fazendo uma “convocação geral” e vários personagens bem conhecidos, como a Branca de Neve e os Sete Anões, a Alice, a Bela Adormecida, o Peter Pan, aparecem rapidamente. Por que eles puderam atender tão rapidamente à convocação do Gato de Botas?

Na página 8, o Gato de Botas inicia seu discurso dizendo “Meus senhores e minhas senhoras...”. Por que, segundo a Bela Adormecida, não há nenhuma “senhora” entre eles?

Ainda na página 8, encontram-se as seguintes falas: “ – Epa, epa, epa, epa, epa, epa, epa! - exclamaram os Sete Anões” e “ – Faça logo! – falou o Coelho do Relógio”. Para entendermos bem essas falas, precisamos conhecer os personagens; no caso, os Sete Anões e o Coelho do Relógio. Pensando no que você sabe sobre eles, explique no que o autor da história se baseou para criar essas falas.

Qual é o problema que o Gato de Botas descobriu e o que ele pretende que todos os convocados façam para resolvê-lo?

Há um momento do livro em que você, leitor, assim como os personagens da história, pode ver qual é o problema da borboleta. Em que páginas isso ocorre? Explique qual o problema da borboleta?

Para espanto de todos os personagens, a borboleta pediu-lhes que parassem o que pretendiam fazer, pois, ao contrário do que eles pensavam, ela sempre podia voar. Explique como a borboleta conseguia voar.

E, você, costuma fazer vôos como os que a bela borboleta faz? Conte como você faz isso?

Livro: Tem um monstro no meu jardim.

Autor: Janaina Tokitaka

Enumeração das páginas, sendo a 1ª a contracapa.

p. 3: O que é isso? (*Caso não se perceba, mostre que, nessa página, as pegadas do monstro já estão marcadas, em preto*).

Será que esse monstro é grande?

p. 8: O que o menino está fazendo? O que ele deve estar vendo? E falando?

(*Faça a leitura*)

p. 9: Como é esse monstro? Será que ele é mau? Por quê?

p. 10: Onde está o menino? Por que está com a boca aberta?

(*Faça a leitura*)

p.11: E o monstro, o que está fazendo?

(*Faça a leitura*)

p. 12: Cadê o cachorro?

p. 13: Esse monstro é feio mesmo, não é?

O que são aqueles olhinhos dentro daquela casinha? Quem será seu dono?

p. 14: E agora, como está o menino? Ele parece assustado?

(*faça a leitura*)

p. 15: Como são as garras do monstro? Elas se parecem com o quê?

O que será que vai acontecer?

pp. 16-17: E então, o que está acontecendo?

O que o monstro está fazendo?

O que será essa bola enorme e verde no centro?

p. 18: Por que o cachorro está bravo? Será ele o dono daqueles olhinhos? (*Volte à página 13*).

p. 19: O que o monstro está fazendo? (*Se o(s) paciente(s) não notarem, mostre-lhes que o monstro está provavelmente cantando, o que registra as notas musicais nos cantos inferior esquerdo e superior direito*)

Será que ele vai destruir a casa do cachorro?

pp. 20-21: E agora, o que ele fez? *(Quebrou a cerca)*

E por que os passarinhos estão bravos? *(Volte à página 9 e mostre que atrás do monstro encontra-se, provavelmente, o mesmo passarinho amarelo)*

Será que eles não têm medo do monstro?

Será que o monstro vai destruir o jardim inteiro?

p. 22: O que será que o menino vai fazer?

O que você faria se aparecesse um monstro no seu jardim?

p. 23: *(Antes de ler)* O que o menino está fazendo?

(Faça a leitura)

pp. 24-25: O que é isso?

O que tem dentro desse baú?

O que o menino segura?

O que será que o menino vai fazer?

(Faça a leitura das duas páginas)

pp. 26-27: O menino parece decidido. Será que ele vai conseguir acabar com o monstro?

Onde está o monstro? E o que faz?

pp. 28-29: E agora, o que está acontecendo?

Que nuvem negra é essa?

Por que o menino e o monstro estão com essas caras?

pp. 30-31: O que eles estão fazendo?

Quem você acha que vai ganhar essa luta? Por quê?

pp. 32-33: E então, quem ganhou?

Como está o menino? E os passarinhos?

Prá onde será que o monstro está indo?

Será que ele vai prá outro jardim?

pp. 34-35: *(Depois da leitura)*

O que significam essas manchas azul, verde, amarela? *(Fogos de artifício)*

E por que aparecem esses fogos? (*Representam a felicidade, a alegria, vitória do menino*)

pp. 36-37: E agora, o que está acontecendo?

Quem será essa mulher olhando pela janela?

p. 38: (*Depois da leitura*) Será que outro monstro apareceu?

p. 39: Quem é o monstro que a mãe vê no jardim?

Por que ela “confunde” seu filho com um monstro?

Livro: Seu soninho, cadê você?

Autor: Virginie Guérino

Leia o livro “Seu soninho, cadê você?”

Na capa do livro, no canto superior direito, está escrito “Livro-Brinquedo”. Você concorda que esse livro é também um tipo de brinquedo? Por quê?

Jacó, o jacarezinho, não conseguia dormir. Na opinião dele, por que isso estava acontecendo?

O que Jacó fez para resolver seu problema?

Como os outros animais da floresta ajudaram Jacó a resolver seu problema?

No final da história, Jacó e seus amigos da floresta conseguiram ficar em paz? Por quê?