

LENDO HISTÓRIAS – UM ESTUDO SOBRE O RECONTO DE OBRAS DE LITERATURA INFANTIL POR CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL¹

READING STORIES – A STUDY ABOUT THE RETELLING OF CHILDREN'S LITERATURE BY PRIMARY-SCHOOL STUDENTS

*Rosa Maria Hessel Silveira²
Iara Tatiana Bonin³*

RESUMO: Num contexto onde é consensual a aceitação da importância da literatura infantil na educação de crianças, situa-se o presente trabalho, cujo objetivo é discutir algumas dimensões do relato oral de livros de literatura infantil por crianças do ensino fundamental. A análise incide sobre episódios em que crianças do 4º ano, participantes de projeto de pesquisa mais amplo, apresentam, para seus colegas, diferentes livros que haviam lido individualmente. Observou-se que algumas crianças assumiam determinadas posturas corporais para apresentação do livro, inspiradas por experiências anteriores em sala de aula, assim como ancoravam o seu relato oral nas ilustrações por meio do uso da dêixis lingüística e dos gestos, manifestavam leituras pessoais do texto verbal e visual e, inicialmente desafiadas pela pesquisadora, apontavam relações de intertextualidade com outras leituras feitas em sala de aula. O estudo aponta a fecundidade da prática tanto como estratégia pedagógica quanto como estratégia de pesquisa para aprofundar conhecimentos sobre formas específicas de negociação de significados a partir da leitura de narrativas literárias.

PALAVRAS-CHAVE: Reconto. Literatura infantil. Leitura. Ensino fundamental.

ABSTRACT: In a context where accepting significance of children's literature in childhood education is common sense, the present paper aims at discussing some dimensions for primary-school children orally retell children's literature. The analysis focus on episodes where fourth-grade children, participating in a wider research project, retell different books for classmates. We have observed that some children, to present the book, assumed particular body positions inspired by prior experiences in classroom, and based their retelling on illustrations with the use of linguistic deixis and gestures, they provided personal readings for the verbal and visual text, and, previously challenged by the researcher, they pointed intertextuality relationships with other readings in classroom. The study shows the usefulness of the practice as teaching strategy and for further information about specific ways to negotiate meanings by reading literary narratives.

KEYWORDS: Retelling. Children's literature. Reading. Primary-school education.

¹ Texto produzido no contexto do Projeto de Pesquisa "Narrativas, diferenças e infância contemporânea", apoiado pelo CNPq, com Auxílio Pesquisa e Bolsa de Produtividade em Pesquisa, e realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Ulbra.

² Doutora em Educação. Professora Adjunta da Ulbra e colaboradora convidada da UFRGS no Programa de Pós-Graduação em Educação. Pesquisadora do CNPq. E-mail: rosamhs@terra.com.br

³ Doutora em Educação. Professora Adjunta da Ulbra, no Curso de Pedagogia e no Mestrado em Educação. E-mail: iara_bonin@yahoo.com.br

A literatura infantil – conforme se marca em sua própria adjetivação – guarda estreitas relações com o entendimento do que sejam a infância e a criança, tendo inclusive surgido em articulação com a própria “invenção” desse tempo da vida. E, dado que as crianças têm sido entendidas como sujeitos que devem ser preferencialmente educados na escola, tal literatura também tem estado, de diferentes formas, imbricada com a instituição escolar. Mesmo que, do ponto de vista da Crítica Literária e dos estudos literários, a literatura infantil tenha sido considerada uma forma literária menor – concepção que, de certa forma, ainda não foi eliminada - gradativamente as obras para crianças têm sido incorporadas às práticas escolares com distintas finalidades: ensinar sobre procedimentos e condutas desejáveis; divulgar informações de uma forma “leve” e prazerosa; complementar aprendizagens; desenvolver a criatividade, a imaginação, o gosto pela leitura, entre outras dimensões. Assim, nas primeiras décadas do século XX, no Brasil, as obras para crianças não escondiam seu viés francamente pedagógico e formativo – os próprios prefácios e apresentações de tais obras realçam seu atendimento à moral vigente e suas preocupações educativas, possivelmente com um olhar no interlocutor adulto (professores, administradores escolares e pais), que viria a escolher obras para a leitura da criança. Mais recentemente – em transformação que, no Brasil, se processaria a partir dos anos de 1980 – a literatura infantil passou a ser encarregada de cumprir um outro papel: o de instrumento importante para o desenvolvimento do hábito e do gosto pela leitura das novas gerações. Silveira (2001) analisa detidamente como este discurso “renovador da leitura” foi se estabelecendo no panorama pedagógico brasileiro, por meio de tanto de obras dirigidas para o professor, quanto através de diretrizes curriculares e dos próprios catálogos das editoras, e nos apresenta sinteticamente a lógica que o preside:

Sendo de consenso que há uma crise de leitura, atribui-se à escola uma grande responsabilidade em sua produção, principalmente em função de suas práticas autoritárias, da imposição de leituras desinteressantes de cunho moralista-pedagógico e do desrespeito ao gosto dos estudantes. Já que não se questiona o valor intrínseco da leitura, a solução deve ser urgentemente buscada, com ênfase na própria escola. Delega-se, então, a esta a função maior de formadora de leitores, pelo estabelecimento do hábito de leitura (ou do gosto), cuja obtenção se dará pelo acesso à grande quantidade de livros, pela escolha de livros adequados (condizentes com os interesses presumidos e faixas etárias dos leitores, e elaborados numa dimensão denominada “emancipatória” ou “não-pedagógica”, pelo estabelecimento de estratégias de ensino convenientes. (SILVEIRA, 2001, p. 108-109).

Pois bem: ainda que tal discurso seja, atualmente – final da primeira década do século XXI – inquestionado, outras nuances na aliança literatura infantil e escola se apresentam. Assim é que alguns livros infantis (em alguns casos, com produção encomendada por editoras) vêm se adequando às orientações e normas nacionais pedagógicas, no que diz respeito à incorporação de temáticas – como exemplo temos os temas transversais propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, que ocasionaram uma avalanche de publicações, abordando a diversidade cultural, a sexualidade e o meio ambiente, tal como destaca Ferreira (2003).

Dentro desse panorama mais geral, a “diferença” passa a integrar o rol de assuntos preferencialmente abordados na literatura infantil, ainda que clássicos como *Patinho Feio*, de Andersen, já a tivessem tematizado, sem a pressão, no entanto, do atendimento a uma diretriz pedagógica. Livros sobre diferença – tanto vista de forma mais geral, como nas obras: *Viva a diferença*, de Ruth Rocha, ou *Tudo bem ser diferente*, de Todd Parr, até a abordagem particularizada de uma diferença, que pode ser étnica, de idade, de configuração corporal, de “deficiência”, de gênero e de orientação sexual, como *O menino que brincava de ser*, de Georgina Costa Martins (orientação sexual), *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*, de Mem Fox (velhice), *Samanta Gorducha vai ao baile das bruxas*, de Michael Twinn (configuração corporal), *Tibi e Joca*, de Cláudia Bisol (surdos), *O menino Nito*, de Sônia Rosa (gênero), *O cabelo de Lelê*, de Valéria Belém (etnia), entre dezenas de outros títulos; povoam as prateleiras de livrarias e as estantes de bibliotecas ou cantinhos de leitura de escolas de educação infantil e de ensino fundamental. Por vezes, a diferença é figurativizada

em peculiaridades que não têm correspondente no mundo real, como é o caso de *Os chifres de Filomena*, de David Small, cuja protagonista é uma menina que um dia acorda com inexplicáveis chifres e passa a exibi-los em diversos locais, convivendo com reações também variadas dos outros personagens a esta mudança.

É preciso observar que a qualidade literária de tais obras é muito desigual. Assim, se algumas delas lançam mão de recursos estéticos variados, ora incorporando recursos humorísticos, ora construindo uma trama inusitada, fugindo à estereotipia e ao clichê, outras assumem, de modo explícito, um teor pedagógico, ensinando a reconhecer certos indicadores da diferença para, supostamente, incentivar atitudes respeitadas em relação aos outros e suas características e atributos. Frequentemente, incidem numa retórica pacificadora, (quase) inverossímil, quando não francamente esquemática. De todo modo, assumindo ou não um viés explicitamente pedagógico, deve-se reconhecer que os livros infantis produzem e colocam em circulação representações, imagens, atributos positivos e/ou negativos na caracterização de sujeitos e, deste modo, também ensinam.

É neste contexto de valorização tanto da literatura infantil quanto das temáticas concernentes à diferença, que se situa o projeto “Literatura, diferenças e infância contemporânea”, ao qual pertence o presente estudo. No texto que ora apresentamos, nosso objetivo é discutir algumas dimensões do reconto oral de livros de literatura infantil que abordam diferenças, feito por crianças do ensino fundamental. A análise incide sobre episódios em que alunos do 4º ano do ensino fundamental (antiga 3ª série) de uma das escolas envolvidas no projeto, apresentam, para seus colegas, diferentes livros que haviam lido individualmente. De um registro de 12 recontos feitos numa mesma sessão, selecionamos três e, a partir deles, discutiremos esse tipo de retextualização.

Para entender algumas características do episódio, é oportuno descrever brevemente os procedimentos da pesquisa, na etapa do trabalho em sala de aula. De um acervo de cerca de 400 títulos para crianças que, de uma forma narrativa ou expositiva, focalizam a diferença, selecionamos de 8 a 10 livros para serem explorados em sessões de trabalho realizadas em sala de aula no período regular, com a presença da professora regente, em escolas de ensino fundamental da região metropolitana de Porto Alegre. Ocorreram 7 ou 8 sessões em cada escola, cada uma com uma temática específica e envolvendo a apresentação, pelos pesquisadores professores,⁴ de um ou dois livros relativos à tal “diferença”. Em cada sessão as crianças foram convidadas a participar de atividades variadas – envolvendo desenhos, produção de textos, colagem, montagem de histórias a partir de baralho de imagens etc. Para a penúltima sessão, optou-se por disponibilizar uma quantidade maior de títulos do acervo da pesquisa, para que cada aluno pudesse levar um livro para casa durante uma semana, com a recomendação de que o trouxesse no último encontro e falasse sobre “seu” livro para os colegas. Essa atividade de reconto foi registrada em vídeo e transcrita na íntegra, observando-se as falas das crianças, os gestos e as expressões ao contar as histórias, bem como as interações estabelecidas entre as crianças no momento do reconto.

Algumas palavras mais são necessárias sobre a questão do “reconto” de histórias. Podemos considerar que ele constitui uma espécie de “retextualização”, entendendo tal conceito como nomeador da passagem de um texto para outro em alguma medida similar, com troca ou não de modalidade (falada x escrita) (MARCUSCHI, 2001). O autor apresenta, em quadro específico, quatro possibilidades de retextualização (idem, p. 48), que seriam as passagens da fala para escrita, da fala para fala, da escrita para escrita e, finalmente, da escrita para a fala, sendo esta última exemplificada com a transposição de um texto escrito para exposição oral. Marcuschi (2001) aponta o caráter

⁴ Optamos por realizar a pesquisa com as crianças em sala de aula, em sessões previamente combinadas com a professora regente, por entendermos que isso nos garantiria acesso mais fácil aos alunos e uma interação mais rica. Todas as crianças sabiam que se tratava de uma pesquisa, seus pais ou responsáveis assinaram termos de consentimento esclarecido, e, basicamente, a preocupação dos professores pesquisadores foi a de garantir liberdade de manifestação e interpretação a cada uma delas. Entretanto, para que os trabalhos fossem produtivos e organizados, os pesquisadores também encarnaram o papel de professores que dirigiam as atividades.

altamente rotineiro de algumas dessas atividades, mas também pontua sua diversificação. Embora o foco da citada obra seja a retextualização que se efetua do oral para o escrito, algumas observações trazidas podem ser levadas em conta na análise que efetuaremos dos recontos; assim, Marcuschi (2001) sublinha a importância do que ele chama de “variáveis intervenientes” nas retextualizações: o propósito ou objetivo da retextualização, a relação entre o produtor do texto original e o transformador, a relação tipológica entre o gênero textual original e o gênero da retextualização e, finalmente, os processos de formulação típicos de cada modalidade. Para a análise dos recontos das crianças, serão de maior relevância tanto o propósito ou objetivo da retextualização, quanto os processos de formulação típicos de cada modalidade (oral/ escrita) e voltaremos a essas dimensões na conclusão do artigo. Por ora, basta marcar que entendemos o reconto de histórias como uma espécie de retextualização em que, a partir da leitura do texto verbal e do texto imagético, as crianças os transformavam em outro tipo de texto – um texto oral – valendo-se das ilustrações e, eventualmente, do apoio de alguns elementos do texto escrito.

As obras recontadas, no recorte que fizemos, foram *Um porquinho diferente*, de Sílvia Regina Delázari Ferreira, *Asas*, de Fernando Albagli e *Igor, o passarinho que não sabia cantar*, de Satoshi Kitamura. Passemos brevemente para uma síntese de cada uma delas.

Um porquinho diferente é, das três obras, a que tem um matiz pedagógico e formativo mais evidente, o que se pode observar também pela quantidade de paratextos que abrange: caracterização da coleção, resumo da obra, passatempos para crianças, biografia de autora e ilustradora, dedicatória. Trata-se de uma narrativa em 3ª pessoa, que focaliza a história de um porquinho que se encontra em “crise existencial” por sempre ser tachado de porco (no sentido de sujo) e não ter oportunidade de mostrar que não é “porco”, mesmo sendo porco (espécie animal). Porcino, em conversa com seu psicólogo, queixa-se dessa sina, no que é esclarecido pelo profissional, no sentido de que ele estaria sofrendo com o preconceito dos outros bichos. Por expedientes da sorte, ele ajuda uma ovelha que, socorrida na própria casa de Porcino, se admira com a limpeza da casa deste e espalha a notícia para os outros animais. Porcino resolve fazer um jantar para os amigos, mas, enquanto sai, a raposa invejosa invade a sua casa, a desarruma e a suja com lama. Sem saber o que acontecera e como não teve tempo de limpar a casa antes de os convidados chegarem, Porcino só pode presenciar a decepção dos convidados, que se retiram enojados. Mas a ovelha que ele havia auxiliado conta-lhe sobre a armação da raposa e esta, convocada pelo delegado Leão Leilegal, acaba confessando o que fizera. O pequeno porco, então, consegue realizar o jantar num ambiente de muita limpeza e arrumação e tudo termina bem: “Ganhou amigos e viu tudo limpinho do jeito que sempre gostou”. O texto imagético, embora fuja aos estereótipos angelicais de personagens para crianças e apresente os personagens animais num traço colorido que simula desenhos infantis, “imperfeitos”, não chega a acrescentar muitos elementos novos ao texto escrito.

Já em *Asas*, o conflito narrativo se estabelece no dia em que Zeca, um menino negro, vê crescerem asas brancas em suas costas, para espanto e temor de sua mãe. Devidamente alado, Zeca sai a voar pela vila, causando alvoroço, aglomeração de pessoas e, inevitavelmente, fazendo aparecer o personagem vilão, no caso, o “homem da espingarda”, que tem a intenção de atirar no menino (“coisa do diabo”, a seu ver). Acossado por pedras que outros jogam nas suas asas, Zeca se direciona para a chaminé de uma fábrica, onde pousa, mas, desastrosamente, acaba por escorregar em seu interior, ficando com as asas totalmente negras. Descobre, então, que, com as asas negras, já pode voar com mais liberdade e, a partir daí, apenas precisa cuidar para não voar em dias de chuva, já que, com a água tirando a fuligem das asas, inevitavelmente seria caçado de novo. Quanto ao texto imagético, o ilustrador, trabalha com diferentes planos e imagens humanas de representação tradicional, acrescenta alguns elementos descritivos e simbólicos em relação ao texto escrito, como é o caso da pandorga e das pombas que voam no mesmo céu em que Zeca voa.

Igor, o passarinho que não sabia cantar, em consonância com seu título, nos traz a história de Igor, um passarinho que, ao contrário de todos os outros, era desafinado, isso provoca riso dos companheiros e consternação no próprio personagem, o qual busca fazer aulas de canto sem sucesso

e fica entristecido pois pelo fato de ele gostar de música, via em todos os lugares grupos cantando ou tocando, mas não conseguia fazê-lo. Resolve fugir deste mundo cantante e chega a um deserto silencioso, onde pousa numa pedra em que passa a construir um ninho. Ao cair da tarde, por ver que não havia ninguém que pudesse lhe reprovar o canto, solta a voz, ocasião em que o rochedo onde fizera o seu ninho começa a se mexer, revelando ser um grande pássaro, chamado Dodó. Pois Dodó elogia o canto de Igor: ambos fazem um dueto e saem mundo afora cantando. É possível observar que em muitas passagens do texto, há uso de um vocabulário um tanto sofisticado, possivelmente fora do horizonte de conhecimentos de crianças brasileiras de escolas públicas; assim, na página 6, fala-se em “metrônomo”, “diapasão”, “arpejos”, “vocalizações” etc. Em relação às outras duas obras, o projeto gráfico desse livro é bem mais sofisticado, incluindo texto sobreposto à imagem em diversas páginas e o uso de simbologia bastante complexa em cores e formas. Assim, para contrastar o canto afinado – formas monocromáticas definidas, como bolinhas vermelhas, verdes, faixas amarelas, vermelhas, verdes... que saem dos bicos dos pássaros “normais” – com as tentativas desafinadas de Igor, são utilizadas, para caracterizar estas últimas, formas sobrepostas e de formato irregular, com cores misturadas, saindo do bico deste último. Também a página dupla em que se apresentam as tentativas de Dona Gansa para ensinar Igor, cujo texto verbal resume-se a: “Bom, Igor, primeiro ouça,/ depois cante comigo...”/ “Um, dois, três. Um, dois, três./ Mantenha o ritmo, Igor...”/ “Mais devagar! Mais baixo!/ Preste atenção, Igor...”, apresenta uma profusão de cenas de ensino de Dona Gansa, com diferentes instrumentos, - seis, exatamente – e Igor como que mostrando, pela proliferação e saturação de imagens, o enorme esforço e trabalho pedagógico encetado.

Pois bem: ora de forma mais pedagógica, no caso da 1ª obra, onde há castigo explícito, esforço, pena, redenção e um final feliz, fechado, ora por meio de formas mais simbólicas de abordagem da diferença – com finais mais abertos – esses livros foram lidos, de forma independente pelas crianças do 4º ano fundamental, com idade entre 9 e 10 anos, e se tornaram tema de sua retextualização, cujos destinatários eram tanto a professora pesquisadora e a professora da classe, quanto os colegas, todos presentes no contexto de sala de aula. É importante assinalar que, dado o pequeno número de crianças da turma, a professora da classe os organizou sentados num semicírculo, sem as mesas, o que possibilitava que as crianças mostrassem os livros lidos para os colegas. Ainda para entender a dinâmica do reconto, é preciso lembrar que, inicialmente, a professora pesquisadora colocou o nome dos livros trabalhados em encontros anteriores, com toda a turma, na lousa, para que os alunos tivessem referências para a resposta a uma questão sistematicamente colocada. Após cada reconto, perguntava-se à turma se haviam identificado algum personagem, na nova história, que tinha algo em comum com algum personagem de histórias já lidas, o que se tornou uma espécie de jogo de intertextualidade que prendeu a atenção das crianças.

Analisando os recontos

Em relação à atividade proposta – o reconto da história lida - chama a atenção inicialmente o modo como as crianças acatam a proposição feita pelos pesquisadores, adequando-se ao contexto específico da sala de aula: tratando-se de uma atividade que envolvia toda a turma e se desenvolvia dentro de períodos temporais da aula, a narrativa de cada criança não poderia se estender em demasia. Ao que parece, esse aspecto é intrínseco à cultura escolar: as crianças aprendem a estabelecer interações de certo tipo, em um tempo determinado, conforme o que é proposto. Neste sentido, também as intervenções dos demais colegas eram negociadas, ou seja, a criança narradora buscava retomar o fluxo de seu reconto até o momento de dar um fecho a ele, talvez porque, ao participarem das sessões de pesquisa, tivessem se apropriado de um estilo de narrar, ou, mesmo, pelas experiências escolares anteriores envolvendo leitura de obras literárias.

Também é preciso apontar que, sendo o ambiente do reconto a sala de aula, uma das pesquisadoras cumpria a função de organizar as atividades, garantindo a palavra ao narrador do momento, direcionando a atenção dos alunos quando havia dispersão e, de certa forma, incentivando

o reconto através de marcadores conversacionais de assentimento e da repetição do que o narrador contava ou, ainda, por meio de perguntas que motivassem a progressão da narrativa. Não houve, entretanto, a preocupação em corrigir eventuais infidelidades do reconto das diferentes histórias e em questionar o acerto da leitura prévia do texto verbal.

Examinando as práticas de reconto, destaca-se, de modo geral, a ancoragem das narrativas no texto imagético. Embora não se tivesse estabelecido qualquer restrição a que fosse feita uma leitura em voz alta das obras, todas as crianças retextualizaram oralmente as histórias amparando-se quase que exclusivamente nas imagens, mesmo que tivessem lido previamente a história (supõe-se tal leitura, pela referência a alguns detalhes e uso de palavras mais específicas, só acessíveis pelo texto verbal). Tal aspecto mostra a centralidade das ilustrações em tal processo, devendo-se considerar também que os livros distribuídos podem ser avaliados todos como para leitor iniciante ou com alguma habilidade de leitura e, portanto, eram amplamente ilustrados. Dessa forma, nos recontos observados, a maioria das apresentações dos personagens, dos ambientes da história, da sucessão de acontecimentos (nem sempre fiéis ao texto original), era feita tomando a sequência imagética – às vezes saltando algumas imagens - como roteiro. Destaque-se um exemplo do reconto da obra *Um porquinho diferente*:

Ele reclama muito que todos achavam que ele era sujo sempre, como o macaco [a narradora vira a página do livro que está em seu colo, mostrando-a aos colegas]... como o macaco jogava tudo a sujeira no chão. Ele abre a boca para falar: “ô macaco, vai juntar essa sujeira”. Daí todo mundo: - “ô porco, não fala isso, o macaco é bem mais higiênico do que tu”.⁵

No momento em que ancoram a narrativa dos acontecimentos nas imagens, as crianças destacam alguns elementos das ilustrações que desejam que os colegas observem. E isso se dá, em especial, pelo uso recorrente de dêiticos – *aqui; aquilo; isto* - acompanhados do gesto de mostrar a página do livro aos colegas e apontar (com o dedo) o elemento em destaque. Neste sentido, mais uma vez elas demonstram uma apropriação de um elemento vivo da cultura escolar, em que é habitual que a professora chame a atenção dos alunos para registros na lousa por meio do uso dos dêiticos acompanhado pelo gesto de apontar. Por outro lado, as sessões anteriores do projeto, em que os/as pesquisadores apresentavam as histórias pela leitura de livros, mas mostravam regularmente as ilustrações, podem ter servido de modelo mais próximo para o desempenho da tarefa. Observa-se também que a ancoragem no texto imagético suscitou a enunciação de passagens com um teor descritivo e fez com que passagens não representadas nas ilustrações – ou que nelas estão secundarizadas – fossem omitidas ou, até, ocorressem mudanças no enredo.

O caso mais flagrante foi o do reconto de Verônica, que trouxe a história de Igor, o pássaro que não sabia cantar. O encontro de Igor com Dodó (uma referência a pássaro de espécie extinta⁶) tem um caráter insólito no livro – o pássaro Igor faz seu ninho num rochedo, “E de repente o rochedo se mexeu... //... e falou: “Que música maravilhosa! ”Não era um rochedo, era uma ave gigante!”. Entretanto, o engano do pássaro Igor em tomar o dorso da ave por uma pedra não foi percebido pela narradora, que só identifica o “novo” cantor na página seguinte, na sua aparência de pássaro e não “amontoado” como pedra. Vejamos o trecho.

⁵ Na transcrição das falas, tanto das crianças quanto da professora pesquisadora, optamos por uma transcrição ortográfica, sem relevo a peculiaridades da pronúncia. Também utilizamos sinais de pontuação que facilitassem a compreensão do texto falado. A escolha de palavras e a estruturação sintática foi estritamente respeitada. O nome das crianças também foi modificado para proteger seu anonimato.

⁶ Pode-se especular que esta foi uma forma de o autor homenagear o pássaro Dodô, nativo das Ilhas Maurício, que foi extinto há cerca de 200 anos pelos colonizadores; desenhos e descrições da época em que este existia dão conta de um som pouco melodioso que ele emitia, algo como doe-doe. Informações retiradas de <http://www.girafamania.com.br/montagem/6extincao.html>

Verônica: Daí aqui ele tentou cantar só que ele não conseguiu, ele só abriu a boca.

Pesquisadora: Ele só abriu a boca... E?

Verônica: Ele não vai aprender a cantar? (interferência de aluno interessado no desfecho da história)

Verônica: Ai ele... Ele viu um outro bicho cantando e disse: "você quer... Você quer fazer um par comigo pra me ensinar a cantar?" E ele falou: - É claro que sim.

Pesquisadora: Ah, ele encontrou um outro bicho.

Verônica: Mas... Daí aqui ele, "eu ensino você rapidinho". E aqui ele aprendeu a cantar. E aqui ele tá cantando com o bichinho.

Vale ressaltar, em outra linha, que, ao narrar a história oralmente, as crianças incorporam alguns elementos que não compõem o texto verbal mas que, de certa forma, as ilustrações suscitam, como se pode observar em um reconto anteriormente apresentado da obra *Um porquinho diferente*: "Ele abre a boca para falar: "ô macaco vai juntar essa sujeira". Daí todo mundo: - "ô porco, não fala isso, o macaco é bem mais higiênico do que tu".

Vê-se, assim, como ocorre um processo constante de negociação de sentidos e de recriação da história já identificado em outras investigações. Miretti (2004), em pesquisa realizada com crianças argentinas e a partir da inspiração da Semiótica Interpretativa de Umberto Eco, mostra as formas como se evidenciava que a interação texto-receptor não ocorre de modo linear na leitura de uma história. Ocorre, continuamente, a cooperação do leitor para a compreensão do texto e isso adquire relevo em especial no momento em que ocorre o reconto oral da história, pois é ele, leitor, quem estabelece a sequência de eventos, define a forma de contar, dá ênfase a certos elementos e busca reconstruir de alguma forma a arquitetura do texto original. Na atividade de reconto, cada pequeno leitor institui certas condições de inteligibilidade para a história contada, elegendo elementos para dar início à narrativa, para evidenciar qual a situação inicial e o nó narrativo, bem como para apresentar um desfecho.

Em outras palavras, é possível observar, na grande maioria dos recontos e, em especial, nos três recontos selecionados, que as macroestruturas narrativas se mantiveram, entendendo-se que

la macroestructura de un texto narrativo preserva las características del modo narrativo; así conllevará siempre una macroproposición que identifica al agente principal y describe el estado inicial, un conjunto de macroproposiciones que traducen un proceso dinámico, y una macroproposición que representa el estado final" (REIS; LOPES, 2002, p. 142).

Ainda que vários detalhes tenham sido alterados ou elididos no reconto, as crianças construíram uma narrativa oral capaz de dar um sentido à história. Também se pode inferir, nos destaques dos recontos, que a preocupação central das crianças não foi a repetição exata da história lida, mas uma contação coerente, amparada na memória e no conjunto de imagens disponíveis.

Um elemento interessante a destacar é a forma como as crianças estabelecem, no reconto oral, a situação inicial da narrativa, situando ali o protagonista. Vejamos alguns exemplos:

[o livro]Era sobre um passarinho. Ele não sabe cantar. E um dia ele viu um monte de amigo dele cantando (Reconto da obra "Igor, o passarinho que não sabia cantar")

Esse livro fala de um menino crioulo⁷ que ele tinha ganhado asas. Que ele tinha... Primeiro não tinha asas, daí ele acordou e tinha pontinha de asas nas costas dele...

[...] Daí ele caiu pra dentro da chaminé [vira a página] daí ele ficou com as asas da cor dele.

Pesquisadora: Da cor dele, que era que cor?

Camila: Que era... Negro, moreno. Isso. Daí agora ele conserva a cor das asas dele, daí ninguém vai achar estranho. (Reconto da obra "Asas")

⁷ A questão do uso do termo "crioulo", pela menina que recontou o livro *Asas* será adiante comentada.

É [a história] de um porquinho... Porcino o nome dele. Que ele é diferente porque todos os porcos tinham a cara suja [abre o livro e o vira para os colegas]. Ele ia sempre no psicólogo... (Reconto da obra "Um porquinho diferente")

Como relembra Reuter (2002, p. 41), as personagens assumem o papel essencial na organização das histórias, porque "permitem as ações, assumem-nas, vivem-nas, ligam-nas entre si e lhes dão sentido". E o autor prossegue: "De certa forma, toda história é história de personagens. Aliás, isto é amplamente atestado pelos títulos dos livros e dos filmes ou pela maneira de resumilos por intermédio dos seus protagonistas". Ora: tanto no que diz respeito aos títulos (dois dos três livros, cujos recontos focalizamos, têm como título uma referência ao personagem central), quanto na importância do personagem nos recontos, comprovam-se as observações do autor. Assim, nos três exemplos o protagonista é mencionado como o foco da história e é identificado como parte de uma espécie (um passarinho, um menino, um porquinho), sendo, em seguida, marcado por algum aspecto distintivo (que não sabe cantar, que ganhou asas, que não tinha a cara suja). Tais características estabelecem, de início, o nó narrativo, antecipando, de certo modo, o problema a ser solucionado na trama. No terceiro recorte acima apareceu, de maneira explícita, a ação de abrir o livro e mostrar aos colegas, que é recorrente em diferentes momentos dos recontos registrados na pesquisa. Mais uma vez se destaca a centralidade da imagem – neste caso, a ilustração em que a personagem aparece confere materialidade, expressividade, contornos ao protagonista e possibilita, de certo modo, "economizar palavras".

Vale comentar, do segundo reconto, a questão do uso de certas palavras, tais como "crioulo", "negro", "moreno", no contexto atual. Desde a invenção americana do "politicamente correto", relacionada a discursos multiculturais, pós-coloniais, pós-estruturalistas, todos com significados, objetivos e efeitos bastante diversos, o discurso da diversidade espalhou-se, regredindo maneiras de falar e interditando algumas formas de nomeação daqueles que estão posicionados na diferença (o que pressupõe uma relação assimétrica de poder). Na fala da criança, o uso inicial da palavra "crioulo" parece se ancorar na própria obra, Asas que adjetiva de "crioulinho" o protagonista. No entanto, ao definir a cor do protagonista, frente à interpelação da pesquisadora, a criança oscila entre as expressões "negro" e "moreno" - este último termo, que não aparece no livro, é, em algumas regiões brasileiras, uma forma eufemística de se referir a negro. Tal oscilação mostra que as disputas em torno da representação também se estabelecem desde cedo no ambiente escolar, no espaço da casa, nas relações diversas vividas pelas crianças.

Observa-se também que, ao recontar as histórias, as crianças agregam a elas alguns elementos do repertório cotidiano vinculados às suas próprias experiências. Um primeiro exemplo é extraído do reconto do livro *Igor...* Cujo enredo o protagonista não sabia cantar, tenta aprender mas não é bem sucedido. Ele encontra, então, orquestras de diferentes animais, cada uma delas regida por um maestro. Ao recontar esta passagem, a criança narra:

Verônica: Daí aqui depois ele viu... Ele viu a professora de ovelhinha...

Pesquisadora: De ovelhinha

Verônica: Aqui o professor de jacaré que era esse aqui... (...) ele toca também... Esse aqui também não sabia cantar e o professor jacaré tava ensinando ele.

Pesquisadora: Bah...

Verônica: E aqui... Aqui... Um monte de pinguim e aqui é o professor de pinguim.

Pesquisadora: Pinguim.

Outro exemplo, extraído do mesmo reconto, destaca o momento em que Igor constrói um ninho nas costas do pássaro Dodó.

Verônica: E aqui ele aprendeu a cantar e veio da escola dele cantando. E ele achou que aqui era o lugar dele dormir. Não era, era uma pedra gigante.

Pesquisadora: Aí ele foi pra uma pedra gigante. E aí, vamos lá.

Verônica: E tem... Tem que ter isso daqui pra ele poder dormir. Daí ele falou: “mas isso não é a minha pedra”. E foi procurar outra.

Pesquisadora: Aí ele foi procurar outra pedra.

Verônica: Daí ele achou a casa dele.

Nos dois destaques verifica-se que a criança “traduz” o acontecimento a partir de vivências e objetos que lhe são familiares – no primeiro caso, a regência do maestro é substituída pela docência – relembre-se que a posição corporal, em frente a um grupo, de um regente musical e de um docente é semelhante - e as ilustrações guardam uma expressiva semelhança com cenas escolares. No segundo caso, a criança substitui o termo “rochedo”, do texto verbal, por “pedra gigante” e, como já referimos anteriormente, não identificou que não se tratava de uma pedra e sim de um pássaro dormindo. O tom e a forma do desenho fazem pensar, pelo menos num primeiro momento, que se trata de algo como uma grande rocha.

A simplificação de certas cenas e a utilização de repertórios cotidianos foi também observada na pesquisa de Miretti (2004), a autora relata que as crianças utilizavam desses meios para narrar nomes de objetos comuns, substituindo elementos desconhecidos ou menos familiares. Em alguns casos, a cena era transportada para outro local – da praça para o pátio da escola, sem prejuízo da narrativa principal.

No mesmo estudo a autora observou que, nas narrações orais feitas por crianças, há uma reiteração de conectores (a conjunção *e*, por exemplo) bem como de indicadores espaço-temporais (tais como “então”, “depois”). Tal aspecto também se destaca nos recontos por nós examinados, em especial pelo uso dos conectores “daí” ou “aí”, que são, ao mesmo tempo, marcadores temporais e elementos coesivos. Tratando-se de uma retextualização que faz a passagem do escrito para o oral, também se observa o uso de certas marcas de oralidade, conforme exemplos a seguir, iniciando com o reconto da obra *Um porquinho diferente*:

Angela: Daí ele convidou todos os bichos da floresta para almoçar na casa dele. E a raposa invejosa e malandra... Ela viu que o porquinho ia sair pra chamar os convidados, [vira a página do livro] ela pegou e jogou lama por tudo, sujou tudo a casa. E como já estavam chegando eles, na festa, ele chegou... Daí todo mundo... Ele pensou assim: “como é que eu vou explicar pra eles que a minha casa tá toda suja se ela é limpa?”

Observa-se, no reconto acima – e em algumas outras passagens – o uso da topicalização, característica da língua falada, na sequência “a raposa... ela viu...” Conforme Ignacio (2007, p.1), a topicalização ocorre quando certos constituintes de uma oração, como o sujeito gramatical (assim como no último caso) são deslocados para a esquerda: “Numa sentença da língua falada, será ele [o tópico] quem irá iniciar a oração, de modo que se perceba que o interlocutor faz um pré-anúncio daquilo que vai proferir na sequência. É uma forma de se garantir a atenção do interlocutor para o tema sobre o qual se fala.” Na língua escrita, entretanto, este fenômeno não é bem aceito e pode-se dizer que nenhuma das obras lidas, ainda que tivessem um texto bastante simples, apresentavam esse tipo de construção, mantendo-se fiéis à construção letrada “sujeito-predicado”. Nesse sentido, é interessante registrar que as crianças tanto produziram sentenças com tópico-comentário (típicas da língua falada), como sentenças com sujeito-predicado, sem tópico, ora valendo-se do ato de apontar nas imagens sobre o que (ou quem) se estava falando (tornando desnecessária a enunciação do tópico), ora reproduzindo um padrão letrado que, provavelmente, corresponde à uma imagem de narrativas literárias escritas, forjada em seus anos de escolaridade e, mais proximamente, no contato com as leituras do projeto.

O segundo exemplo é extraído do reconto da obra *Igor, o passarinho que não sabia cantar* e ilustra simultaneamente a reiteração de conectores verbais e a incorporação, pelo narrador, da voz do personagem.

Verônica: Aqui ele [o protagonista] tá pensando “que que eu faço”?
Aqui ele foi... Aqui tava amanhecendo o dia. E ele: “mas será que eu vou conseguir cantar?” E aqui: “Meu Deus, sou tão desafinado que não sei cantar”.

Em relação à enunciação da voz de personagens (ora falando, ora pensando), observa-se a frequência desse recurso no reconto das crianças, recurso que parece conferir maior dramaticidade às passagens e é bastante encontrado nas narrativas feitas por crianças. Correspondendo ao que tradicionalmente se nomeava como discurso direto ou discurso indireto, foi possível identificar várias formas – mais ou menos complexas – com que os narradores efetuaram tal incorporação. No recorte acima, vemos Verônica utilizando por três vezes uma espécie de discurso direto em que se expressa o pensamento do personagem; na primeira vez, há a utilização do verbo introdutório (“pensando”) e, nas demais, apenas a indicação do personagem. Observe-se que esta é uma forma tradicional de relatar/mostrar o discurso dos personagens: “esta expresión [discurso de los personajes] ha sido utilizada para referir los diferentes modos de (re)producción de los discursos supuestamente *pronunciados* por los personajes y de los *pensamientos* que configuran su vida interior” (REIS; LOPES, 2002, p. 201).

Assim, encontramos com frequência nos três recontos – às vezes em uma correspondência imprecisa com o texto original (há falas no texto original, mas elas são bastante diferentes das que a criança enuncia), às vezes inserido numa passagem que originalmente não tinha falas – o discurso dos personagens, conferindo dramaticidade aos sentimentos dos personagens e aos acontecimentos das tramas. Por vezes, tais inserções se fazem quase como na linguagem teatral, no que é chamado o “modo do *mostrar*”, referido por Reuter (2002, p.62), sem verbos introdutórios: *Mas.... daí aqui ele*: “Eu ensino você rapidinho” (Verônica); *Daí todo mundo*: “ô porco, não fala isso, o macaco é bem mais higiênico do que tu” (Ângela). Mais frequentemente, entretanto, as narradoras utilizam um verbo “dicendi” ou “sentiendi”, que anuncia uma mudança de nível discursivo (REIS; LOPES, 2002, p. 201); como referem os autores, este é o caso em que o personagem assume o estatuto de sujeito da enunciação: “su voz se autonomiza, desvaneciéndose concomitantemente la presencia del narrador”. Vejamos três exemplos: *Daí ele falou*: “mas isso não é a minha pedra” (Verônica); *Aí todo mundo disse*: “Oh, lá um negro com asas brancas” (Camila); [...] *ele pensou* assim “como é que vou explicar pra eles que a minha casa tá toda suja se ela é limpa?” (Ângela). Por fim, utilizando uma estratégia mais complexa – a do discurso indireto, temos algumas passagens de Ângela, que efetivamente se revelou a leitora mais voraz da aula, tendo lido quase todos os livros distribuídos aos colegas e, talvez pela maior experiência de leitura, tenha mais recursos de formulação narrativa: “O psicólogo Corujão, ele falou para ele que ele tava muito sozinho, que ele tinha que ajudar as pessoas pra ele ver como é que ele era muito higiênico”.

Em síntese, tal estratégia de presentificação da voz dos personagens de certa forma teatraliza a narrativa, aproximando-a de outras, como as das histórias em quadrinhos, numa forma escrita, dos desenhos animados e filmes em geral, na forma de imagem em movimento. A fala dos personagens parece convocar mais diretamente o público a uma resposta, na medida em que facilita a expressão de sentimentos e pensamentos dos primeiros tornando-os cúmplices da situação e também os ouvintes.

Neste sentido, deve-se registrar outro aspecto relevante que emergiu na análise dos recontos orais: é a interação estabelecida com as demais crianças e, em alguns casos, a incorporação de elementos sugeridos e antecipados por elas na sequência da história contada. No primeiro exemplo, a criança reconta a obra *Asas*:

Camila: Esse livro fala de um menino crioulo que ele tinha ganhado asas.

Pesquisadora: Sim.

Camila: Que ele tinha... Primeiro não tinha asas, daí ele acordou e tinha pontinha de asas nas costas dele [procura a página do livro e mostra aos colegas].

Aluno 2: Que nem da Filomena.

Pesquisadora: Olha, ele acha que é parecido com a Filomena.

Aluno 3: É.

Camila: Só que daí eram asas.
 Aluno 5: Ela acordou com chifres.
 Pesquisadora: Chifres. E esse acorda com asas.
 Camila: É, daí ele não.. Ele descansou e daí ele pensou que as asas iam crescer, e não cresceu.
 Pesquisadora: uhum.
 Camila: Daí depois quando ele dormiu um pouquinho, ele acordou, daí ele viu que cresceu um pouco [mostra o livro].
 Pesquisadora: Ah, as asas...
 Camila: A mãe dele tinha ficado assustada [vira a página].
 Pesquisadora: A mãe dele tinha ficado o quê?
 Camila: Assustada [mostra o livro].
 Aluno 6: Tá cada vez mais crescendo.
 Aluno 7: Ih, agora..
 Camila: Agora ele ficou feliz, olha, ele ficou feliz quando ele acordou porque as asas estavam do tamanho que ele queria.
 Pesquisadora: Ah sim... Que que ele vai fazer com essas asas?
 Aluno 6: Vai voar.
 Camila: É, vai voar.

Vários colegas são envolvidos pela narrativa da situação inusitada, efetuando espontaneamente a comparação com o livro *Os chifres de Filomena*, um dos mais apreciados pela turma no trabalho conjunto, antecipando a ação e opinando sobre a trama. Inclusive, a invocação de Camila – “olha” – mostra como ela incorporou efetivamente o papel de narradora de uma história que só ela conhecia para o grupo de colegas.

No acompanhamento da história, a importância da visualidade é tão importante que, durante um relato, quando dois alunos conversavam à parte e a pesquisadora questiona – “Vocês estão acompanhando a história que a Camila...?”, um dos alunos responde: “A gente não está vendo...”

Vejamos um segundo exemplo, retirado do relato de *Um porquinho diferente*:

Pesquisadora: Que bicho é esse?
 Angela: O psicólogo Corujão, ele falou pra ele que ele tava muito sozinho, que ele tinha que ajudar as pessoas pra ele ver como é que ele era muito higiênico [vira a página do livro]. Daí a ovelhinha tinha perdido o sapatinho na... Na... Na...
 Aluno 1: Na ponte [olhando para a ilustração do livro].
 Angela: Na ponte. Daí ele foi ajudar. E como ela tava machucada ele levou pra casa dela [vira a página].
 Pesquisadora: Hum?
 Angela: Daí ele ficou bem admirada com a limpeza que era a casa dele [vira a página].
 Angela: Daí ela avisou pra todos os bichos da floresta. Daí ele convidou todos os bichos da floresta.
 Aluno 2: Ali [apontando para o livro].
 Angela: Daí ele convidou todos os bichos da floresta para almoçar na casa dele. E a raposa invejosa e malandra... Ela viu que o porquinho ia sair pra chamar os convidados, [vira a página] ela pegou e jogou lama por tudo, sujou tudo a casa. E como já estavam [vira a página] chegando eles, na festa, ele chegou daí todo mundo... Ele pensou assim: “como é que eu vou explicar pra eles que a minha casa tá toda suja, se ela é limpa?” Daí semanas depois [vira a página] ela... aA..
 Aluno 3: Raposa.
 Angela: A ovelha descobriu que a raposa tinha feito isso. Ela tava com medo de falar da raposa, daí a raposa ia vir pegar ela. [vira a página] Daí depois a raposa teve que confessar tudo pro... pro...
 Aluno 1: Pro porquinho...?
 Pesquisadora: Não sei...
 Angela.: Ai, pro... [hesitação].
 Aluno 2: Pro guarda...
 Aluno 3: Leão...
 Angela: Aquele... o... [procurando lembrar].
 Pesquisadora [lendo a página do livro]: Delegado Leão
 Angela: É. O delegado.

É interessante registrar algumas alterações que a pequena narradora imprime ao texto original. Efetivamente o nome do psicólogo era “Dr. Sabinaldo Coruja”, mas Ângela o transforma em Corujão; a expressão “muito higiênico” não está no texto escrito, mas é bem aplicada pela narradora, que parafraseia o que os animais dizem ao porco protagonista. No texto original, o porquinho saiu “em busca de flores para a mesa”; já Ângela narra que “o porquinho ia sair para chamar os convidados”, sem que tal modificação altere o desenrolar da trama central. Ao mesmo tempo, entretanto, esta aluna – de toda a turma – foi a que mais demonstrou a incorporação de certas peculiaridades do texto escrito – a adjetivação da raposa como “malandra”, a sujeira feita com “lama” – e se manteve mais fiel ao conflito central do enredo e ao desfecho. Ao ser questionada ao final da história pela pesquisadora – “E tu gostou da história?”⁸, Ângela de certa forma incorpora a voz escolar de que “histórias ensinam”: “Foi bem legal, bem divertida, pra ver como a gente não pode ficar arruinando a vida dos outros porque depois alguma outra pessoa pode descobrir e arruinar a nossa vida também”. E dois outros colegas complementam as “lições”: “E não sujar o meio ambiente...” e “Ô psora, o feitiço vira contra o feiticeiro”. Registre-se que a história não contém uma moral explícita, mas seu viés pedagógico inequívoco, aliado aos traços da cultura escolar, pela qual cedo as crianças aprendem que “textos usados na escola frequentemente ensinam alguma coisa”, possivelmente contribuiu para as respostas dos alunos. Entretanto, é preciso observar que, após o término de outras narrativas, mais lúdicas e menos pedagógicas, os narradores não enunciaram “lições”, mas apenas expressaram seu gosto pela leitura e fizeram comentários variados.

Últimas palavras

A partir da análise que realizamos, algumas reflexões podem ser ainda feitas. Retomando a dimensão da retextualização, Marcuschi (2002, p. 54-55) observa que, em qualquer de seus tipos, ganham relevância o propósito ou objetivo da retextualização, a relação entre o produtor do texto original e o transformador, a relação tipológica entre o gênero textual original e o gênero da retextualização e, por final, os processos de formulação típicos de cada modalidade.

No caso que analisamos – em que crianças deveriam retextualizar uma narrativa, composta de texto escrito e texto imagético imbricados no objeto livro, em uma contação oral de histórias – o objetivo da atividade, dentro de uma situação dada e os processos de formulação da oralidade, fortemente apoiada nas imagens do livro, constituíram as dimensões mais evidentes de influência na tarefa. Pode-se dizer, assim, que o público a quem se direciona o relato exerceu um importante papel neste processo, cooperando com a releitura, sugerindo elementos, indagando, prevendo, antecipando e interagindo tanto com as imagens apresentadas quanto com o relato oral. Tal aspecto também possibilita observar como cada criança negocia significados e constrói a história, incorporando ou suprimindo elementos de acordo com a situação vivida nos atos de ler e recontar.

Ainda que narrassem uma história alheia (agindo como “transformadores” de um texto original), as crianças que participaram desse relato – em especial, as três analisadas – assumiram plenamente o papel de narradoras. Conforme Reuter relembra (2002, p. 64), em “todas as narrativas, o narrador, pelo próprio fato de contar, assume duas funções básicas: a *função narrativa* (ele conta e evoca um mundo) e a *função de direção* ou de controle (ele organiza a narrativa), na qual insere e alterna narração, descrições e falas das personagens”.

Apoiando-se nas imagens, atribuindo falas aos personagens, simplificando e às vezes modificando certas sequências narrativas, ora incorporando vocabulário e padrões linguísticos do texto verbal original, porém mais frequentemente traduzindo a trama numa modalidade falada e registro coloquial, as crianças contribuíram para a realização de uma roda de leitura produtiva, porque sua palavra não estava a serviço de uma mera tarefa escolar de reprodução ou de

⁸ Em se tratando de pesquisa realizada no Rio Grande do Sul, a utilização do “tu” é corrente na fala, mas a flexão verbal prescrita pela concordância da gramática normativa soaria muito artificial na situação de interação.

atendimento a tarefas avaliativas. Não haveria nota ou avaliação objetiva – a recompensa, é possível supor, viria da adesão dos colegas e da sua apreciação em relação à história que cada aluno havia lido. É preciso registrar que se trata de uma escola de caráter beneficente da região metropolitana de Porto Alegre, que atende pessoas com muitas carências econômicas e, como instituição, também luta com dificuldades para aparelhar minimamente seu espaço escolar, incluindo a biblioteca, a qual pelo caráter da instituição, não vem se beneficiando de programas governamentais como o PNBE. Ou seja: não se trata de crianças que venham de lares povoados de livros de literatura infantil ou frequentem livrarias. A experiência narrativa, entretanto, assim como o trabalho regular – e apoiado pela professora de classe – com livros de literatura parece ter tornado especialmente significativo o momento de reconto das histórias.

Efetivamente, ao deixarmos de lado a dimensão puramente analítica das formas com que as crianças fizeram tal retextualização, podemos apontar para sua dimensão pedagógica. Consistindo em uma atividade relativamente simples, que exigia como material apenas livros diferenciados, uma disposição adequada do espaço de sala de aula e a manutenção dirigida de uma atmosfera organizada, porém estimulante, poderia se dizer que é uma estratégia viável de valorização da experiência literária. Trata-se de uma prática fecunda de socialização de leituras e de um caminho fértil para entendermos como as crianças interagem de forma significativa com livros de literatura infantil.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. Livros infantis: uma estratégia editorial In: _____ (Org.). *Livros, catálogos, revistas e sites para o universo escolar*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2006. p. 137-152.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

IGNACIO, Edina Cristina de Sousa. *O fenômeno da topicalização na escrita do vestibular*. 5ª. Mostra Acadêmica UNIMEP, 23 a 25 de outubro de 2007. Disponível em: <www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/5mostra/backup/4/260.pdf>. Acesso em: 10 out. 2010.

MIRETTI, Maria Luísa. *La literatura para niños y jóvenes: el análisis de la recepción de la recepción en producciones literarias*. Rosario: Homo Sapiens, 2004.

REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina. *Diccionario de Narratología*. Espanha: Ediciones Almar, 2002.

REUTER, Yves. *A análise da narrativa: o texto, a ficção e a narração*. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Leitura, literatura e currículo. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LIVROS DE LITERATURA INFANTIL QUE SERVIRAM DE BASE AOS RECONTOS

ALBAGLI, Fernando. *Asas*. Rio de Janeiro: Zit Editora, 2009. Ilustrações de Bia Salgueiro.

FERREIRA, Sílvia Regina Delázari. *Um porquinho diferente*. Americana: Editora Adonis, 2005. Ilustrações de Patrícia A. Scalon de Almeida.

KITAMURA, Satoshi. *Igor: o passarinho que não sabia cantar*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2006.

Recebido em: 04 de novembro de 2010.

Aprovado em: 27 de novembro de 2010.