

# DESENHOS EM TRAÇOS E CORES: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO LEITOR A PARTIR DO RECONTO DE HISTÓRIAS

Emanuela Carla Medeiros de QUEIROS  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN  
Araceli Sobreira Benevides  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

## Resumo:

Este artigo analisa desenhos produzidos por crianças do Ensino Fundamental Menor de uma escola pública do município de Pau dos Ferros/RN, cuja temática recupera histórias contadas pelo *Programa Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas – BALE/CAMEAM/UERN*. Baseando-se na importância da prática da leitura no espaço escolar, pretende-se interpretar como crianças produzem a compreensão de narrativas compartilhadas por ações de leitura lúdica. Conclui-se que os desenhos constituem-se em um ato responsivo (BAKTHIN, 2011), porque se concretizam em resposta as histórias ouvidas. Uma compreensão a partir da construção de sentidos pelas próprias crianças.

**Palavras-chave:** Leitura; Formação de leitor; Responsividade; Desenho e reconto.

## 1. Introdução

O presente trabalho situa-se no âmbito dos estudos mais recentes sobre o processo de formação de leitores através da prática da leitura no espaço da escola. Entendendo a leitura como uma prática social inserida na vida do aprendiz, e a responsividade como a atitude do leitor frente ao texto, tomamos esses aspectos norteadores para a formação do leitor que queremos. Nessa compreensão, a leitura é vista como um instrumento formativo que deve ser trabalhada em sala de aula tanto pelas vias da literatura, bem como de outros gêneros.

Todavia, tomamos nessa produção a contação de história promovida pelo Programa Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas – BALE<sup>1</sup>, ação extensionista da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, realizada no *Campus* de Pau dos Ferros, cujo objetivo é formar leitores e promover o acesso à cultura dos livros àqueles sujeitos que vivem à margem da cultura literária – aqui entendida como o acesso, a produção e a vivência com o texto.

Através do recorte de uma pesquisa de mestrado que investiga as experiências de leitura dessas crianças relatadas em *diários de leitura* – instrumento utilizado na pesquisa para

---

<sup>1</sup> Mais informações no site: [www.programabale.com.br](http://www.programabale.com.br)

gerar dados acerca das experiências de leitura das crianças participantes. O diário de leitura está entre as propostas metodológicas que desenvolvemos para selecionar algumas imagens que traduzem as marcas da leitura que elas vivenciaram com as experiências do BALE. Nessa produção, utilizamos os nomes das crianças por meio de autorização para a realização da pesquisa a qual fizemos o recorte para esse trabalho específico.

Para esse diálogo, construímos uma base teórica respaldada em Martins (1994) e Lerner (2002) sobre o conceito e a prática da leitura; Bakhtin (2011) e Geraldi (2002) sobre o conceito de responsividade ativa como atitude do leitor frente ao texto, e, por fim, uma ponte entre os estudos de Freitas (2012) e Amarilha (2006) sobre a formação do leitor pelas vias do texto literário, para dialogar com mundo além da escola, dentre outros autores.

Para nós, torna-se relevante o desenvolvimento de práticas mais exitosas com a presença da literatura em sala de aula para formar novos leitores. Como sujeitos protagonistas do processo de formação, as crianças participantes da pesquisa da qual fizemos esse recorte, carregam nas suas histórias de vida uma relação de conhecimento de mundo que favorecem a sua formação leitora desde que haja essa compreensão por parte do professor. Quando as práticas de leitura deixam de ser mecânicas e passam a ser promotoras do próprio leitor, tornando-o ativo, elas ganham novos sentidos e conseqüentemente mais proveito em torno daquilo que tanto almejamos: alunos leitores que compreendam a leitura dos textos e também do mundo em que vivem.

Com esse intuito, lançamos nosso olhar para *os desenhos* que marcam a compreensão das crianças acerca das histórias ouvidas durante as atividades de leitura promovidas pelo Programa BALE que selecionamos para refletir sobre a prática da leitura sob uma ótica oposta aquela que é vivenciada na sala de aula.

## **2. A prática da leitura no discurso atual**

Nesse tópico abordamos a questão da prática da leitura. Acreditamos que falar de leitura e formação do leitor no Brasil é está engatinhando para possíveis mudanças no cenário educacional. Um discurso recente, que tem sido foco de pesquisas nos últimos 30 anos, começa a *sacudir* os moldes da prática em sala de aula, ainda engessados pelos resquícios do passado quando pensamos as práticas de leitura mecanizadas e favorecidas a uma minoria.

Para Lerner (2002), a prática da leitura precisa ser vista como um *passaporte para a cultura letrada*, essa condição é a escola que permite ao aluno a formar-se leitor pelas experiências construídas e vividas ao longo da vida por meio da participação do próprio leitor

na construção dos sentidos diante do texto que promova uma inserção social para além da sala de aula.

Segundo a autora,

O *necessário* é fazer da escola uma comunidade de leitores que recorram aos textos buscando respostas para os problemas que necessitam resolver, tratando de encontrar informação para compreender melhor algum aspecto do mundo que é objeto de suas preocupações, buscando argumentos para defender uma posição com a qual estão comprometidos, ou para rebater outra que consideram perigosas ou injustas, desejando conhecer outros modos de vida, identificar-se com outros autores e personagens ou se diferenciar deles, viver outras aventuras, inteirar-se de outras histórias, descobrir outras formas de utilizar a linguagem para criar novos sentidos [...]. (LERNER, 2002, p. 17-18).

Nessa direção, a prática da leitura precisa ser revisitada por novas compreensões. Sua função dentro da escola carece de aspectos que a retire desse espaço para outras situações do cotidiano dos leitores, uma tarefa árdua, porém necessária para formar leitores ativos e participativos.

Em estudos recentes, Geraldi (2006), Marinho (2001) e Martins (1994) indicam que a prática da leitura vivenciada pelos alunos das escolas brasileiras continua sendo realizada de modo didatizado, por atividades que excluem a condição ativa do leitor, pois não objetiva a produção de sentido.

Sobre isso, destacamos o que Martins (1994, p. 28) constata sobre a realidade escolar: “[...] não é de admirar, pois, a preferência pela leitura de coisas bem diferentes daquelas impostas na sala de aula, sem cobrança inevitável, em geral por meio de execráveis fichas de leitura”. Os alunos necessitam de incentivo para buscar, na leitura, interesses que favoreçam a aprendizagem para, conseqüentemente, inserirem-se na cultura letrada. “[...] daí a necessidade de se compreender tanto a questão da leitura quanto da cultura para além dos limites que as instituições impuseram” (MARTINS, 1994, p. 30).

Se nos constituímos em seres históricos, com saberes e conhecimentos de mundo através das experiências, é necessário que esses aspectos sejam contemplados nas práticas de leitura, para que haja construção de sentidos para além do texto. Porém, o fato é que essa concepção parece não ter sido ainda compreendida pelas instituições de ensino. De acordo com Silva (2011), os percentuais de leitura das últimas pesquisas demonstram que o aluno assume a condição de sujeito passivo, ou seja, apenas decodifica aspectos do texto, mas não é capaz de associar o conhecimento com sua própria vida.

O discurso institucional gira em torno de políticas de acesso ao livro e à leitura, quando, na verdade, o problema está no trabalho que vem sendo realizado com o material escrito que circula no ambiente escolar. Silva, (1998) reporta-se a João Wanderley Geraldi para dizer que vive-se uma *cultura livresca sem livros*. Para o autor, o devido adentramento do aluno ao texto não é permitido por inúmeras questões, entre elas, a falta de livros que cheguem às mãos do leitor, que saiam das bibliotecas, que sejam de fato um instrumento de aprendizagem construída e não imposta, como tem sido vista com o uso do livro didático, apenas. Sobre isso, Martins (1994, p. 43) defende que “[...] criar condições de leitura não implica apenas alfabetizar ou propiciar acesso aos livros. Trata-se, antes de dialogar com o leitor sobre a sua leitura, isto é, sobre o sentido que ele dá [...]”.

Enquanto permanecermos isolados essa noção de prática de leitura, não teremos como formar leitores ativos, que deem sentidos e atribuições àquilo que leem. Se o discurso muda e a prática permanece a mesma, também permanecerão os mesmo alunos não leitores.

### **3. Responsividade: Marcas do leitor ativo**

Para esse tópico, propomos uma reflexão acerca da *responsividade ativa* – caracterizada por Bakhtin (2011) como a ação preparatória da resposta do sujeito leitor frente ao texto. Segundo esse autor, todo sujeito falante é também respondente, pois ao se constituir como ser que constrói juízo de valor sobre o enunciado, esse também exerce uma condição ativa sobre a compreensão que foi construída.

Portanto, toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê). O próprio falante está determinando precisamente a essa compreensão ativa responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas dobre o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. (BAKHTIN, 2011, p. 272).

Nesse sentido, toda a ação responsiva identifica um leitor ativo que foi capaz de interagir com o texto, produzindo uma resposta àquilo que foi apresentado no texto. Tal manifestação do leitor concretiza-se em um produto do diálogo existente entre leitor e texto. Todavia, é o exercício de novas construções de sentidos que emergem da compreensão do leitor, por possibilitar novas leituras diante um mesmo texto lido. Essa manifestação dá-se

pelas novas significações do encontro que as palavras produzem no ato de ler e compreender (GERALDI, 2002).

De acordo com Geraldi (2002, p. 06)

Um leitor que não oferece às palavras lidas as suas contrapalavras, recusa a experiência de leitura. É preciso vir carregado de palavras para o diálogo com o texto. E essas palavras que carregamos multiplicam as possibilidades de compreensões do texto (e do mundo) porque são palavras que, sendo nossas, são de outros, e estão dispostas a receber, hospedar e modificar-se face às novas palavras que o texto nos traz.

Pensar a prática da leitura como uma *oferta de contapalavras* é possibilitar o leitor a fazer uso de seus conhecimentos através da responsividade. Bakhtin (2011) reconhece o leitor como um ser ativo, capaz de exercer novas construções de um texto por meio da compreensão e da ação constitutiva de respostas e novas palavras, porém, é necessário que a escola reconheça essas habilidades e promova atividades que venham expor essas condições para os alunos.

#### **4. Recontando as histórias: Análise dos desenhos produzidos por crianças**

A investigação relatada neste artigo envolve dados provenientes de diários de leitura produzidos por crianças do Ensino fundamental Menor de uma escola pública da cidade de Pau dos Ferros, como parte de uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação – POSEDUC da UERN.

A análise é voltada para o ato responsivo que as crianças executam em relação às histórias que foram contadas pelo BALE, em uma de suas atividades lúdicas de formação de leitores no espaço escolar. Recupera-se a compreensão leitura por meio de imagens, desenhadas espontaneamente ao lado do texto diarista.

Para isso, selecionamos 04 imagens relacionadas às histórias ouvidas e/ou lidas pelas crianças e reproduzidas pelas memórias, em seus diários, como respostas para aquilo que ficou como compreensão leitora. Informamos que as produções foram feitas no período de 2013. 2 – muito tempo depois em que aconteceram as atividades de leitura das histórias listadas, no quadro a seguir:



**Quadro:** Ano em que as histórias foram contadas

**Fonte:** Dados da pesquisadora

São, nessas vivências com o texto literário, que a criança vai se encontrando no mundo a sua volta, não de forma como querem os adultos (de forma existencial, compreensão da vida), mas por encarar o texto com uma comunicação que lhe dá condição de sentidos através da comunicação (AMARILHA, 2006). Ler histórias promove *um despertar* da curiosidade da criança a querer vivenciar novas leituras e, conseqüentemente, construir novos sentidos na medida em que crescem.

Segundo Amarilha (2006, p. 75) “[...] no ato de ler, o indivíduo projeta sobre o texto seu conhecimento de mundo e sua capacidade de recombina-lo, mental e imaginativamente”. Sob essa ótica, os desenhos que retratam as histórias favorecem a essa compreensão defendida pela autora.

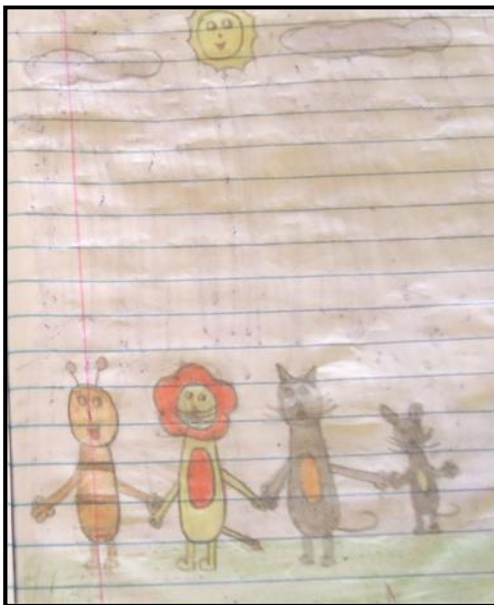
As imagens, a seguir, que demonstram uma relação íntima entre o leitor o texto, um complemento do sentido que elas produziram e quiseram expressar como experiência leitora.

Cada detalhe é percebido por nós quando lemos os textos originais. Traços feitos a partir do que ficou de cada história. Cores que refletem determinados contextos dos personagens, bem como a imitação de movimentos – como se o leitor estivesse vivenciado a cena. É isso que afirma a literatura vivida sem imposições como um mundo de possibilidades, onde cada leitor expressa seus sentidos, seja na escrita ou em desenhos como veremos a seguir.



Aqui está representada a protagonista da história *Menina Bonita do Laço de Fita* – de Ana Maria Machado. Nela, encontramos elementos que caracterizam a personagem, como o laço de fita vermelho na cabeça, igual à da figura contida no livro original. Além disso, percebemos o estilo dos cabelos encaracolados, típicos da negritude, tema que Machado evidencia, para falar do preconceito racial na história e que é compreendido pelo autor do desenho.

**Figura 01** – História *Menina bonita do laço de fita* – De Ana Maria Machado  
**Fonte:** Dados do Diário de Allan – 4º ano



Aqui estão representados alguns dos principais personagens da história da *Dona Baratinha* – De Ana Maria Machado. Nela, visualiza-se a mesma sequência dos animais que aparecem na história original. Primeiro vem a baratinha, o leão, o gato e, por último, o rato (personagem que acaba caindo na panela e se dando mal na história). O autor do desenho ainda mantém a sequência da história ao colocar todos os animais de mãos dadas.

**Figura 02** – História *Dona baratinha* – De Ana Maria Machado  
**Fonte:** Dados do diário de Ingrid – 3º ano

No primeiro exemplo, Allan desenha a personagem principal do texto *A menina bonita do laço de fita*. Ele identifica o laço vermelho que aparece durante toda a história, e para complementar, utiliza o desenho de rosas como ilustração de uma cena típica do perfil feminino. Por último, aparece um pássaro, como marca da compreensão da canção entoada na narrativa e repetida inúmeras vezes: “*menina bonita do laço de fita, qual o teu segredo para ser tão pretinha?*”.

No segundo exemplo, Ingrid reconstrói a história da *Dona baratinha* através da sequência de personagens que aparecem na narração. Chamamos a atenção do leitor para dois aspectos, **a)** Ela desenha primeiro a baratinha e, por último, o Dom Ratão – que aparece em tamanho menor, por representar um animal pequeno, embora o nome não remetesse a essa representação. Nesse fato, identificamos a relação que Ingrid faz com as cenas do cotidiano dela, os ratos são mesmos de tamanhos menores; **b)** Na cena, todos estão de mãos dadas, significando que essa representação estabelece a interação dos personagens com as ideias lidas, pois, na história original, eles não mantêm nenhuma relação de diálogo entre si. Esse fato nos faz identificar na compreensão de Ingrid aquilo que chamamos de ato responsivo, ou seja, a resposta dela para o entendimento do texto mesmo ele apresentando um enredo diferente.

Para Freitas (2012), essas podem ser projeções que os leitores formulam em suas mentes quando se a interação com o texto. Segundo a autora, essas expressões representam o grau de relacionamento do leitor e o texto, ambos envolvidos e reconstruídos a partir das respostas do leitor, no caso desse artigo, expressões em desenhos.

Nos dois desenhos, é possível identificar claramente as personagens das histórias que Allan e Ingrid vivenciaram por meio de atividades de contação. As duas crianças expressam de forma objetiva a trama das histórias através de traços que estão presentes nos textos e ainda conseguem ampliar a compreensão com elementos que não aparecem no texto de forma explícita, mas que gerou nas crianças um ato responsivo – no qual elas inserem imagens que estão intimamente ligadas ao cenário em que acontecem as histórias, configurando-se como respostas (BAKHTIN, 2011).

Nas próximas imagens, veremos outras demonstrações de uma compreensão ativa das crianças em relação às histórias. Na terceira imagem, Gessica retrata o principal personagem da história *Só um pulinho de gato*. Nessa cena, encontramos elementos que correspondem à cena descrita na história original, o menino parece em movimento. Em seu balde está escrito a palavra *leite*. Percebe-se que toda a história se passa em torno dessa cena, pelo fato de o personagem tentar levar o leite para casa e não conseguir, porque, durante o percurso, ele pula e derrama todo o líquido.

Para Gessica, a compreensão foi marcada pelo ritmo dos passos e aos dois elementos-chaves da história: Menino e balde de leite. Essa ação reconstituiu os elementos principais da narrativa, como ação compreensiva dada como resposta.





Um menino com um balde de leite como se estivesse em movimento – Essa é a cena principal da história *Só um pulinho de gato* – De Heinz Janisch e Helga Bansch. Esse foi o retrato da história na compreensão de uma das crianças. Perceptível as expressões de rosto do personagem sapeca que o leitor conseguiu deixar expresso no desenho.

**Figura 03** – História *Só um pulinho de gato* – De Heinz Janisch e Helga Bansch  
**Fonte:** Dados do diário de Gessica – 3º ano

Na última imagem que escolhemos para analisar a responsividade realizadas pelas crianças em formação leitora, apresentamos a compreensão de Erick acerca da história *A festa no céu*. No desenho, ele representa na figura de um urubu (um dos personagens principais) produzida em tamanho maior, com cores fortes nas asas, isso nos remete a refletir sobre a história original, em que apenas os animais que possuem asas podem participar da festa no céu. Ao lado, ele desenhou uma tartaruga (tamanho menor) como se estivesse rastejando, e, logo abaixo, um violão, instrumento chave que aparece na história original.



Um urubu, uma tartaruga rastejando pelo caminho feito de bolinhas alaranjadas e um violão logo abaixo. Esse é o cenário da história *A Festa no Céu* – De Ângela Lago. Reescrita pelas cores que contam as principais cenas com os três objetos protagonistas. Percebemos a distinção entre o urubu (maior) e a tartaruga (menor) que explica a diferença entre os personagens, já que as asas estão explícitas em cor vermelha indicando voo, já que a festa que se passa na história era no céu.

**Figura 04** – História A festa no céu – De Ângelo Lago  
**Fonte:** Dados do diário de Erick – 3ª ano

Nas quatro imagens identificamos os desenhos produzidos pelas crianças como respostas sobre a compreensão do texto. É nessa relação íntima, proporcionada pela leitura por meio das histórias vividas entre o leitor e o texto que emerge o sentido entre o texto e o contexto. De acordo com Zilberman (2003, p.27) “a criança é um indivíduo que se resente dessa abertura de horizontes [...], que é capaz de atribuir sentido mesmo sem ter uma criticidade consolidada”.

Essas experiências de leitura só reafirmam os conceitos propagados por Bakhtin (2011) e Geraldí (2002) dentre outros teóricos que propuseram uma teoria de leitura coerente com a interação em ter as habilidades dos sujeitos e sua interação com o texto, exercendo uma construção dialógica pelas percepções estabelecidas entre o texto e o contexto. Dialogando com o outro (o autor, os próprios colegas) e produzindo aprendizado, resultado nítido nos traços dos desenhos, os quais se constituem também como linguagem.

## **Conclusão**

Acreditamos que há de se ter uma preocupação com a prática da leitura em sala de aula para formar leitores ativos e participativos no processo. A partir da experiência exposta nesse artigo, com base nos desenhos produzidos pelas crianças, demonstra o quanto a construção dos sentidos em torno do texto é significativa para o leitor quando esse participa de forma ativa na atividade de leitura.

Nesse sentido, a prática da leitura vista como uma oferta de sentidos ao leitor possibilita o ato de resposta – em outras palavras, quando há uma resposta do leitor diante do texto. No caso desse artigo, através de desenhos produzidos em torno das histórias vivenciadas pelas crianças que participam das atividades de leitura do Programa BALE, vimos os sentidos produzidos por crianças em formação leitora, são traços, cores e tamanhos que se misturam entre o real e o ficcional pelas próprias interpretações, sem respostas mecanizadas, mas pela condição ativa do leitor.

Com isso, reafirmamos a importância de práticas envolventes que ative os sentidos do leitor para interagir não apenas com o texto, mas com o mundo que o cerca (LERNER, 2002). Nessa direção, a prática da leitura favorece não somente a compreensão do texto, mas ao sujeito como ser social, contribuindo para uma formação leitora além da escola. Seja pelas vias do texto literário ou não, o ato de ler proporciona ao leitor uma condição ativa no

processo de formação. Ainda que essa ideia seja um desafio para o modelo atual de educação, é preciso mudar os rumos da prática da leitura para que tenhamos leitores não somente de textos, mas leitores que leia a própria vida por meio de sua participação.

## Referências

AMARILHA, Marly. **Alice que não foi ao país das maravilhas**: a leitura crítica na sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros discursivos. In: **Estética da Criação Verbal**. 6ª Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011, p. 261-306.

FREITAS, Alessandra. Cardozo de. **A mediação na leitura do poema**: um estudo com aprendizes do ensino fundamental. In: XXIV Jornada Nacional de Estudos Linguísticos do Nordeste, 2012, Natal. XXIV Jornada Nacional de Estudos Linguísticos do Nordeste. Natal: EDUFRN, 2012. v. 01.

GERALDI, João Wanderley. **Leitura**: Uma oferta de contrapalavras. Educar em Revista, n. 20, Curitiba: Editora UFPR, 2002. p. 77-85. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/2099/1751>. Acesso em 26.02.2014.

LERNER, Delia. **Ler e escrever**: o real, o possível e o necessário. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARINHO, Marildes (org.). **Ler e navegar**: Espaços e percursos da leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2001. p. 139-157. (Coleção leituras no Brasil).

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova Pedagogia da Leitura. São Paulo: Cortez, 2011.

ZILBERMAN. Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.