

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
CENTRO DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Judithe Eva Dupont Ló

**EDUCAÇÃO LITERÁRIA PELA MEDIAÇÃO: ESTUDO APLICADO  
NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Caxias do Sul – RS

2011

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
CENTRO DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Judithe Eva Dupont Ló

**EDUCAÇÃO LITERÁRIA PELA MEDIAÇÃO: ESTUDO APLICADO  
NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Flávia Brocchetto Ramos

Caxias do Sul – RS

2011

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade de Caxias do Sul  
UCS - BICE - Processamento Técnico

L795e Ló, Judithe Eva Dupont

Educação literária pela mediação : estudo aplicado no primeiro ano do ensino fundamental / Judithe Eva Dupont Ló. 2011.

124 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul,  
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

“Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Flávia Brocchetto Ramos”

1. Leitura – Estudo e ensino. 2. Crianças – Livros e leitura. 3.  
Literatura infantil. 4. Ensino fundamental. 5. Psicologia da leitura.  
I. Título.

CDU : 028.6

Índice para catálogo sistemático:

1. Leitura – Estudo e ensino	028.6
2. Crianças – Livros e leitura	028.5
3. Literatura infantil	82-93
4. Ensino fundamental	373.3
5. Psicologia da leitura	028.02

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária  
Kátia Stefani – CRB 10/1683

JUDITHE EVA DUPONT LÓ

**EDUCAÇÃO LITERÁRIA PELA MEDIAÇÃO: ESTUDO APLICADO  
NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Caxias do Sul, 20 de abril de 2011.

BANCA EXAMINADORA

Nome: Profa. Dra. Neires Soldatelli Paviani

Instituição: Universidade de Caxias do Sul

Assinatura:

Nome: Profa. Dra. Eli Terezinha Henn Fabris

Instituição: Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Assinatura:

## DEDICATÓRIA

A todos os colegas da minha equipe de trabalho, de ontem e de hoje, que abraçam comigo o desafio de ser e fazer: *UMA ESCOLA PARA TODOS E PARA CADA UM.*

A minha querida família, que compreende e respeita minhas escolhas e sempre me apóia na realização dos meus projetos.

Aos meus netos Gustavo, Vitor e Eduardo. Que a leitura literária seja sempre uma aliada no olhar à vida com sensibilidade e amor.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, presença constante em minha vida.

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Flávia Brocchetto Ramos, que me acolheu e me ajudou a mergulhar no universo da literatura. Seu apoio e orientação foram muito preciosos para o desenvolvimento desse estudo.

À professora que aceitou mostrar-se nessa investigação e aos alunos. Sem eles não haveria pesquisa.

Às minhas amigas e aliadas: Adriana, Ivanise, Joceli, Keila, Lucila e Regina que sempre estiveram comigo e me deram as mãos em todo o tempo. Ao Wagner, sempre disposto a colaborar. A compreensão, o carinho, a paciência, a cumplicidade, as palavras acalentadoras e a ajuda em todos os momentos foram muito importantes.

Ao Celso, pelas interlocuções filosóficas; à Edi, pela nossa cumplicidade e amizade de muitos anos, e à Deline, pela sua jovialidade e a amizade que frutificou.

À minha querida amiga Virgínia, mesmo à distância, sempre presente e torcendo por mim. Sua amizade é de um valor inestimável.

Aos casais, amigos meus e do meu esposo, pela compreensão nas muitas vezes que abdicamos da companhia de vocês em favor desse trabalho, pelo incentivo e companheirismo partilhados.

A todos aqueles que participaram direta ou indiretamente da elaboração desse trabalho.

Aos meus filhos Lisandro e Lessandra; a minha nora, Marivanda, e genro, Márcio, a meus netos Gustavo, Vítor e Eduardo, pelo amor incondicional e por partilharem dos meus projetos. Ao meu esposo Tercílio, companheiro de muitos anos, por sempre compartilhar dos meus sonhos e me apoiar incondicionalmente.

## RESUMO

No contexto escolar, a leitura literária tem recebido um tratamento geralmente voltado para a decodificação do texto verbal e para o encaminhamento didático de outros conteúdos, distanciando-se, desse modo, de práticas que discutam a sua natureza simbólica. Ultrapassar essa tendência é possível, priorizando ações para a efetivação da leitura que produzam sentido e contribuam para a formação do leitor. Diante disso, em defesa da real escolarização da Literatura conjugada à formação do leitor e de um projeto de educação voltado à formação do aluno numa perspectiva emancipatória, é que originou-se este estudo. A investigação analisa a aplicação real da literatura numa turma de primeiro ano do Ensino Fundamental. Nesse sentido, a dissertação examina as implicações do processo de mediação da leitura literária e a sua contribuição ou não para a implementação de ações que contemplem a leitura na infância, no início do processo de alfabetização. A coleta de dados foi realizada através da observação direta de aulas de literatura. As obras estudadas e aplicadas nas vivências escolares foram *História em três atos*, de Bartolomeu Campos de Queirós, e *O bicho folharal*, de Ângela Lago, que pertencem ao acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE – 2008). Os dados levantados a partir das observações durante as mediações das leituras das narrativas foram analisados, considerando-se o processo de significação atribuído ao texto pelas crianças quanto às suas peculiaridades, à identificação do leitor mirim com os personagens, ao preenchimento dos vazios textuais, bem como a concretização da leitura do texto ficcional como experiência. Constatou-se que, para avançar na escolarização adequada da Literatura Infantil, há que se investir no processo de letramento literário, associando as linguagens verbo-visuais, com vistas à real efetivação da mediação da leitura literária como experiência, enfatizando sua dimensão humanizadora e, assim, contribuindo para a formação dos estudantes.

**Palavras-chave:** Educação leitora - Mediação - Letramento literário - PNBE.

## ABSTRACT

In the school context, literary reading has received a treatment usually facing the decoding of the verbal text, and it has been used for the purpose of other subjects, didactic distancing themselves from the practices that discuss its symbolic nature. It is possible to overcome this tendency prioritizing actions for the implementation of reading which makes sense and contributes to the formation of the reader. The research examines the real application of literature in a class of the first year of Primary School. This project examines the implications of the mediation process of literary reading and contributes to the implementation of actions which involve reading in the early process of literacy. Data collection was carried out by the direct observation of lessons in literature. The two books studied were *História em três atos*, by Bartolomeu Campos de Queirós, and *O bicho folharal*, by Ângela Lago, and both belong to the collection of the National Program of the School Library, 2008. The data observed during the mediations of the readings of the narratives were analyzed, considering the process of signification attributed to text by children on their own peculiarities, the reader's identification with the characters, the filling of the textual empty spaces, as well as the achievement of the fictional text reading experience. It was noted that, to advance the education of children's literature, there is a need to invest in the process of the literary literacy, associating the verbal-visual languages, with views to the actual practice of reading literary mediation as experience, emphasizing its humanizing dimension and thus, contributing to the students education.

**Keywords:** Literacy Education – Mediation – Literary literacy - PNBE



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Capa e contracapa de <i>História em 3 atos</i> .....	44
Figura 2 – Página 4 de <i>História em 3 atos</i> .....	45
Figura 3 – Página 5 de <i>História em 3 atos</i> .....	45
Figura 4 – Páginas 6 e 7 de <i>História em 3 atos</i> .....	46
Figura 5 - Páginas 8 e 9 de <i>História em 3 atos</i> .....	46
Figura 6 - Páginas 9 e 10 de <i>História em 3 atos</i> .....	47
Figura 7 - Capa de <i>O bicho folharal</i> .....	48
Figura 8 - Contra-capas de <i>O bicho folharal</i> .....	48
Figura 9 - Página 9 de <i>O bicho folharal</i> .....	50
Figura 10 - Páginas 10 e 11 de <i>O bicho folharal</i> .....	50
Figura 11 – Páginas 12 e 13 de <i>O bicho folharal</i> .....	51
Figura 12 – Páginas 18 e 19 de <i>O bicho folharal</i> .....	51
Figura 13 - Páginas 20 e 21 de <i>O bicho folharal</i> .....	52
Figura 14 – Páginas 22 e 23 de <i>O bicho folharal</i> .....	53
Figura 15 – <i>Cantinho da leitura</i> .....	54

## LISTA DE ABREVIATÖES

CEP/FUCS	Comitê de Ética em Pesquisa da Fundação Universidade Caxias do Sul
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNLIJ	Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PPGEd/UCS	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB/MEC	Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UNESCO	<i>United Nations Education Science and Culture Organization</i> (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>1 EDUCAÇÃO: LEITURA E LITERATURA</b> .....	<b>17</b>
1.1 EDUCAÇÃO: EXPERIÊNCIA E AUTONOMIA .....	18
1.2 TEXTO E LEITURA .....	23
1.3 LITERATURA INFANTIL NA ESCOLA .....	26
1.4 MEDIAÇÃO: ESPAÇO DE INTERLOCUÇÕES .....	31
<b>2 PESQUISA: APRESENTAÇÃO DOS CAMPOS</b> .....	<b>35</b>
2.1 ARQUITETURA DA PESQUISA .....	36
2.2 ESCOLA: O CENÁRIO DA PESQUISA .....	37
<b>2.2.1 Turma observada</b> .....	<b>39</b>
2.3 ENCAMINHAMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO .....	40
2.4 LIVROS ESTUDADOS .....	44
<b>2.4.1 Narrativa observada: História em três atos</b> .....	<b>44</b>
<b>2.4.2 Narrativa observada: O bicho folharal</b> .....	<b>47</b>
2.5 ESPAÇO E TEMPO DAS OBSERVAÇÕES .....	53
<b>3 TESSITURA DOS FIOS DA PESQUISA: A LEITURA NA INFÂNCIA</b> .....	<b>56</b>
3.1 ANÁLISE DO PRIMEIRO FIO: HISTÓRIA EM TRÊS ATOS .....	56
<b>3.1.1 Sensibilização para a leitura</b> .....	<b>57</b>
<b>3.1.2 Interação com a narrativa</b> .....	<b>59</b>
<b>3.1.3 Processo de significação</b> .....	<b>65</b>
3.2 ANÁLISE DO SEGUNDO FIO: O BICHO FOLHARAL .....	68
<b>3.2.1 Sensibilização para a leitura</b> .....	<b>68</b>
<b>3.2.2 Interação com a narrativa</b> .....	<b>69</b>
<b>3.2.3 Processo de significação</b> .....	<b>75</b>
3.3 ANÁLISE DO GRANDE FIO: LITERATRANDO .....	76
<b>3.3.1 Entrecruzamento dos fios da narrativa</b> .....	<b>76</b>
4 LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA .....	79
4.1 LEITURA: SENSIBILIZAÇÃO DO LEITOR .....	79
4.2 LEITURA LITERÁRIA: MEDIAÇÃO .....	84
4.3 LEITURA LITERÁRIA: DIMENSÃO FORMATIVA .....	87
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>89</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>95</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>106</b>

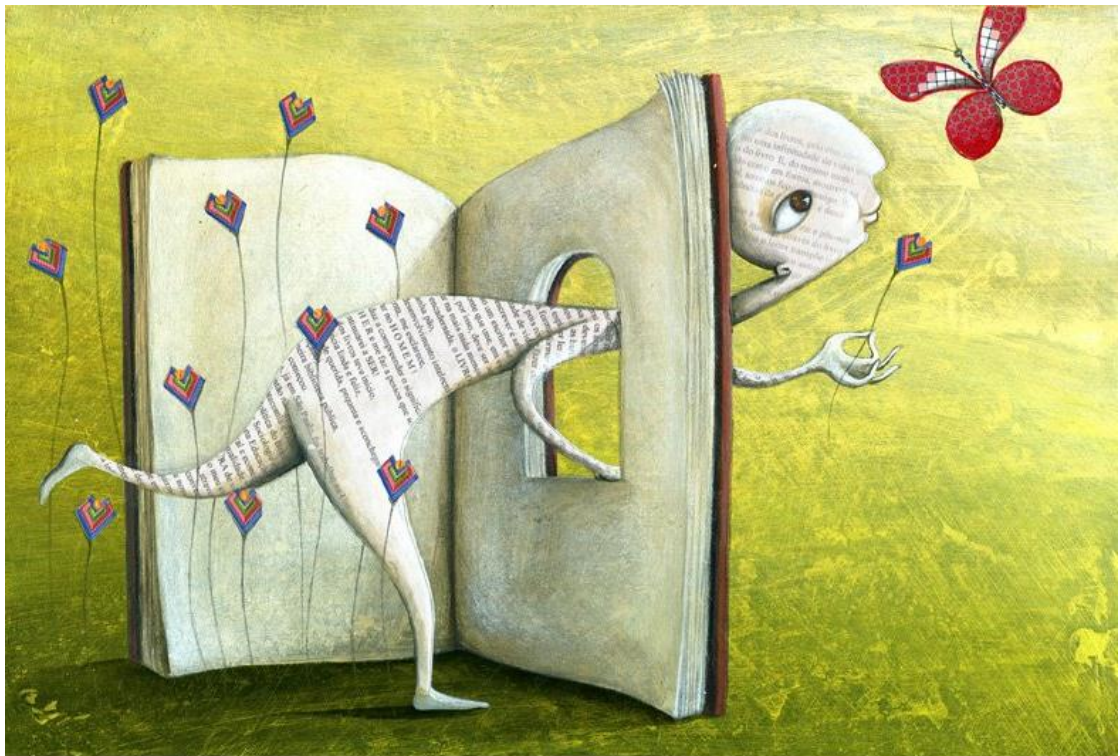


Ilustração de André Neves realizada para cartões festivos do ano 2008 – edições SM

*"[...] Guimarães Rosa me disse uma coisa que jamais esquecerei, tão feliz me senti na hora: disse que me lia 'não para a literatura, mas para a vida'."*

Clarice Lispector

## INTRODUÇÃO

É incontestável a preocupação com a qualidade da educação brasileira tanto no que se refere a questões relativas à aprendizagem dos estudantes quanto à formação dos professores. Nas diversas instâncias, são visíveis nas escolas os paradigmas tradicionais incrustados em técnicas ditas inovadoras, assim como professores preocupados em redimensionar seu papel e o projeto político pedagógico das escolas. Essas inquietações originam espaços de análise e reflexão acerca da prática, questionando aspectos fundamentais, aprofundando-os, sob uma nova dimensão, com um novo olhar ao didático e ao pedagógico. É possível dar conta de uma dinâmica do processo de ensino-aprendizagem que deixa de lado a fragmentação do conhecimento e realçar o aluno como sujeito do seu próprio processo de aprendizagem e com foco na sua formação?

Essa realidade também se fez presente na trajetória da pesquisadora. Com esse propósito, originou-se o estudo de matrizes teóricas, refletindo sobre os paradigmas que sustentam as práticas pedagógicas, remetendo à reflexão e, conseqüentemente, à compreensão de como acontece o percurso de construção do conhecimento, envolvendo todos os segmentos do currículo e, em especial, a alfabetização. Trabalhar a alfabetização com base nas ideias de Emília Ferreiro, Piaget, Vygotsky e seus seguidores, exigiu pensar e repensar os fazeres em sala de aula, envolvendo todas as disciplinas, em especial o olhar atento às questões da linguagem e de como acontecem os processos de leitura e de escrita, bem como da formação do aluno.

É importante frisar que, no Ensino Fundamental, a Língua Materna e a Literatura são trabalhadas como uma única disciplina e que habilidades relativas ao uso da língua são essenciais para as demais disciplinas. Essas constatações alertam para o fato da pouca relevância dada à leitura literária e, conseqüentemente, a sua importância no trabalho pedagógico e suas implicações no processamento de múltiplos textos, porque comumente a literatura não é compreendida quanto ao seu caráter artístico. Lembra-se ainda que em geral, nas escolas, a leitura é tratada apenas pelo viés da decodificação, priorizando o ritmo da leitura, a clareza e a pronúncia. Em segundo plano, vem a exploração da leitura, cuja preocupação recai sobre o título, o conteúdo do texto, os personagens e a mensagem explícita.

Algumas vezes, o foco recai ainda sobre a lição, a moral ou só é abordado o vocabulário e aplicam-se exercícios gramaticais sem ao menos realizar a compreensão do texto. Outras vezes vai-se direto à gramática no texto quando, no mínimo, deveria ser trabalhada a gramática do texto. Afora todas essas constatações, poucas vezes, preocupante, percebe-se o enfoque nas especificidades que caracterizam o texto literário. Esquece-se de realizar aproximações entre peculiaridades do texto, o confronto dos personagens das narrativas com as vivências do leitor, de instigar o imaginário, a partir dos elementos da história, dos sentimentos e das emoções que circulam no enredo, entre outros pontos.

Acredita-se que a leitura pode ultrapassar esse modelo, transitando para a esfera do entendimento, para a produção de sentido e contribuindo para a formação do leitor. Por formação, entende-se, nesse contexto, as possibilidades de autoconstrução do sujeito, de se inventar. A escola é um espaço próprio por excelência para dar conta desse pressuposto, através da prática da leitura presente nos seus fazeres. O ler constitui-se como ação essencial das tarefas escolares, assim como a escrita é uma prática construída e tecida nas tramas cotidianas do espaço escolar. Reveste-se de um elemento determinante, obrigatório para que alunos e professores deem conta da própria essência da escolarização. Cabe, aqui, refletir sobre o tratamento dado à leitura literária. Convém trazer à tona que o modo como ela está sendo tratada foge a sua essência. Segundo Soares (2004, p. 22), a literatura tem recebido um tratamento que descaracteriza a vivência literária distanciando-se, dessa forma, do letramento literário.

As considerações apresentadas com referência à mediação literária são fator relevante à formação do aluno. A mediação oportuniza ao leitor um espaço de novas significações, colocando em movimento suas crenças, seus medos, desejos e, ao conflitar-se, a possibilidade de reestruturação. Traduzir isso na prática significa atentar para as características de desenvolvimento do sujeito/leitor, de como se dá a estruturação de sua personalidade e de como acontece o processo de internalização. A mediação da leitura adquire valor no papel do leitor como agente da leitura que o faz dialogar com o literário do texto. Trata-se de um espaço de aprendizagens recíprocas, de manifestações, de trocas do individual para coletiva a partir de olhares para a sua composição com outras formas de significar. Um espaço de mediações da produção de significados nas dimensões intelectual, emocional,

cultural e afetiva, essenciais ao desenvolvimento humano.

Convém destacar que avaliações têm demonstrado que, apesar de o Brasil tem uma excelente Pós-Graduação, sua Educação Básica não apresenta resultado similar. Nesse sentido, a Secretaria de Educação Básica, órgão do Ministério da Educação (MEC), tem organizado programas que visam a implementar propostas que a qualifiquem. Um dos Programas denomina-se Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Por meio dessa iniciativa, as escolas públicas vêm recebendo anualmente acervos de obras literárias, no entanto, o programa não orienta a aplicação das obras nas escolas. Sabe-se ainda da precariedade da formação dos docentes no que se refere à linguagem, em especial, à literária.

Estudos a respeito desse mesmo tema foram realizados na Universidade de Caxias do Sul, por meio de várias pesquisas. O projeto “A produção de sentido e a interação texto-leitor”<sup>1</sup>, desenvolvido entre março de 2003 e dezembro de 2006, investigou os modos de leitura de textos literários infantis por alunos e professores da terceira série do ensino fundamental e verificou que não só os alunos, mas também os docentes apresentam dificuldades na leitura de obras, uma vez que houve a valorização da palavra escrita em detrimento da visualidade.

A partir dos resultados obtidos neste projeto, as pesquisadoras expandiram a investigação sobre o papel desempenhado pelo professor em aulas de literatura infantil. Nessa perspectiva, surgiu o projeto de pesquisa intitulado “Formação do leitor: o processo de mediação do docente”<sup>2</sup>, desenvolvido entre 2006 e 2009, que visou identificar, cotejar e caracterizar os fatores que contribuem na formação do leitor, com destaque nos processos mediadores, a fim de qualificar a interação entre objeto de leitura e sujeito leitor, no período inicial de escolarização, de modo a melhorar as práticas de leituras, tanto de docentes como de alunos.

O recorte apresentado nesta dissertação traz à tona um dos pontos essenciais da problemática do ensino na Educação Básica no Brasil. Acredita-se que esse universo apresenta-se como um campo a ser pesquisado com vistas a criar possibilidades de intervenção didático-pedagógicas. Desde essa perspectiva e em defesa da escolarização da literatura conjugando a sua didatização à formação

---

<sup>1</sup> Pesquisa desenvolvida na Universidade de Caxias do Sul, com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa, no período de março de 2003 a fevereiro de 2006, pelas Profas. Dra. Flávia Brocchetto Ramos e Dra. Neiva Senaide Petry Panozzo.

<sup>2</sup> Investigação realizada na Universidade de Caxias do Sul, pelas referidas pesquisadoras no período de março de 2007 a julho de 2009.

do leitor, focalizam-se histórias infantis como ingrediente importante à construção de pontes nesse universo.

Diante do cenário, optou-se por realizar este estudo, inserido na linha de pesquisa Educação, Linguagem e Tecnologia, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGE/UCS), a partir de observações em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, em escola particular de Caxias do Sul<sup>3</sup>. Pretende-se com a investigação examinar o papel da literatura na formação dos alunos no início do processo de alfabetização, a partir da análise das implicações decorrentes da mediação da leitura de narrativas literárias.

Os resultados do estudo são apresentados nesta dissertação formada por quatro capítulos. O primeiro, “Educação: leitura e literatura”, trata dos referenciais teóricos que embasam essa pesquisa, ou seja, as tramas do jogo, abordando educação, leitura, literatura que envolvem o leitor no seu processo de formação e fundamentam a reflexão e a análise dos dados coletados. Nesse tópico, são discutidos conceitos fundamentais como: educação, experiência, autonomia, processo de mediação, leitura literária, letramento. Nesse ponto, são apresentados subsídios a partir de alguns pesquisadores como: Vera Teixeira de Aguiar e Magda Soares (leitura); Regina Zilberman (literatura infantil); de Rildo Cosson Mello (letramento literário); e Jorge Larrosa (mediação e formação).

“Pesquisa: apresentação dos campos”, foco do segundo capítulo, retrata a escola onde foi realizada a pesquisa, sua proposta pedagógica, com as concepções teóricas que se relacionam com essa investigação. Reporta-se aos dados e aos passos referentes ao encaminhamento da pesquisa, aos procedimentos adotados para a escolha dos livros e sua caracterização. Detalha-se o projeto *Literatrando*, do qual as duas histórias observadas fazem parte, bem como a proposta de encaminhamento do trabalho das duas histórias observadas.

O terceiro capítulo, “Tessitura dos fios da pesquisa: a leitura na infância”, apresenta as obras literárias usadas na dissertação, a saber, *História em três atos*, de Bartolomeu Campos de Queirós, e *O bicho folharal*, de Ângela Lago. Nesse capítulo, também são analisadas as observações da mediação de leituras realizada

---

<sup>3</sup> O estudo vincula-se ao projeto de pesquisa “Educação, linguagem e práticas leitoras”, desenvolvido a partir de março de 2009, na Universidade de Caxias do Sul e coordenado pela professora Flávia Brocchetto Ramos. O objetivo primordial da investigação é refletir acerca das articulações existentes entre educação, linguagem e práticas leitoras, focalizando a análise de objetos culturais contemporâneos que circulam em escolas públicas e propondo estratégias de ensino de leitura desses objetos, a fim de contribuir na formação de leitores autônomos.



pelo professor e como os sujeitos observados atribuem significações aos textos. Examina as implicações do processo de mediação da leitura de narrativas literárias, originárias das interlocuções dos alunos e das propostas de intervenções realizadas pela professora na prática do letramento literário.

É oportuno ressaltar que o teor das análises teve como pano de fundo um projeto de educação voltado à formação do aluno com vistas ao desenvolvimento da autonomia. Para tal, concebe-se a leitura como elemento essencial ao desenvolvimento das potencialidades do sujeito, uma âncora que promove sua formação e humanização. Na busca de dar conta dessas indagações e inquietações, as observações apontam dados que ajudam a analisar a prática da leitura a partir dos pressupostos já explicitados e que apresentam relevância social e científica a essa investigação.

“Leitura literária na formação da criança”, quarto capítulo, aborda o entrelaçamento entre teoria e prática. Assim, compara as análises das obras, as observações de leituras, levando em consideração critérios quanto à mediação da leitura literária com vistas à escolarização da literatura e a legitimação de um projeto voltado ao desenvolvimento da autonomia e à formação do aluno.

Nas “Considerações finais”, resgatam-se pontos importantes das observações e das análises, destacando os equívocos pedagógicos e as implicações da mediação da leitura literária na formação dos alunos.

## 1 EDUCAÇÃO: LEITURA E LITERATURA

Não há dúvida de que, para abordar questões que transitam entre educação, literatura e leitura, faz-se necessário configurar esse universo, permeado de simultaneidade, circularidade, distinções e não distinções. Estas questões serão tratadas de forma a pontuar e apontar esse cenário, abordando aspectos relativos à educação, à leitura e à literatura, visando à formação do leitor.

O primeiro tópico, “Educação: experiência e autonomia” discorre acerca de como é pensada a educação e os discursos que a constituem, bem como as competências básicas a serem construídas nessa investigação.

A escola é um lugar que, numa dimensão pedagógica, o encontro entre os pares é permeado por brechas a serem reconhecidas e que intensifica o fazer pedagógico com vistas às potencialidades dos sujeitos. Para tal, é possível restaurar a escola, como espaço onde, além de circular a informação, produz-se o conhecimento. A complexidade pedagógica exige um espaço recriado por sujeitos/atores, abordando metodologias apropriadas à complexidade no que tange as dimensões éticas, políticas e estéticas que desencadeiam o ato de educar.

Nesse sentido, a educação é vista como um projeto político que daria outro sentido ao trabalho pedagógico, na interação que legitima a socialização, compartilhando ideias e visando não só à construção de conhecimentos, mas à formação dos estudantes.

O segundo tópico apresentado nesse capítulo, “Texto e leitura”, discute os significados da leitura bem como as implicações de um sujeito autônomo na sua relação com a linguagem. Além disso, pensa-se a respeito da pedagogia de competência para a leitura, através da relação com a cultura num movimento coletivo. O trabalho com o texto exige a mobilização dos sentidos, conjuga experimentações sociais dos novos domínios do ler e do escrever que efetivam as experiências.

O segmento “Literatura infantil na escola” aborda como é tratada a literatura na escola, assim como os espaços oferecidos para que os sujeitos possam experienciar os textos literários. A relação com a leitura contribui para uma educação como experiência.

O tópico “Mediação: espaço de interlocuções” apresenta a mediação como um encontro entre o leitor e o texto, construído a partir de valores e de experiências do leitor com competência de descrever, analisar, apreciar e significar. Para tal, a literatura, tratada como arte, seria a essência de uma dada percepção artística do universo, pois traz a presença do cotidiano nos textos, refletindo sobre a cultura e o contexto histórico de uma sociedade. Ressalta o caráter emancipatório e humanizador da literatura que, na mediação da leitura, se cruzam, se entrecruzam, criando tramas que transitam no processo de formação do leitor.

### 1.1 EDUCAÇÃO: EXPERIÊNCIA E AUTONOMIA

Quando se discute Educação, é comum referir-se à qualidade de ensino, ao pouco investimento por parte do governo, ao despreparo dos professores, à baixa qualificação dos alunos para enfrentar o mercado de trabalho, à falta de condições da escola para atender às demandas dos estudantes. Tais dados, em diferentes esferas, reforçam a preocupação quanto à formação e à qualificação dos estudantes, até mesmo em pontos essenciais como ler, escrever e calcular. Diante desse contexto, apresenta-se uma abordagem de educação concebida como experiência, bem como os desafios para dar conta das competências dos quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, diretrizes norteadoras para a educação atual, atreladas a um projeto de escola que prioriza o desenvolvimento da autonomia e a formação dos alunos.

Cabe refletir sobre o que se pensa acerca de educação quanto a sua dimensão e vinculação às exigências da sociedade. Conforme Paviani (1986, p. 10), “a educação é um fenômeno anterior e muito mais amplo do que a escola” e envolve, além do conhecimento científico, o tecnológico que, com suas descobertas e produções, influencia a vida das pessoas no campo da cultura, dos costumes e dos valores. A educação não acontece de forma isolada, ela está vinculada ao plano político, econômico, social e cultural. Está entrelaçada à vida e, ao ser concebida isoladamente, se constitui numa armadilha, afastando-se dos seus fins e, para que isso não aconteça, necessita integrar-se ao contexto histórico e social (PAVIANI, 1986).

A sociedade retrata formas de educação decorrentes da diversidade e das especificidades contextualizadas aos seus tempos, espaços, práticas e saberes. Veiga (2007, p. 10) explicita a necessidade da indagação das experiências acumuladas do passado para refletir acerca do que vem acontecendo atualmente. Desde a Paidéia grega, que se fundamenta no princípio da comunidade, faz-se presente a preocupação com a formação integral do educando. O educar para a cidadania tem sido apregoado em diferentes contextos mundiais e requer uma proposta de educação voltada à formação de um sujeito crítico, reflexivo, uma educação preocupada com o desenvolvimento pleno do indivíduo e com a sua formação.

Larrosa (2004, p. 152) concebe a educação como experiência. Para ele, experiência significa, tanto nas línguas latinas quanto nas germânicas, a dimensão de passagem, travessia, perigo. É próprio do sujeito da experiência aventurar-se, estar aberto à transformação, à sua própria transformação. A experiência é pessoal e intransferível, inclusive quando o acontecimento é o mesmo. Cada um concretiza a experiência dando sentido ou não ao que acontece, ao modo como acontece. A experiência é singular e caracteriza-se pela heterogeneidade, diferença e pluralidade. Ela foge do previsível, é sempre uma abertura para o desconhecido. A experiência é novidade, é acontecimento, está longe do previsível, do previamente estabelecido. Portanto, é ruptura.

Pensar desse modo direciona a ação para o campo pedagógico, não mais, como ciência aplicada ou como práxis política, mas tendo uma visão mais existencial sem ser existencialista e mais estética sem ser esteticista. O autor ressalta o valor das palavras como elemento forte, muitas vezes, de subjetivação e afirma também que não se pensa com pensamentos, mas com palavras, pois pensar não é somente raciocinar, calcular, julgar, discernir. As palavras proveem o sentir e o não sentir, e as ações realizadas com as palavras estão diretamente relacionadas ao que somos, ao que sentimos, ao que pensamos e ao que fazemos. Assim, em educação, a prática da reflexão, com o sentido que lhe é dado, carrega um teor distante da mera manifestação de palavras.

Conforme Larrosa (2004, p. 154), no contexto atual, vive-se num tempo em que nunca tantas coisas se passaram, mas poucas são as que se constituem realmente em experiência. Entende-se, portanto, por experiência tudo aquilo que

nos toca e que nos acontece, como nos mostra o autor na seguinte passagem do texto:

Vive-se numa sociedade da informação. De modo que é preciso, pois, dissociar a experiência da informação. A sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem confunde-se e adquire uma conotação de troca, como se a informação fosse conhecimento e como se a aprendizagem fosse processamento de informações. Consequentemente, uma sociedade nada profícua para que a experiência se concretize. (LARROSA, 2004, p. 155)

Outro ponto que dificulta a experiência, segundo Larrosa (2004, p. 155), é a opinião. Hoje todos têm uma opinião a dar, algo a dizer. A obsessão pela opinião é um fator contrário à experiência. Esse casamento entre opinião e informação constitui-se como um dos grandes males do sujeito que acaba anulando a experiência e deixa suas marcas na aprendizagem. A opinião caracteriza, nesse caso, o subjetivo e acaba tornando-se automática, não legitimando a experiência.

Além disso, a velocidade como tudo acontece, o imediatismo e o instantâneo caracterizam os acontecimentos e encaminham as pessoas a viver de forma pontual e com voracidade, sempre à procura de novas situações e de diferentes estímulos. Tais fatos são desfavoráveis à validação da experiência. Na educação, os reflexos são bem evidentes; tudo é muito rápido, condensado, reciclado, o que, novamente, não efetiva a experiência, e esse cenário distancia o sujeito da experiência. Segundo Larrosa, a experiência é entendida como sendo uma:

[...] possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, parar escutar, pensar mais devagar, [...] e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2004, p. 160)

Essas considerações configuram o sujeito da experiência, aquele que se caracteriza não pela sua atividade, mas pela sua passividade anterior ao ativo e ao passivo, de paciência, de receptividade, de abertura e de disponibilidade. Aquele que nada lhe passa, lhe toca e nada o afeta, nada lhe ocorre, é um sujeito não exposto, não é um sujeito da experiência (LARROSA, 2004, p. 160).

De acordo com Larrosa (2004, p. 145), no campo da educação, para que a experiência da leitura se legitime como jogo válido, é necessário que o leitor se deixe embriagar pelo texto e pelo movimento que ele desperta. Segundo o autor,

para que o jogo se efetive, é necessário que o leitor fale juntamente com o texto, caracterizando-o como um dispositivo da liberdade. Dessa forma, a experiência da leitura se converte em formação.

Os conceitos aqui explicitados sobre educação, experiência e sujeito de experiência estabelecem uma íntima relação com o caráter formativo. Diante dessas concepções, entende-se educação como experiência, como um projeto dinâmico, caracterizado pelas múltiplas interações que, como possibilidade, se converte em transformação.

A partir dessa perspectiva, importa refletir sobre a concepção de escola, que dê conta desses pressupostos, não só presentes em seu ideário, mas que os faça transparecer em suas ações; uma escola com caráter formativo, que traduz em suas ações uma dinâmica que prepara os alunos para enfrentar as exigências da sociedade, do conhecimento e da informação, que contempla o desenvolvimento de habilidades e de competências necessárias à vida em sociedade.

Convém enfatizar a atuação da escola no desenvolvimento da autonomia, tema estudado pelo filósofo alemão Immanuel Kant, ainda no século XVIII. Segundo Kant (1974, p. 100), o conceito de autonomia está intrinsecamente vinculado ao de esclarecimento, pois o sujeito é esclarecido quando se apropria da sua própria vontade e tenta sair do estado de submissão do seu pensamento e passa à autonomia crítica. Ainda, quando se seguem certas leis, regras por vontade própria, independente das consequências externas, configura-se a autonomia, abrangendo a reflexão do homem que, ao agir, regido pelas leis da razão, legitima a sua dignidade. Kant (2002, p. 444) afirma que o homem sem educação nada é, enfatizando a educação que vai além da socialização, que objetiva o aperfeiçoamento do ser humano, que o faça evoluir e ultrapassar a realidade do seu tempo. Para Kant, a autonomia é alcançada quando o homem sai de seu estado de menoridade e, nessa mesma perspectiva, Freire (1983, p. 27) pontua que o homem é um ser inacabado, de modo que a necessidade de humanizar torna-se indispensável para a educação. Dessa forma, a educação concebida como um processo de formação contempla, entre seus princípios educativos, a autonomia, oportunizando ao aluno a capacidade de fazer escolhas, de tomar decisões e de participar com responsabilidade dos seus atos de cidadania.

Nessa mesma linha, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) referendam as diretrizes que orientam a educação brasileira na sociedade

contemporânea explicitadas no relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenado por Jacques Delors<sup>4</sup> (2006). O relatório apresenta os quatro pilares do conhecimento para a educação que são:

Aprender a conhecer envolve a articulação de conhecimento de uma cultura abrangente, aprofundando determinada área de conhecimento. Implica o trabalho, os processos cognitivos como: raciocínio, compreensão, dedução, probabilidade, argumentação, entre outros. Entende-se trabalhar como o desenvolvimento do aprender a aprender, apropriando-se de dispositivos cognitivos, qualificando o pensamento crítico e as possibilidades de compreender o mundo e nele interagir.

Aprender a fazer contempla o desenvolvimento de habilidades e de competências com vistas a utilizar na vida profissional e social o conhecimento adquirido durante o processo escolar. Intimamente ligado ao aprender e ao conhecer, cujas bases teóricas possibilitam o aprender a fazer, isto é, a aplicabilidade, na prática dos conhecimentos teóricos.

Aprender a viver juntos constitui-se num grande desafio. Aprender a trabalhar em equipe, cooperar, compartilhar, aceitar o outro na diversidade. Gerenciar conflitos inevitáveis presentes na vida coletiva, compreender o outro no sentido do bem comum. Recai neste campo o trabalho com atitudes e valores, aspectos essenciais na formação do educando.

Aprender a ser aponta para o desenvolvimento integral do educando e integra os outros três pilares. Objetiva o desenvolvimento de atitudes e de valores do sujeito, visando ao exercício da tolerância, discernimento, sentimentos, responsabilidade para viver com autonomia, como sujeitos ativos e pró-ativos na sociedade.

Com vistas a concretizar um projeto voltado à autonomia, é essencial que as ações pedagógicas oportunizem o desenvolvimento de habilidades de diferentes naturezas, articulando propostas em que os alunos tenham possibilidades de participar, manifestando ideias, preocupações e, principalmente, fazendo escolhas, assumindo posições e arcando com as consequências. É preciso planejar ações, eleger critérios, contemplar princípios éticos nos âmbitos sociais, afetivos e políticos.

---

<sup>4</sup> Mais detalhes, consultar o livro: DELORS, Jacques et al. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2006.

Na dinâmica curricular da escola, o tratamento dado ao conteúdo com vistas ao desenvolvimento da autonomia intelectual, moral e social envolve, além da natureza conceitual dos conteúdos, que comumente é priorizada, também a natureza procedimental e atitudinal, tanto no nível individual das ações quanto no coletivo.

A autonomia é um princípio que instala uma nova ordem aos fazeres da escola. Trata-se de um processo cuja construção ocorre ao longo da vida e envolve conhecimentos e necessidades específicas nos diferentes espaços e tempos de vida das pessoas. Uma pessoa pode ser autônoma em alguns pontos e, em outros, não. Não se pode pensar em autonomia deixando de lado a leitura, porque, através dela, desvelam-se aspectos do mundo e circunscreve-se um espaço em que o estudante vai entrelaçando sua história com outras histórias, vai tecendo seu caminho, construindo seu projeto de vida.

## 1.2 O TEXTO E A LEITURA

A defesa de um projeto de educação voltado para a autonomia implica atribuir ao homem a possibilidade de transformação derivada da experiência, da reflexão e da atribuição de sentidos ao seu entorno. Os textos que circulam no cotidiano contêm formas, estilos e modos de apresentação distintos, atendendo aos diversos contextos e situações a que se destinam. Eles estão presentes e se manifestam em variadas linguagens, contemplando inúmeros códigos e distintas esferas onde são veiculados. Atualmente o conceito de texto está além do verbal escrito.

Maria da Graça Val Costa (1991, p. 4) afirma que o texto é uma unidade sociocomunicativa, semântica e formal da linguagem em uso, que se caracteriza por ter um propósito comunicativo destinado a um contexto específico, constituído por um conjunto de significados que, como manifestação linguística, traduz as ideias do autor e será interpretado pelo leitor, contextualizado num tempo e espaço próprio de suas vivências.

Distinguem-se, nesse caso, duas modalidades de textos: o literário e o não literário. O texto literário, segundo Jakobson (2007), tem, na ficcionalidade, o critério mais importante que o diferencia do texto não literário. O não literário caracteriza-se



por transmitir uma informação da realidade com dados objetivos e pontuais, prevalecendo a função referencial da linguagem com vistas à interação direta com o público leitor. Já no texto literário, a linguagem é revestida de uma dimensão artística, de um intenso dinamismo e de significados plurais, em virtude do caráter polissêmico do texto. O literário tem como característica a linguagem artística que abre espaço para a reflexão e a apropriação de novos sentidos. Ao recriar o real de forma indireta, valendo-se de alegorias, metáforas, caricaturas, coloca-se em relevo o plano da imaginação e pela semelhança reside o caráter ficcional. Na literatura, as palavras são usadas de forma original e criativa, configurando-se um atrativo que chama a atenção pela combinação e pela seleção de termos, elementos constitutivos da literariedade (JAKOBSON, 2007).

O texto literário contém um estatuto próprio que aguça os sentidos, incita a imaginação e a inteligência, dando margem à interpretação e à representação de novas significações de vida e para a vida. Entende-se, neste estudo, texto como uma unidade de sentido, independente da natureza – verbal ou visual, escrito ou oral – e da extensão – desde apenas uma palavra até mesmo um longo romance. Porém, antes da leitura de literatura, há a leitura de mundo, a qual “[...] precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta, implica a continuidade da leitura daquele.” (FREIRE, 1994, p. 20). Assim, Paulo Freire referenda a importância do ato de ler como movimento dinâmico de transformação do mundo e, conseqüentemente, do próprio sujeito.

Nesta mesma perspectiva, Aguiar (2007) enfatiza a importância de haver, antes da leitura do texto escrito, a promoção da leitura do entorno, das mensagens com suas significações, interpretando fatos e interagindo com essas situações, o que a autora caracteriza como sendo a atividade leitora produtiva. Ela pontua o quão importante é a leitura de mundo para a leitura da palavra, pois:

[...] antes de sermos alfabetizados, já exercitamos a capacidade de extrair sentidos das mensagens que nos cercam e responder a elas com base em nossas vivências e convicções. Depois, diante do texto escrito, vamos repetir essa postura ativa e desafiadora. Daí a necessidade de nos tornarmos bons leitores mesmo antes de sermos alfabetizados. (AGUIAR, 2007, p. 28)

A posição de Aguiar aponta para a importância de a literatura estar presente na vida das crianças antes mesmo de serem alfabetizadas, orientando-as, portanto, para a inserção de práticas leitoras desde a Educação Infantil. Ao entrelaçar as

situações vivenciadas com os conhecimentos construídos nas problemáticas do dia a dia, a leitura configura-se como um valor que cria um modo singular de ver o mundo, de compreendê-lo e até de transformá-lo. Fica evidente a importância da leitura como necessidade, porque ela adquire um valor social e se constitui num bem cultural.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), na divulgação dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a média brasileira de desempenho em 2009, numa escala de 0 a 10, é de 4,6 para os anos iniciais e de 4,0 para os anos finais do Ensino Fundamental. Tal índice é calculado a partir dos dados do Censo Escolar e das médias de desempenho do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e da Prova Brasil. Esses indicadores revelam uma evolução na qualidade da educação se comparada aos resultados de 2005 e 2007<sup>5</sup>, embora ainda sejam preocupantes os índices de brasileiros que leem e não compreendem.

A aprendizagem da leitura, bem como a da escrita, é um fator relevante na formação do cidadão com vistas à sua atuação social, cultural, política e econômica. No entanto, só estar alfabetizado não garante a eficiência da leitura. O que ocorre é gradativamente leitores que realizam apenas leituras pragmáticas, sem efetivar a leitura, seja de si, seja do mundo.

A escola é o espaço, por excelência, para o desenvolvimento da leitura, desde que seja tomada como uma ação conjunta, de modo que todos os docentes atuem como mediadores. Na apresentação do livro *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*, organizado por Neves (1999, p. 11), é ressaltado o compromisso com o desenvolvimento de competências e de habilidades que capacitem os alunos não só à leitura de mundo, mas também a escrever para o mundo. A concepção de leitura não deve se limitar a simples decodificação de sinais, configurando uma reprodução mecânica, que decreta a falência do leitor. Concebe-se, nessa pesquisa, a leitura como compreensão e apropriação de significados.

Dito de outra forma, o ato de ler que ultrapassa a decodificação é concebido como um conjunto de habilidades múltiplas, empregadas para entender múltiplos textos que dão conta e respondem aos desafios e aos interesses da vida cotidiana. O leitor-estudante convive com o texto além dos muros escolares e, portanto, a

---

<sup>5</sup> Dados de 2009. Em 2005, a média de desempenho nos anos iniciais foi de 3,8 e em 2007 de 4,2, enquanto que nos anos finais do Ensino Fundamental foi de 3,5 em 2005 e de 3,8 em 2007.

escola, ao avançar para o desenvolvimento de competências de leitura, desvendando particularidades, instigando os prazeres e os modos de leitura do texto.

Os PCNs reforçam a dimensão e a natureza do tratamento a ser dado à leitura entendida como:

[...] um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 2001, p. 53)

Ressaltar a preocupação com a leitura como um elemento essencial na vida do estudante e, conseqüentemente, na sociedade, vislumbra uma forma de contribuir com a qualidade de vida das pessoas. A leitura, com esse propósito, segundo Silva (1992, p. 45), ultrapassa aspectos utilitaristas, pois atua “[...] não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo.” Desse modo, o ato de ler é configurado como um “espaço de encontro”, de aproximação do leitor com o texto, um momento único e peculiar para transformar-se e transformar o mundo.

### 1.3 LITERATURA INFANTIL NA ESCOLA

Ao pensar a leitura como uma possibilidade de encontro e, portanto, de entendimento de si e do seu entorno, o ler é compreendido como uma possibilidade de experiência para a humanidade. Segundo Larrosa (2004, p. 345), a literatura é, ao mesmo tempo, uma experiência de linguagem e de pensamento e destaca o seu poder sobre o que pode fazer com nossas ideias, com o que acontece a nossas ideias quando vivemos essa experiência de linguagem de pensamento. (LARROSA, 2004, p. 347).

De acordo com Paviani (2008, p. 67), o texto literário abarca informações variadas, experiências de vidas e diferentes maneiras de resolver problemáticas do cotidiano, apresentando indicadores de semelhança com a realidade. A autora destaca que o leitor “vai captando, conforme seu grau de sensibilidade e de percepção, a força expressiva e o poder sugerir desse texto.” (p. 67). Nesse

processo, o leitor encontra um espaço profícuo de humanização e vai entendendo o mundo e conferindo significação ao texto e a si próprio. A leitura, desse modo, é vista como formação e como transformação do leitor, pois acontece na interioridade de cada um.

Cabe, então, refletir sobre como a escola tem tratado a leitura literária e como acontece o processo de escolarização da Literatura. Em outras palavras, como a Literatura tem sido didatizada nas salas de aula? Como ela adentra o espaço escolar? Qual seu lugar no projeto pedagógico? Soares (2006, p. 17), ao analisar essa problemática, questiona o que se entende por literatura infantil e os usos que a escola faz desse texto.

O desenvolvimento da literatura infantil e juvenil está atrelado à escola e à legislação que regulamenta o currículo escolar. Pensar na apropriação pela escola dessa linguagem nos remete à análise da expressão escolarização. Consoante Soares (2006, p. 20), o termo *escolarização* recebe um sentido negativo quando se refere à escolarização dos saberes, do conhecimento, da arte e da literatura. Ressalta a autora que não há como negar que a escola escolarize o conhecimento, inclusive:

[...] qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar “saber escolar”, se escolarize, e não se pode atribuir, *em tese*, como dito anteriormente, conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária: não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola. (SOARES, 2006, p. 21)

Não se pode negar o que é da essência da escola, mas se pode negar a inadequada escolarização da literatura, o tratamento que ela recebe no dia-a-dia escolar. Soares (2006, p. 25) considera a leitura e o estudo de textos que acontecem na sala de aula inadequados em relação à escolarização da literatura. Dentro desse quadro, a autora apresenta quatro pontos referentes ao tratamento dado ao texto literário explicitados a seguir. Os livros didáticos contemplam, para as séries iniciais do Ensino Fundamental, na sua maioria, textos narrativos e poemas, enquanto que os demais gêneros têm sido quase sempre deixados de lado. Com relação às poesias, o enfoque tem se voltado a aspectos estruturais como rima, verso, estrofe, bem como a questão ortográfica e gramatical.

O segundo ponto refere-se à seleção de autores e de obras. Principalmente nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, há uma restrição a alguns

autores, ainda que sejam bons escritores, sem possibilitar um conhecimento mais amplo da literatura, que é tão rica e diversificada. Muitas vezes, o foco encontra, em certos autores e obras, quando talvez o que se pretendesse é mais do que o conhecimento de certos autores e obras, “mas a compreensão do literário e o gosto pela leitura literária.” (SOARES, 2006, p. 28).

O terceiro ponto a ressaltar como aspecto não apropriado, utilizado para a escolha dos livros e dos textos, é a ausência da referência bibliográfica e de informações acerca do autor. O quarto ponto refere-se à transferência do texto de seu suporte literário para a página do livro didático, implicando obrigatoriamente transformações. No entanto, é importante que se conserve a literariedade<sup>6</sup> do texto. O livro de literatura infantil difere do didático quanto ao material, à diagramação, à ilustração; ambos apresentam protocolos de leitura distintos (SOARES, 2006). As adaptações realizadas na configuração gráfica do texto, muitas vezes eliminam palavras e expressões, dissociando-as das ilustrações e distorcendo o material original, tanto em qualidade e, às vezes, até com relação à finalidade, ocasionando a perda de sentido e de seu impacto.

Soares afirma que uma das distorções do texto e que refere a escolarização da literatura é a alteração do gênero. Textos literários são tratados como informativos, e a poesia é tratada como prosa. Ainda, ao ser transferido para o livro didático, o texto passa a ser um objeto para ser estudado e não mais para emocionar, dar prazer, divertir. Ao ser estudado, tende a perder sua especificidade. No entanto, o estudo do texto privilegia:

[...] aqueles conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias à formação de um bom leitor de literatura: a análise do gênero do texto, dos recursos de expressão e de recriação da realidade, das figuras autor-narrador, personagem, ponto de vista (no caso da narrativa) a interpretação de analogias, comparações, metáforas, identificação de recursos estilísticos, poéticos, enfim, o “estudo” daquilo que é textual e daquilo que é literário. (SOARES, 2006, p. 43)

Em geral, a exploração do texto ocorre por meio de exercícios para copiar o título, o nome do autor, o nome do livro, a ideia principal e a secundária, o nome dos personagens, o conteúdo do texto, as ideias inerentes ao texto e a mensagem que está explícita ou a opinião do aluno sobre o texto. Algumas vezes, o foco recai sobre

---

<sup>6</sup> Entende-se por literariedade os elementos que caracterizam o texto literário, tais como o caráter simbólico, a ênfase na polissemia de linguagem verbal, entre outros (JAKOBSON, 2007).

a moral. Muitas vezes, somente é abordado o vocabulário e são aplicados exercícios gramaticais sem ao menos realizar a compreensão da leitura. Sustentam-se os pressupostos de que a escolarização da literatura é da essência da escola e, portanto, requer um tratamento didático-pedagógico distante da falsificação, da deturpação do texto literário, de um tratamento que potencialize a literatura como elemento de formação do leitor. É importante refletir em que medida a escola e a literatura têm se afinado, estado em sintonia e contribuído para a formação do estudante. Ambas têm sido instrumento de manipulação? Como acontece a leitura literária? E o letramento literário vem sendo trabalhado?

De modo geral, a literatura entra na escola via livro didático e é explorada, comumente, nas aulas de Língua Portuguesa de maneira linear, fragmentada, reducionista. Em suma, o trabalho com a literatura é realizado como um instrumento, com o propósito de desenvolver habilidades de leitura distantes do letramento literário. Letramento é uma palavra traduzida do inglês – *literacy* - Refere-se ao processo de apropriação da leitura e da escrita e das práticas sociais a elas relacionadas, conforme Soares (2003) expressa em *Letramento: um tema em três gêneros*.

Cosson (2006) também discute o letramento e prioriza o literário. Ele apresenta três etapas que orientam os modos de abordagem da literatura na escola. São elas: a antecipação, a decifração e a interpretação, que necessariamente não são sequenciais e distintas, mas se entrelaçam no processo de letramento (COSSON, 2006, p. 40). A etapa denominada de antecipação refere-se às diversas operações que o leitor realiza para adentrar no texto. Já, quando por meio de letras e palavras, o leitor entra no texto, configurando-se a decifração. A interpretação literária é a etapa em que o leitor relaciona a sua experiência de mundo ao texto. Para Cosson (2006, p. 65), a interpretação da leitura literária acontece nas dimensões interior e exterior. O nascimento interior é aquele que se dá na interioridade de cada um, acontece no individual e envolve a decifração, que é o momento em que o texto “mostra sua força, levando o leitor a se encontrar (a se perder) em num labirinto de palavras” (COSSON, 2006, p. 65). O autor considera o momento exterior quando a interpretação se torna real, na construção compartilhada de sentidos. Destaca esse momento como espaço legítimo em que o letramento literário se efetiva, diferentemente da leitura literária efetuada em outros espaços que não seja o da escola.

Em relação à leitura literária, Paulino explicita o processo como sendo:

[...] uma leitura que exige habilidades e conhecimentos de mundo, de língua e de textos bem específicas de seu leitor. E no momento mesmo da leitura literária todo esse repertório vai se modificando, sendo desestabilizado por sua pluralidade e ambiguidade. Esse seria o processo de produção de conhecimento característico da autêntica leitura literária. (PAULINO, 2006, p. 75)

A experiência da leitura decorre das propriedades de literatura enquanto forma de expressão que, se utilizando da linguagem verbal, constrói um mundo coerente e compreensível, logo, racional. Esse universo, contudo, se alimenta da fantasia do autor, que elabora suas imagens para se comunicar com o leitor (ZILBERMAN, 1990, p. 18). Este, por sua vez, mergulha com sua imaginação no mundo do texto que, mesmo afastado no tempo, provoca a reflexão sobre suas vivências e possibilita a criação de novas significações. Assim, a leitura pode caracterizar-se como experiência, como acontecimento que toca a essência do humano (LARROSA, 2004, p. 163).

A escola pode potencializar o envolvimento do aluno com a atividade da leitura, favorecendo o real diálogo do leitor com o texto, bem como a ampliação do seu repertório de conhecimentos intelectuais, emocionais e afetivos. A leitura literária na escola seria uma estratégia para que o interlocutor se reconheça “em múltiplas dimensões e que organiza seu campo simbólico através do alargamento do mundo de referências que ele constitui e é por esse mundo constituído.” (BELMIRO, 2006, p. 127).

O texto, sendo adequado ao leitor, no que tange as suas condições cognitivas, sociais e afetivas, bem como ao conteúdo, efetiva um diálogo com o leitor. Na verdade, por ser o texto uma estrutura esquemática, concebida a partir de indicações, pontos de indeterminação e vazios, o receptor seria um elemento ativo no processo de leitura, para decodificar sinais, fazer escolhas, preencher lacunas (AGUIAR, 2006, p. 249). Nas referências tá 2007. Qual é o certo?

Ao dialogar com o texto, o leitor preenche os vazios, através das representações imagéticas. O vazio, como afirma Ramos (2008, p. 5), pode ser entendido como a ausência de dado ou a quebra da sequência, indicadores dos segmentos dos textos que, conectados, permitem a formação do objeto imaginário. Esse procedimento estrutural do texto artístico convida o leitor/estudante a acionar

seu repertório de vivências, cujas significações movimentam suas convicções, suas representações, criando novas configurações acerca da sua forma de ser e de ver o mundo. Constitui-se, pois, numa oportunidade para a formação do estudante (RAMOS, 2008, p. 4).

As estratégias de leitura aliadas às vivências do leitor oportunizam que ele relacione o texto com outras obras, com outros discursos e imagens e, ao adicioná-las às suas vivências, nascem as conexões, preenchendo, então, os vazios. Dessa forma, a literatura estabelece com o leitor uma interação específica - a possibilidade de inserir sua subjetividade no texto, o que é mais restrito em textos não literários, senão inexistente (RAMOS, 2008, p. 5). Portanto, importa realizar, no trabalho com o texto literário, as aproximações deste com as vivências do leitor, possibilitando, por exemplo, o confronto dos personagens com as suas vivências/experiências, instigando o imaginário a partir dos elementos presentes no espaço e no tempo da história, bem como dos sentimentos e das emoções que fazem parte do enredo. Acredita-se na interação, no diálogo do texto com o repertório de vivências do leitor e, assim, na possibilidade de trazer para dentro da escola, por meio da leitura literária, o “mundo dos estudantes”.

#### 1.4 MEDIAÇÃO: ESPAÇO DE INTERLOCUÇÕES

A mediação surge como espaço frutífero que pode transformar o momento da leitura em fruição estética, por meio de cumplicidade entre o leitor e o texto literário. Fazer do momento da leitura um tempo frutífero de cumplicidade referenda o papel da mediação, entendida não apenas como ideia de passagem (MARCHI, 1999, p. 160), mas como intervenção, comparada aos pontos de uma rede que, lançada nas águas, faz emergir, transformados, os elementos constitutivos de um todo. Na leitura literária, esse processo pode ocorrer na medida em que o sujeito interage com o outro (nesse caso, o texto), através de seus sistemas simbólicos, mediado por recortes do real, tais como: os signos, a linguagem, os aparatos culturais construídos nas relações entre o homem e outros sujeitos e com o mundo que fazem parte do seu entorno.



Ao se referir à literatura, a mediação acontece quando o mediador facilita a relação do ato de ler, aproximando o leitor do texto e favorecendo a interação. “É pensar na relação da leitura não mais como revelação, mas como interpretação.” (MARCHI, 1999, p. 162).

Os mediadores de leitura não estão apenas na escola. São familiares, professores, livreiros, editores, bibliotecários e até aqueles que doam, emprestam ou presenteariam livros. No entanto, a escola é a mediadora por excelência. Cabe-lhe a responsabilidade de mediar de maneira eficiente e eficaz, oportunizando situações em que o leitor encontre uma janela e vislumbre a magia da leitura literária. Essa responsabilidade reveste-se de um desafio diário no sentido de criar um espaço tangível e intangível, para que o aluno ingresse no simbólico.

O espaço de mediação da leitura como lugar de interlocuções possibilita o nascer de múltiplos sentidos e significações ao texto, decorrentes do compartilhamento de experiências, de diferentes configurações e de representações do repertório do leitor e do mediador. É importante que os mediadores considerem a amplitude e a totalidade que caracterizam o texto literário, fugindo da ênfase na unicidade de sentido, tão apregoadada na escola.

O professor-mediador aproxima o texto literário do estudante, impulsionando o leitor a experimentar níveis mais complexos de experiências. Enfim, “a prática da leitura, alargando horizontes, permite ao indivíduo a descoberta de novas formas de ser e de viver, interna e externamente.” (AGUIAR, 2006, p. 252). A mediação literária constitui-se, pois, como um fator relevante à formação do estudante, pois, ao oportunizar-lhe um espaço de novas significações, coloca em movimento suas crenças, seus medos, desejos e, ao conflitar-se, cria a possibilidade de reestruturação. Traduzir isso na prática implica atentar para as características de desenvolvimento do sujeito/leitor, de como se dá a estruturação de sua personalidade e de como acontece o processo de internalização dos símbolos.

Diante disso, a escola será um espaço provocativo que amplia o universo das incertezas do leitor e das possibilidades de tornar o ato de ler um acontecimento. Para que a leitura se efetive como experiência, não pode estar dissociada desta e precisa ser o elo entre o que se vive e o que se lê. Ao se aproximar da narrativa literária que entrecruza enredos e personagens, o leitor constrói conexões, identifica-se com o conflito narrado e atribui-lhe sentido, enriquecendo sua formação.

O processo de recepção é preconizado pela Estética da Recepção iniciada por Hans Robert Jauss, em 1967, na Universidade de Constança. Para o autor, a experiência estética propicia ao leitor desligar-se das inquietudes do cotidiano, ter um novo olhar, uma outra percepção, emancipando-se de amarras, conforme explicita Zilberman (2004, p. 54). A literatura fala ao leitor que transforma a obra, pois, pela leitura, ele é mobilizado a emitir um juízo, fruto de sua vivência do mundo ficcional e do conhecimento presente (ZILBERMAN, 2004, p. 110). A autora ressalta a interlocução realizada pelo professor e pelo aluno, denotando “o interesse provindo do presente e o novo horizonte a questionar a obra pelo confronto entre os dois tempos que ela se situa, conforme o jogo de ubiquidade de que só a arte é capaz.” (ZILBERMAN, 2004 p. 110). Voltar-se para o caráter da literatura como arte, como experiência estética, atenta-se para o potencial emancipatório da leitura ficcional, que transforma, ao mesmo tempo, as visões de mundo do leitor, assim como abre novas possibilidades de se pensar a vida.

Atentar para o caráter da humanização não descarta a desumanização, que a contrapõe, tendo em vista que, ambas, se apresentam como potencialidades dos homens “[...] como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão.” (FREIRE, 1987, 30). O homem, ser inacabado, está sempre buscando encontrar-se consigo mesmo, com os outros e com o mundo numa incessante busca, como ser relacional. E, nesse movimento de busca, vai se constituindo, se transformando. Nesse terreno, reside o embate da educação, o comprometer-se ou não com a humanização. Esse é um campo fértil para a literatura na perspectiva da formação do leitor. A literatura se apresenta, de acordo com Candido (1995, p. 243), como “[...] fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente.” A literatura possibilita ao leitor refletir sobre seus problemas através da ficção, da percepção de diferentes modos de resolução, efetuando seus julgamentos, lidando com seus anseios e emoções, avaliando os prós e os contra das suas decisões e ações, de ser e estar no mundo.

Nesse contexto, reflete-se sobre a dimensão da leitura na formação do leitor, atentando para a literariedade como um potencial energizador, objetivando constituir o leitor como sujeito da sua experiência. Para Gadamer (1999, p. 50), o conceito de formação que apresenta melhor nitidez é o de Hegel, que afirma que “a essência

universal da formação humana é tornar-se um ser espiritual no sentido universal. Quem se entrega à particularidade é inculto.” (GADAMER, 1999, p. 51).

É necessário que toda e qualquer particularidade do indivíduo seja baseada em um sentido universal e a formação passa a ser entendida como elevação à universalidade, é, pois, uma tarefa humana (GADAMER 1999, p. 51). Elevar-se à universalidade significa suprimir os interesses egoísticos, a fim de perceber que “também o diferente tem sua validade” (GADAMER, 1999, p. 53). Conforme o autor, é possível ao indivíduo ir além de si e de seu mundo conhecido, buscando encontrar pontos de vista universais, e o processo de formação se efetiva quando o homem rompe com as particularidades e se reconstrói, buscando uma universalidade.

Larrosa (2004), por sua vez, aponta para a formação como uma aventura, uma viagem do não planejado e do não traçado, uma viagem aberta na qual pode acontecer qualquer coisa e não se sabe onde vai chegar, nem mesmo se vai chegar a algum lugar. De fato, a experiência formativa implica voltar-se para si mesmo, um mergulho na interioridade do ser (LARROSA, 2004, p. 52-53).

Dessa forma, pode-se dizer que o processo de mediação da leitura como formação é uma aventura em que o leitor realiza uma viagem interior compartilhada com o universo literário do texto numa relação íntima, voltando-se para si mesmo, em busca de uma sensibilidade própria e de sua representação de mundo. É a resposta do sujeito ao cotidiano, validando sua tomada de consciência no modo de significar, evidenciado pela experiência estética de um sujeito sensível e inteligível.

O desafio que se apresenta à literatura na escola é contribuir para a formação do estudante, de modo que a leitura seja uma experiência de formação. Nesse aspecto, o capítulo seguinte descreve a proposta da pesquisa de campo, a fim de analisar o modo como ocorre a mediação da leitura literária em uma turma de 1º ano.

## 2 PESQUISA: APRESENTAÇÃO DOS CAMPOS

Quando se fala em teia, visualiza-se tessitura de fios tramados, um desenho de emaranhados que forma uma rede com cores e matizes, um bordado que prende o olhar, desafia nossa imaginação a perseguir os fios e a revelar sua arquitetura. Eis que esse é o projeto: desenredar cada fio, desvendar os emaranhados transparentes, os invisíveis, o ponto do bordado, a base do tecido, os fios que se entrecruzam na sutileza da trama da teia da formação, criada na mediação literária. O tear é a literatura, a leitura literária, o fio; a tecelã, a mediação. Juntos, na operação de tecelagem, realiza-se o cruzamento, vai sendo tecido fio a fio o *design* da formação do aluno-leitor. A leitura literária na infância suscita e mobiliza o imaginário do leitor mirim, trazendo consigo marcas, rastros e significações, que vão configurando a subjetividade<sup>7</sup>, tecendo, ponto a ponto, a formação de cada sujeito.

Diante desses pressupostos, importa investigar como está sendo dinamizado o trabalho com a literatura. Quais as implicações da mediação da leitura literária na formação dos alunos? O projeto de pesquisa desta dissertação nasceu da intenção de investigar a vivência da leitura literária (narrativa), por meio da observação de um grupo de estudantes mirins. O presente capítulo apresenta pontos referentes ao encaminhamento da pesquisa. Primeiramente, descreve-se a arquitetura da pesquisa e, na sequência, a escola onde foram realizadas as observações com sua proposta pedagógica e suas concepções de linguagem, alfabetização, leitura e literatura – conceitos que se ligam diretamente à investigação. Em seguida, apresenta-se o grande fio, detalhando o projeto *Literatrando*, o qual duas histórias observadas fazem parte: *História em três atos* e *O bicho folharal*. Dando continuidade, explicitam-se os procedimentos adotados para a escolha dos livros, bem como a caracterização desses mesmos. Finaliza-se,

---

<sup>7</sup> Guattari, no livro *Caosmose: um novo paradigma estético*, retoma a expressão de Mikhail Bakhtin, dizendo que a subjetividade, de fato, é plural e polifônica, descrevendo uma transferência de subjetivação que se opera entre o autor e o contemplador de uma obra. Guattari aponta para a ampliação da definição clássica de subjetividade, dizendo que “é o conjunto das condições que torna possível que as instâncias individuais e coletivas estejam em posição de emergir como território existencial auto-referencial, em adjacência ou em relação de delimitação com uma alteridade ela mesma subjetiva. Assim, em certos contextos sociais e semiológicos, a subjetividade se individualiza: uma pessoa responsável por si mesma, se posiciona em meio a relações de alteridade regidas por usos familiares, costumes locais.” (GUATTARI, 2008, p. 19).

relatando o encaminhamento relativo às duas histórias que fazem parte desta pesquisa juntamente com os dados indicativos que embasaram as observações realizadas.

## 2.1 ARQUITETURA DA PESQUISA

Para dar conta do problema em questão que objetiva analisar as implicações da leitura de narrativas literárias na formação dos alunos, esta investigação, de cunho qualitativo, caracteriza-se como um estudo empírico, realizado por meio de observação direta das aulas de mediação de leitura literária numa turma de alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, em escola da rede particular de Caxias do Sul<sup>8</sup>. O encaminhamento desta investigação foi realizado, inicialmente, por meio de um encontro entre pesquisadores e profissionais da escola<sup>9</sup>. O encontro com a articuladora pedagógica e a professora da turma objetivou apresentar a ideia geral da pesquisa e conhecer os pressupostos que embasam a prática da professora junto à turma e, especialmente, quanto à Literatura Infantil. Nessa ocasião, foi realizada a escolha do gênero literário a ser trabalhado pela professora no período das observações. A narrativa foi definida com base nos textos a serem estudados. O próximo passo foi a escolha dos livros entre aqueles que fazem parte do acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola /2008<sup>10</sup> (PNBE), destinado à Educação Infantil, para realização das aulas no período das observações.

A escola, na sequência, oficializou a pesquisa e assinou um termo de compromisso (ANEXO A), no qual autoriza que as observações sejam realizadas e consente em participar da investigação. Também foi encaminhado aos pais dos alunos da turma um pedido de autorização relativo à participação dos seus filhos,

---

<sup>8</sup> Caxias do Sul é um município localizado na Encosta Superior do Nordeste do Rio grande do Sul. Atualmente pode ser considerada como um pólo que centraliza uma diversidade de culturas, vista como a colméia do trabalho com a marca italiana no sul do Brasil. Estruturou sua economia numa base de subsistência e construiu sua história com outras etnias que partilham do crescimento comercial, industrial e também no setor da Educação de uma promissora metrópole. Conta com aproximadamente 427.664 habitantes, conforme censo de 2010.

<sup>9</sup> A pesquisadora atua como diretora na escola onde foi realizada a pesquisa.

<sup>10</sup> O PNBE é um Programa instituído pelo MEC, em 1997, que objetiva o acesso de estudantes de escolas públicas brasileiras a obras de literatura infanto-juvenis nacionais e estrangeiras. É executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), juntamente com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC).

através de documento denominado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO B). O projeto, submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Fundação Universidade de Caxias do Sul (CEP/FUCS), foi aprovado conforme ofício 232/2009 (ANEXO C).

Foram realizadas as observações das mediações das leituras de novembro e dezembro de 2009, cujos registros foram transcritos com detalhes, para posterior análise. A apreciação dos dados foi realizada segundo a sequência cronológica das observações, que originaram, juntamente com os estudos que fundamentam a pesquisa, os critérios para análise. Assim, foram considerados critérios relativos à produção dos discursos, às interações, às inferências e às interpretações dos alunos diante das mediações das narrativas literárias realizadas pela professora. Os resultados dessa análise estão associados à noção de letramento literário e de formação, fundamentado no quadro teórico dessa pesquisa. Nas Considerações Finais, encontram-se a compreensão e a explicação do problema pesquisado, bem como as possíveis intervenções relativas à escolarização da Literatura Infantil, a partir da mediação da leitura literária e, como decorrência, a contribuição da leitura da literatura para a melhoria do desempenho do estudante da Educação Básica.

## 2.2 ESCOLA: O CENÁRIO DA PESQUISA

O espaço onde se realizou a pesquisa é a escola, com sua configuração, sua proposta com diferenciais e peculiaridades, enfim, com sua própria identidade. Trata-se de um colégio da rede particular de Caxias do Sul, localizado em bairro central da cidade e que atende em torno de 250 alunos nos níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O prédio é composto por 14 salas de aula, laboratório de tecnologia, ciências, oficina de artes, biblioteca, espaços de convivência, além do espaço restrito as funções administrativas e pedagógicas, distribuído em dois pavilhões.

A escola apresenta uma peculiaridade que a diferencia da maioria dos estabelecimentos da rede privada, pois é mantida por uma cooperativa formada por

pais e professores. Sua proposta pedagógica<sup>11</sup> abarca princípios que compreendem a educação, o ser humano e a escola como pilares para a construção de um mundo onde as pessoas sejam mais tolerantes, solidárias, preocupadas com a sustentabilidade da vida e convivam com as diferenças, em suma, um mundo com maior qualidade de vida. A escola fundamenta suas ações com uma dinâmica em que acontece a aprendizagem-construção de valores sócio-morais-cognitivos que revelam sua preocupação e seu investimento na formação dos estudantes. Além disso, prioriza o desenvolvimento da autonomia, das competências cognitivas e relacionais. Sua missão é ser “uma escola voltada à construção de um mundo melhor”, definindo-se como inclusiva, já que atende alunos com necessidades especiais (máximo de três por turma) conforme prevê seu Regimento.

A proposta curricular detalhada em seu Projeto Político Pedagógico contempla uma metodologia de ação-reflexão-ação por meio da qual o aluno é sujeito do processo educativo, e o professor atua como mediador. As ações educativas originam-se a partir de redes temáticas que, com suas respectivas conexões, desmembram-se em eixos temáticos. A avaliação é processual e diagnóstica, tendo como referência cada aluno, individualmente, e respeitando seu ritmo e estilo de aprendizagem, quanto às relações estabelecidas e aos objetivos alcançados na construção dos conhecimentos de cada ano/disciplina.

O plano de estudos da escola, como elemento norteador, contém as diretrizes dos níveis das séries e das disciplinas com seus objetivos e respectivos eixos temáticos traduzidos na dinamização do currículo. Nele também são explicitadas concepções acerca da linguagem, leitura, alfabetização e literatura, diretamente vinculadas à pesquisa em foco. A linguagem, no documento, “tem o propósito de interação social”, e a língua é “entendida como um sistema de signos históricos e sociais, que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade, por isso se efetiva em enunciados escritos e orais, necessários à expressão e à comunicação humana”.

Para a escola, a alfabetização consiste na utilização do código desta comunicação, não se resumindo apenas nas habilidades mecânicas (codificação e decodificação) do ato de ler, mas na capacidade de interpretar, compreender, criticar, significar e produzir conhecimento. A escola concebe a “alfabetização como

---

<sup>11</sup> Os dados apresentados a seguir são retirados do Projeto Político Pedagógico da escola em questão.

um sistema de representações num processo de cada alfabetizando, o que favorece a intervenção do professor junto ao aluno e a interpretação de cada momento do processo do aluno, instigando suas conquistas individuais”. Nesse enfoque, “a alfabetização constitui-se num processo mais amplo da aprendizagem da Língua Portuguesa, objetivando, não só o desenvolvimento de habilidades próprias do ler e do escrever, mas também o desenvolvimento de competências pertinentes ao uso da leitura e da escrita no âmbito social.”

A leitura caracteriza-se, para a escola, como “um dispositivo de mundo objetivando formar leitores proficientes e, assim, é concebida como uma aprendizagem”. Nesse prisma, a decodificação é apenas um nível, não dispensando as estratégias de antecipação, seleção, inferência e verificação. A formação de leitores competentes pressupõe a compreensão do que o aluno está lendo, o estabelecimento de relações com outros textos já lidos, atribuindo significação e interagindo de forma ativa no ato de ler. A instituição, ao desenvolver competências de letramento, instiga modos de leitura dos textos com vistas a dar conta e a responder aos desafios e aos interesses da vida cotidiana. O trabalho, neste sentido, envolve os múltiplos textos e as diversas modalidades de leitura que fazem parte da vida social, sem ignorar a ficção que instiga o imaginário. A literatura, como fonte de expressão, dimensiona a linguagem como fator de interação social, e a leitura contribui para a formação do aluno.

### **2.2.1 Turma observada**

A turma observada é de 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos, formada por 17 alunos (11 meninas e 6 meninos), dos quais 11 crianças com a idade de 6 anos completos, 3 crianças com 7 anos e 2 com 8 anos. Destes, um aluno, de 11 anos, possui a Síndrome de Down e outro, de 8 anos, tem dificuldades motoras e cognitivas. De acordo com a professora da turma, no momento da coleta de dados, o processo de alfabetização indica que quatro sujeitos estão no nível alfabético, oito no silábico-alfabético, dois no silábico e dois no pré-silábico, conforme orientações de Emília Ferreiro (1995).



## 2.3 ENCAMINHAMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

No ano letivo em que foram coletados os dados para análise nesta dissertação, estava sendo desenvolvido na escola o projeto *Literatrando*. Este é um dos subprojetos do projeto *Litarte*, ligado às disciplinas de Literatura e de Artes, que propicia aos alunos, além do cotidiano da sala de aula, um espaço de vivência com a arte. A proposta amplia e diversifica as visões e as interpretações do mundo e da vida como uma possibilidade de mergulhar no universo da fantasia e da realidade por meio dessas linguagens. O *Litarte*, criado em 2000, propicia diálogo entre leitor e autor para ressignificar o ato de leitura como visão crítica do mundo e da vida. Ocorre, semanalmente, junto às turmas da Educação Infantil e das séries iniciais, e é coordenado pela equipe pedagógica, pela professora de Artes e pela professora que atua na biblioteca.

Na biblioteca, há uma sala contígua, espaço onde o acervo está guardado e onde, normalmente, acontecem sessões de contação de histórias. Posteriormente, as propostas de trabalho são encaminhadas na oficina de Artes ou na própria sala de aula, dependendo da operacionalização prevista em cada projeto. Muitas vezes, a leitura é realizada pela professora de literatura, responsável pela contação de histórias; outras vezes, pela professora da turma. Outras atividades lúdicas<sup>12</sup> também são encaminhadas pela titular da turma.

Para a equipe pedagógica, conforme dados coletados em entrevista, este projeto apresenta relevância significativa, visto constituir-se numa estratégia que “desafia os professores a criar novos modos de ação, para desenvolver propostas que superem o fazer superficial da arte, caracterizando-a como um aliado em potencial na formação dos alunos”. Trata-se de uma ação que prioriza aspectos relevantes da literatura infantil quanto às peculiaridades que fazem com que uma “obra seja legitimada como arte e evidencie seu potencial humanizador”. Segundo a professora de Artes, “o projeto oferece aos alunos a linguagem da palavra, da pintura, da música e da poesia fundamentada nos conflitos do mundo que potencializam a produção do conhecimento artístico-literário, efetivando a

---

<sup>12</sup> Atividades lúdicas, na concepção dessa escola, “são recursos pedagógicos que favorecem o desenvolvimento da criança, tendo em vista que o lúdico é caracterizado pelo envolvimento emocional e pelo prazer que suscita o desejo de aprender.” (Dados extraídos do Projeto Político-pedagógico da escola, 2003, [s.p.]).

experiência estética na relação do leitor com as diversidades do texto.” Em suma, o projeto propicia aos alunos “momentos de vivência reflexiva sobre o universo real e simbólico, a partir de histórias infantis para cultivar um clima de sensibilização/ação no sentido de ‘olhar’ a vida com um bem por excelência” (2009).

No ano de 2009, a partir do mês de outubro, por sugestão da professora da turma de 1º ano, foi programado o projeto *Literatrando*, atrelado ao projeto de Litarte, porém com alguns diferenciais, ou seja, o planejamento que se refere ao objetivo e à programação geral foi discutido em conjunto com a articuladora pedagógica<sup>13</sup>. Após, as propostas detalhadas foram programadas pela professora titular que desenvolveu o projeto. É importante salientar que o *Literatrando* originou-se pelo fato de a turma estar vivendo situações de conflito, com intrigas, conversas inapropriadas e mentiras e, então, a professora decidiu valer-se de algumas narrativas para refletir sobre essas situações com vistas a ajudar os alunos a reverter esse quadro. Na gênese da proposta, há o desejo de usar as histórias com função explicitamente doutrinária. As histórias escolhidas para esse projeto foram: *A verdadeira história do chapeuzinho vermelho*, escrita por irmãos Grimm e ilustrada por Avelino Guedes, *A verdadeira história dos três porquinhos*, contada por Jon Scieszka e ilustrada por Lane Smith, o filme *Shrek terceiro*, *História em três atos*, escrita por Bartolomeu Campos de Queirós e ilustrada por André Neves e *O bicho folharal*, de Ângela Lago.

O projeto teve início em primeiro de outubro de 2009 e foi encerrado no dia 15 de dezembro do corrente ano. As três primeiras histórias trabalhadas, na sequência, foram *A verdadeira história do chapeuzinho vermelho*, *A verdadeira história dos três porquinhos* e o filme *Shrek terceiro*. As ações relativas a esses três textos não foram observadas, pois não fazem parte do recorte da pesquisa. A professora destaca que nessa etapa do projeto almejava “oportunizar aos alunos momentos de reflexão, a partir dos valores existentes nas histórias infantis, para que possam se apropriar destes valores no cotidiano”.

Para a contação de *Chapeuzinho Vermelho*, foram utilizados fantoches para a representação dos personagens. Entre as várias propostas realizadas após a contação da história, encontra-se a comparação das ações dos personagens entre si. Outra atividade que os alunos gostavam de realizar foi o recebimento de uma “carta” entregue pela professora que, supostamente, teria sido escrita pelo lobo mau

---

<sup>13</sup> A articuladora pedagógica, nesta escola, é a professora da equipe pedagógica que apóia e acompanha a professora e os alunos das turmas nas diversas áreas e ou disciplinas.

para realizarem a leitura e analisarem a situação. O fato de o vilão da história escrever uma carta, pedindo ajuda à mocinha, despertou a curiosidade dos alunos.

Em seguida foi trabalhada *A verdadeira história dos três porquinhos*, contada na perspectiva do lobo. Na exploração desse conflito, além da reflexão e da análise, os alunos, com material alternativo, recriaram os personagens e o cenário do conflito. Na sequência, assistiram a *Shrek terceiro*, comentaram o filme, analisaram personagens e, após, escreveram um texto, comparando as atitudes dos personagens com as suas.

Dando continuidade ao projeto, foram analisados dois livros pertencentes ao acervo do PNBE/2008, destinado à Educação Infantil: *História em três atos* e *O bicho folharal*. Em 2008, os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil matriculados em escolas públicas foram contemplados com obras do Programa. Nessa etapa, para a Educação Infantil, o MEC escolheu 60 títulos, distribuídos em três acervos, com 20 livros cada. O agrupamento do acervo<sup>14</sup> contemplou textos em verso, em prosa e livros de imagens e livros de história em quadrinhos, incluindo obras clássicas da literatura. A presença de diferentes gêneros possibilita desenvolver conceitos, conhecimentos e habilidades específicas. Segundo o documento *Literatura na infância: imagens e palavras*, para a seleção dos livros, foram consideradas critérios de qualidade textual, temática e gráfica. Por qualidade textual, considera-se o vocabulário próprio para essa faixa etária, não só respeitando, mas também possibilitando a ampliação da linguagem, bem como as características próprias da estrutura poética, da narrativa e da imagem. Os conhecimentos prévios da criança, o contexto social e cultural e os temas relacionados aos interesses do público caracterizam a qualidade temática. No projeto gráfico, avaliam-se recursos adequados aos pequenos leitores, com ilustrações articuladas aos textos, cuja qualidade artística favorece a interação entre o texto e o leitor. Outro critério importante foi a seleção de obras que contemplassem os diversos níveis de dificuldade adequados à compreensão quanto ao uso da escrita, livros com imagens e palavras ou só imagens, favorecendo a interação da criança com o livro tanto na sua leitura autônoma quanto na leitura mediada pelo professor.

---

<sup>14</sup> Maiores informações, consultar o catálogo: *Literatura na infância: imagens e palavras*/ Aparecida Paiva et al. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; Belo Horizonte: UFMG, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2008.

Passaram por essa triagem *O bicho folharal* e *História em três atos*, obras pertencentes ao acervo dois e três, respectivamente, do PNBE 2008 de Educação Infantil. *O bicho folharal*, cuja adaptação, ilustração e projeto gráfico são de Ângela Lago, foi publicado em 2005. Trata-se de um conto do folclore brasileiro que aborda a esperteza do macaco e o poder da onça. *História em três atos* foi publicada pela Global, em 2007. O livro conta uma história em três momentos: o ato do gato, o ato do pato e o ato do rato. Na narrativa, encontra-se uma brincadeira com letras, pois ao se retirar ou acrescentar letras, muda-se o significado dos vocábulos. O gato vira grato, o pato vira prato e o rato, ao levar um susto, perde o R e vira ato, e a brincadeira, nesse troca-troca, acaba com dois ratos e um ato. A ilustração aproxima harmoniosamente animais e crianças.

A escolha dos dois livros mencionados acima foi realizada no início de junho de 2009, pela equipe pedagógica, juntamente com a professora da turma do 1º ano, com a orientadora do projeto de dissertação e com a professora pesquisadora. Na reunião para a escolha das obras, foi explicada a proposta da pesquisa e definido que a narrativa seria o gênero eleito, em virtude de a professora ter mais intimidade com essa modalidade discursiva. Também ficou combinado que, nos dias subsequentes, a professora, juntamente com a articuladora pedagógica, analisaria as obras do acervo destinado à Educação Infantil do PNBE/2008 e faria a escolha dos livros trabalhados durante a pesquisa.

Os livros selecionados, inicialmente, seriam cinco, mas houve alterações, devido à suspensão das aulas por três semanas em decorrência do surto da Gripe A (H1N1) e à troca de professor. Vale dizer que houve a necessidade de a nova titular e a turma se adaptarem. Ressalta-se que a nova professora conhecia a proposta pedagógica da escola, bem como seu funcionamento. Quanto à sua formação, além do curso de magistério, concluído no final de 2009, ela cursava Licenciatura em Artes, pela UCS.

## 2.4 LIVROS ESTUDADOS

### 2.4.1 Narrativa observada: *História em 3 atos*

*História em 3 atos* é veiculada num exemplar cujas ilustrações ocupam a totalidade das páginas e se relacionam diretamente ao texto verbal. A capa, em tons azulados e pretos, tem a imagem de três animais, o gato o rato e o pato, ocupando a maior parte do lado esquerdo. A identificação do autor encontra-se na parte superior, escrito em negrito. Já o título está ao lado dos animais, à direita da capa, na cor laranja e, na parte inferior, encontram-se o nome do ilustrador e o logotipo da editora, conforme podemos observar no lado direito da Fig. 1.

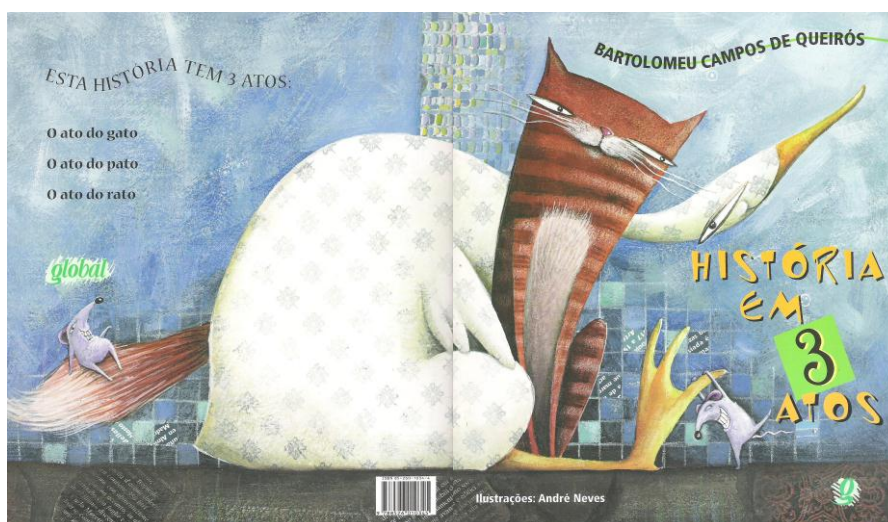


Fig. 1 – Contracapa e capa de *História em 3 atos*

Na contracapa, também em tons azulados e pretos, vê-se a parte de trás do corpo do pato, o rabo do gato e o rato em cima do rabo do gato, à esquerda do leitor, ocupando maior parte da capa.

Na parte superior, localiza-se uma frase, especificando que a história ocorre em três atos. Abaixo, no lado esquerdo, há um terceto e, por fim, o nome da editora. A tonalidade e a diagramação da capa e da contracapa fazem com que o livro se torne convidativo às crianças. Na última página do exemplar, encontra-se também uma pequena biografia do autor e do ilustrador, cujos dados destacam o interesse dos mesmos pela literatura e pela arte, bem como registram suas trajetórias na literatura infantil. Esses elementos contextualizadores devem ser aproveitados no encaminhamento da leitura literária da obra.

Na folha de rosto, em tons amarelos, está o nome da história, também em amarelo, mas com o número 3 destacado em verde. No canto direito da página, há o registro dos prêmios recebidos pela participação no “Projeto Ciranda do Livro” -

Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) e Fundação Roberto Marinho e o projeto “Ciranda do Livro” - HOECHST, de Brasília e a Fundação Roberto Marinho. Na página 2, consta a ficha catalográfica e uma ilustração com cores amarelas e verdes, relembrando traços de pincel e mosaicos com o desenho de dois meninos segurando as letras “P” e “G” e de uma menina segurando o “G”, iniciais dos personagens do livro.

A história verbal inicia na página 4 e é revelada por um narrador externo ao conflito que anuncia que a narrativa se apresenta em três atos, por três animais: o



Fig. 2 - Página 4 - *História em 3 atos*

continua as ações do gato e do pato, as letras começam a se perder, e a procura pelas iniciais de seus nomes começa. Em toda a narrativa, palavra e imagem dialogam, apresentando linhas curvas, na página 7. O menino, sobre o bico do pato, observa o que acontece com o gato, e a menina, sentada na orelha do gato, olha a boca aberta do gato e vê as letras suspensas no espaço. Esta cena apresenta o susto dos personagens. A visualidade mostra o menino e a menina atuando sobre uma área de silêncio da palavra

gato, o pato e o rato. O ilustrador emprega, ao fundo, uma cor que causa estranhamento visual, pois ora parece verde, ora amarelo. O mesmo ocorre com as cores branca e cinza, que formam um jogo cromático, que se funde com os textos recortados para a criação das bases dos personagens, dando efeito de sobreposição e possibilitando a apresentação e reconhecimento dos personagens na leitura do texto verbal.

A brincadeira começa na página 5 e, em cada ato, as imagens demonstram o susto do gato e do pato. Na página 6, a visualidade

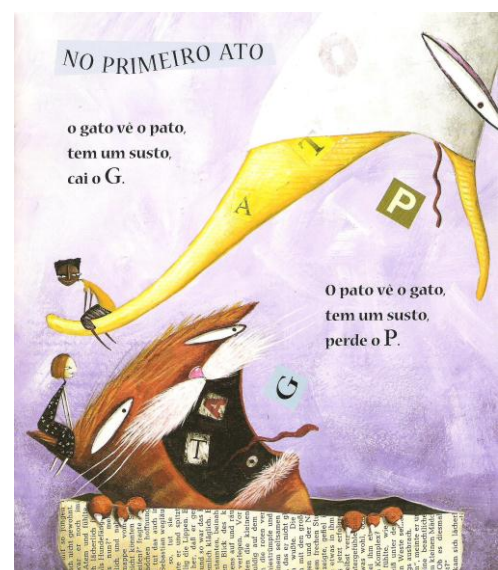


Fig. 3 - Página 5 de *História em 3 atos*

no momento em que os animais perdem suas letras. O gato, que perde o “G” e o pato, o “P”. Na página subsequente, a letra “P” esconde-se no pé do pato, e o “G”,



na garra do gato. As duas crianças encontram-se uma em cada canto da página, escondendo uma placa com as iniciais dos nomes dos animais.

A interação com as ilustrações possibilita construir um percurso de leitura no livro. As imagens, juntamente com os seus elementos constitutivos das cores e da posição no espaço (correspondência topológica), criam um jogo visual articulado às formas de tratar assuntos do mundo real, como a identidade dos personagens e as brincadeiras do repertório infantil.

No segundo ato, as páginas com fundo azulado mostram outro cenário. O pato está na parte mais alta do telhado da casa. Já o gato aparece nadando no rio com a menina sentada em seu corpo. A imagem sugere que, além de trocarem as letras, os



Fig. 4 – Páginas 6 e 7 de *História em 3 atos*

personagens mudam de personalidade, pois o gato age como o pato, e o pato atua como se fosse o gato.

Dando continuidade ao terceiro ato, o rato entra em cena, na casa, participando da brincadeira e, ao observar o pato no teto e o gato no rio, leva um



Fig. 5 - Páginas 7 e 8 de *História em 3 atos*

susto e perde o “R”. Novamente aparecem três crianças, ao pé da página, e somente um dos meninos encontra-se com a letra “R”, que o rato deixou cair. Tanto o gato quanto o pato comem o “R” do rato e mudam de papel: o gato vira *grato* e o rato vira *prato*.

A mudança gera novos sustos, já que o rato, sem “R” fica “ato” e, como decorrência dos sustos, o “prato” deixa cair o “P” e transforma-se em rato, e o gato grato também acaba virando rato. Assim, aparecem dois ratos e um ato. O narrador finaliza a história com os personagens retornando as suas personalidades iniciais.

A narrativa apresenta uma história dividida em três atos, com três animais que se divertem, brincando com os trocadilhos das letras. A sequência é linear, narrando os atos de forma direta e pontual, enumerando-os sem identificação cronológica. A história se desenrola em diferentes locais: ora numa casa, ora numa cozinha, depois no telhado e também num

rio, do lado de fora da casa. A diversidade de espaços confere dinamicidade à ação. A narração é realizada em terceira pessoa, valendo-se de uma linguagem poética, que se apresenta de forma dinâmica na relação texto-imagem, pois



Fig. 6 - Páginas 9 e 10 de *História em 3 atos*

o ilustrador, em todas as páginas, preocupa-se em conferir ação aos versos por meio de imagens que acompanham a história verbal.

A temática da narrativa oxila em torno do movimento e da brincadeira com as letras e, assim, explora o tema relacionando as ações dos animais, o susto, enfim, a reação diante do imprevisível (a troca de letras modifica seus atributos na forma de ser e fazer). Ao brincar com as palavras e com os animais, o narrador mostra para as crianças que, com a simples troca ou com a falta de algo, se pode mudar de personalidade, como também aponta para a vulnerabilidade diante de situações inesperadas.

#### 2.4.2 Narrativa observada: *O bicho folharal*

A obra *O bicho folharal*, recontado e ilustrado por Ângela Lago, foi publicado em 2005 pela editora Rocco. A capa traz duas cores: verde, numa listra com 3 cm





Fig. 7 - Capa de *O bicho folharal*

do lado esquerdo, e vermelha, no restante. No centro da capa, há uma imagem de um macaco sugerindo deslocamento (Fig. 7).

As cores verde e vermelha se estendem na contracapa, e apenas a listra verde muda para o lado direito, próximo à ilustração da onça; à esquerda há uma sinopse da narrativa. A capa e a contracapa apresentam os dois personagens centrais do enredo: o macaco e a onça. Na parte inferior, há

indicação de outros livros escritos pela autora que, junto com *O bicho folharal*, fazem parte da Coleção *Virando onça*. Tanto na capa quanto na contra-capa, as orelhas com marcadores internos de páginas estão na cor vermelha, contendo textos. Na orelha da capa, há um ex-líbris, com os seguintes dizeres: “Vou te avisando, rapaz: este livro tem orelha, com uma pulga atrás. Pulga é por que abelha. Quem este livro roubar: trá-lá-la e tri-li-li; ela vai te atormentar: O dono assina aqui: .....”.

Na orelha da contra-capa, a autora se apresenta, informando o que gosta de fazer: ouvir, contar, ler e escrever histórias. Ela afirma que este “conto foi coletado por Câmara Cascudo, Sílvio Romero e general Couto de Magalhães”. Cita, ainda, as diversas denominações que o *bicho folharal* recebe em diferentes lugares: em Sergipe, ele é o *amigo folhagem*; no Rio, *bicho folha seca*; e, para os tupis, *cô-cáaxirica*. Tais dados apontam o caráter universal da história. A parte interna da capa e da contra-capa é lisa e da cor lilás. Virando a página, na cor verde, encontra-se a ficha catalográfica; a página à direita, vermelha, apresenta o nome do livro e o desenho do bicho folharal, anunciando que será contado por Ângela Lago.

O macaco e a onça são os personagens da história, já anunciados visualmente na capa e contracapa (Figs. 7 e 8).



Fig. 8 - Contracapa de *O bicho folharal*

Outros animais da floresta não participam verbalmente, mas são caracterizados pela ilustração. Os desenhos remetem ao traçado infantil, brincando com as formas dos seres presentes no texto visual como o sol, a água da fonte. A história não tem indicação temporal precisa; apenas informa que ocorre durante três dias na floresta. No segundo dia, o bicho folharal, após ter enganado a onça no dia anterior, retorna cedinho, para matar a sua sede. “No fim do outro dia, o macaco não aguentava de sede e voltou” anuncia o narrador. Esse é o terceiro dia, em que acontece o desfecho da história, quando a onça e os demais animais identificam folharal.

A narração em terceira pessoa é feita por um contador que não assume a posição de nenhum dos personagens e limita-se a relatar as cenas como observador. Ele narra um conflito entre um macaco e uma onça: o macaco sedento é proibido pela onça de tomar água da sua fonte.

O cenário é a floresta. Na ilustração, predominam os animais e apenas alguns elementos caracterizam-na como a árvore, o sol, os pingos de água. Na floresta estão a onça e o macaco, antagonista e protagonista, e mais alguns animais como: a garça, o jacaré, a cobra, a tartaruga, o cachorro e o tucano que não participam diretamente do conflito. A palavra e a imagem articuladas expressam ações que configuram o enredo. A imagem mostra as ações e as reações dos demais bichos frente às ações ocorridas.

Na verdade, a ilustração, com traços infantis estilizados, ocupa grande parte das páginas, de modo que os textos verbais ficam do lado esquerdo ou no centro das páginas. As cenas são desenhadas em páginas duplas, retratadas, à esquerda, a ação e, à direita, a reação, isto é, a ação é citada na página anterior. As ilustrações das cenas que ocupam as páginas duplas permitem visualizar a sequência temporal e a causa dos eventos. Percebe-se, por exemplo, que o macaco, lambuzado com mel, se esfrega nas folhas caídas da árvore, representada praticamente sem folhas. Outra cena mostra a onça convidando o bicho folharal a passar à frente dos demais bichos para tomar água.

O narrador inicia contando a história onde aparece, no alto da página esquerda, a ilustração do macaco com a língua de fora, sugerindo que está sedento e observa os rastros da onça que se encontram no canto da página direita, caminhando. Pela palavra, deduz-se que a onça está indo em direção à fonte e, segundo o narrador, cismou que o macaco não pode beber água ali. As páginas duplas são coloridas, intercalando-se entre o verde e o vermelho, cores que

lembram o semáforo e os movimentos de seguir ou deter-se. As duas últimas páginas da história são simples: uma possui fundo vermelho e a outra, verde. Conforme Freitas (2007), o vermelho está associado à força e à energia, e o verde à coragem e à firmeza. A uniformidade da intercalação das cores denota o jogo entre a cisma e a persistência, ora do macaco, ora da onça, com situações em que a esperteza do fraco vence o forte.



Fig. 9 - Página 9 de *O bicho folharal*

A história inicia mostrando o macaco, seguindo os passos da onça em direção à fonte do felino, pois o rio estava seco. Com sede e necessitando tomar água, o macaco resolveu seu problema, lambuzando seu corpo com mel, rolando em folhas secas, para que a onça não o reconhecesse. “Então ele fez o seguinte: conseguiu um pouco de mel e se lambuzou todo. Depois rolou pra cá e pra lá em cima de um monte de folhas secas.” (Fig. 9).

O macaco “ficou irreconhecível”, transformando-se. Está tão diferente que consegue ludibriar a onça. Nessa ilustração, que abrange as duas páginas, mostra a fila dos animais e, por último, o bicho folharal aguardando a sua vez para beber água. A onça, que se

considera esperta, controla a fila, entediada e encalorada, pois não pretendia deixar o macaco aproximar-se da fonte.

Na página seguinte, a curiosidade da



Fig. 10 – Página 10 e 11 de *O bicho folharal*



onça se sobrepõe a sua esperteza e acaba chamando o animal exótico para passar à frente dos demais e beber água. Ao verem um ser tão diferente chegar à fonte, todos são atraídos. A onça pediu ao

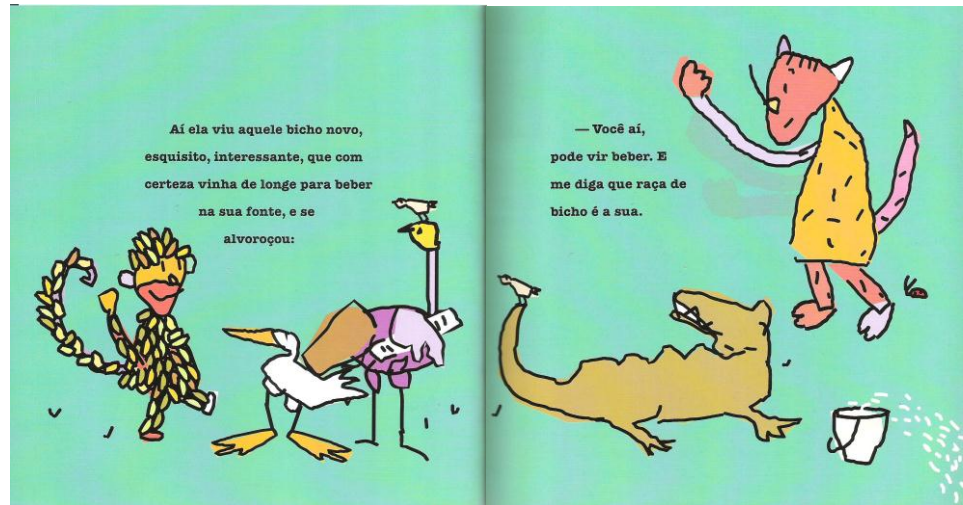


Fig. 11 – Páginas 12 e 13 de *O bicho folharal*

desconhecido para que se apresente, falando sobre qual era a sua raça. O macaco, então, anuncia: “Eu sou o bicho folharal. Que cheguei do matagal, e se beber passo bem, mas se molhar passo mal”. A sede era tanta que, com pressa de beber, acabou molhando as pernas, e a onça olhou-o desconfiada. No outro dia, o macaco volta para beber água da fonte saltitando e cantando: “Eu sou o bicho folharal. Que cheguei do matagal, e se beber passo bem, mas se molhar passo mal”. A narrativa acontece durante três dias em que o macaco tenta enganar a onça, conseguindo tomar água na fonte, cujo acesso lhe tinha sido negado. A ilustração que retrata o segundo dia, situa as ações pela manhã e denotam elementos como o sol baixo, os animais com pasta e escova de dente, a onça junto à fonte, escovando os dentes. A imagem mostra o macaco chegando, mas é a palavra que informa se tratar da manhã de um novo dia. Novamente o bicho folharal atrai os olhares dos animais que estão aguardando sua vez para tomar água. A

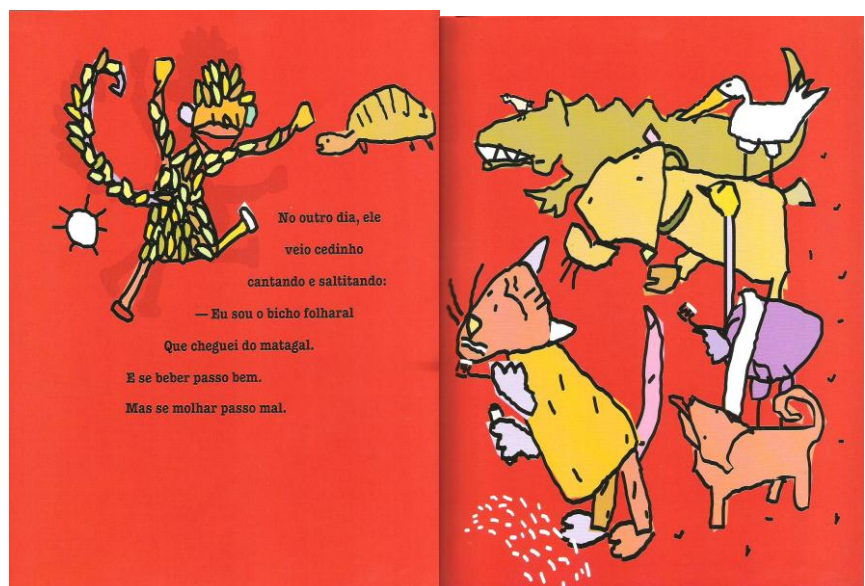


Fig. 12 – Páginas 18 e 19 de *O bicho folharal*

onça o manda passar à frente dos demais, recomendando que ele tome cuidado para não se molhar e passar mal, como no dia anterior e ressalta, ainda, que suas pernas estão parecendo com as de um macaco. O narrador anuncia que no dia seguinte a cena se repete: o macaco volta com poucas folhas, só que agora chega cantando: “Eu sou o bicho folharinho, que cheguei do matozinho...” Esses eventos sugerem o encadeamento entre os acontecimentos da narrativa.

A ilustração da página 20 (Fig. 13) apresenta os animais em fila, em que os três primeiros aguardam sua vez e observam o bicho folharal tomando água. Os demais deixam transparecer que estão confabulando acerca da preferência que a onça dá ao animal exótico. O bicho folharal, preocupado em não revelar seu disfarce, tratou de beber rapidamente e acabou molhando grande parte do corpo. No dia

seguinte, aparecem os animais junto a onça, de braços cruzados, observando, desconfiados. Enquanto



Fig. 13 – Páginas 20 e 21 de *O bicho folharal*

o macaco tomava água, a onça aproximou-se com os demais animais e reconheceu o macaco. Na página seguinte, aparece a onça de frente para os demais animais, conjecturando suas desconfianças, e o macaco saindo de fininho, deixando cair as últimas folhas do seu corpo. Quando os animais viram a cena, começaram a gritar “Era o macaco! Era o macaco!” A ilustração mostra a onça com as mãos na cabeça como se não acreditasse que tivesse sido enganada. A imagem traduz, não só nesta cena como nas anteriores, o estado dos personagens: desconfiados e, depois, extasiados, ironizando a onça. Era “o vexame total da onça”, diz o texto na página seguinte, à esquerda e com fundo vermelho. Já, na página à direita, com fundo verde, aparece o macaco de língua de fora, dando gargalhadas por ter trapaceado a onça. A ilustração fala por si só, já que não há texto escrito.

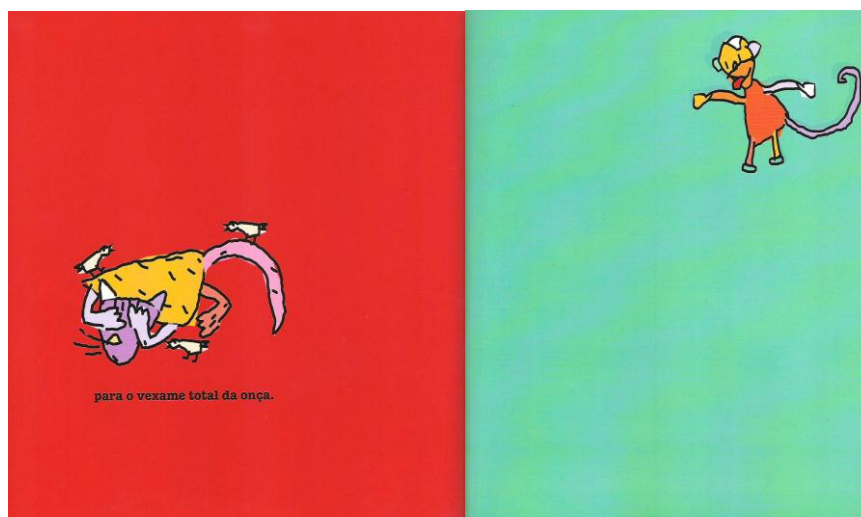


Fig. 14 – Páginas 22 e 23 de *O bicho folharal*

A temática gira em torno da satisfação do poder despótico da onça em marcar seu território, decidindo não deixar o macaco ter acesso à única fonte de água. Diante desse fato, o macaco, mesmo

sendo “frágil”, muda sua aparência para chegar à água, trapaceando a onça. Esta, pensando ser muito esperta, não respeita os animais que já estavam na fila, deixando o folharal não só tomar água, mas ser o primeiro da fila. A exclusão do macaco fez com que ele tivesse que ser criativo e tentasse ludibriar a onça. Com isso, acaba conquistando outros animais e fazendo a onça passar vexame. O fato remete a situações similares que acontecem constantemente na vida.

Na narrativa, há uma sintonia entre a linguagem verbal e visual, prendendo a atenção do leitor, que consegue interagir de forma direta e efetiva com o texto. Ao mesmo tempo, a história convida o leitor a imaginar, conferindo dinamicidade aos fatos e, a partir das pistas decorrentes das duas linguagens, antecipa o desfecho da história.

## 2.5 ESPAÇO E TEMPO DAS OBSERVAÇÕES

A sala de aula, de 42 m<sup>2</sup>, onde foram desenvolvidas as vivências de leitura literária é ampla, arejada, clara e está localizada próxima à sala da coordenação e com fácil acesso das crianças aos banheiros. Ela possui um quadro verde, um armário, e as classes estão organizadas em semicírculos, facilitando a movimentação da professora e dos alunos. Nela encontram-se expostos um alfabeto de madeira, cartazes de ajudantes do dia e dos aniversariantes, maquetes, bonecos



e fantoches, confeccionados pelos alunos a partir das histórias estudadas no projeto *Literatrando*. Na sala de aula, há um espaço chamado de *Cantinho da leitura*, conforme podemos observar na Fig. 15.



Fig. 15 – *Cantinho da leitura*

O *Cantinho da leitura* está localizado num ângulo da sala, organizado com uma prateleira com diversos livros de histórias, trazidos pelos próprios alunos e pela professora, e com revistas infantis e jornais. Os alunos, após terem concluído as tarefas ou quando a professora encaminha propostas com

essa finalidade, podem ler o material.

As observações foram realizadas no período de 16 de novembro a 15 de dezembro de 2009, totalizando 17 encontros, que aconteceram de segunda a quinta-feira, dias em que a professora titular trabalha integralmente com os alunos, pois não há aulas especializadas em que são desenvolvidos projetos<sup>15</sup> como *Litarte*, *Criarte*, *Filoer*, *Oficina do movimento* e *Projeto Teia da vida*.

Dando prosseguimento ao projeto *Literatrando*, são trabalhadas *História em três atos* e *O bicho folharal*, que fazem parte das observações desse estudo. O planejamento da abordagem das histórias, realizado antecipadamente e apreciado pela articuladora pedagógica, tem como norteadora a seguinte situação-problema: “Os personagens das histórias vivem conflitos parecidos com os nossos. Que conflitos são esses? Como você os resolveria?” A proposta objetiva oportunizar aos

<sup>15</sup> *Litarte* é um projeto que envolve as disciplinas de Literatura e Artes, no qual o projeto *Literatrando*, objeto de estudo desta pesquisa, está atrelado. A escola também desenvolve outros projetos como: *Criarte* - projeto da disciplina de Artes que oferece aos alunos a educação dos sentidos com a finalidade de potencializar a leitura estética do mundo, bem como propiciar vivências criativas; *Filoer* - envolve as disciplinas de Filosofia e Ensino Religioso, com o objetivo de desenvolver o caráter investigativo e reflexivo, envolvendo princípios ético-cristãos; *Oficina do movimento* - sob a responsabilidade da disciplina de Educação Física, enfatiza o trabalho com a corporeidade; *Teia da vida* - desenvolvido pela professora de Língua Inglesa, objetiva promover situações de interação com a cultura inglesa, a fim de favorecer a visão de globalidade e uma significação de seu papel de indivíduo neste mundo multicultural.

alunos a reflexão e a análise das histórias para que os alunos percebam os conflitos presentes nas narrativas e as suas possibilidades de resolução, a partir das relações deles com suas experiências pessoais. A implementação desse trabalho iniciou com a *História em três atos* e após com *O bicho folharal*. A escolha dessa sequência de títulos foi, segundo a professora, “devido ao fato da primeira história a ser trabalhada possibilitar aos alunos refletirem sobre os diversos atos de suas vidas e envolver situações inesperadas e imprevisíveis, assim como aconteceu com os personagens da história.” A titular esclarece, ainda, que a proposta “foi organizada com um momento de motivação, da leitura, compreensão e interpretação com a proposição de atividades variadas, envolvendo ludicidade e cognição”. Ela aponta que “as atividades contemplam a alfabetização e promovem a socialização das experiências de leitura, a manifestação de sentimentos, atribuindo significado ao texto”. É importante destacar a preocupação da professora, neste período de final de ano letivo, quanto ao processo de alfabetização e de letramento dos alunos.

As observações foram registradas pela pesquisadora por meio de anotações escritas, conforme o encaminhamento e a dinâmica das aulas. Cada encontro foi analisado e confrontado quanto à prática do letramento literário e às estratégias de mediação baseadas em critérios relativos à situação de docência quanto à produção dos discursos, às inferências e às interpretações dos alunos nas interações observadas. A análise das observações das aulas de leitura literária será realizada no próximo capítulo, tendo como referência o processo de mediação nesses encontros.



### 3 TESSITURA DOS FIOS DA PESQUISA: A LEITURA NA INFÂNCIA

A pesquisa tem como finalidade analisar como a leitura contribui para a formação dos alunos no início do processo de alfabetização, examinando implicações do processo de mediação da leitura de narrativas literárias. Este capítulo discute as mediações realizadas pelo professor. Analisa como as crianças atribuem significações à leitura literária e como acontece o processo do letramento literário.

Os dados desta pesquisa são oriundos de intervenções e interlocuções dos alunos entre si e dos artifícios (lúdicos ou não) propostos no decorrer da mediação docente. A interpretação desses dados será realizada à luz dos referenciais teóricos dos autores que embasam a pesquisa, em especial: Soares (2003, 2004, 2005, 2006), Aguiar (2001, 2006), Cosson (2006), Zilberman (1990, 1991, 1998, 2004, 2008) e Larrosa (2001, 2004), entre outros.

As análises das observações serão descritas em duas partes. Primeiramente, foca-se cada uma das obras trabalhadas e, posteriormente, busca-se o cruzamento desses títulos com as histórias já trabalhadas no projeto *Literatrando*. Para preservar a identidade dos alunos observados, estabeleceu-se o uso da abreviatura “A” para *aluno* e um número para sua identificação (A1), e o uso da letra “P” para designar as falas da professora.

#### 3.1 ANÁLISE DO PRIMEIRO FIO: *HISTÓRIA EM TRÊS ATOS*

O trabalho com a obra de Bartolomeu Campos de Queiros foi realizado no período de 16 de novembro a 30 de novembro de 2009. As análises das observações respeitam a sequência dos encontros e revelam indicadores decorrentes de critérios relativos à proposta deste estudo.

### 3.1.1 Sensibilização para a leitura

O primeiro encontro inicia com a professora apresentando a *Sacola mágica*<sup>16</sup> para os alunos que estavam sentados em círculo. A docente informa aos alunos que dentro da sacola há três animais. Ela retira o primeiro, sem mostrar, e informa que ele tem um bico. A professora não consegue apontar outras características, e as crianças gritam em coro: “Papagaio!?”, “Passarinho!?”. Logo, um aluno afirma que é um pato. A professora, então, dá o pato para o menino que acertou e segue questionando a turma se ele é de verdade, de carne e osso. “Como são os patos de verdade?”, indaga acerca do som emitido pela ave. Os alunos estão envolvidos e ficam curiosos para saber o que mais tem dentro da sacola.

O questionamento segue acerca do próximo animal que está na sacola. Instigados, os alunos respondem à seguinte questão: “Ele é de brinquedo, mas não é amigo do gato!”. Os alunos vão nomeando animais, até que um deles anuncia o nome do rato. Paralelamente, falam sobre o rato, suas características, o que faz e o que come. A professora anuncia que o próximo bicho da *Sacola mágica* não é grande, nem muito pequeno e vai nomeando características até os sujeitos adivinharem tratar-se do gato.

A professora continua instigando os alunos quanto ao som do pato, do rato e do gato, além de desafiá-los a adivinharem algumas características desses animais. Constata-se que a professora incita a curiosidade dos alunos quanto a descobrirem o que há dentro da sacola, por meio de pistas, e da indicação das características dos três animais de brinquedo. A sequência do diálogo apresenta o jogo de adivinhação como recurso pedagógico utilizado para motivar as crianças a ouvir a história.

O jogo de adivinhação foi realizado cooperativamente, envolvendo de forma livre e espontânea os alunos que deveriam descobrir o nome do animal pelas características anunciadas. A professora ofereceu pistas e ativou o conhecimento prévio da turma, tornando consciente, também, memórias de ludicidade, quando citam, por exemplo, o desenho animado de *Tom e Jerry*. Desse modo, foram acionadas as capacidades imaginativas.

---

<sup>16</sup> *Sacola mágica* trata-se de uma sacola de pano que contém objetos relacionados à história que será narrada para os alunos.

Quando as crianças, alvoroçadas, vão descobrindo o nome dos animais, entram no clima de imaginação, deixando clara a evidência do valor lúdico do jogo, que traz prazer, alegria e emoção. Ao brincar, os infantes envolvem-se no jogo, pois, o ato de jogar implica “[...] *um ser-jogado*. O atrativo do jogo, a fascinação que exerce, reside justamente no fato de que o jogo se assenhora do jogador” GADAMER (1999, p. 181). Diante disso, compara-se o jogo utilizado pela professora quanto ao levantamento de hipóteses ao método empregado por Scherlok Holmes, um dos grandes mestres da investigação literária. O personagem criado por Sir Arthur Conan Doyle, valia-se da lógica dedutiva e do método científico para a resolução de seus enigmas.

Dando continuidade à motivação para leitura do texto, a professora novamente desafia a curiosidade dos alunos, anunciando que, agora serão retiradas as letras iniciais do nome dos três animais. Imediatamente, um aluno diz que o “R” é a letra do rato e a turma vai anunciando as letras iniciais do gato e do pato. Fica evidente a preocupação da professora com relação à decodificação e à codificação da língua escrita e mesmo diante dessa mudança, as crianças, entusiasmadas, preparam-se para ouvir a *História em três atos* que será contada via *data show*, mostrando as páginas digitalizadas.

A professora explica para as crianças sobre o funcionamento do aparelho, pois comumente ele não é usado em sala de aula. Próximas ao aparelho, ouvem a explicação e esclarecem dúvidas. A docente inicia apresentando o título da história e sua autoria. Os alunos leem em voz alta: “Bartolomeu Campos de Queiroz.” Ela segue apresentando o nome do ilustrador, André Neves, e aproveita para questionar sobre a Editora. A4 responde: “Onde fazem os livros.” e A5 diz: “É quem produz para vender o livro.” As transcrições das intervenções da professora e das respostas dos alunos revelam a exploração de elementos contextuais<sup>17</sup>, aproximando-os da leitura da narrativa literária, realizada em seguida. Salienta-se a importância do trabalho com os contextualizadores, pois estes funcionam como âncoras para abrir caminhos ao leitor, situando-o no texto.

---

<sup>17</sup> Elementos contextuais referem-se a aqueles organizadores do texto como autor, tema, título, estilo, entre outros (KOCH, 2002).

### 3.1.2 Interação com a narrativa

A contação da narrativa, via *data show*, é realizada pela professora, com bastante entonação. Salaria os três atos como momentos distintos e o que acontece em cada ato com cada animal. A professora finaliza a história da mesma forma como o autor, fazendo um convite: “Vamos contar outra vez?”. Acrescenta: “Vocês precisam me ajudar. Respondam quais são as letras que aparecem na capa do livro”. Ela chama atenção para a ilustração da capa do livro, perguntando aos alunos sobre o que há de diferente. Depois, segue mostrando os *slides* da sequência das páginas, perguntando: “Por que as letras estão soltas?”, “Quais letras têm dentro da boca do rato?” Os alunos respondem que têm o “T”, o “A”, o “O”, mas que falta o “R”. Imediatamente, indagada acerca da falta do “R”, uma criança responde: “Porque o rato levou um susto” (A1).

A3 complementa que, se o “G” estivesse lá dentro, seria Gato e que, se fosse o “P”, seria Pato. A professora segue, indagando sobre os aspectos relativos às trocas das letras do nome dos animais, sobre os sons que os animais emitem. Ela prossegue interpelando os estudantes sobre as peculiaridades do trabalho do autor e do ilustrador. Os alunos, prontamente, respondem que o autor e o ilustrador trabalham “com a criatividade e com as letras”. Neste momento, a professora apresenta o livro e, como dispõe de apenas um exemplar, todos os alunos se aproximam para olhá-lo, fazendo observações como: “Tem letras na capa, colocadas como jornal” e “Queremos pintar esses personagens”.

A professora reconta a história, folheando as páginas do exemplar, sob o olhar atento dos alunos que se envolvem com a leitura, manifestando-se sobre a troca de letras, a falta delas e por que isso ocorreu. Em seguida, ela vai interpelando novamente os estudantes sobre a atuação do autor e do ilustrador e chama atenção para a ilustração, cujas letras estão em posição contrária ao convencional. A leitura da professora propicia aos alunos prazer e emoções, bem como a possibilidade de fruição. Ao fazer o convite “Vamos contar outra vez?”, as crianças são desafiadas para um novo encontro com a história e, nesse caso, com o livro no suporte papel. Observou-se, também, a curiosidade das crianças e a preocupação da professora em possibilitar que elas observem, manuseiem o livro e, assim, percebam a interação entre as linguagens visual e verbal. Referenda-se a importância da

interação da criança com o livro, pois, desse modo, se preserva a qualidade estética da obra (COSTA; RAMOS; PANOZZO, 2007, p. 130). O texto, então, na sua unicidade, apresenta-se como um dispositivo que, no entrelaçamento das linguagens, fomenta a atuação do leitor, mobilizando o seu universo de compreensão nas dimensões afetiva, cognitiva e estética.

Na sequência, valendo-se do texto para fins didáticos, a professora propõe aos alunos que, com as letras do alfabeto móvel, formem as palavras da narrativa. As crianças vão procurando as letras e escrevendo RATO, GATO, PATO. A professora (P) aproveita para questioná-los sobre o formato e a topografia da letra inicial do nome dos personagens e continua circulando entre as classes, para observar o que cada aluno (A) está escrevendo, relembra situações ocorridas na narrativa e pergunta sobre o significado da palavra “ato”. Eis algumas de suas perguntas:

**P** – *Por que a história tem três atos?*

**A9** – *Pois eles perderam uma letra.*

**P** – *Qual o primeiro ato que fizemos quando chegamos à sala?*

**A5** – *Sentamos. Cantamos. Oramos.*

**P** – *Então, o que é um ato? Uma coisa que a gente pega?*

**A5** – *Não, é uma coisa que a gente faz.*

Observa-se que a docente aceitou o sentido “É uma coisa que a gente faz”, não discorrendo acerca dos atos da narrativa que impõem um ritmo ao enredo da história, traduzindo-se na sequência de brincadeiras com letras e palavras, transformando os personagens e imprimindo uma nova pulsação ao texto literário. Aponta-se ainda que a docente não relacionou os atos com momentos de uma peça teatral, por exemplo.

A professora reconta a parte da narrativa que contém os atos do GATO, do RATO e do PATO, salientando a perda das letras “G”, “P” e “R” e indaga os alunos quanto às palavras que são formadas a partir desse fato. A6, valendo-se do alfabeto móvel, coloca o “R” na frente da palavra “gato” e anuncia que formou a palavra “grato”. A8 afirma que, colocando o “in” antes de “grato”, fica “ingrato”. A professora, então, questiona o significado da palavra “grato”, e A4 responde que significa “feliz”. A professora desafia a turma a procurar no dicionário o significado de “grato”, como lição de casa.

Ao lembrar sobre os acontecimentos da narrativa, a professora vai oportunizando aos alunos a analisarem os personagens, para irem se familiarizando com a história e desenvolvendo sua compreensão leitora. Ao interrogá-los quanto ao significado da palavra “grato”, extrapola a compreensão do texto, possibilita ao grupo refletir acerca dos sentidos inerentes às combinações das palavras-chave da narrativa.

No dia seguinte, segundo encontro observado, a professora convida a turma a recontar a história, para que dois alunos que não estavam na aula anterior, tomassem conhecimento. Os alunos apresentam o significado de “grato” e “ingrato”, lendo o tema que foi realizado juntamente com os pais (ANEXO D). A professora solicita exemplos do que é ser grato e ela mesma discorre acerca do cartão de aniversário que recebeu dos alunos. Ela finaliza comentando sobre outras situações de gratidão e convida o grupo a desenhar, em seus cadernos, primeiramente um gato, um rato e um pato e, depois, um gato grato. Os alunos falam que vão desenhar um gato, ganhando um presente e dizendo obrigado. Nesse dia, ainda foram realizadas outras atividades, explorando o texto quanto à escrita de palavras com as letras “P” \_ “R” \_ “G” \_ “A” \_ “T” \_ “O”.

Além da escrita das letras, o desenho propiciou aos alunos uma oportunidade para representarem suas imagens mentais referentes aos personagens principais. Além disso, o trabalho se ateve basicamente a relacionar situações de gratidão do cotidiano dos alunos e da professora. A ideia de gratidão está ligada ao terceiro ato da história, quando o gato come o “R” do rato, que deixou cair o “R”, leva um susto e fica grato, porém a professora não retomou essa parte da história. No terceiro encontro, as crianças apresentam os temas relacionados às situações de gratidão vivenciadas por eles, e a professora, mesmo ajudando-os a refletirem sobre essas diversas situações, não relembra o terceiro ato da história.

Nesse dia, a professora sugere que, a partir dos personagens, as crianças inventem um jogo, envolvendo o desenho do corpo dos animais da história. Durante o jogo, os alunos fazem associações livres com os personagens, desenhando partes do corpo do gato, do rato e do pato, após sorteio do nome de uma parte do corpo. Os alunos nomeiam o jogo inventado: “*Jogo dos três atos*”. A professora trabalha, nesse momento, a pontuação do jogo e aspectos referentes à soma e diferença desses pontos.

Nessa proposta de trabalho, há um encaminhamento de ações didáticas envolvendo conteúdos matemáticos por meio do jogo. O jogo educativo visa a instruir e a contribuir para desenvolver e ampliar o conhecimento do estudante. No entanto, há que se cuidar para que essas duas funções andem juntas, não privilegiando uma em detrimento da outra, com vistas a legitimar o caráter educativo do jogo.

Salienta-se a importância do jogo simbólico<sup>18</sup> na faixa etária em que se encontra a maioria dessas crianças. Nessa fase, o símbolo oportunizaria à criança imaginar uma situação, visualizando uma nova função dada às ações veiculadas na narrativa. Isso seria possível, se a professora tivesse desafiando a turma a recriar possibilidades de jogos com as letras e palavras que envolvessem os personagens. Para tal, os alunos evocariam situações imaginárias, colocando em cheque as representações do seu repertório, atribuindo novos sentidos. Dessa forma, a docente estaria fazendo uso do real e do imaginário, para o aluno adentrar no mundo da fantasia.

Na retomada da história, quando os alunos observam novamente o livro, dois deles sugerem à professora que se faça o registro da história. A sugestão é aceita, e os alunos, em pequenos grupos, se organizam quanto ao material e como vão fazer o registro na forma de livro. Enquanto realizam o trabalho, continuam interagindo, lembrando a história, os personagens e fazendo consultas ao livro materializado. Alguns alunos até discutem sobre a textura da capa, as cores e fazem colagens com revistas, observando que, como a capa do livro, esses recortes de letras não podem ser coloridos. Eles anotam o nome do autor, do ilustrador, desenham e escrevem atos da história.

Os alunos refletiram sobre a narrativa, a partir das ilustrações e do registro das palavras, possibilitando um contato direto com a obra, com sua estruturação, além de revelarem preocupação com detalhes do texto. A motivação realizada pela docente transparece quando os alunos se atêm aos detalhes da capa, do autor e das ilustrações.

Vale dizer que a professora não silenciou os alunos durante o registro, os

---

<sup>15</sup> Segundo Wadsworth (1997), a simbolização é uma forma de representação de natureza imitativa. No jogo simbólico, acontece uma maior assimilação da realidade ao “eu” do que a acomodação do “eu” à realidade.

quais interagiam com seus pares, com ela própria e com o livro materializado. Ela levou em consideração as possíveis significações dos alunos na sua interação e no diálogo sobre o texto. O trabalho em grupo favoreceu a interação entre os pares e tornou-se um ingrediente com múltiplas interpretações, que nascem de diferentes pontos de vista e contribuem, individual e coletivamente, para a significação do texto. A confecção do livro foi um momento precioso para a reconstrução da narrativa (ANEXO E).

Na apresentação do livro dos alunos, a professora retoma o conceito de ato, ao instigá-los a refletirem a partir dos atos da história com a afirmação: “Nossa vida, também tem atos!” E, em seguida, pergunta: “Qual é o primeiro ato que fazemos quando acordamos?” Alguns alunos respondem: “Abro os olhos”; “Troco de roupa”; e “Tomo café.” Outro questionamento feito foi: “Existem atos marcantes em nossas vidas?” Como os alunos concordam, são convidados a enumerar alguns atos bons que aconteceram em suas vidas: ida para o Beto Carreiro, Água Lokos; o aniversário de seis anos; o casamento da mãe; o banho que a mãe lhe deu quando era bebê; o Natal; o nascimento do irmão, entre outros. Após as colocações, a professora afirma: “Entre os atos que praticamos e que fazem parte da nossa vida, às vezes, acontecem coisas ruins, mas, nós devemos ‘perdoar’ e indaga-os sobre o que significa perdão. Aquietando o burburinho, a docente afirma que “Perdoar não é esquecer, é lembrar sem mágoa”.<sup>19</sup>

As crianças são desafiadas a pensarem e a explicitarem para a turma um acontecimento ruim que tenha marcado suas vidas, mas, que, agora, ao recordá-lo, não sintam mais mágoa. Entre as falas dos alunos, destacam-se: a morte de animais de estimação, do avô, do pai. A professora intervém dizendo que “morrer faz parte da vida” e, nesse caso, indaga: “O que se pode fazer?”. A9 responde: “Daí nós devemos guardar as pessoas no nosso coração”. A5 se manifesta, afirmando que lhe marcou o fato de um colega ficar nervoso e não se controlar. A professora, então, pergunta: “Mas daí, o que o colega fez?” Os alunos respondem em coro que ele pediu perdão e eles o perdoaram. Lembram, também, que o colega trouxe docinhos para eles.

Após, os alunos são desafiados a escolherem uma cor que eles gostam para caracterizar um ato bom e a escolherem uma cor que eles não gostam para

---

<sup>19</sup> Falar sobre *Perdão* foi uma ideia originária do trabalho realizado com os alunos nas aulas de Ensino Religioso.



caracterizarem um ato ruim, fazendo essa representação por meio de um desenho. Juntos, alunos e professora, decidem que os desenhos das boas lembranças serão pendurados no *Varal da felicidade*<sup>20</sup>, e o desenho dos atos ruins é colocado na *Sacola do perdão*<sup>21</sup> (ANEXO F). Cada aluno explicou o que representava o seu desenho e recebeu aplausos dos colegas. Para eles, o acontecimento verbalizado “estava perdoado” e podia ser lembrado sem mágoa. Eles decidiram colocar a *Sacola do perdão* no armário, para se esquecer: “num lugar que a gente não veja muito; no canto da sala”, argumentaram.

A docente não retomou mais a ação dos personagens. Nesse sentido, a narrativa não é mais discutida e torna-se um pretexto para desencadear a reflexão dos alunos. Soares (2006, p. 43) afirma que o tratamento dado à literatura não privilegia “[...] à percepção de sua literariedade, dos recursos de expressão, do uso estético da linguagem [...] volta-se para as informações que os textos veiculam, não para o modo literário como as veiculam.” O diálogo com o texto oportunizaria às crianças atribuírem significação aos atos rememorados, ou seja, os atos que expressam peculiaridades próprias de cada um, o fruto de suas vivências, das mediações familiares e grupais, dos valores que ancoram a sua identidade.

Os alunos, ao rememorarem os atos bons e ruins que fazem parte de sua história de vida, atualizam lembranças afetivas por meio do desenho e projetam os eventos evocados. O *Varal da felicidade* e a *Sacola do perdão* representam o repertório coletivo das imagens presentes nas memórias de cada aluno e são uma oportunidade de, ao compartilhar essas lembranças, estreitarem os laços de convivência e, também, de compreensão e respeito ao outro, ampliando sua visão de mundo. No oitavo dia de observação, a professora relembra a história, mas não se detém a explorar as especificidades do texto, questionando os alunos acerca da possibilidade de uma vida ser contada em atos. Um aluno se pronuncia: “Sim, podemos contar quando a gente era bebê, pequeno e quando a gente ficou grande.” De comum acordo, os alunos, em conjunto com as orientações da professora, decidem realizar o registro de atos por meio da confecção de um livro, contando a sua história em três atos, “com uma capa e três folhas” (A6). As crianças afirmaram que eles seriam autores e ilustradores do livro (ANEXO G). Após a atividade,

---

<sup>20</sup> *Varal da felicidade* é um varal feito com cordão esticado no fundo da sala para expor o desenho dos atos bons registrados pelos alunos

<sup>21</sup> *Sacola do perdão* é uma sacola feita de papel onde foram colocados os desenhos dos atos ruins que foram perdoados.

apresentam seu trabalho para os colegas, lendo o que escreveram e mostrando seus desenhos.

A menina que perdeu o pai registra o seu nascimento com a presença de seu pai no hospital ao lado da mãe. Nas observações realizadas, é notória a verbalização da experiência da aluna, como esse acontecimento está presente no seu discurso e é sempre lembrado. A enunciação dos fatos que marcaram a vida das crianças é uma oportunidade de manifestação de experiências, possibilitando aos alunos compartilhar fatos com os colegas. A verbalização desses fatos marcantes abre espaço para a compreensão entre os pares e, nesse processo, vão construindo suas identidades, revelando marcas do tempo e suas significações.

Constata-se que as propostas apresentadas pela professora aos alunos têm gerado a manifestação de diversas vozes, favorecendo a multiplicidade ao ouvir lembranças nem sempre alegres. Cria-se, assim, um clima de confiança individual e coletiva, oportunizando à criança ser protagonista de sua história. No entanto, a mediação poderia propiciar a reflexão sobre a distinção dos atos vividos pelos personagens, analisando o enredo, as brincadeiras com as letras e palavras, as metamorfoses dos personagens, os espaços, a comparação entre o início e o fim da história e as emoções desencadeadas nos três atos. A narrativa se desenrola num processo dinâmico, embora circular, possibilitando à professora inter-relacionar os atos das histórias pessoais dos alunos a um processo de rememoração.

Quando os alunos sugeriram a criação do livro com a história dos atos de suas vidas, a professora não interveio, a fim de provocá-los quanto ao conteúdo e à embalagem do livro. Ela deixou de ressaltar o papel do escritor e do ilustrador, o projeto gráfico articulado à visualidade, a expressão dos personagens, o uso de diversas técnicas, como a colagem, o acrílico, a texturização. A linguagem visual poderia anteciper pistas, ativando a curiosidade do leitor para interagir com a palavra e para invadir seu imaginário, sinalizando o texto que está por vir.

### **3.1.3 Processo de significação**

Na sequência das observações, acontece, neste dia, uma situação que alterou a rotina da escola. Um colega teve uma crise nervosa e teve que ser

controlado pelos professores<sup>22</sup>. A titular tentou acalmar os alunos que fizeram uma oração pelo colega. Ela aproveitou a situação para lembrar que, na história, os personagens também levaram um susto. Logo, os alunos estavam empolgados, falando dos sustos e das trocas de letras que aconteceram. A docente disse: “Se susto é um ato, então...?” (A1) respondeu: “Sim! E a gente grita!”; (A2) disse: “Ah, eu choro”; e (A3) afirmou: “Eu choro e grito, que nem hoje, no susto do M (colega que teve o surto).”

A professora relembra como a turma havia registrado os atos já trabalhados, colocando situações no *Varal da felicidade* e na *Sacola do perdão*. A partir disso, um aluno sugeriu que se criasse a *Caixa dos sustos*<sup>23</sup>, e a professora convida as crianças a registrarem seus sustos. Logo, elas começaram a registrar, escrevendo, desenhando e ajudando-se coletivamente na escrita de palavras que apresentavam dificuldades. Quando acabaram, colocaram suas representações (por meio de desenhos, elementos e/ou personagens que provocavam sustos nas pessoas como: aranha, sapo, fantasma, monstros, bruxa, entre outros) na *Caixa do susto*. Eles socializaram seus sustos e foram questionados pela professora quanto à reação que tiveram naquele momento. Alguns alunos disseram que tinham gritado, chorado, ficado com medo, e a professora convidou-os a guardarem essas reações na caixa (ANEXO H).

Um por um, eles liam e mostravam seus desenhos, guardavam-os na caixa e, depois, simbolizavam com a voz a atitude que tiveram, no momento do susto real. A professora questionou se os sustos fazem parte da vida de todas as pessoas. Um aluno respondeu: “Claro, meu pai também se assustou quando quase bateu o carro e gritou e me assustou com o grito dele”. Outros alunos começam a relatar sustos de algum membro da família, até mesmo de animais. Duas alunas retomaram o acontecimento com o colega que surtou no início da tarde. A professora sintetizou, afirmando que “O susto não tem idade para acontecer!” e indaga: “Será que um dia acabará?” Os estudantes concluem: “Só quando a gente morrer!” (risos).

Vendo que os estudantes estavam empolgados com a exposição dos trabalhos, a professora sugeriu que o tema do final de semana fosse feito junto com

---

<sup>22</sup> Como já foi apresentado, a escola atende crianças que são portadoras de deficiências e também com dificuldades emocionais e ou de aprendizagem.

<sup>23</sup> *Caixa dos sustos* é o nome dado a uma pequena caixa de papelão decorada pelos alunos onde eles colocaram os registros dos sustos e também dos animais que, segundo eles, provocam sustos nas pessoas.

seus familiares. Os alunos “Escolherão dentre os atos vivenciados pela família uma das atividades já realizadas: *Varal da felicidade*, *Sacola do perdão*, *Caixa dos sustos*, para registrarem o ato escolhido.” Enquanto eles copiavam a atividade do quadro, iam planejando como a realizariam.

Durante a socialização do tema, cada aluno mostrava sua atividade, lendo para os colegas os relatos dos familiares. A maioria optou pela *Caixa dos sustos*, que foi por eles decorada de forma bem significativa. Uma aluna fez o *Varal da felicidade* em forma de varal vertical, com frases dos familiares. Alguns trouxeram depoimentos de vários membros da família para relatar aos colegas. Todos esperavam sua vez, elogiando o material do colega. Alguns dos sustos foram: “Me perdi no Zaffari”; “Meu pai ficou assustado quando me perdi no Shopping”; “Minha mãe quase se afogou na praia”; “Nosso cachorrinho sumiu”; “Avisaram que meu vô e minha vó foram assaltados”; “Meu pai morreu” (ANEXO I).

Com essa atividade, o trabalho com a narrativa *História em três atos* foi encerrado pela professora que lembra aos alunos que no próximo encontro acontecerá a apresentação de mais uma história do projeto *Literatrando*.

Nos dois últimos encontros, a situação do susto veio oportunamente ao encontro de uma das potencialidades presentes no enredo que remete a situações do cotidiano e favoreceu o momento da transferência da leitura que estava sendo trabalhada. A criação da *Caixa dos sustos* sugerida por um aluno se constitui num esconderijo misterioso, um depositário dos sustos. Essa foi a forma que ele encontrou para enfrentar o problema que estava afetando a turma. Ao depositar na caixa o papel com o registro do susto, escrito ou desenhado, o aluno simula a ação de guardar, esconder, de se desvencilhar do evento conflitante que tinha causado inquietação, perturbação, medo e até angústia. O sentimento presente nesse ato configurou o respeito ao seu próprio sentimento e aos sentimentos dos colegas. Esse processo criativo oportuniza ao aluno um percurso de se colocar no caminho de significação de sua subjetividade.

Ao sugerir que os alunos, junto com seus familiares relembassem atos que mobilizaram a vida familiar e registrassem esses atos, valendo-se de um procedimento lúdico já utilizado em aula, a professora cria a oportunidade para a família recuperar momentos que marcam sua história. Essa troca fortalece os vínculos e permite a aproximação dos sujeitos, superando conflitos, bem como, revivendo lembranças. Tanto o momento do trabalho realizado com a família quanto

o da apresentação constituem-se experiências significativas, provocando a possibilidade de um novo entendimento acerca da constituição da identidade pessoal e social. Importa destacar a relevância da dimensão afetiva nas crianças que se encontram no processo de alfabetização, pois segundo Wadsworth (1997, p.114), “o desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento afetivo e o desenvolvimento social são inseparáveis.” Desse modo, a tessitura do primeiro fio observado via mediação da professora possibilitou acionar potencialidades inscritas no texto ao relacionar atos da narrativa com situações vividas pelos alunos, mobilizando o imaginário e promovendo reflexões e reelaborações de experiências.

### 3.2 ANÁLISE DO SEGUNDO FIO: *O BICHO FOLHARAL*

A obra *O bicho folharal* foi trabalhada no período entre 02 a 10 de dezembro de 2009. Por ser época de final de ano, momento em que a escola se envolve com os preparativos de encerramento do ano letivo, foram realizados apenas cinco encontros de estudo da obra. As análises das observações seguem o mesmo procedimento adotado na narrativa anterior.

#### 3.2.1 Sensibilização para a leitura

O primeiro encontro da contação da história aconteceu no salão de eventos da escola. Com a turma sentada em um círculo, a professora apresenta novamente a *Sacola mágica*, solicitando aos alunos que fechem seus olhos para que ela coloque em suas mãos folhas de plantas, com tamanhos, cores e formatos distintos. Ainda com os olhos fechados, as crianças apalpam, cheiram, circundam o formato das folhas e verbalizam suas impressões. Um aluno diz saber do que se trata e afirma ser da cor verde. A professora intervém, perguntando: “Como você sabe, se você não viu?”. Ele abre os olhos e vê que somente uma parte da folha é verde. Convidados a abrir os olhos, os alunos afirmam que é uma folha e anunciam suas cores. A professora os incentiva a irem trocando as folhas entre si, observando e

apontando a espécie, cores, formatos, diferenças, num clima de alvoroço e curiosidade. A docente chama atenção, dizendo que logo eles vão entender por que foi realizada a brincadeira. Ela retira de dentro da *Sacola Mágica* um macaco de pelúcia e indaga se ele tem vida. Os alunos, prontamente, dizem que não.

Este primeiro momento do encontro sobre o conto *O bicho folharal* revela a preocupação da professora em envolver os alunos por meio da motivação, valendo-se do levantamento de hipóteses. Esse jogo já foi utilizado na leitura da *História em três atos*. Agora, diferentemente do anterior, os alunos, usando o tato e o olfato, tinham que descobrir o que estavam apalpando. Essas eram as pistas que as crianças receberam, além dos questionamentos da professora para descobrirem o nome e as características das folhas e, ao abrirem os olhos, comparam as folhas. As características do macaco, porém, não foram exploradas pela professora. Pontua-se a motivação como um fator essencial na preparação do processo de leitura, pois se observa que as práticas de motivação eficazes “são aquelas que estabelecem traços estreitos com o texto que se vai ler a seguir” (COSSON, 2006, p. 55).

### **3.2.2 Interação com a narrativa**

Primeiramente, a professora mostra aos alunos a capa e a contracapa da narrativa, anunciando o nome da autora e contando que ela mesma fez as ilustrações do livro. Uma das crianças diz que seu avô havia lhe contado essa história. A docente começa a leitura da narrativa com entonação e, em cada página, mostra o livro para os alunos visualizarem a imagem. O grupo fica atento, observando as ilustrações. As crianças apontam para a professora e para os colegas que estão próximos às especificidades da ilustração quanto ao desenho do macaco deitado, rolando sobre as folhas e como ele fica ao se tornar o bicho folharal. Chamou a atenção dos estudantes, os diversos animais que formavam a fila e a caracterização dos mesmos pela sua visualidade. Quando a professora contou como o macaco se apresentou à onça, começaram a repetir em coro: “Eu sou o bicho folharal. Que cheguei do matagal, e se beber passo bem, mas se molhar passo mal”. Ao término da leitura da história, todos se aproximaram da professora para olhar o livro, observar as ilustrações e falar do que mais tinha chamado

atenção, principalmente quanto aos detalhes de como o macaco ficou após se lambuzar com as folhas e, depois, quando ele se molhou e as folhas foram caindo. O modo como a onça ficou quando percebeu que tinha sido trapaceada pelo macaco disfarçado de bicho folharal também foi destacado por alguns alunos.

O momento da apresentação do texto é denominado por Cosson (2006, p. 61) de introdução e objetiva que o leitor “receba a obra de maneira positiva”, enfatizando a brevidade do professor nessa ação. O autor enumera o que considera características de boa introdução, selecionando criteriosamente aspectos que serão explorados e enfatiza possíveis incursões à materialidade da obra realizadas pelo próprio leitor, o que não aconteceu efetivamente nas mediações observadas. Destaca-se a importância das incursões à materialidade da obra, quanto à compreensão da criança em processo de alfabetização que “não se prende ao código verbal, mas faz uso de outros recursos, como ilustrações - importantes na interação do leitor com a palavra, já que elas complementam ou reforçam as idéias contidas no texto escrito” (RAMOS; PANOZZO, 2005, p. 125).

Na sequência, a professora indaga aos alunos quanto ao nome bicho folharal e respondem que é o personagem da história. Continua questionando quanto ao significado da palavra “encalorada”, e as crianças afirmam: “Vem do calor”; “Calor por causa da seca”. A professora aproveita para questioná-los sobre o que é a seca, e somente um aluno responde: “É quando a água seca”. A mediadora não faz nenhum outro comentário acerca do significado do termo, quando poderia ter intensificado o sentido de outras palavras. Dessa forma, além de estar ampliando o vocabulário dos alunos, estaria qualificando a decifração do processo de leitura com vistas à sua compreensão. Salienta-se que, para as crianças dessa turma, como leitores iniciantes, a decifração é uma etapa importante na efetivação da leitura.

A continuidade da aula focaliza as ações do macaco. Questionados sobre o que ele estaria fazendo na fila, A3 responde: “O macaco está lendo para passar o tempo igual a minha avó”. Nesse instante, A2 chama atenção da professora para a atitude da onça que autoriza o macaco a furar a fila. A professora convida os alunos a repetirem a frase do macaco: “Eu sou o Bicho folharal. Que cheguei do matagal, e se beber passo bem, mas se molhar passo mal”. Após, os alunos são solicitados a relembrem o que os bichos disseram quando descobriram o disfarce do macaco e, logo, um afirma: “O macaco fez a onça de trouxa”. As crianças são interrogadas

sobre o que significa *vexame* e uma responde que é “choro, triste” e outra, que é “envergonhado”. “Como o macaco se disfarçou?”, a docente encaminha o diálogo, com o intuito de tomar conhecimento, se as folhas que o macaco usou eram iguais as que ela tinha mostrado no início da aula. Os alunos respondem que não eram iguais, pois as que o macaco usou eram folhas secas.

Os alunos se manifestam, atendendo à solicitação da professora, sobre o motivo de a onça ter deixado o bicho folharal passar à frente da fila. Um aluno afirmou: “Porque ele era animado, esquisito, legal e por causa da raça”. A docente interpela a turma quanto à possibilidade de somente os animais terem raça e uma aluna fala que existe a raça humana. A reflexão sobre o tratamento dado às pessoas por serem de raças diferentes estende-se a todo grupo. A professora investe em saber o porquê do nome do macaco disfarçado ser bicho folharal. Em coro, os alunos respondem: “Por que ele era cheio de folhas”. Segue a indagação a respeito de como ele colou as folhas. Prontamente, os alunos respondem que foi com mel.

As intervenções direcionam-se no sentido de os alunos observarem a ilustração, problematizando a questão relativa a este livro não conter o nome do ilustrador. “Vai ver que a escritora que fez os desenhos”, afirma uma criança. Os alunos registram em seus cadernos o nome do livro, da escritora, do ilustrador, o formato do exemplar, a cor da capa e das folhas. Eles relembram a fala do bicho folharal, repetindo-a. Enquanto fazem o registro, a professora circula pela classe e comenta com toda a turma que, nos livros, quando os personagens falam, nós colocamos um traço na frente do texto. A retomada pela docente é vaga e não discute o emprego do travessão. Ela poderia ter usado a materialidade da narrativa para exemplificar com as situações de diálogo entre a onça e o macaco.

Na apresentação do livro, a professora anunciou os contextualizadores, quando poderia ter explorado percepções dos alunos quanto à visualidade da obra, o tipo de material, as cores, a disposição nas páginas, o desenho dos personagens na capa e na contracapa, as orelhas do livro, a editora e, ainda, a partir do título, remeter ao tema da obra. Também não discorreu acerca da origem da história, explicando que iriam ler um conto do folclore brasileiro. Fazer circular o livro entre os leitores possibilita o contato com a materialidade do exemplar e oportuniza aos alunos a vivência sensorial, própria dessa faixa etária. A apreciação das ilustrações, dos dados da capa e da contracapa acionaria dispositivos de percepção dos leitores que, assim, mergulhariam no texto. As imagens dos personagens na capa e na



contracapa anunciam e denunciam a esperteza do macaco que se transforma em bicho folharal. Na contracapa, a onça está com as mãos no rosto, escondendo-se do engano sofrido. Esses dados, porém, não foram explorados.

Durante a leitura, é oportunizada a observação e a apreciação das ilustrações, possibilitando aos alunos relacionarem a linguagem verbal e pictórica. A repetição da frase de apresentação do bicho folharal foi um ponto de destaque na leitura, evidenciando esse elemento da estrutura narrativa como uma potencialidade inscrita no texto. A repetição é um recurso que possibilita a memorização, contribuindo para marcar o ritmo, anunciando a solução do conflito vivido pelo macaco.

Após a leitura, a professora chama os alunos à compreensão da narrativa, objetivando o entendimento quanto à significação das palavras e, conseqüentemente, ao desenrolar dos acontecimentos vivenciados pelos personagens. Os alunos têm a oportunidade de refletirem sobre os motivos que levaram a onça a deixar o macaco ser o primeiro da fila. O momento poderia ter sido aproveitado para envolver os demais alunos no processo e, assim, ampliar o diálogo com o texto no processo de significação, percebendo o impacto que a narrativa teve nas crianças.

Durante a mediação do conto, no segundo encontro, a professora retomou a leitura da história. Em seguida, propôs que os alunos colassem as folhas de plantas numa folha de desenho. Alguns escreveram a fala do macaco disfarçado ao se apresentar para a onça e para os demais animais. Dando prosseguimento à aula, as crianças recortaram e escreveram palavras com CH, já que essas letras constam em “bicho”.

Na proposta inicial deste segundo encontro, após a retomada do conflito, a professora valeu-se do lúdico para externalizar percepções acerca do espaço e das características de um dos personagens principais. Na sequência, a professora voltou-se para o processo de alfabetização das crianças avançando em questões relativas ao letramento literário.

A análise do comportamento do macaco foi sugerida, no terceiro encontro, quando a história foi lembrada de forma compartilhada entre alunos e professora. Os estudantes apontaram que o comportamento dele não foi adequado, porque mentiu. No entanto, “Ele fez isso porque estava com muita sede” (A7) e, segundo A10: “Na verdade, a onça é que estava errada, porque ela não deixou o macaco

tomar (água) na frente dela.” A3 disse que a onça: “Foi egoísta”, porém A2 destaca que “O macaco e a onça estavam errados, porque o macaco mentiu e a onça foi egoísta”. A professora questiona: “O que a onça deveria ter feito?”, e A6 responde: “Ter sido educada. Ela deveria falar: ‘Macaco, se tu for mais legal, eu deixo tomar na minha fonte’”. Observa-se, pois, que a preocupação do grupo foi com o julgamento dos personagens.

A turma reflete sobre qual deveria ter sido a atitude do macaco. Os alunos afirmam: “ter sido educado”, “tentar agradar a onça”, “eu acho que a onça ia se arrepender se o macaco pedisse educado e depois fosse embora”. Uma aluna conta uma história para representar o arrependimento: “Uma vez eu pedi para minha mãe, por favor, se ela me deixaria dormir na minha vó e ela disse não. Depois, se arrependeu e disse que eu podia”.

O grupo é indagado se os outros bichos sabiam que o Bicho folharal era o macaco. Eles confirmam, afirmando: “Os bichos estavam com cara de desconfiados!” Em seguida, os alunos manifestam o desejo de olhar o livro novamente para ver a reação dos animais. A professora circula com o título pela turma, deixando os alunos manuseá-lo e continua a reflexão, indagando-os quanto à atitude dos outros bichos, por não terem contado para a onça que o macaco estava disfarçado de bicho folharal. Para A5, os animais torciam para que a onça fosse ludibriada, porque ela demonstra egoísmo e essa não era uma característica dos demais animais que estavam na fila para tomar água. A turma continua analisando como a onça ficou quando descobriu a verdade e por que ela era a dona da fonte. Acreditam que a onça ficou envergonhada, apesar de ser mais forte. A docente reflete com os alunos sobre a atitude da onça com relação ao macaco, enfatizando o trabalho com o tema da narrativa sem atentar para aspectos estruturais e composicionais da linguagem, necessários à instrumentalização do leitor literário.

A proposta dos alunos desenharem a história do bicho folharal, pensando como eles agiriam se fossem a onça e o macaco (ANEXO J), possibilitou às crianças refletirem, a partir de suas vivências e colocarem-se no lugar dos personagens e encontrarem uma solução para o dilema vivido. Eis uma oportunidade de sensibilidade e de criatividade, pois as crianças foram desafiadas a estruturar novas soluções ao conflito, articulando imaginário e realidade. Alguns alunos apenas socializaram as atitudes que teriam, agindo no lugar dos personagens da história: “Iria dividir a água” (A4), “Eu falaria assim: ‘Onça, deixa eu tomar, por favor, um

pouquinho de água? Eu prometo que vou melhorar!'. E se eu fosse a onça, eu diria: Sim!" (A9). A2 afirma: "Não colocaria a fantasia de bicho folharal". A5 assegura que falaria com a onça, pedindo um pouco de água.

Enfim, foi um tempo que poderia ser explorado de forma mais efetiva pela professora no sentido de ouvir os alunos, analisando suas percepções e trabalhando sentimentos e reações diante do ocorrido, porque a "literatura é uma das produções sociais onde o imaginário tem espaço de circulação garantido. E é lá que, ao lado das regras, encontra-se a possibilidade de transgressão rumo à utopia." (WALTY, 2006, p. 53). Desse modo, o leitor atribui significação à leitura quando apresenta dinamismo e, como tal, se configura em sua riqueza polissêmica, com seus espaços a serem preenchidos por meio das representações imagéticas.

Neste encontro, novamente, foi oportunizado à turma um "mergulho" no conto, com envolvimento no conflito. A abordagem da temática, a partir do reconto, ampliou o horizonte de leitura e, por intermédio da arguição docente, frente ao comportamento do macaco, da onça e dos demais animais, houve espaço para que se evidenciasse o julgamento quanto às atitudes e situações vividas pelos personagens.

Selecionar as cenas e trazê-las para a reflexão dos alunos possibilitou pensar sobre valores por meio da análise das atitudes do macaco, tentando resolver seu problema e, ao mesmo tempo, enganando a onça. Constata-se, ainda, a justificativa encontrada por um aluno, validando a ação do macaco. O diálogo entre os pares propicia olhar a situação de outra perspectiva, quando outro aluno diz: "Ambos, onça e macaco, estavam errados". A professora aproveita o momento para os alunos refletirem sobre qual deveria ter sido a atitude do macaco e da onça para solucionar o dilema. Oportunamente, instiga os alunos a pensarem se os demais animais sabiam que o macaco estava enganando a onça, e A3 valida a afirmação, mostrando as ilustrações.

Ao desafiar os alunos a assumirem o lugar dos personagens, a docente possibilita que eles vivenciem a ação alheia, compreendendo a postura dos personagens. Esse procedimento acontece quando ela propõe aos alunos desenharem e escreverem como eles agiriam no lugar da onça e do macaco. Entende-se que a intervenção da professora, no sentido de os alunos pontuarem os valores presentes no enredo, configura-se um processo de descentração, pois ao explicitarem razões e motivos pelos quais expressavam seus argumentos, desvelam seus princípios e crenças de sujeito em formação.

### 3.2.3 Processo de significação

Na leitura da literatura, almeja-se que o professor estabeleça “[...] uma relação mediadora entre o livro e o aluno, desempenhando um papel relevante.” (ROLLA, 1999, p. 168). Enfatiza-se a importância de o mediador prestar atenção às manifestações dos alunos, auxiliando-os com intervenções em que, a partir de suas experiências, relacionem eventos da narrativa, favorecendo o processo de significação. No entanto, o texto literário, nessas observações, foi utilizado predominantemente como pretexto<sup>24</sup> para atividades de alfabetização, distanciando-se da sua finalidade primeira, que é significá-lo e relacioná-lo com outros textos.

No décimo quarto encontro, por exemplo, a professora valeu-se de propostas relativas à exploração dos sons das letras e ortografização de palavras que apresentam LH e CH, relacionando-as com as letras presentes nas palavras “bicho” e “folharal”. Depois, a professora recontou a história, e os alunos, à medida que identificavam vocábulos com as letras mencionadas, imitam o som do macaco ou da onça. Foram propostas, ainda, situações de contagem e situações-problema, envolvendo operações aditivas. Apenas no final da aula, a professora retoma a narrativa, lançando um desafio para os alunos registrarem, em forma de frases, o que aconteceu com o macaco por causa da pressa (ANEXO K).

No dia seguinte, a aula inicia com os alunos falando sobre o que tinham registrado sobre o que aconteceu com o macaco devido à pressa. Para algumas crianças, o disfarce não deu certo devido à pressa; para outras, como ele foi descuidado, molhou-se e, em consequência disso, as folhas caíram, fazendo com que a onça descobrisse tudo. Em seguida, a professora propôs aos alunos que organizassem a fila dos animais, conforme a história. Ela problematiza, interagindo com a turma, quanto ao lugar que o macaco ocuparia na fila. Para um aluno, ele deveria ser colocado no final da fila, para aprender a esperar pela sua vez, enquanto que outro acha que deveria ser lhe dada uma chance, colocando-o no meio da fila. Finalmente, eles organizam a fila com o macaco no meio da fila e a onça em último lugar, porque dessa forma, segundo a turma, “ela ia aprender a dividir a água”.

---

<sup>24</sup> Ver LAJOLO, Marisa. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986, p. 51-62.

Na sequência da aula, conforme as propostas da professora, os alunos devem fazer uma nova fila dos animais, representando, por meio de desenho, uma fonte, uma árvore e as folhas da árvore, escrevendo palavras com CH, LH e SS. Mais uma vez, a professora usa o texto literário para encaminhar as propostas referentes à alfabetização, subvertendo o trabalho com a literatura. Para Cosson (1996, p. 40), o núcleo do processo da interpretação “são as inferências que levam o leitor a entretecer as palavras com o conhecimento que tem do mundo”. Neste último encontro, não há reflexão sobre o conteúdo de suas manifestações e sobre a rede de significações decorrentes dos posicionamentos individuais e grupais quanto às situações da história. Também não há intercâmbio entre os diferentes pontos de vista da turma, aprofundando suas reflexões, reelaborando pensamentos e, quiçá, a forma de perceber situações similares no seu cotidiano.

### 3.3 ANÁLISE DO GRANDE FIO: *LITERATRANDO*

A culminância do projeto *Literatrando* foi realizada em dois encontros, que aconteceram nos dias 14 e 15 de dezembro. A finalização envolveu as duas obras que fazem parte dessa pesquisa e coincidiu com o encerramento das aulas, numa atmosfera alegre e feliz.

#### 3.3.1 Entrecruzamento dos fios das narrativas

Na finalização do trabalho, com as cinco histórias que fazem parte do projeto *Literatrando*, os estudantes nomeiam e confeccionam os personagens das histórias para colocá-los dentro de um baú, denominado *Baú dos personagens*. O espaço de interlocução entre o grupo e a professora, lembrando os personagens das histórias do projeto, constituiu-se numa oportunidade de compartilhar elementos do imaginário e das marcas deixadas pelas narrativas. A confecção dos personagens evoca a lembrança de detalhes e revela sentimentos marcantes já vividos.

No tocante às mediações da leitura das duas obras, as interlocuções grupais entre os alunos, instigados pelas intervenções da professora, trocando ideias, compartilhando suas inferências e reflexões, referendam a afirmação de Cosson (2006) que concebe a leitura como um ato solidário e não solitário, pois o leitor compartilha com o outro suas experiências e significações.

No dia seguinte, último encontro observado e penúltimo do ano letivo, os alunos apresentaram para os colegas a história inventada com um dos personagens do baú. Em geral, eles versaram sobre temas presentes nas narrativas ou sobre o filme, trabalhados no *Literatrando*. Entre as histórias criadas estão: “Natal da Fiona” e “O casamento do príncipe Arthur” (personagem do filme *Shrek*). Um aluno inventou uma história sobre O bicho folharal, invertendo os personagens: a onça fazia o papel do macaco e vice-versa. Outra aluna elaborou uma história com a onça e o macaco como personagens que acabaram virando grandes amigos. O registro foi realizado em quadrinhos, por algumas crianças, e através da escrita (ANEXO L).

Após a socialização, a professora propôs que cada aluno escolhesse um personagem do baú com o qual se considerasse mais parecido e que justificasse sua escolha. Empolgados, eles mexem no baú e escolhem o personagem, sendo que os mais citados foram o bicho folharal e a Fiona. Um aluno falou que não gostaria de ser como a onça, pois “ela era muito egoísta”, evidenciando sua postura crítica. Eis algumas escolhas e suas justificativas: “Eu acho que sou parecida com a Fiona, porque ajuda os outros”; “Eu me pareço com o Gato de Botas, porque ele é corajoso e sapequinha”; “Eu me pareço com a Fiona, porque, no filme do *Shrek*, ela era brigona e eu brigo com a minha irmã”; “Eu me pareço com a Aurora do filme do *Shrek*, porque ela tem coragem de falar na frente dos maus”; “Eu me pareço com o bicho folharal, porque ele era animado e divertido”; “Eu sou a Fiona, porque ela era corajosa.” (ANEXO M).

O leitor, interagindo com o potencial da leitura literária “[...] pode abrir janelas no texto, entrando por onde quiser, e pular de uma para outra como bem lhe aprouver, formando suas próprias trilhas” (WALTY, 2006, p. 53). Dessa forma, lhe é assegurada autonomia para traçar um novo caminho, um outro desfecho, uma outra possibilidade. Foram sorteados os trabalhos realizados em conjunto pela turma como o *Varal da felicidade* e o *Baú dos personagens*. Durante o sorteio, eles falavam animados, lembrando fatos e personagens das histórias.

O ato de propor aos alunos que criem suas próprias histórias faz com que seu universo e sua compreensão individual sejam ampliados, emergindo elementos de seu repertório, articulados à sensibilidade e ao campo afetivo. Desse modo, ao interagir, os alunos dialogam consigo mesmo, com seu repertório, mobilizando o seu potencial cognitivo, fazendo nascer uma nova história. Na proposta final, ao escolher e justificar a escolha de personagens com os quais mais se identificassem, as crianças deixaram transparecer sua imaginação e a percepção que nasce da sua relação com a caracterização física e psicológica com os personagens da história, voltando-se para a sua interioridade, indagando suas motivações e reações, expressando seu modo de sentir, de ver e de agir.

As práticas de mediação das leituras observadas revelam como os alunos se envolvem com os enredos, com o modo de ser e fazer dos personagens, suas ações e reações, e com os efeitos das linguagens visual e verbal no processo de significação. Os pontos analisados encaminham para a sistematização dos dados coletados no próximo capítulo.

## 4 LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA

Este capítulo trata das implicações da mediação das obras descritas anteriormente. Ao visualizar a trama desses fios articulados à teoria, revelam-se indicativos de mediação, conjugados (ou não) a real didatização<sup>25</sup> da literatura que, dessa forma, contribui para a formação do leitor. A análise no capítulo anterior denuncia elementos referenciais das propostas de mediação da professora acerca da leitura das duas narrativas, bem como as interações dos alunos nessa dinâmica de diálogo com a obra literária. Convém lembrar que essas interações foram analisadas a partir de critérios relacionados à mediação da leitura literária, levando em conta a escolarização da literatura em consonância a um projeto de formação do aluno com vistas ao desenvolvimento da autonomia.

A perspectiva que se pretende desenvolver neste capítulo é a de tecer com cores e matizes a arquitetura da tela que mostra a formação dos leitores. Para tal, far-se-á a comparação dos aspectos relevantes das análises das observações realizadas quanto aos discursos interativos, às inferências e interpretações efetuadas pelos alunos, assim como intervenções da professora, a partir dos textos literários aplicados nesta pesquisa.

### 4.1 LEITURA: SENSIBILIZAÇÃO DO LEITOR

O convite à leitura via motivação sensibiliza o leitor a adentrar no texto, a imaginar os sabores, os perfumes, os dissabores, os odores do que está por vir. A motivação é um procedimento didático que aciona a sensibilidade do aluno para, além de ativar o conhecimento prévio, prepará-lo para adentrar na leitura da obra. Trata-se de um fator essencial no processo de leitura (COSSON, 2006, p. 55).

Na narrativa *História em três atos*, a motivação foi efetivada por meio da *Sacola mágica* e do *Jogo de adivinhação*. As propostas caracterizam-se como um

---

<sup>25</sup> Didatização, nesse caso, entendida como a abordagem do texto literário que preserva o seu caráter lúdico e polissêmico - as potencialidades de texto artístico - objetivando a atribuição de sentidos pelo aluno.



mecanismo favorável ao envolvimento dos alunos nas atividades lúdicas e ajudam a entusiasmar o leitor a expressar e a interagir de forma prazerosa com os elementos que antecipam a leitura da narrativa.

Com esse mesmo propósito, a motivação referente à leitura do livro *O bicho folharal* também envolveu a *Sacola mágica* e o *Jogo de adivinhação*. Diferentemente da motivação da primeira narrativa, o fechar os olhos foi utilizado como artifício para ativar a curiosidade dos alunos a descobrir o que estava dentro da sacola. A professora valeu-se, também, do processo de comparação entre as folhas, objetos do jogo motivacional. A ludicidade constitui-se, pois, em um recurso pedagógico na motivação. Constata-se que, por meio de operação mental<sup>26</sup> da comparação, os alunos efetuaram o estudo das características das folhas quanto às suas semelhanças e diferenças. Também por meio do ludismo, integram-se as dimensões afetivas e cognitivas, gerando um clima propício à leitura. Salienta-se a relevância do trabalho realizado com os contextualizadores, propiciando aos leitores incursões quanto à materialidade da obra, focando não só a apresentação física, mas os elementos paratextuais que a constituem como capa, contra-capa, orelha, dados acerca do autor e do ilustrador.

Na mediação de *O bicho folharal*, a professora, num primeiro momento, somente anunciou a autora e ilustradora e não se deteve a explorar contextualizadores. No entanto, ela investiu um tempo maior, durante a leitura, mostrando as páginas e as respectivas ilustrações. Após a leitura, os estudantes tocaram o livro, folheando-o e olhando, principalmente, as figuras. Já, na introdução de *História em três atos*, a docente investiu mais na exploração de contextualizadores, apesar de, inicialmente, ter realizado a leitura via *data show* e de, só posteriormente, ao recontar a narrativa, fazer uso do objeto livro.

A exploração da imagem propicia que a visualidade seja contemplada, compreendida, interpretada, enfim, possibilita ao leitor a interação com as duas linguagens do texto (RAMOS; PANOZZO, 2005, p. 125). Configura-se a necessidade da leitura da palavra articulada à da imagem, distanciada da funcionalidade e da representação, visto que, no livro de literatura infantil, as

---

<sup>26</sup> Considerando a Teoria de Piaget, a criança, no início de sua alfabetização, no estágio de operações concretas, diferentemente da fase pré-operatória, desenvolve processos de pensamento lógico, ou seja, de operações, que podem ser aplicados a problemas reais, por consistir num sistema internalizado de ações totalmente reversíveis, conseguindo argumentos corretos para suas respostas (PIAGET, 1989).

linguagens verbais e visuais constituem-se num único texto. Na sua unicidade, apresenta-se como um dispositivo que, no entrelaçamento das linguagens presentes na obra, fomenta a atuação do leitor, mobilizando o seu universo de compreensão nas dimensões afetiva, cognitiva e estética (COSTA; RAMOS; PANOZZO, 2007, p. 130). A leitura literária na infância encontra, na ilustração, um recurso para a leitura da palavra. As conexões estabelecidas ao dialogar com as linguagens permitem ao aluno adentrar na polissemia do texto e tecer significações. Desse modo, cabe ao mediador, valendo-se de recursos como a modulação da voz, cativar os alunos pela imagem e palavra, movimentando o imaginário, o mundo simbólico de cada aluno na recepção do texto.

Ouvir histórias também é uma forma de a leitura acontecer. Esta foi a modalidade realizada pelos alunos no estudo das narrativas. A professora organiza uma ação mais complexa do que o de simplesmente ouvir, interagindo com a obra, como co-autora. Dessa forma, considerando suas representações, o leitor aciona seu imaginário e vai preenchendo as lacunas do texto, significando o esquema apresentado. O aluno atribui sentido ao texto pela voz da professora e pelas observações das ilustrações, mas também pelo seu repertório. Assim, ultrapassa a mera decodificação dos signos, desencadeando a criação de imagens a partir de sua própria interlocução.

Percebe-se que, no encaminhamento da leitura, a professora poderia ter realizado outras indagações, valendo-se de diferentes artifícios didáticos que ajudassem a preservar a literariedade do texto. Todavia, essa etapa não se efetivou adequadamente, talvez por lacunas na formação docente. No processo de compreensão, após a oralização de *História em três atos*, a professora ateve-se a explorar o sentido de algumas palavras, sem considerar o conjunto do texto. Com referência ao encaminhamento da leitura compreensiva de *O bicho folharal*, no início de alguns encontros, a narrativa era recontada, abordando a composição dos eventos, as atitudes e as ações dos personagens. No geral, nessa etapa, a abordagem denota superficialidade quanto à exploração do texto, pois tende a privilegiar aspectos relacionados à construção das palavras e a decodificação das mesmas, ignorando a natureza simbólica da narrativa.

Ainda, quanto a *História em três atos*, a professora não chamou a atenção dos alunos quando o narrador fez uso da linguagem poética no jogo realizado com as letras, mudando o sentido das palavras com a falta ou o acréscimo de uma única

letra. Trata-se de uma oportunidade de estimular as crianças a perceberem combinações das letras na composição das palavras. Dessa forma, amplia a hipótese da variação de caracteres, da alternância de consoantes, das vogais na escrita das palavras e, como decorrência, o significado das mesmas, possibilitando a análise dos recursos expressivos e das estratégias composicionais empregadas na narrativa.

Outro ponto discutível foi a pouca atenção dada ao diálogo entre as imagens e a palavra, que contribui para a formação do sentido, deixando de orientar os alunos a perceber, por exemplo, que as letras estavam escondidas. As peculiaridades acerca da trama e dos conflitos são vivenciadas com inesperadas supressões ou acréscimo de letras, que causam a mudança de identidade dos personagens. Tais aspectos poderiam ter sido levados em consideração como uma forma de explorar a diversidade de papéis dos personagens e a consequente mudança de suas identidades. Esses aspectos (a caracterização dos personagens, os espaços que eles ocupavam, onde as letras ficavam escondidas, a presença das três crianças no desenrolar dos atos) são essenciais para ler literariamente o texto. O encadeamento desses atos, na sequência da narrativa, foi ignorado no processo.

A imprecisão na orientação da leitura pode dificultar a compreensão do texto. Nesse caso, o professor seria corresponsável, no sentido de instigar os alunos a refletirem sobre marcas literárias, interrelacionando pontos que caracterizam o literário, por meio de questionamentos, sem perder de vista a complexidade do texto e as peculiaridades que lhe são inerentes. Destaca-se esse momento como espaço legítimo em que o letramento literário se efetiva, diferentemente da leitura literária, efetuada em outros espaços que não seja a escola (COSSON, 2006, p. 65).

A dinamicidade e a circularidade da narrativa como fator de interação entre o texto e o leitor, bem como o jogo presente no texto, não foram explorados na mediação da professora, que ignora, nesse caso, um espaço, propício à interação entre texto e leitor, desencadeada no processo de significação.

As propostas referentes a *O bicho folharal* denotam que, quando se conta uma história, as imagens também falam, pontuando elementos da narrativa. Os alunos manifestaram o interesse em olhar as ilustrações. No entanto, a mediadora não auxiliou os alunos a perceberem peculiaridades da ilustração, não chamando a atenção para a articulação das linguagens verbal e visual, facilitando a compreensão da sequência dos eventos, bem como das relações espaço-temporais do enredo.

A compreensão global do texto passa pelo entendimento do significado das palavras e das ilustrações, relacionando informações e fazendo inferências a partir das entrelinhas. Esse ponto foi explorado, principalmente quanto à significação de alguns termos, e também quanto à explicitação de passagens, envolvendo situações vivenciadas pelos personagens. Os alunos desenharam o disfarce do macaco, o cenário da história e repetiram a frase dita pelo macaco ao se apresentar. Assim, compartilharam suas percepções sobre o texto e fizeram inferências, abrindo caminho para avançar na compreensão e na interpretação da história. Esse é um passo decisivo na efetivação da leitura literária, visando a real escolarização da literatura.

O encaminhamento metodológico da professora evidencia certa “instabilidade” quanto ao tratamento dado às mediações. A leitura literária se efetiva no diálogo com o texto, ultrapassando sua linearidade e sua literariedade e, no caso proposto pelo narrador, recebeu atenção, apenas, porque as letras estavam soltas. Do jogo com as letras e as palavras, poderia ser extraído o som, o movimento e o ritmo, contemplando um todo e anunciando o prazer e a alegria. Associar a brincadeira às linguagens verbo-visual cria um mundo com emoções e ritmos próprios, peculiares desse jogo. No final de *História em três atos*, quando o narrador convida o leitor a contar a história outra vez, a imprevisibilidade surge. Reveste-se, assim, o jogo lúdico em um espaço rico para potencializar o real e o imaginário na significação da leitura, que não foi explorada.

Ainda, a professora deteve-se a relacionar atos da história com os atos da vida das pessoas, quando se apresentava uma situação profícua, no sentido de problematizar as cenas vivenciadas pelos personagens com os diferentes papéis desempenhados com a perda ou acréscimo das letras. Assim, propiciaria aos alunos, ao se darem conta dessa situação, traçar novas formas de significações. Contudo, as mediações diretas da professora com relação aos atos (bons e ruins) marcantes na vida dos alunos, sem um diálogo interativo com e entre as crianças da turma, para adentrar na simbologia da narrativa, foi uma etapa não explorada no estudo de *História em três atos*. As interlocuções, contudo, impulsionariam o processo de envolvimento com o jogo simbólico da narrativa (COSSON, 1996, p. 27). Essa atitude não causa estranheza, pois evidencia a dificuldade para encaminhar metodologicamente com vistas ao letramento literário. O texto literário

contém pistas que auxiliariam o mediador a mapear os indicativos próprios de sua riqueza simbólica para a concretização da leitura.

#### 4.2 LEITURA LITERÁRIA: MEDIAÇÃO

Transitar para a transferência da leitura é condição básica para avançar na concretização do texto. Leitura que se efetiva quando o potencial comunicativo do texto ecoa no leitor. Esse processo é fruto da interação dinâmica, que dá sentido à materialidade do texto, ao se traduzir na consciência do leitor. A aventura de conviver com o aspecto polissêmico do texto e com a multiplicidade de sentidos possíveis conclama o mediador a criar propostas que contemplem essas especificidades e sejam coerentes com a didatização da leitura literária.

Um ponto a ser considerado na transferência de leitura refere-se à fase de desenvolvimento dos alunos que estão no processo inicial de alfabetização. Na observação feita, a professora valeu-se de ações lúdicas para a realização do estudo das duas narrativas. A ludicidade encontra sintonia com o pensamento mágico, próprio das crianças.

Diante desse quadro, as propostas seguiram um viés lúdico, no sentido de a criança ampliar seu campo simbólico, gerando conexões com seu universo de vivências, relacionando, interagindo e tecendo a sua subjetividade. O *Varal da felicidade* e a *Sacola do perdão* constituíram-se em expressões que ecoam um novo texto, estreitando laços de convivência consigo e com os outros.

O registro de *História em três atos*, por meio da produção do livro, constituiu-se numa prática simples, mas enriquecedora, pois permitiu aos alunos desenvolverem a imaginação, expressando suas emoções e empregando a linguagem verbal e visual. O ludismo na confecção do livro reveste-se num espaço que, além de interagir com o texto, oportuniza ao aluno, ao recontar a história a partir da sua abordagem individual, reativar o que ficou na memória, atribuindo um sentido novo ao texto. As crianças, ao verbalizarem aos colegas cenas das narrativas, vão imaginando, criando um sentimento de cumplicidade, fomentando a recriação da história, a interação entre eles e a obra.

A *Caixa dos sustos* possibilitou às crianças colocar em relevo marcas de suas histórias pessoais, talvez não compartilhadas até então, entrelaçando-as e produzindo um novo discurso, uma nova configuração ao processo identitário. Relacionando os sustos provocados pela troca das letras com os sustos que ocorreram com alunos e suas famílias, a reflexão da problemática fomentou a conversa acerca de situações inesperadas, mas que fazem parte da vida das pessoas, gerando inquietações e reações diversas (CANDIDO, 1995, p. 249).

Quando as famílias, com seus filhos tiveram que realizar a tarefa e registrar atos vivenciados por eles, criou-se um espaço de sensibilização, ao reavivarem imagens, resgatando lembranças que os aproximam e os unem, entrelaçando afetividades. As propostas de transferência de leitura ampliam o universo de significações, tanto no âmbito individual quanto social.

A tarefa de verbalizar como se agiria se estivessem no lugar da onça e do macaco, as crianças deixam transparecer o que consideram relevante nas reações e em enfrentamentos de momentos adversos. As respostas traduzem formas de agir decorrentes do contexto de suas vivências, bem como do processo de valoração que estão construindo. Desse modo, o aluno-leitor, ao compartilhar essas aproximações, instiga seu imaginário, adicionando outros discursos, com novas conexões, contemplando diferentes maneiras de resolver problemas.

*História em três atos* e *O bicho folharal* são obras que apresentam uma proposta provocativa. Nas situações, como a dos sustos, com a mudança de papéis dos animais na primeira história ou, ao se colocarem no lugar da onça e do macaco, os alunos identificam-se com os personagens, entrecruzando enredo e conflitos, confrontando valores, interpretando o mundo e construindo-se. Nessa interação, o leitor inscreve sua subjetividade no texto.

Portanto, convém abandonar o consumo de textos literários como pretexto didático para adentrar em sua essência, nas marcas que o caracterizam, com vistas a efetivar a adequada escolarização da literatura. As propostas realizadas pela professora desvirtuam o tratamento literário preconizado.

Elas voltam-se predominantemente para o aproveitamento das letras do nome dos personagens para formar novas palavras, explorando a escrita, atividades voltadas à observação da topografia e do formato das consoantes iniciais de personagens de *História em três atos*, como também a exploração de partes do corpo dos personagens e questões envolvendo aspectos matemáticos.

Procedimentos semelhantes acontecem em relação a *O bicho folharal*, focalizando a alfabetização em detrimento do letramento literário. Enfim, o estudo dos textos foi atrelado ao planejamento dos conteúdos com propostas de codificação ou decodificação de palavras, com atividades relativas ao sistema de escrita ou para a aprendizagem do sistema numérico.

Os procedimentos de mediação da leitura da imagem também deixaram a desejar. O encontro do leitor com o texto voltado apenas para a leitura da palavra ignora, na abordagem das duas histórias, as ilustrações, como possibilidades da criação de sentidos, decorrentes das linguagens das obras. As imagens atraem o olhar, incitam a curiosidade para o processo de concretização da leitura. Processo esse que, via mediação docente, propiciaria ao aluno observar as ilustrações, dialogando com a imagem e compreendendo a sua relação com o verbal.

A literatura consolida-se quando se respeita o teor literário que lhe é próprio. As estratégias didáticas poderiam legitimar o texto literário caracterizado pela sua polissemia, pelas pistas com seus espaços em branco, que o leitor preenche com seu repertório. A partir de *O bicho folharal*, os alunos refletiram sobre a atitude de a onça chamar o bicho folharal para ser o primeiro a tomar água na sua fonte. Nessa mesma dimensão, a professora indaga aos alunos sobre como agiriam se estivessem no lugar dos personagens. Além de os alunos se identificarem com os animais, tornaram-se leitores co-participantes. Os estudantes colocaram-se no processo de significação, preenchem lacunas do texto, como se percebe quando foram interpelados sobre se os demais animais da floresta sabiam que o macaco estava enganando a onça. Os alunos, ao concordarem com a afirmação de um colega, confirmam essa possibilidade, olhando novamente as ilustrações. Constata-se a importância do diálogo entre as duas linguagens do texto. Ao interrogar a turma sobre o que o macaco estava fazendo na fila, a professora não instigou os alunos a imaginarem o motivo da sede, bem como a época da seca, onde ficava e como era a fonte, ignorando aspectos em que a resposta dos alunos preencheria o vazio.

A natureza do literário possibilita e favorece a atribuição de sentidos. Desse modo, as aulas mobilizam o aluno a refletir e a interagir com as linguagens do texto, criando uma atmosfera permeada de interlocuções, abrindo portas para que o leitor se envolva na história e interaja de forma efetiva num movimento de circularidade, distanciando-se da linearidade dos eventos, como fim em si mesmo.

O tratamento do texto literário deveria caracterizar-se pela experiência estética e pelo diálogo interativo entre texto e receptor (AGUIAR, 2006, p. 241). Esse processo se configura, envolvendo problematizações e pistas, como elementos próprios e específicos, mobilizadores de operações mentais, como a comparação, a associação, o julgamento, as distinções que o leitor utiliza articulados às suas experiências. A criança passa a ser intérprete, alargando horizontes, tecendo uma rede de significações no seu encontro com a obra literária, como se percebe nas situações em que os alunos refletiram e registraram como agiriam se fossem a onça e o macaco. Também, pontua-se que os alunos julgaram quando assumiram o lugar dos personagens, avaliando suas atitudes diante dos fatos e circunstâncias que constituem o dilema do protagonista e da antagonista na narrativa. Ao confrontar-se com o dilema dos personagens, o leitor é instigado a decidir, fazendo escolhas derivadas do seu juízo, caracterizando o efeito estético da leitura do texto. Pondera-se que o texto não determina o rumo das escolhas do leitor, mas sugere pistas que o ajudam a optar pela significação. Essa experiência legitima o caráter social da literatura, e, desse modo, confere uma dimensão formativa.

#### 4.3 LEITURA LITERÁRIA: DIMENSÃO FORMATIVA

A dimensão formativa da literatura ultrapassa o escopo pedagogizante, pois abarca a ampliação dos referenciais do leitor. Distanciar-se do pragmatismo e da funcionalidade do literário implica voltar-se para a literatura como arte e em favor da emancipação (ZILBERMAN, 2004, p. 110). Os alunos, ao refletirem sobre os conflitos apresentados nas obras em questão somam às suas vivências uma reserva de vida alheia. As crianças, ao encontrarem respostas diferentes à solução da problemática do macaco e da onça, criaram espaços profícuos à emergência de valores inseridos em seu cotidiano. Convém instigar os alunos a refletirem sobre padrões culturais, inseridos no universo infantil, intimando-os a repensarem esses padrões. Destaca-se a menção de um aluno em apoiar a estratégia do macaco para beber água. O fato não foi discutido, a fim de ver uma situação por ângulos distintos.

O relato das histórias dos alunos revela perspectivas diferentes, tramas e imagens com ingredientes das vivências de cada um, traduzidas nas palavras que



os constituem, que dizem sobre si e se transformam. Compreende-se que a turma, ao rememorar os atos bons e ruins, aproxima-se, fortalecendo o convívio, potencializando experiências, compondo quadros de subjetivação individual e coletiva, configurando a experiência como aquilo que nos toca, que nos passa, conforme indica Larrosa (2004).

Nessa mesma dimensão, quando as famílias expressaram eventos marcantes criou-se a oportunidade de ser ouvido e compreendido pelos outros e (re)constituindo-se no seu imaginário e no imaginário da família. Cada membro da família configura-se como sujeito da experiência, desvenda situações, enfrenta conflitos que circunscrevem a formas de ser, de sentir e de agir, assinalando a dimensão libertadora da experiência. Desvelar o mundo, sob o prisma das histórias infantis, possibilita ao leitor mirim interagir com o imaginário, dialogar com a realidade, encontrar nas similaridades os dilemas dos personagens. O livro produzido pelos alunos revela aspectos marcantes de suas histórias, de modo que a leitura da literatura possibilita visitar as suas memórias. O baú permitiu aos alunos reinventarem o processo vivido pelos personagens, interferindo nesse processo, mudando o rumo, inscrevendo sua marca, imprimindo um novo sentido.

Os alunos instigados a fazerem a escolha do personagem, confrontaram-se com as múltiplas significações do jogo ficcional e assumiram novas possibilidades para o personagem. A identificação com um dos personagens indica como as crianças projetam sua própria história, suas inquietações, seus sonhos. Nesse movimento dimensionam seus sentimentos, conectados à sua forma de ver e agir, revelando-se.

A literatura permite, pois, experienciar sensações de alegria, de tristeza, de medo, entre outras que são fundamentais para o desenvolvimento das crianças. A natureza formativa da leitura literária apresenta-se como um espaço dinâmico, avançando para uma dimensão de possibilidades, de diálogos e de abertura de horizontes. Esse pressuposto clama por um olhar que vai além da mera transmissão de um repertório literário e volta para o comprometimento com a formação do leitor a partir da significação de textos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenrolar os fios da narrativa para costurá-los, tecendo uma rede que, inacabada em seu bordado, deixa pistas, na cor dos fios, na textura para continuar a tessitura, deslocando-se para outro lugar, para outro desenho que nasce do cruzamento da teoria com a prática escolar. Essas são considerações que traduzem a observação do processo de mediação da leitura literária de narrativas literárias infantis.

Este é o segredo da vida: desvelar seus pontos emaranhados, encontrar nas tramas os fios cruzados, arquitetar novas malhas e abrir espaços para o novo nascer. Dessa convicção e por acreditar que se pode contribuir para a melhoria da Educação Básica que esta pesquisa foi delineada. Assim, o propósito central da investigação foi a análise de uma situação de leitura literária e como ela contribui para a formação dos alunos, examinando as implicações do processo de mediação.

A leitura tem merecido sempre uma atenção especial no que tange à formação dos estudantes, como uma das competências imprescindíveis ao cidadão. A leitura literária faz parte desse quadro, mas, em geral, tem recebido um tratamento que se distancia da essência do gênero, não se apropriando do teor literário e sendo abordada por meio de protocolo padronizado, sem atentar e legitimar o seu potencial formativo. O desafio apresentado foi tentar ultrapassar esse tratamento inadequado da leitura literária, pois se defende um projeto de educação voltado à formação do aluno, com vistas ao desenvolvimento da autonomia. A Literatura constitui-se num forte aliado nesse processo. Assim, concebe-se a leitura como um dispositivo de entendimento do mundo e de si como elemento essencial ao desenvolvimento das potencialidades do sujeito. Compreendida como âncora que promove a humanização dos alunos e, desse modo, efetiva-se num processo que transita da compreensão para uma leitura que produz sentido e contribui para a formação do leitor.

Traduzir a abordagem da leitura com função humanizadora, na prática, coloca em relevo a mediação literária como espaço de interlocuções, que oportuniza ao leitor a produção de múltiplos sentidos, colocando em movimento suas crenças, seus medos, desejos e, ao conflitar-se, a possibilidade de reestruturação, de significação. Configura-se, desse modo, o processo de mediação da leitura, como

formação. Gerenciar esse processo valida a real escolarização da literatura, conjugada à formação do leitor e, diante disso, circunscreve-se um quadro propício a investigar como está sendo dinamizada a literatura e as implicações da mediação da leitura literária na formação dos alunos. Esse campo apresenta-se como um potencial a ser pesquisado com vistas a referendar possibilidades de intervenções didático-pedagógicas.

O projeto de pesquisa nasceu do desafio de analisar a proposta de leitura literária propiciada a um grupo de crianças de 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola particular de Caxias do Sul. Coube ao recorte dessa investigação, a leitura de duas narrativas, a partir das mediações realizadas pelo professor. O objetivo foi analisar o processo de significação atribuído ao texto pelas crianças quanto às suas peculiaridades, à identificação do leitor com os personagens das narrativas; ao preenchimento dos vazios textuais, bem como a concretização da leitura como experiência. Em suma, procurou-se saber como a literatura infantil, a leitura literária e as mediações criam tramas, visando à formação do leitor e, desse modo, como acontece o letramento literário.

Inicia-se, pontuando a escolha das narrativas observadas. Elas propiciavam aos leitores reflexão e análise, relacionados aos seus dilemas, conforme os conflitos e as soluções dos personagens. As narrativas infantis são aliadas à compreensão dos sentimentos, emoções, enfim, das similaridades de situações que fazem parte da vida. Porém, apenas a escolha não garante a sua legitimidade no jogo da ficcionalidade com vistas à produção de sentidos, está atrelada à mediação, como ela se efetiva, como é encaminhado o processo de leitura.

São inúmeras as críticas voltadas à leitura mecanicista, unicamente direcionada à decodificação de signos, apesar dos discursos validarem a leitura como leitura de mundo. As práticas têm revelado que a mediação da leitura, especificamente a literária, está distante de ser trabalhada como ato de criação e produção de significados, haja vista a observação realizada nesta pesquisa. As oscilações no encaminhamento das propostas mediadoras revelam, ora aproximações da leitura como processo de interação entre o leitor e o texto, ora distanciam-se, voltando-se para o uso utilitário do texto. Nas palavras da professora, as atividades propostas visavam a “[...] promover a socialização das experiências de leitura, a manifestação de sentimentos atribuindo significado ao texto”. As

observações revelam um descompasso entre a proposta de leitura e o que se apregoa como a essência da leitura literária.

É possível interpretar o discurso da professora sobre a importância da leitura literária na formação dos alunos em contradição à prática de mediação parcial realizada, uma vez que a narrativa literária foi usada, para o encaminhamento de propostas de alfabetização, visando ao aprendizado da leitura e da escrita.

Adotar uma prática que preserve o teor literário e não comprometa o processo do letramento literário requer um movimento que se liberte do caráter moralizante, reducionista, priorizando o estatuto artístico e estético que lhe é próprio. Acredita-se que esse pressuposto tenha sido o grande desafio enfrentado pela professora ao desvencilhar-se e, ao mesmo tempo, não deixar de lado sua preocupação com o processo de alfabetização das crianças, evidenciadas nas propostas didáticas. O texto literário deve ser estudado na escola, mas preservando a sua especificidade. A falta de clareza de sua natureza permeou as etapas do processo de leitura explicitada pela professora, revelando indicativos de que a mediação ocorreu de forma parcial, pois ignorou peculiaridades do texto artístico. Esse fato revela que o tratamento anunciado no projeto político pedagógico da escola não se efetivou plenamente.

A análise dos dados da pesquisa mostra a ênfase na motivação e nas propostas pertinentes à transferência da leitura, deixando à deriva o estudo, o entendimento do texto. Esse é o momento em que o mediador instigaria os alunos a refletirem sobre suas hipóteses, bem como sobre as especificidades do gênero textual, estabelecendo relações com a leitura em pauta. Para se compreender um texto, o leitor tem de ultrapassá-lo, pois a leitura sempre direciona o interlocutor para além de si próprio. A leitura não se restringe à linguagem verbal ignorando os efeitos de sentido que se produzem na interação entre a palavra e a imagem, presentes na obra literária.

Para que o leitor mirim estabeleça uma relação de intimidade com a obra, é imprescindível o papel do mediador, que instigue o leitor a olhar para a interação das linguagens verbo-visual. A linguagem visual, configurada nos elementos formais como: formas, cores, planos, espaços e proporções exploradas nas ilustrações acionam o imaginário do leitor e o conduzem ao universo da história narrada, complementando a linguagem verbal. A íntima interação das duas linguagens favorece e amplia o processo de significação. Porém, para tecer esse processo, é

indispensável que o mediador tenha um embasamento teórico efetivo, aspecto não contemplado na proposta observada, o que deixou transparecer a parcialidade das mediações realizadas.

Evitar transpor o limiar do tratamento inadequado da leitura literária para apostar na atividade do leitor, dialogando com o texto e ingressando na ficcionalidade. Tudo isso implica que o professor atente para a leitura estética, para o potencial simbólico do texto. Desse modo, no ato da leitura, o leitor joga com o texto e é jogado por ele e, nesse jogo, texto e leitor são modificados. Mais uma vez, ressalta-se a mediação como um campo frutífero, no qual se investe no leitor para adentrar nos indicadores próprios da literariedade, ampliando seus horizontes com vistas ao processo de construção do sentido de si e do mundo.

Ao analisar o processo de significação atribuído ao texto pelas crianças, percebe-se que as propostas lúdicas, decorrentes das interações com as narrativas literárias, possibilitaram dialogar com o repertório de vivências dos alunos, que se identificaram com os personagens das narrativas, preenchendo pontos de indeterminação e, nessas conexões, foram tecendo sua subjetividade. O texto ficcional, recheado de simbologias, carrega potencialidades, a fim de que o leitor preencha os vazios que lhes geram experiências únicas. A interação que se configura nesta experiência, como momento de reflexão, oportuniza a significação. Nesta interação, é o próprio leitor que preenche as lacunas num jogo comunicativo que movimenta as suas disposições perceptivas e imaginativas.

As crianças tiveram espaço para escrever, silenciar, desenhar e falar, tornando possível a produção de significados, tanto para si quanto para o outro. Assim, a palavra encontra guarida e garante a função essencial da literatura, a palavra nos humaniza. A socialização é um espaço mediado em que os alunos anunciam as suas experiências e somente eles podem revelá-las. Os atos realizados pelos alunos com a escolha de um personagem e a justificativa de sua escolha constitui num acontecimento, caracterizando a leitura como experiência, na medida em que o discurso revela um pouco de cada um, de suas lembranças, revisitando imagens, processos interativos, valores e vivências do cotidiano. Foi realizado um movimento que retrata territórios e representações, que marca sua existência, reelaborada pela memória e redimensionada no diálogo interativo de cada criança com os personagens e eventos da narrativa. Configura-se, ao se

reconhecer e se produzir como sujeito, o processo de constituição de si, pois as palavras produzem sentidos e criam realidades (LARROSA, 2004, p. 153).

A relação íntima entre o texto e a subjetividade do leitor é condição para que a experiência da leitura resulte em formação. Essa relação íntima configura a experiência da leitura, concebida como travessia, assim como a experiência desta investigação, que também se converte num jogo do ensinar e aprender, do aprender e ensinar. Desse jogo, constata-se que a leitura literária tem uma força própria, cuja prática brota da essência do ser e do mundo. Para tal, é importante investir no professor que, como mediador de leitura, tem, sob sua responsabilidade, a tarefa de realizar a inevitável escolarização da literatura. Tarefa na qual não pode deixar de preservar o texto em sua especificidade, atentando para o entrelaçamento das linguagens verbo-visuais e, dessa forma, não se descuidando da dimensão estética, artística e literária. Ao mediador cabe a escolha de uma abordagem que propicie ao aluno dialogar com o texto, ou seja, uma prática em que o aluno tenha vez e voz, favorável à leitura como experiência, caracterizando sua dimensão humanizadora e, assim, contribuindo para sua formação.

As inquietações advindas deste estudo e da experiência da pesquisadora têm o propósito de contribuir para a escolarização adequada da Literatura Infantil e apontam que a Literatura deve estar presente nas práticas educativas da escola. O estudo revela que o trabalho de mediação da professora ficou aquém do que se considera adequado para promover o letramento literário, inclusive voltando-se, na maioria das vezes, apenas, para a leitura da palavra, desvinculada da leitura da imagem. Para avançar na mediação da leitura literária, deixando de lado o lugar-comum do tratamento didático que vem recebendo é importante a capacitação dos professores quanto ao letramento literário, associando as linguagens verbo-visual, com vistas a real efetivação da mediação da leitura literária, tornando essa prática um modo legítimo de atender aos fins educativos e formadores da escola.

Aventa-se para propostas de oficinas ou cursos com foco no letramento literário associando às linguagens verbo-visuais, com vistas a real efetivação do processo de mediação da leitura literária. Em especial, aponta-se, a partir da mescla das propostas de mediação da leitura literária, a precariedade da formação do professor quanto ao seu papel de mediador.

Uma questão importante que não fez parte dessa pesquisa, mas que parece ser relevante e merece ser investigada é sobre o sentido da leitura, em especial, da

literatura na trajetória de vida da professora, inclusive quanto ao seu próprio processo de formação.

Os dados em relação à escola onde foi realizada a pesquisa apontam para a necessidade de dar mais atenção à mediação, envolvendo a equipe pedagógica, juntamente com os docentes, em encontros de formação continuada, objetivando a reflexão e a ressignificação das práticas de leitura literária, com vistas, não só ao letramento literário do professor, mas aos letramentos que envolvem as diversas linguagens presentes na contemporaneidade, para que ocorra, de fato, uma contribuição na formação do aluno.

Desse modo, acredita-se que as constatações da pesquisa merecem, devido ao seu caráter de incompletude, um olhar reflexivo e analítico dos que realizam a mediação, um investimento na formação continuada neste empreendimento da leitura literária, adequadamente escolarizada. Enfim, a Literatura, como obra de arte, propicia transpor o olhar para além do texto, movendo o leitor para sua interioridade, transitando entre o real e o imaginário, encontrando algumas respostas, já que a literatura possibilita o rompimento de medos e de anseios, amplia o campo simbólico do interlocutor e, assim, a capacidade de se reconhecer, de se constituir. Pontua-se, na leitura literária como experiência, a força humanizadora da literatura e o seu caráter formativo que precisariam estar presentes nas práticas pedagógicas, em especial, na Educação Básica.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira. Leitura e conhecimento. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32 n. 53, p. 26-41, dez. 2007. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/246/199>>. Acesso em: 15 abr. 2009.

\_\_\_\_\_. Leitura literária e escola. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. et al. **Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARIES, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

ASSIS, Mucio Camargo de et al. (Org.). **Piaget: teoria e prática**. São Paulo: editora Record Ltda., 1997.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. (Coleção Magistério. 2º grau. Série Formação do Professor, v. 16). São Paulo: Cortez, 1991.

BECKER, Fernando. **Epistemologia do professor: o cotidiano na escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

BELMIRO, Célia Abicalil. A leitura na educação de jovens e adultos In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BAPTISTA, Claudio Roberto BEYER, Hugo Otto et al. (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.



BONIATTI, Ilva Maria Bertola; PORSCHE, Cristina Sandra. **Descrições e mapeamentos das regiões culturais na literatura do Rio Grande do Sul**. Caxias do Sul: Maneco, 2009.

BRASIL. **Programa Nacional Biblioteca da Escola : leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras**. Secretaria de Educação Básica, Coordenação-Geral de Materiais Didáticos; elaboração Andréa Berenblum e Jane Paiva. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/livro\\_mec\\_final\\_baixa.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/livro_mec_final_baixa.pdf)>. Acesso em: 22 set. 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BROSE, Elizabeth R. Z.; FICHTNER, Marília Papaléo. **Metodologia do ensino de literatura: do olhar adulto ao olhar infantil**. Goiânia: Ed. Da UCG, 2009.

BUNN, Daniela. **Da História oral ao livro infantil: identidades e memórias**. Disponível em: <<http://www.cfh.ufsc.br/abho4sul/pdf/Daniela%20Bunn.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2009.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Ciência e cultura**, v. 24, São Paulo, p. 803-09, set. 1972.

\_\_\_\_\_. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas cidades, 1995.

\_\_\_\_\_. **Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária**. 8. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.

CASTANHEIRA, M. Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes (Orgs.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

COSTA, Maraísa Mendes da.; RAMOS, Flávia Brocchetto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry. Educação Infantil: Literatura como espaço de fruição. **Signo**, Santa

Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 128-140, dez, 2007. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/82/182>>. Acesso em: 15 ago. 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

CRAIDY, Carmem Maria. **O educador de todos os dias**: convivendo com crianças de 0 a 6 anos. Porto Alegre: Mediação, 1998.

CUNHA, Suzana Rangel Viera da (Org.). **Cor, som e movimento**: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. Porto Alegre: Mediação, 1999.

EVANGELISTA, Aracy. Diversidade na recepção estética. In: PAIVA, Aparecida et al. **No fim do século**: a diversidade – o jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FERRARI, Andrea Gabriela et al. (Orgs.). **A criança de 6 anos no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

FERREIRO, Emília. **Reflexão sobre alfabetização**. São Paulo: Cortes, 1995.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 29. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Tradução Moacir Gadotti e Lilian Lopes. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: cotidiano do professor. Tradução Adriana Lopez. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, Ana Karina Miranda de. Psicodinâmica das cores em comunicação. **Nucom**, Limeira, n. 12, out./dez. 2007. Disponível em: <[http://www.iscafaculdades.com.br/nucom/PDF/ed12\\_artigo\\_ana\\_karina.pdf](http://www.iscafaculdades.com.br/nucom/PDF/ed12_artigo_ana_karina.pdf)>. Acesso em: 22 ago. 2009.

FONTANA, N. M.; PAVIANI, N. M. S.; PRESSANTO, I. M. P. **Práticas de linguagem**: gêneros discursivos e interação. Caxias do sul: EDUCS, 2009.  
GADAMER, Hans George. **Verdade e método**. Tradução Flávio Paulo Meurer. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GUATTARI, Félix. **Caosmose**: um novo paradigma estético. São Paulo: Ed. 34, 1992.

GWINNER, Patrícia. **A verdadeira história da Chapeuzinho Vermelho**: uma história para ler, colorir e brincar. Petrópolis: Vozes, 1983.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. São Paulo: Ed. 34, 1996.

JAKOBSON, R. **O conceito de literariedade**. 2007. Disponível em: <<http://pt.shvoong.com/tage/o-conceito-de-literariedade/>>. Acesso em: 24 abr. 2009.

KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta**: O que é esclarecimento? Textos seletos. Rio de Janeiro: Vozes, 1974.

\_\_\_\_\_. **Sobre a pedagogia**. Tradução Francisco Cock Fontanella. 3 ed. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2002.

KAUFMAN, Ana M.; RODRÍGUES, M. Elena. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 9. ed. São Paulo: Pontes, 2002.

KOCH, I. V. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

LAGO, Angela. **O bicho folharal**. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991. (Coleção Primeiros Passos, n. 74).

\_\_\_\_\_. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.

\_\_\_\_\_; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1988.

\_\_\_\_\_. **A formação da leitura no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

LARROSA, Jorge B. **Linguagem e educação depois de Babel**. Tradução Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução Alfredo Veiga Neto. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. Notas sobre experiência e o saber de experiência. In: 13º CONGRESSO DE LEITURA NO BRASIL (COLE), 17 a 20/jul., 2001, São Paulo/Uicamp. **Anais eletrônicos...** Disponível em:

<<http://www.miniweb.com.br/Atualidade/INFO/textos/saber.htm>>. Acesso em: 15 abr. 2009.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. Leitura e formação de professores. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: O jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MARCHI, Diana Maria. A literatura e o leitor. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt. **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1999.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiro Passos, v. 74).

MATUI, Jiron. **Construtivismo: teoria construtivista sócio-história aplicada no ensino**. São Paulo: Moderna, 1995.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar.** Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MILLER, Cris; HUI, Raman. **Shrek Terceiro.** [s.l.]: DreamWorks Home Entertainment, 2007. 1 DVD vídeo (93 min): NTSC : son., color.  
MOISÉS, Massaud. **A criação literária:** prosa. São Paulo: Cultrix, 1998.

MOLL, Jaqueline. (Org.). **Ciclos na escola, tempos na vida:** criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004.

NEGRA, Carlos Alberto Serra; NEGRA, Elizabete Marinho Serra. **Manual de trabalhos monográficos de graduação, especialização, mestrado e doutorado.** São Paulo: Atlas S.A., 2003.

NEVES, Iara Conceição Bitencourt. **Ler e escrever:** compromisso de todas as áreas. 2. ed. Porto Alegre: Editora UFRGS, 1999.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta et al. (Org.). **A linguagem e o outro no espaço escolar:** Vygotsky e a construção do conhecimento. São Paulo: Papyrus, 1993.

PAIVA, Aparecida et al. **No fim do século:** a diversidade – o jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. **Literatura na infância:** imagens e palavras. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica: Belo Horizonte: UFMG. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2008. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/literatura\\_na\\_infancia.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/literatura_na_infancia.pdf)>.  
Acesso em: 12 jul. 2010.

PAULINO, Maria das Graças Rodrigues. Algumas especificidades da leitura literária. **GT: Alfabetização, Leitura e Escrita**, n. 10, UFMG. Disponível em:  
<<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt10/gt10572int.rtf>>. Acesso em: 3 out. 2009.

PAULINO, Maria das Graças Rodrigues. Sobre leitura e saber, de Anne-Marie Chartier. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **A escolarização da leitura literária:** o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

PAVIANI, Jayme. **Epistemologia prática: ensino e conhecimento científico**. Caxias do Sul: EDUCS, 2009.

\_\_\_\_\_. **Problemas de filosofia da educação**. 7. ed. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2005.

\_\_\_\_\_. **Formas de dizer: questões de método, conhecimento e linguagem**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998. (Coleção Filosofia, n. 76).

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. **Linguagem e educação**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2008.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Editora 34, 2008.

PEREIRA, Nilton Mullet et al. **Ler e escrever: compromisso no ensino médio**. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança**. 5. ed. São Paulo. Martins Fontes, 1989.

PONTECORVO, Clotilde; AJELLO, Anna Maria; ZUCCHERMAGLIO, Cristina. Tradução Cláudia Bressan e Susana Termignoni. **Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **História em três atos**. São Paulo: Global, 2005. (Ilustrações de André Neves).

RAMOS, Flávia Brocchetto. **Literatura infantil: de ponto a ponto**. Curitiba: Editora CRV, 2010.

\_\_\_\_\_. Mediação de leitura. In: POLETTO, Raquel Conte et al. **Pensamento, linguagem e desenvolvimento infantil**. Caxias do Sul: UCS/EAD, 2006.

\_\_\_\_\_. A narrativa verbo visual e seu processo de significação. **GT: Alfabetização, Leitura e Escrita**, n. 10. Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT10-4917--Res.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT10-4917--Res.pdf)>. Acesso em: 30 set. 2010.

\_\_\_\_\_; PANOZZO, N. S. P. Entre a ilustração e a palavra: buscando pontos de ancoragem. **Espéculo: revista de estudios literários, Universidad Complutense de Madrid**, 2004. Disponível em: <[http://www.ucm.es/info/especulo/numero26/ima\\_infa.html](http://www.ucm.es/info/especulo/numero26/ima_infa.html)>. Acesso em: 25 jun. 2009.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Acesso à embalagem do livro infantil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 115-130, jan/jul., 2005. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em: 26 abr. 2009.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. ZANOLLA T. Práticas de leitura literária em sala de aula. **Revista eletrônica Iberoamericana de Educación**, v. 46, n. 2, 10 maio 2008. Disponível em: <<http://www.rieoei/2439.htm>>. Acesso em: 17 abr. 2009.

RAPOPORT, Andréa et al. **A criança de 6 anos no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

ROLLA, Ângela da Rocha. Ler e escrever literatura: a mediação do professor. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt. **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 2. ed. Porto Alegre: Editora UFRGS, 1999.

REDIM, Euclides. **O espaço e o tempo da criança: se der tempo agente brinca**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SARAIVA, Juracy Assmann (Org.). **Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_; MÜGGE, Ernani. **Literatura na escola: proposta para o ensino fundamental**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SCIESZKA, Jon. **A verdadeira história dos três porquinhos**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1993.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia de leitura**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

SILVA, Juliana Pereira da; BARBOSA; Sílvia Neli Falcão; KRAMER, Sonia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 41-64, jan./jul. 2005. Disponível em: <[http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva\\_2005\\_01/05\\_artigo\\_juliana\\_silva\\_silvia\\_barbosa\\_sonia\\_kramer.pdf](http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2005_01/05_artigo_juliana_silva_silvia_barbosa_sonia_kramer.pdf)>. Acesso em: 26 abr. 2009.

SILVA, Wagner Rodrigues; MELO, Livia Chaves de (Orgs.). **Pesquisa & ensino de língua materna e literatura: diálogos entre formador e professor**. São Paulo: Mercado de Letras/UFT, 2009.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística de leitura e do aprender a ler**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SMOLKA, Ana Luiza B.; GOES, M. Cecília R. de (Org.). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. São Paulo: Papyrus, 1997.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. Ler, verbo transitivo. In: PAIVA, Aparecida et al. (Org.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, Renata Junqueira de, et al. **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: Editora DCL, 2004.

STEFANI, Rosaly. **Leitura: que espaço é esse?** Uma conversa com educadores. São Paulo: Paulus, 1997.

TAILLE, Yves de La. A educação moral: Kant e Piaget. In: PIAGET, Jean et al. **Cinco estudos de Educação Moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. (Coleção Psicologia e Educação).



TASCA, Maria; POERSCH, José Marcelino; VOTRE, Sebastião Josué (Orgs.). **Suportes linguísticos para a alfabetização**. Porto Alegre: SAGRA, 1988.

TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Lilliana (Orgs.). **Além da alfabetização**. A aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática. Tradução de Stela Oliveira. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.

VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VOTRE, Sebastião Josué; TASCA, Maria; POERSCH, José Marcelino (Orgs.). **Suportes linguísticos para a alfabetização**. Porto Alegre: SAGRA, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. Tradução de Esméria Rovai. 5. ed. São Paulo: Pioneira, 1997.

WALTY, Ivete Lara Camargos. Literatura e escola: anti-lições. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

XAVIER, Maria Luisa Merino et al. **Disciplina na escola: enfrentamentos e reflexões**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

ZILBERMAN, Regina. Sensibilização para a leitura. **Acta Scientiarum: language and culture**, Maringá, v. 30, n. 1, p. 1-9, 2008. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/viewPDFInterstitial/762/2893>>. Acesso em: 26 abr. 2009.

\_\_\_\_\_. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 2004.

\_\_\_\_\_. **Literatura infantil na escola.** 10. ed. São Paulo: Global, 1998.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Leitura em crise na escola:** as alternativas do professor. 10. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

\_\_\_\_\_. **Literatura e pedagogia.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

ZINANI, Cecil Jeanine Albert et al. **Transformando o ensino de língua e literatura:** análise da realidade e propostas metodológicas. Caxias do Sul: EDUCS, 2002.

ANEXOS

**Anexo A - Termo de compromisso da escola**

**Edificare** ESCOLA  
Edificare - Escola de Ensino Médio  
Campo dos Bugres 219 - Plo X  
95034-050 - Caxias do Sul - RS  
Fax: (54) 3221 8855 e 3221 8387


**Edificare** ESCOLA

**TERMO DE COMPROMISSO**

Eu, Keila Vallim Gonçalves Ribeiro, coordenadora pedagógica da Edificare-Escola de Ensino Médio, declaro estar ciente e autorizar a pedagoga-pesquisadora Judithe Eva Dupont Ló a realizar sua pesquisa "A mediação da leitura literária na formação dos alunos" nesta Instituição, localizada na Rua Campo dos Bugres, 219, Bairro Pio X, Caxias do Sul, fone 322188555. Estou ciente também de que:

- a) os alunos participantes da pesquisa não sofrerão nenhum tipo de constrangimento e nenhuma espécie de dano;
- b) a realização da pesquisa não é remunerada, não tem patrocinadores externos e nem envolve fins lucrativos;
- c) os objetivos da pesquisa têm fins educacionais e visam a proposta de alternativas metodológicas para a mediação da leitura literária na formação dos alunos não apenas da comunidade local, mas de outros contextos brasileiros;
- d) os resultados da pesquisa podem vir a ser divulgados, mas não envolverão a identificação de seus participantes, a fim de manter sua privacidade.

Caxias do Sul, 31 de agosto de 2009.

  
\_\_\_\_\_  
Coordenadora Pedagógica

Rua Campo dos Bugres, 219 - Pio X - Caxias do Sul - RS - CEP 95034-050  
Fone: (54) 3221 8855 Fone/Fax: 3221 8387 - Site: [www.edificareescola.com.br](http://www.edificareescola.com.br)

## **Anexo B - Termo de autorização e consentimento livre e esclarecimento**

### **Termo de consentimento livre e esclarecido**

O projeto de pesquisa A MEDIAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO DOS ALUNOS tem por objetivo examinar as implicações da leitura literária na formação dos estudantes, a fim de contribuir para a implementação de ações que contemplem a leitura na infância.

Para que a pesquisa aconteça, busca-se observar e analisar a mediação da leitura literária realizada por uma professora a um grupo de estudantes. A partir da observação e dos registros pretende-se estudar o modo como a professora e os alunos se apropriam do texto.

O projeto é desenvolvido por Judithe Eva Dupont Ló aluna do Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul e não tem fins lucrativos e em financiadores externos. Ressalta-se que a pesquisadora não fará intervenção direta com as crianças, apenas acompanhará as ações desenvolvidas na turma durante o estudo de três livros literários. Desse modo as crianças não sofrerão nenhum constrangimento, pelo contrário, terão o benefício de interagir com textos literários de qualidade reconhecida.

Pelo presente termo de consentimento livre e esclarecido, declaro que autorizo a participação de meu filho (a) neste projeto de pesquisa, pois fui informado (a), de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa, dos procedimentos que será submetido (a), todos acima listados. Fico claro que meu filho (a) será observado (a) na presença da professora e do grupo de colegas e não sofrerá riscos, desconfortos, pelo contrário, poderá ser beneficiado (a) em virtude das mediações realizadas.

Fui, igualmente, informado (a):

- Da garantia de receber respostas a qualquer pergunta ou esclarecimento a dúvidas acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados à pesquisa;
- Da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo.

- Da garantia de que não será identificado quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa;
- Do compromisso de proporcionar informação atualizada obtida durante o estudo, ainda que esta possa afetar a minha vontade em continuar participando.

A pesquisadora responsável por este projeto é Judithe Eva Dupont Ló (fone 54-99851847) e o presente documento foi assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o pai ou responsável do estudante voluntário da pesquisa e outra com o pesquisador responsável. Este Projeto está vinculado ao Comitê de Ética em Pesquisas da Universidade de Caxias do Sul – CEP/FUCS, sob o endereço Rua Francisco Getúlio Vargas, nº 1130, sala 302, bloco A, Caxias do Sul – RS, CEP 952070-560 e telefone 32182100, ramal 2289

---

Nome legível do responsável pelo estudante participante

---

Assinatura do responsável pelo estudante participante

---

Nome legível do estudante participante

---

Assinatura do estudante participante

Caxias do Sul, 05 de novembro de 2009

Judithe Eva Dupont Ló

**Anexo C - Ofício CEP/FUCS 232/2009****UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA  
CEP/FUCS**

Of. CEP/FUCS-232/2009

Caxias do Sul, 10 de novembro de 2009.

O Comitê de Ética em Pesquisa da Fundação Universidade de Caxias do Sul, que é reconhecido pela CONEP, analisou o projeto:

**Projeto:** 222/09**Pesquisador Responsável:** Flávia Brocchetto Ramos**Título:** "A mediação da leitura literária na formação dos alunos."

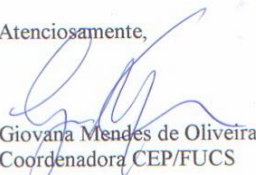
Após analisadas as adequações sugeridas pelo Comitê, o projeto foi considerado **APROVADO** em seus aspectos éticos e metodológicos, inclusive quanto ao seu Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, Versão Aprovada CEP/FUCS, de acordo com as Diretrizes e Normas Internacionais e Nacionais, especialmente as Resoluções 196/96 e complementares do Conselho Nacional de Saúde.

O CEP/FUCS deve ser informado de todos os eventos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4.). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP junto com seu posicionamento.

O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96- Item IV.1.f) e deve receber cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d);

Relatórios parciais e finais devem ser apresentados ao CEP, semestralmente e ao término do estudo.

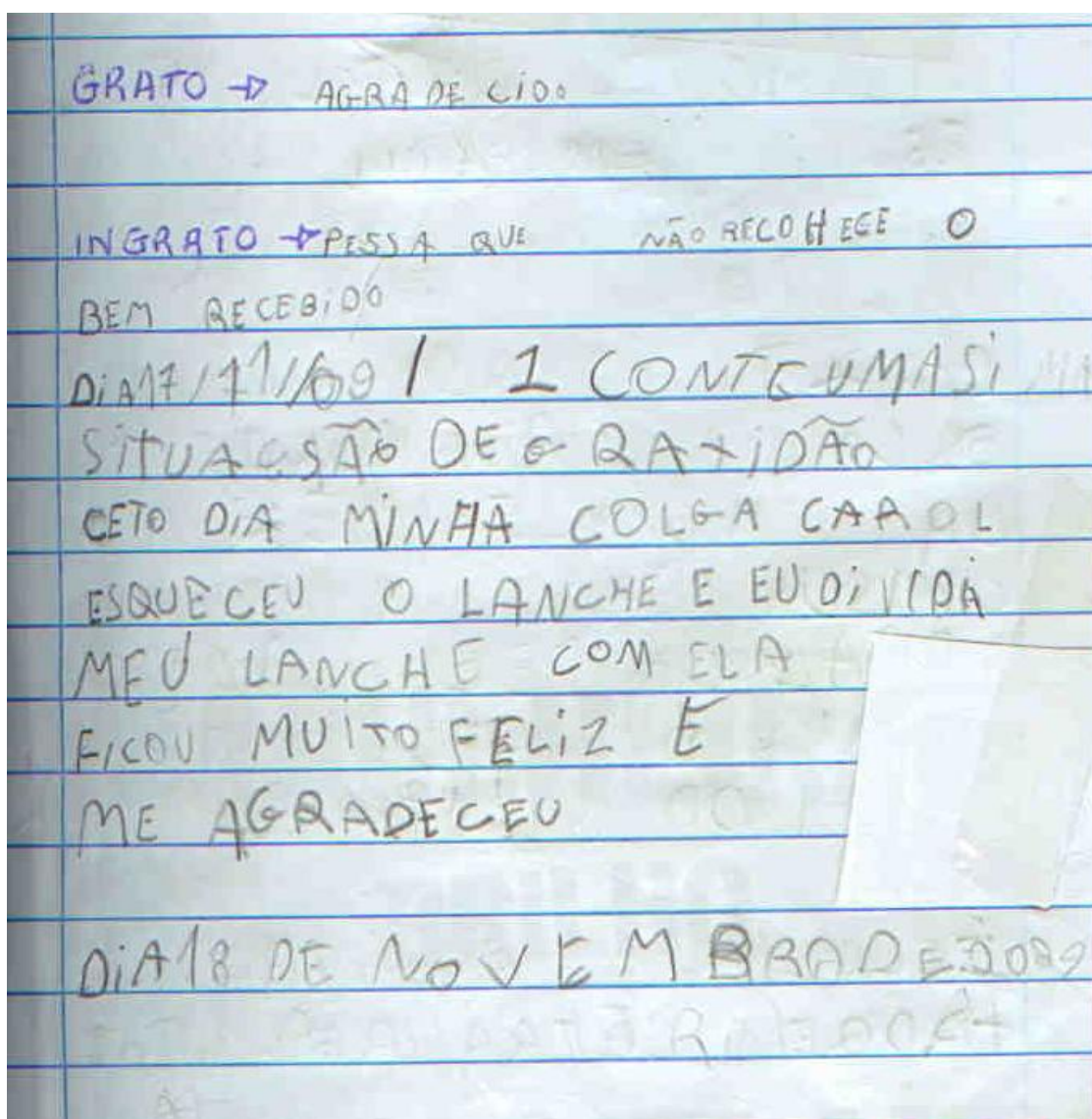
Atenciosamente,

  
Giovana Mendes de Oliveira  
Coordenadora CEP/FUCS

CIDADE UNIVERSITÁRIA

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 - B. Petrópolis - CEP 95070-560 - Caxias do Sul - RS - Brasil

**Anexo D - Relato de uma situação de gratidão e os significados de “grato” e “ingrato”.**



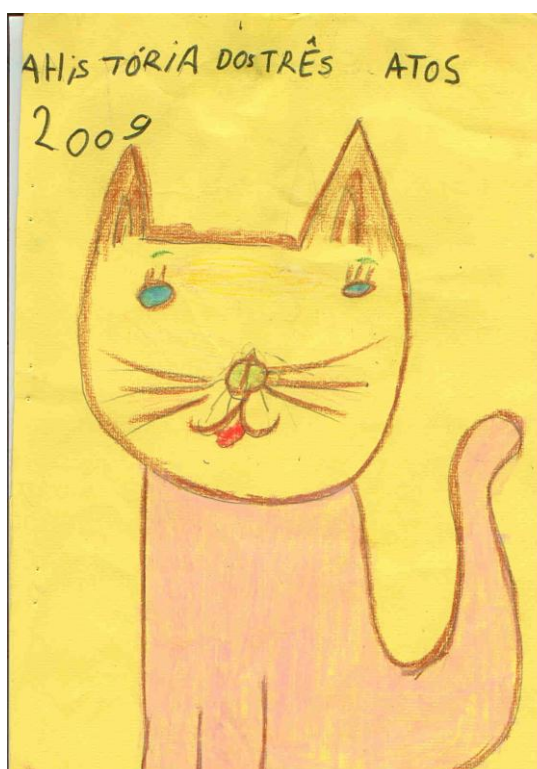
Transcrição:

*Grato: agradecido*

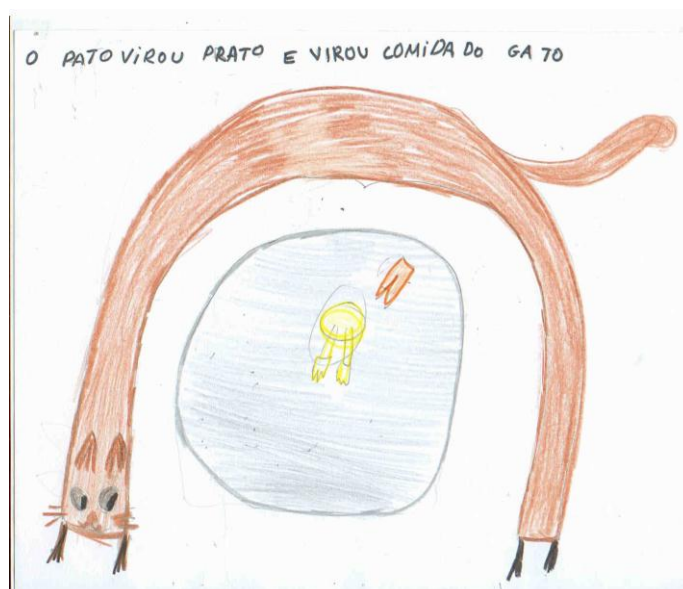
*Ingrato: pessoa que não reconhece o bem recebido*

1. Conte uma situação de gratidão: Certo dia minha colga Carol esqueceu o lanche e eu dividi meu lanche com ela ficou muito feliz e me agradeceu



**Anexo E - Livro confeccionado a partir da *História em três atos***

Capa do livro confeccionado por A1 – página 1



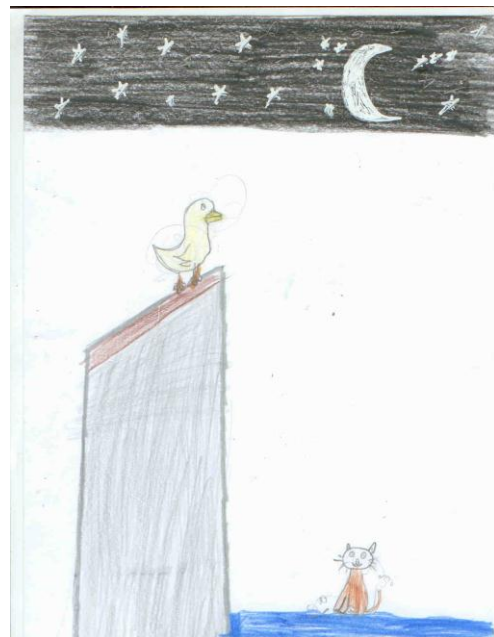
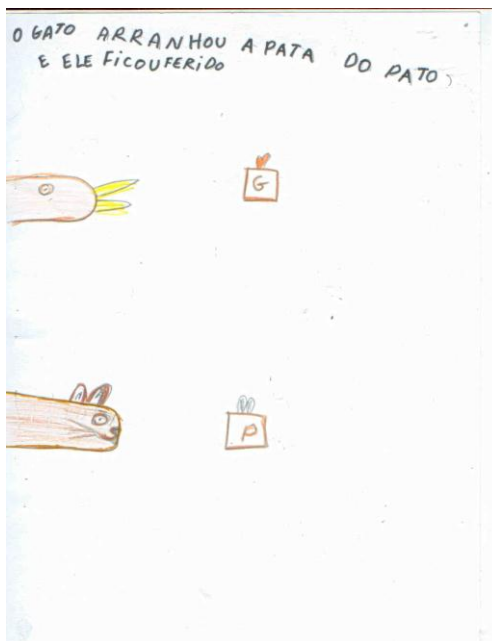
Página 3 do livro confeccionado por A1



Capa do livro confeccionado por A2



Páginas 2 e 3 do livro confeccionado por A2



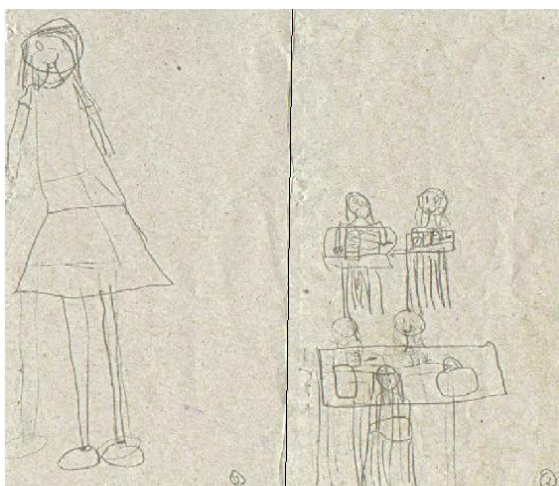
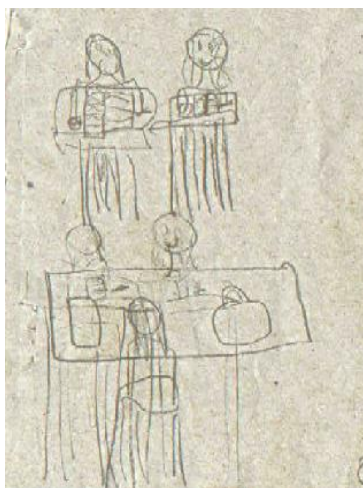
Páginas 1 e 2 do livro confeccionado a partir de *História em três atos*

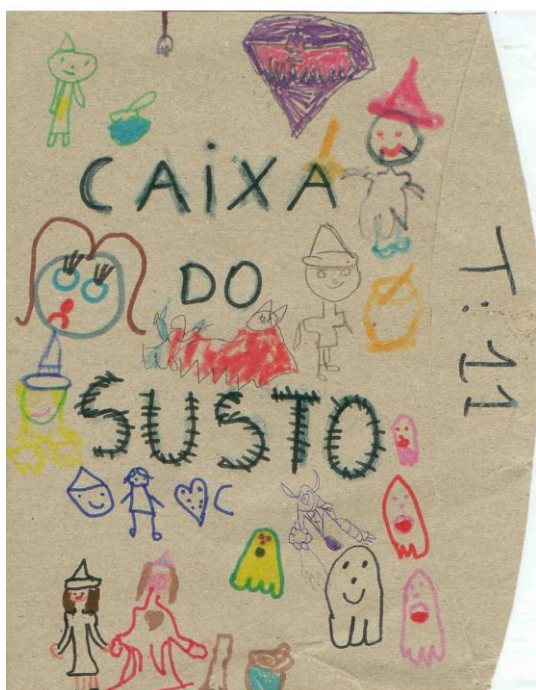
## Anexo F - Sacola do perdão



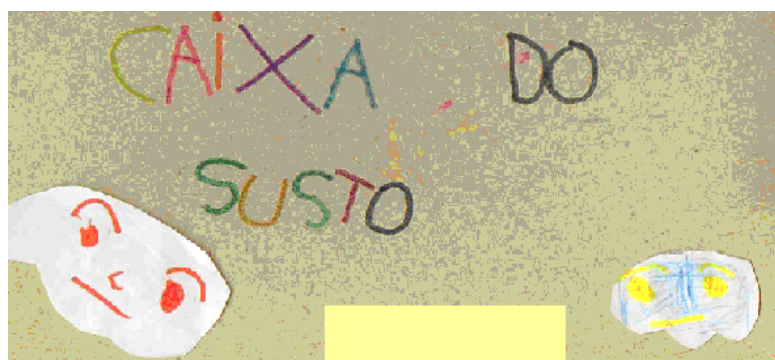


**Anexo G - Parte do livro confeccionado por A4:  
*Minha história em três atos***



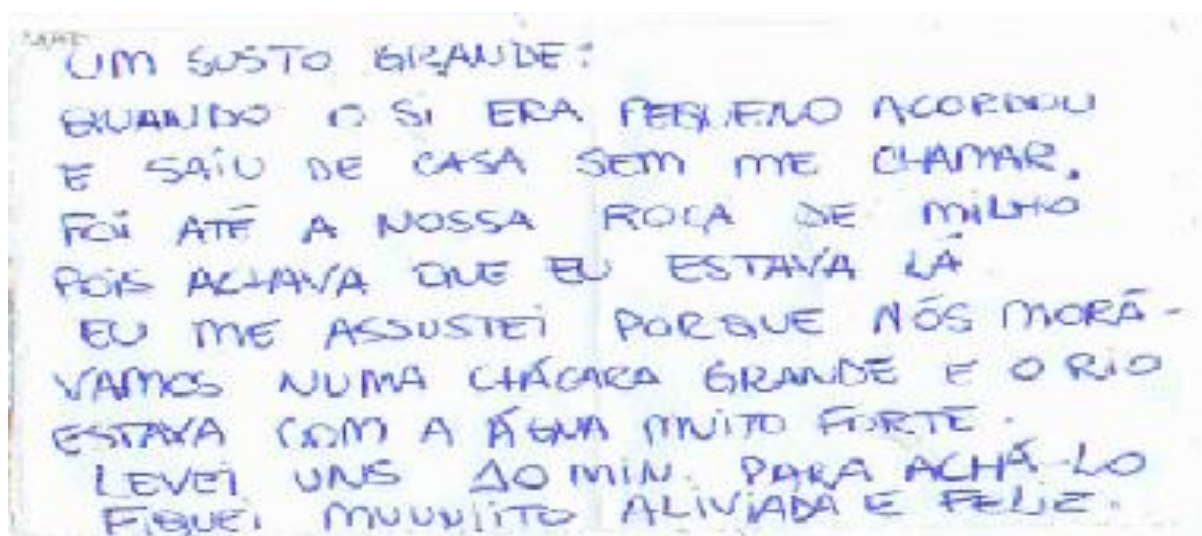
**Anexo H - Caixas dos sustos**

Frente da tampa da caixa do susto (1)



Frente da tampa da caixa do susto (2)

### Anexo I - Registro dos sustos



Transcrição: *Um susto grande: Quando o Si era pequeno acordou e saiu de casa sem me chamar, foi até a nossa roça de milho pois achava que eu estava lá. Eu me assustei porque nós morávamos numa chácara grande e o rio estava com a água muito forte. Levei uns 10 min para achá-lo, fiquei muito aliviado e feliz.*



Transcrição: *Quando a minha mami quase se afogou na praia.*



Transcrição: *O meu susto condo eu me perdi no Zaffari*

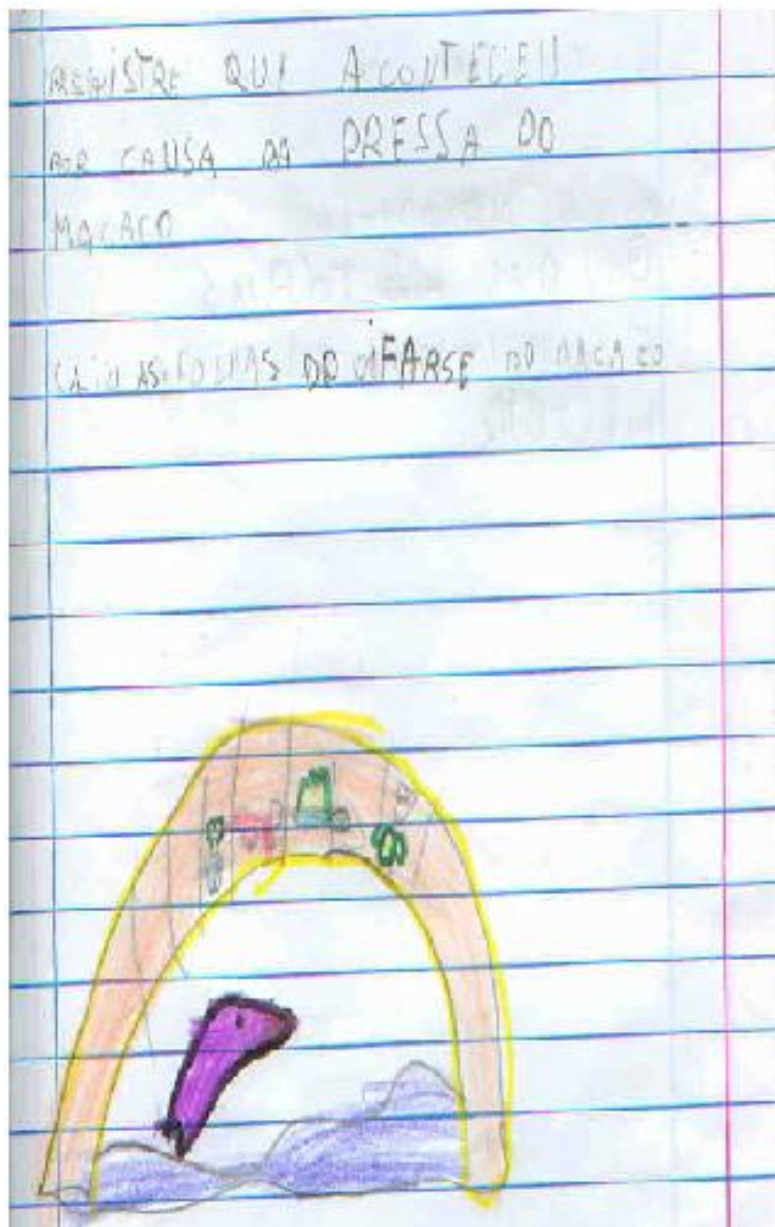
QUANDO UMA BRINCADEIRA  
COM FOGO VIROU  
ACIDENTE E COMEÇOU  
A PEGAR FOGO  
NOS MÓVEIS DA  
CASA.

Transcrição: *Quando uma brincadeira com fogo virou acidente e começou a pegar fogo nos móveis da casa.*



Anexo J: Registro a partir da história *O bicho folharal*

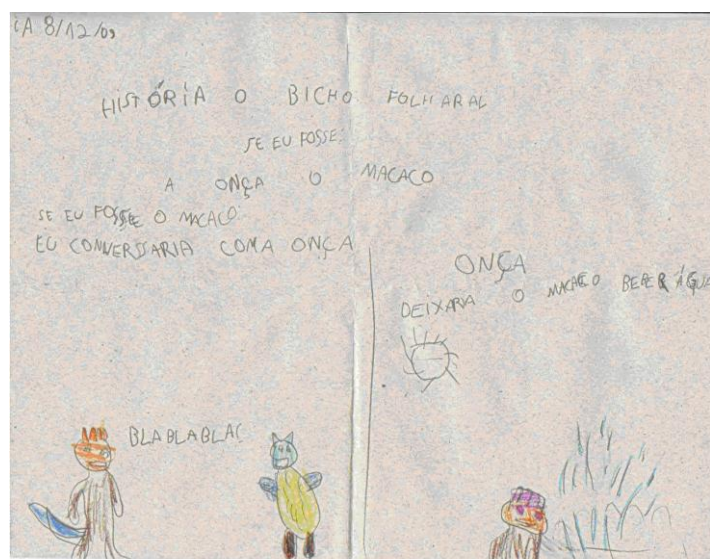


**Anexo K - Registro do que aconteceu devido à pressa do macaco**

Transcrição:

- Caiu as folhas do disfarce do macaco

**Anexo L - Parte da história inventada com um dos personagens do *Baú das histórias***

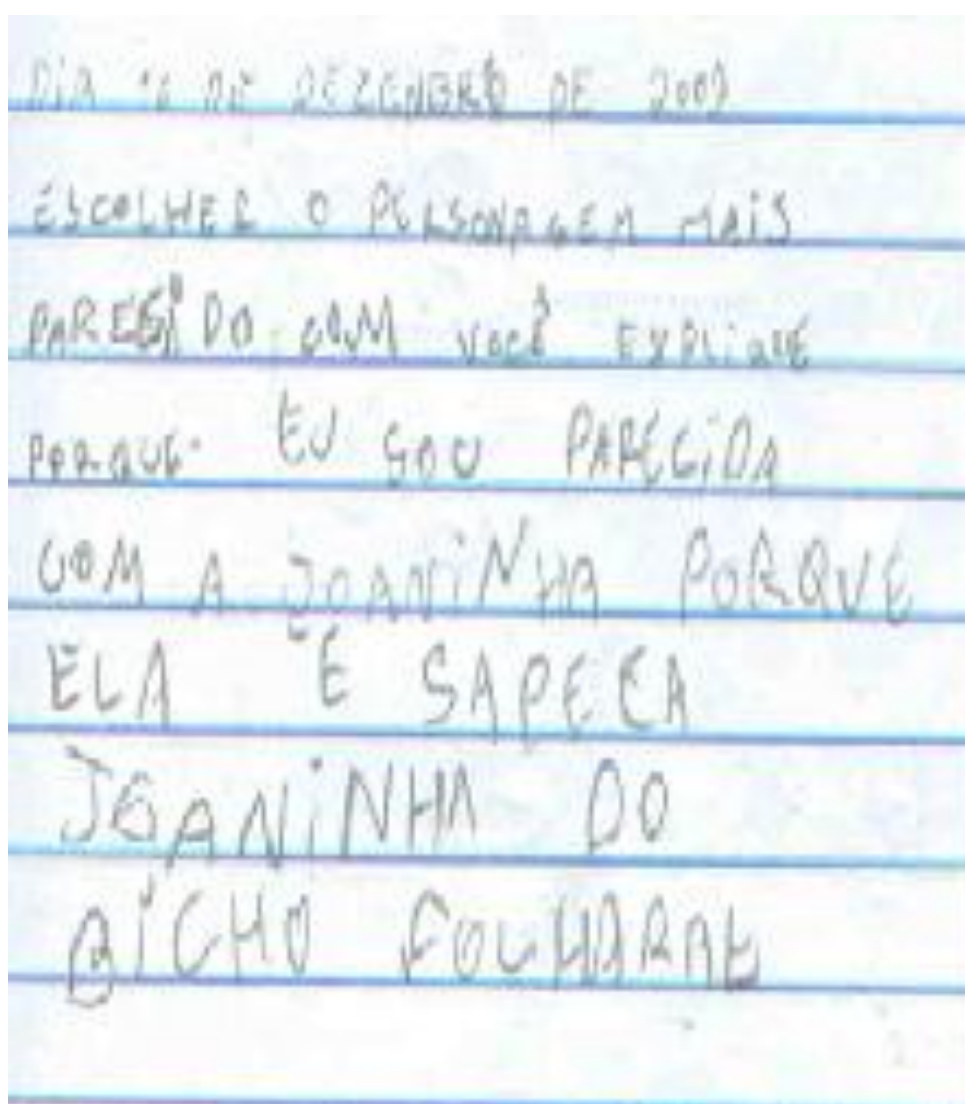


Transcrição da resposta do aluno:

*História O bicho folharal: a onça, o macaco*

- Se eu fosse o macaco eu conversava com a onça
- Onça: deixava o macaco beber água

**Anexo M - Motivo de alunos se consideram parecidos com um dos personagens das histórias do projeto *Literatrando***



DIA 16 DE DEZEMBRO DE 2009  
ESCOLHER O PERSONAGEM MAIS  
PARECIDO COM VOCÊ EXPLIQUE  
PORQUE EU SOU PARECIDA  
COM A JOANINHA PORQUE  
ELA É SAPECA  
JOANINHA DO  
BICHO FOLHARAL

Transcrição:

(A1) - *Eu sou parecida com a joaninha porque ela é sapeca joaninha do bicho folharal*



EU PRIMA DA FIONA E EU  
QUERO TAR NO CASTELO  
-UA FIONA EU VOU DE  
BARCO EU E A FIONA  
NO CASTELO AGENTE  
CUIDOU DOS NENES E  
FEIS UMA GRANDE FESTA  
E NÓS SE DIVERTIMOS  
MUITO.

Transcrição:

(A3) - *Eu quero (es)tar no castelo da Fiona eu vou de barco eu e a Fiona no castelo agente cuidou dos nenês e féis uma grande festa e nós se divertimos muito.*