



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-Graduação em Educação

LETRAMENTO LITERÁRIO – A MEDIAÇÃO DA LEITURA DE OBRAS LITERÁRIAS
NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DE LEITORES COMPETENTES

THAÍS DE OLIVEIRA

Brasília – DF
Março de 2012
THAÍS DE OLIVEIRA

**LETRAMENTO LITERÁRIO – A MEDIAÇÃO DA LEITURA DE OBRAS LITERÁRIAS
NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DE LEITORES COMPETENTES**

Dissertação de Mestrado apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, sob a orientação da Profª Drª Stella Maris Bortoni-Ricardo.

Brasília – DF

Março de 2012

Universidade de Brasília – UnB

Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-Graduação em Educação
Área de concentração: Escola, aprendizagem e trabalho pedagógico

THAÍS DE OLIVEIRA

**LETRAMENTO LITERÁRIO – A MEDIAÇÃO DA LEITURA DE OBRAS LITERÁRIAS
NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DE LEITORES COMPETENTES**

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Stella Maris Bortoni-Ricardo (Orientadora)
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Prof^a. Dr^a. Marcia Elizabeth Bortone
Universidade de Brasília

Prof. Dr. Cristiano Muniz
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Prof^a. Dr^a. Veruska Ribeiro Machado
Instituto Federal de Educação Tecnológica - IFET

Brasília – DF
05 de março de 2012

Com muito amor e respeito, dedico este trabalho aos meus pais cujos esforços jamais serão medidos; à minha irmã, com afeto e admiração, pelos estímulos que me impulsionaram a buscar conhecimentos novos a cada dia. Meus agradecimentos por terem estado comigo ao longo desta caminhada.

AGRADECIMENTOS

Não posso deixar de iniciar agradecendo a Deus, que vem derramando bênçãos em minha vida. É ele o responsável por todas as minhas conquistas;

Agradeço aos colegas do curso, pois com eles pude trocar experiências e aprimorar meus conhecimentos;

Agradeço às amigas de graduação, Jaque e Greice, que muito me incentivaram no processo de seleção e entrada para o Mestrado;

Agradeço também aos familiares que se mostraram presentes em minha caminhada até aqui e que seguem me incentivando às realizações de meus sonhos;

Agradeço aos mestres, sou-lhes muito grata por tudo o que aprendi na academia. Em especial, agradeço à Professora Stella Maris, minha orientadora e grande incentivadora no decorrer de toda minha formação acadêmica, iniciando-se por minha graduação. Agradeço-lhe pela incessante transmissão de conhecimentos, por sua simpatia e presteza em seus auxílios constantes.

Agradeço aos professores da Banca examinadora, Prof^a. Dr^a. Marcia Elizabeth Bortone, Prof. Dr. Cristiano Muniz e Prof^a. Dr^a. Veruska Machado, pela disposição em ler minha pesquisa e dedicar tempo para auxiliar-me em seu aprimoramento.

Agradeço ao meu amigo e namorado, Bruno, por seu companheirismo e apoio em todo o processo de elaboração desta pesquisa.

Agradeço à minha irmã Tatiana, por sua amizade incondicional, por suas atitudes de cuidado para comigo e por ser uma pessoa maravilhosa e um grande exemplo para mim;

E, por fim, agradeço àqueles que são imprescindíveis em tudo, que me deram a vida e me criaram com seus mais preciosos princípios. Deram-me seu amor e me deixaram uma digna herança, a mais valiosa que poderia receber, respeito e humanidade. E como testemunho de afeição eterna, agradeço pela minha existência, valores e formação profissional, agradeço pelo que sou e pelo tempo que lhes roubei, tempo em que se dedicaram a mim. A vocês, meus queridos pais, deixo meu muito obrigada.

“A leitura é uma fonte inesgotável de prazer, mas, por incrível que pareça, a quase totalidade, não sente esta sede.”
(Carlos Drummond de Andrade)

LETRAMENTO LITERÁRIO – A MEDIAÇÃO DA LEITURA DE OBRAS LITERÁRIAS NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DE LEITORES COMPETENTES

RESUMO

O principal objetivo da presente pesquisa é verificar os benefícios que a leitura literária, mediada adequadamente por um educador ou agente de leitura, propicia ao educando em seu processo de constituição como leitor competente. Será realizada uma análise para verificar se há real contribuição ao processo de formação do jovem leitor autônomo de obras literárias quando ações planejadas no tratamento da literatura em sala de aula são somadas à disposição do professor em mediar o processo de leitura, mesmo quando esse leitor não tem a oportunidade de participar dessas práticas letradas em seu círculo familiar ou de convívio doméstico. Este estudo pretende também analisar como é realizada a transposição das práticas didáticas de leitura literária para a sala de aula, inserindo em seu procedimento metodológico a observação de professores e agentes de leitura em momentos de contação e/ou leitura de histórias, tais como dos recursos pedagógicos adotados na apresentação da literatura aos educandos iniciantes no universo leitor.

Palavras-chave: Literatura, letramento literário, leitor autônomo e competente e mediação leitora

ABSTRACT

The main purpose of the present work is to examine the benefits that may accrue to pupils with very little contact with the literacy culture in their social networks, from their reading of children's literature books. The basic assumption is that the scaffolding strategies built by the teacher as a literacy agent are fundamental for achieving the goal of developing the competence of the students as autonomous readers. The analysis of the main strategies of this literacy agent comprised three moments: before the reading activity (planning); during the reading activity (classroom interaction) and after it (classroom pedagogical activities). The results of the analysis led to partial and complete confirmations of all the proposed assumptions. The research was carried out at a public school in the city of São Sebastião, Federal District, Brazil, from July 2011 to December, 2011.

SUMÁRIO

1. Introdução.....	10
1.1 Justificativa.....	11
1.2 Questões de pesquisa.....	13
1.3 Objetivo geral.....	14
1.4 Asserção geral.....	14
1.5 Objetivos específicos.....	14
2. Referencial teórico.....	17
2.1 Alfabetização e letramento – processos distintos, porém interligados.....	18
2.2 Leitura literária – do surgimento da escrita à leitura nas escolas.....	22
2.3 Literatura infantil no ambiente escolar contemporâneo.....	27
2.4 Leitura e literatura.....	31
2.5 Processo de formação do leitor autônomo e competente – momento amplo e momento estrito.....	38
2.5.1 Primeira fase do momento amplo – seleção de obras literárias.....	38
2.5.2 Segunda fase do momento amplo – estímulo à leitura.....	43
2.5.3 Terceira fase do momento amplo – tempo da contação de obras literárias.....	44
3. Caminhos metodológicos em busca do objeto de estudo.....	58
3.1 Abordagem metodológica.....	59
3.1.1 Investigação sobre as técnicas da pesquisa-ação.....	60
3.1.2 Investigação sobre questionário, entrevista narrativa e protocolos.....	63
3.1.3 Investigação acerca do trabalho com a leitura literária na sala de aula.....	64
3.1.4 Investigação acerca do campo de pesquisa.....	65
3.1.5 Aspectos sócio-históricos da constituição da comunidade de São Sebastião.....	66
3.1.6 Informações sobre a escola colaboradora.....	68
4. Análise dos dados obtidos na pesquisa.....	70
4.1 Análise do protocolo 01.....	71
4.2 Análise do protocolo 02.....	83
4.3 Análise do protocolo 03.....	97
4.4 Análise do protocolo 04.....	109
4.5 Análise do protocolo 05.....	117
4.6 Análise dos questionários de entrada e saída da pesquisa.....	119
4.6.1 Questionário inicial dos colaboradores e suas respectivas respostas.....	120
4.6.2 Questionário final dos colaboradores e suas respectivas respostas.....	129
4.6.3 Refletindo sobre os questionários de entrada e saída.....	138
5. Considerações finais.....	141
Referências bibliográficas.....	146
Apêndices.....	150

1. INTRODUÇÃO

1.1 Justificativa

A escolha de meu objeto de estudo baseou-se muito em meu histórico de vida. Eu tenho uma paixão antiga pela literatura, desde criança estive rodeada de livros e revistinhas infantis. Sempre gostei de ler, embora não saiba definir ao certo em que momento de minha vida tornei-me uma leitora autônoma. Acredito firmemente que ter iniciado as leituras de livros de literatura desde cedo me auxiliou em minha trajetória de formação leitora. Tomei gosto pela leitura literária e dediquei-me bastante a ela, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, extintos 1º e 2º graus.

Já na universidade, cursando o 6º semestre do curso de Pedagogia, deparei-me com uma disciplina chamada “Literatura e Educação”, uma disciplina produtiva e encantadora que mostrava o quanto a leitura literária poderia ter um papel importante dentro das salas de aula. No entanto, essa disciplina demandava uma continuidade que não havia no curso. Espantosamente, o currículo de Pedagogia não privilegia a preparação do professor para trabalhar com a construção da compreensão leitora, especialmente, com a mediação da leitura de obras de literatura em classes escolares. No decorrer de todo o curso, podem-se contar nos dedos as disciplinas realmente preocupadas com a temática leitura, e esse número é ainda menor se estivermos falando de leitura literária.

Optei, então, por direcionar meu Projeto 3¹ (fases 1 e 2) para o estudo da literatura infantil, visando à oportunidade de aprofundar essas reflexões. Fiz as duas fases do Projeto 3 sobre Alfabetização e Linguagem, focando sempre no impacto da leitura literária nesse processo. Também fiz os Projetos 4² e 5³ com essa mesma área de atuação. Foi então que se me apresentaram novos autores e bibliografias a respeito das parcerias entre literatura, alfabetização e letramento.

¹ O Projeto 3 é uma disciplina de cunho prático ministrada nos cursos Pedagogia da Universidade de Brasília. Sua proposta é que o aluno seja inserido de fato no ambiente em que deseja trabalhar, geralmente, é o ambiente escolar. Na fase 1 do Projeto 3, o aluno será praticamente um espectador, que apenas observará tudo o que acontece; na fase 2, o aluno, que já estará mais adaptado às classes escolares, poderá se comportar como um auxiliar do professor, fazendo pequenas intervenções na sala de aula em que estiver e; finalmente, na fase 3 do Projeto, o aluno deverá executar uma proposta de trabalho, fazendo um plano de aula e aplicando suas atividades na sala de aula escolhida.

² Após a pequena experiência com a disciplina Projeto 3 fase 3, o estudante de Pedagogia tem a oportunidade de cursar um estágio de 120h no Projeto 4, onde poderá colocar em prática seus conhecimentos apreendidos no decorrer do curso de Pedagogia.

³ No Projeto 5, o estudante de Pedagogia deverá escolher um tema de seu domínio e interesse para escrever seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

À medida que ia conhecendo melhor sobre o processo do letramento a partir da literatura, eu ia refletindo sobre minha própria experiência como leitora. Inicialmente, acreditava que o meu apreço pelos livros vinha somente do fato de eu ter estado sempre cercada de um grande número deles, mas, como explica Amarilha (1997), a promoção da leitura não deve basear-se somente no acesso ao material escrito, pois o livro pode cair em mãos de quem não vê necessidade em ler, nem sente prazer nessa ação. Para a autora, a formação do leitor ocorre processualmente e será afetada pelo modo como a literatura lhe é apresentada. Tendo sido desfeito o mito em que eu acreditava, de que bastava haver livros para que se formasse imediatamente um leitor, passei a buscar resposta para o seguinte questionamento: como formar um leitor autônomo e competente por meio da literatura em sala de aula?

Segundo Colomer (2007), estimular a leitura e planejar o desenvolvimento das competências infantis são os dois eixos da tarefa escolar no acesso à literatura. Resolvi, então, seguir as orientações de Colomer e buscar conhecer quais recursos e estratégias estimulam o leitor aprendiz e contribuem para seu desenvolvimento e formação como um leitor competente.

Porém, em outros momentos, deparei com autores que eram contrários à literatura dentro de classes escolares, sob a alegação de que um livro mal trabalhado poderia matar o desejo do leitor aprendiz em permanecer no mundo dos livros. Silva (1986) realiza uma pesquisa empírica sobre o ensino literário no ambiente escolar. Nesse trabalho, a pesquisadora tentou demonstrar, por meio de depoimentos dos alunos, como as estratégias e os recursos utilizados em sala de aula, que são em sua maioria meramente avaliativos, tais como resumos, questionários, fichas de leitura e provas, em vez de motivarem os leitores à leitura literária, na verdade, se transformavam numa didática da destruição da leitura.

Fiquei, então, em dúvida sobre a produtividade da leitura literária em sala de aula, pois a nova face dessa leitura escolarizada me dizia que o texto no contexto escolar é artificial e que Literatura e Escola não se identificam, pois a leitura da primeira é apenas pretexto para o intuito unicamente pedagógico da segunda. Sendo assim, os professores utilizam-se dos livros somente para a veiculação de regras gramaticais ou normas de obediência e bom comportamento, sem manifestar

nenhum interesse em despertar nos aprendizes o gosto pelo ato de ler (LAJOLO, 1985).

Sendo essa a trajetória seguida pelo professorado que insere as obras de Literatura nas escolas, acabei concordando temporariamente que a institucionalização da leitura literária não era positiva. No entanto, tomei conhecimento dos resultados do Índice de Analfabetismo Funcional – Inaf – (www.ipm.org.br) e voltei a refletir sobre o tema e a realidade brasileira. Em um país em que apenas 25% da população é plenamente alfabetizada, 47% está classificada em um nível básico de alfabetização e os demais são analfabetos ou analfabetos funcionais, é importante ponderar se a alienação do ensino literário do ambiente escolar é realmente a melhor alternativa. Diante dessa realidade de letramento da sociedade brasileira, não se pode esperar que a função de apresentar a leitura de obras literárias seja facilmente abraçada somente pelas famílias, o que aumenta a responsabilidade da escola em relação ao letramento literário.

No meu ponto de vista, apesar de todas as deficiências apresentadas pela leitura literária nas escolas, essa inserção ainda é preferível a nenhum contato com as obras literárias. Retirar essa atividade de leitura das escolas não é a melhor solução, as condições em que se realiza esse trabalho é que devem ser refletidas e melhoradas.

Por isso, após essa pequena trajetória, decidi que, para alcançar respostas às minhas inquietações, devo, por meio de pesquisas e observações, sistematizar recursos e estratégias de mediação da leitura de obras de literatura, a fim de que professores possam se beneficiar para a formação de leitores competentes em suas salas de aula. Ressalte-se que o professor deve possibilitar o tratamento criativo e inteligente de gêneros textuais literários. Essa foi a principal motivação para a presente dissertação cuja estrutura passo a descrever:

1.2 Questões de pesquisa

1. Se ocorrer no momento de pré-leitura a especificação de objetivos da leitura e a realização de previsões do texto, os educandos irão sentir-se mais envolvidos com a atividade e mais estimulados a participar do momento da contação ou leitura da obra literária em questão?

2. Que estratégias de mediação utilizar nos eventos de prática de leitura literária a fim de que esses momentos contribuam de modo positivo ao processo de formação da criança como leitor autônomo e competente⁴?
3. Que atividades de pós-leitura, propostas pelo educador ou agente de leitura, favorecem o processo de formação da criança como leitor autônomo e competente?

Com base nessas questões de pesquisa, formula-se o objetivo geral deste trabalho e sua respectiva asserção geral:

1.3 Objetivo geral

Verificar os benefícios que a leitura literária, mediada adequadamente pelo educador ou agente de leitura, propicia ao educando em seu processo de constituição como leitor competente.

1.4 Asserção geral

Crianças, cujos antecedentes não contemplaram ou pouco contemplaram experiências e práticas de leitura com obras literárias impressas, podem tornar-se leitores autônomos e competentes se tiverem oportunidade de participar de atividades com obras literárias impressas, mediadas por agente de leitura.

1.5 Objetivos específicos

Objetivo específico 1

⁴ O leitor autônomo e competente apresenta uma série de características que demonstram sua estreita relação com as estratégias de compreensão. Segundo Bortoni-Ricardo; Machado; Castanheira (2010), o leitor autônomo e competente é capaz de: “decodificar rapidamente e automaticamente; utilizar seu conhecimento prévio para situar a leitura e dar-lhe sentido e, assim, chegar a conhecimentos novos que se integram aos esquemas já existentes; integrar e ordenar com certa facilidade as proposições dentro das orações e entre orações distintas, reorganizando a informação do texto para torná-la mais significativa; supervisionar sua compreensão enquanto lê; corrigir os erros que pode ter enquanto avança na leitura, já que se dá conta deles; extrair a ideia central do texto; realizar um resumo da leitura; realizar inferências constantemente e; gerar perguntas sobre o que lê”.

Verificar se a especificação de objetivos da leitura e a realização de previsões do texto promove maior envolvimento dos alunos com a atividade e estimula o leitor a participar mais ativamente do momento da contação ou leitura da obra literária.

Asserção específica 1

Quando há especificação de objetivos da leitura e realização de previsões do texto, os educandos sentem-se mais envolvidos com a atividade e mais estimulados a participar do momento da contação ou leitura da obra literária em questão.

Objetivo específico 2

Investigar que estratégias de mediação utilizadas em eventos de prática de leitura contribuem positivamente com o processo de formação da criança como leitor autônomo e competente.

Asserção específica 2

Estratégias de mediação utilizadas pelo agente de leitura, no decorrer do evento de prática de leitura, favorecem consideravelmente o processo de formação da criança como leitor autônomo e competente.

Objetivo específico 3

Verificar se atividades de pós-leitura contribuem positivamente à formação da criança como leitor autônomo e competente.

Asserção específica 3

A realização de atividades de pós-leitura, tais como debates, dramatizações, ilustrações, elaboração de paródias e atividades escritas, contribuem positivamente à formação da criança como leitor autônomo e competente.

Quadro 1. QUADRO DE COERÊNCIA DA PESQUISA

OBJETO		
A interação entre um agente de letramento e crianças, cujos antecedentes nunca ou pouco contemplaram contato com a literatura, em eventos de prática de leitura literária.		
OBJETIVO GERAL		
Verificar os benefícios que a leitura literária mediada adequadamente pelo educador ou agente de leitura propicia ao educando, em seu processo de constituição como leitor competente.		
ASSERÇÃO GERAL		
Crianças, cujos antecedentes não contemplaram ou pouco contemplaram experiências e práticas de leitura com obras literárias impressas, podem tornar-se leitores autônomos e competentes se tiverem oportunidade de participar de atividades com obras literárias impressas, mediadas por agente de leitura.		
QUESTÕES DE PESQUISA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ASSERÇÕES ESPECÍFICAS
1. Se ocorrer no momento de pré-leitura a especificação de objetivos da leitura e a realização de previsões do texto, os educandos irão sentir-se mais envolvidos com a atividade e mais estimulados a participar do momento da contação ou leitura da obra literária em questão?	1. Verificar se a especificação de objetivos da leitura e a realização de previsões do texto promove maior envolvimento dos alunos com a atividade e estimula o leitor a participar mais ativamente do momento da contação ou leitura da obra literária.	1. Quando há especificação de objetivos da leitura e realização de previsões do texto, os educandos sentem-se mais envolvidos com a atividade e mais estimulados a participar do momento da contação ou leitura da obra literária em questão.
2. Que estratégias de mediação utilizar nos eventos de prática de leitura literária a fim de que esses momentos contribuam de modo positivo ao processo de formação da criança como leitor autônomo e competente?	2. Investigar que estratégias de mediação utilizadas em eventos de prática de leitura contribuem positivamente com o processo de formação da criança como leitor autônomo e competente.	2. Estratégias de mediação utilizadas pelo agente de leitura, no decorrer do evento de prática de leitura, favorecem consideravelmente o processo de formação da criança como leitor autônomo e competente.
3. Que atividades de pós-leitura, propostas pelo educador ou agente de leitura, favorecem o processo de formação da criança como leitor autônomo e competente?	3. Verificar se atividades de pós-leitura contribuem positivamente à formação da criança como leitor autônomo e competente.	3. A realização de atividades de pós-leitura, tais como debates, dramatizações, ilustrações, elaboração de paródias e atividades escritas, contribuem positivamente à formação da criança como leitor autônomo e competente.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Alfabetização e letramento – processos distintos, porém interligados

No Brasil, o termo letramento integra há pouco tempo o discurso de especialistas das áreas de educação e de linguística. Foi em meados da década de 1980 que ocorreu a chegada do conceito de letramento ao nosso país. Essa criação surgiu a fim de suprir a necessidade de se distinguir processos em que haja somente a aprendizagem do sistema de escrita daqueles em que o aprendiz é capaz de utilizar sua leitura e escrita para a realização de práticas sociais. A importância em se identificar e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aquisição do código escrito foi reconhecida quando se promoveu a criação do conceito de letramento, o que levou estudiosos a aprofundarem seus estudos nessa direção (SOARES, 2003).

Na década seguinte ao surgimento da conceituação de letramento, em 1990, algumas pessoas comprometidas com a aprendizagem e com o ensino da língua materna, como os pesquisadores e educadores dessa área, avançaram seus estudos, indo além das pesquisas construtivistas que haviam ocorrido nos anos 80. Dessa forma, a dimensão sociocultural da linguagem oral e escrita e do seu aprendizado foi mais bem compreendida (COLELLO, 2004). As crianças passaram a ser vistas como sujeitos inseridos em práticas culturais diversas, e a leitura e a escrita foram consideradas ferramentas culturais. Sendo assim, as práticas de letramento superaram o conceito restrito que definia alfabetização como apropriação do código fonético.

Para Carvalho (2005), alfabetização restringe-se à aprendizagem inicial da leitura e escrita e à ação de ensinar o código alfabético, ou seja, à ação de ensinar as relações entre letras e sons. Ela afirma que a alfabetização é um processo limitado no tempo, nos conteúdos e nos objetivos. Segundo a autora, um processo educativo mais abrangente é o letramento, que permite ao aprendiz familiarizar-se com os diversos usos sociais da leitura e escrita.

Kleiman (1995), em seu discurso, aborda uma nova razão para essa distinção; ela não ignora as demais necessidades de se distinguir os conceitos de alfabetização e letramento, mas acrescenta, à discussão dos teóricos da educação, uma nova justificativa. Para ela, o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da

escrita dos estudos sobre alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita. Ratificando e ampliando a fala de Kleiman, Rojo (2009, p.98) afirma que

o termo alfabetismo tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita, enquanto o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não-valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos.

Subjacentes a essa concepção de letramento estão as ideias de Magda Soares, que aborda os termos alfabetização e letramento sob a mesma perspectiva de Carvalho. Porém, Soares (1998) acrescenta que o letramento traz consequências políticas, econômicas e culturais para indivíduos e grupos que se apropriam da escrita, fazendo com que esta se torne parte de suas vidas como meio de expressão e comunicação. Para Soares, o letramento dá visibilidade a um fenômeno que os altos índices de analfabetismo não permitiam que fosse enxergado. Trata-se da apropriação da escrita e das práticas sociais referentes a essa habilidade de leitura, e não somente da aquisição do código de letras e sons. Ainda segundo Soares, há vários níveis e diversos tipos de letramento, afinal, vivemos em uma sociedade essencialmente letrada e praticamente toda a população tem participação em algum processo de letramento. Ainda que o indivíduo seja analfabeto, ele poderá ter algumas habilidades de letramento, mesmo que rústicas ou precárias.

Outro autor que é referência no tema alfabetização é o educador Paulo Freire. Seus livros tratam do tema de uma maneira muito mais ampla que o conceito que temos hoje de alfabetização, pois, embora ele utilizasse somente a denominação alfabetização, ele acreditava numa concepção de aprendizagem da leitura maior do que a simples decodificação, uma concepção que fosse além das práticas escolares usuais.

Resguardando a singularidade de cada autor, as definições que Carvalho, Soares, Kleiman, Rojo e Freire atribuem à alfabetização e ao letramento em muito se assemelham, chegando a mesclar-se. Para eles, alfabetizar e letrar são processos distintos, porém devem estar combinados dentro das classes de séries iniciais.

Alfabetizar letrando é possível. Crianças e adultos podem aprender a ler e a conhecer os sons que as letras representam sem que se negligencie sua formação como leitores e sem que fique esquecido o convite ao ingresso na aventura do conhecimento que está implícito no ato de ler (SOARES, 2003).

Paulo Freire (1996) rompeu de maneira radical o conceito de alfabetização. Para Freire, o ato de fazer escola era mais do que usar técnicas de cartilha. Ele compreendia que a questão cultural devia se colocar de uma maneira mais radical, com uma elaboração profundamente enraizada e articulada dentro dos processos políticos. Embora Paulo Freire não utilizasse o termo “letramento”, o que ele buscava inserir nas escolas era o que hoje se conhece por esse nome. E, valendo-nos das conceituações teóricas de Soares, entendemos que Freire buscava ainda mais. Ele pretendia que seus educandos compreendessem como a sociedade funciona e se estrutura; ele enfocava algo que ainda hoje é novo, que são os vários níveis e tipos de letramento, e particularmente pregava o letramento político.

E tal como Freire propunha o letramento político, por meio da exploração do tema ‘política’ nas salas de aula, várias outras áreas importantes de estudo poderão ser contempladas no trabalho pedagógico com o letramento. Nesta pesquisa, o objetivo é explorar o desenvolvimento do letramento literário em sala de aula. O processo de letramento literário, que se alcança via obras de literatura, compreende não somente uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também uma forma de assegurar seu efetivo domínio. O letramento literário permite que o aluno não somente leia, mas tenha um conhecimento que vai além da escola, permitindo a ele uma maneira própria de ler e viver o mundo (COSSON, 2009).

O que é, portanto, letramento literário? Segundo Cosson (2009), ser leitor de literatura “é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária”. O letramento literário ocorre quando o leitor tem uma postura crítica da leitura literária, ocorre, ainda, quando o leitor sente grande necessidade da leitura literária. Uma pessoa letrada em literatura lerá, mesmo fora da escola, lerá, mesmo sem haver obrigação, lerá, por prazer, lerá, pelo simples fato de sentir necessidade de estar em contato com obras literárias. Uma pessoa que, ao longo de sua fase escolar, não desenvolver o letramento literário, certamente, abandonará o hábito da leitura de obras de literatura quando terminar a obrigatoriedade dessa atividade. Já o leitor letrado será ávido

leitor sempre, pois terá desenvolvido sua autonomia leitora, e lerá com fruição e criticidade, pelo fato de ter estimulado sua competência leitora ao longo de sua constituição como leitor. Mas isso ocorrerá, provavelmente, pelo fato de esse leitor ter tido boas mediações leitoras e bons professores incentivadores.

Portanto, para que se formem leitores literários bem letrados, o papel da escola é importante e complexo.

Cabe aqui uma citação de Antônio Cândido (1995, apud COSSON, 2009, p.15) em que ele expõe a grandiosa importância da literatura. Tendo por base seus convincentes comentários, podemos defender a importância do letramento literário e, em consequência, defender a leitura literária nas escolas, pois só dessa maneira a literatura e seu estudo alcançariam toda a sociedade.

A Literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Antônio Cândido. O direito à literatura.

2.2 Leitura literária – do surgimento da escrita à leitura nas escolas

A aquisição de códigos de escrita pode ser atribuída às necessidades sociais de se organizar a posse de bens e sua comercialização pelos povos Acádios, nos milênios IV e III a.C. O rústico registro em tabuletas de argila para ilustrar a movimentação das propriedades estimulou o surgimento de um procedimento mais elaborado e organizado de codificação. Posteriormente, até o ano 2600 a.C., a finalidade era a redação de contratos e, depois, de documentos no campo jurídico. Ao fim do terceiro milênio a.C., foi utilizado em atividades religiosas e literárias (SOUSA, 1999).

As novas práticas – jurídicas, religiosas e literárias –, que surgiram logo após o uso da escrita como registro de propriedade, pressupõem a intermediação de uma instituição, a escola. São os povos sumérios que se situam na origem da escrita, e também foram eles que passaram a reproduzir textos canônicos vinculados a práticas religiosas. Como esses estavam emergindo, surgiu também a necessidade de pessoas capazes de reproduzi-los com propriedade, e a escola tornou-se, portanto, a entidade mediadora dessa função (ZILBERMAN, 2009).

Desse modo, tendo sido a origem da escrita determinada pelas práticas econômicas, tem-se na mesma proporção o grau de determinação das funções da escola, assim como da organização dessa instituição, pelas práticas religiosas, literárias e jurídicas. Essas práticas encarregam-se de atribuir à escola a função de difundir ferramentas da linguagem verbal e escrita. No entanto, por contarem com as práticas religiosas como pilar da organização escolar, os ideais sagrados passam a ser bastante divulgados nos escritos escolares.

Mas, para utilizar-se da escrita, é imprescindível compreendê-la, pois à escrita associa-se a leitura. E esse vínculo faz da escola espaço de aprendizagem do ato de ler, assim como de seu uso e domínio. Escola e leitura, desse modo, instauram uma ligação praticamente indissociável. Porém, é sabido que a aprendizagem da leitura fora de sala de aula também é possível, por isso essa forte afinidade não decorre somente de razões lógicas, mas também e, principalmente, de razões históricas, como o fato de terem surgido em épocas próximas e derivado seus conhecimentos de progressos recíprocos.

Desde os sumérios, a transmissão do saber e das crenças ocorria por meio de textos escritos, o formato de texto contínuo, representado em um objeto que servisse de suporte, foi considerado uma forma de expressão mais privilegiada que outras de ordem visual ou performática. A escola detém seus ensinamentos a modalidades de expressão quase que exclusivamente por meio da escrita, não mais por meio do código oral e da audição, como a música e a poesia, por exemplo. Assim, para que se inserisse a poesia nas salas de aula, teve que haver uma adaptação ao seu formato de circulação.

Sabe-se que a parceria entre escola e literatura não é recente, desde que o ensino leigo começou a se organizar, entre os gregos da antiguidade, os professores utilizavam a poesia como recurso no ensino da habilidade de ler e escrever. Mas, até então, a difusão de poesias dava-se apenas de modo oralizado. Assim, com o advento da escolarização, essas obras passaram por um processo de transcrição, transformando-se em texto escrito e, logo a seguir, em material didático.

Desse modo, desde as primeiras iniciativas de fixação, pela escrita, da produção literária, a poesia foi sendo inserida no contexto escolar. Dessa inserção decorreram diversas consequências, podendo-se destacar o fato de que houve expressiva perda da espontaneidade e naturalidade que esse gênero literário proporcionava originariamente. No entanto, a obra escrita passou a ser mais bem valorizada e a ser privilegiada diante das demais formas de expressão verbal. Segundo Zilberman (2006), “o gênero afiançou perenidade e conquistou primazia, vindo a ser considerado um cânone, uma lei, que se impõe no âmbito da arte e da linguagem”.

A situação da poesia não se modificou muito com o passar dos anos. Passando a integrar a literatura, a poesia passou também a ser vista como expressão de nacionalidade e permaneceu sendo julgada como uma forma superior de manifestação linguística. Esse é o motivo pelo qual a escola sempre se apropriou da poesia para transmitir ensinamentos no âmbito da língua nacional e produção literária, recorrendo a esse patrimônio quando necessário.

Escola e literatura, portanto, detêm uma parceria antiga. Afinal, durante séculos, a literatura exerceu papel fundamental na formação moral, no ensino da língua e na conscientização de uma cultura com raízes clássicas greco-latinas, dentro das salas de aula. No entanto, o fato de se buscar a contemplação dessas

habilidades por meio da leitura literária não significa, necessariamente, que a aquisição fosse efetiva, pois o modo de ensino poderia não ser o mais adequado aos interesses e capacidades dos alunos e, conseqüentemente, as atividades de leituras literárias escolares não fariam com que os educandos efetivamente lessem, nem os tornaria leitores competentes. Colomer (2007) relembra que, segundo os redatores do Plano Educativo de 1825, na Espanha, “as únicas leituras necessárias na escola primária eram a cartilha, o catecismo e as fábulas de Samariego, e que, um século mais tarde, passou a ser obrigatória uma leitura tão discutível para os destinatários infantis quanto o Quixote”.

Nesse período, a literatura e a escola já tinham uma sólida caminhada juntas. Foi, inclusive, no decorrer do século XIX que se iniciou o processo de escrita direcionado para o público escolar, cuja função principal era a instrução moral. Esses livros relatavam histórias engraçadas, pequenas aventuras, alguns poemas, histórias da literatura popular nacional, e outros ainda contavam narrativas com protagonistas infantis.

Todas as leituras voltavam-se para outra finalidade que não a própria leitura. Segundo Colomer (2007) enumera, cada gênero textual tinha uma finalidade específica: os poemas e fragmentos tinham o propósito de serem memorizados e compartilhados como referências da coletividade cultural ou nacional; as fábulas e os contos morais curtos serviam para educar em relação a valores e comportamentos e, no melhor dos casos, liam-se “belas páginas” que tinham como objetivo moldar o gosto dos alunos e servir de referência, para que eles imitassem nos exercícios de redação. Eram essas obras, deliberadamente escolares, as mais presentes nas salas de aula.

E o fato de haver obras que eram escritas, especificamente, para os alunos, em suas classes escolares, já revelava um progresso. Afinal, fazendo uma regressão ao século XVI e seus séculos precedentes, deparamo-nos com uma realidade muito curiosa, não se escrevia literatura infantil. Os primeiros livros para crianças só foram produzidos ao final do século XVII e início do século XVIII, pois crianças não eram vistas como indivíduos que merecessem consideração especial, eram apenas adultos em miniatura. Portanto, não se escrevia para elas, pois, até então, a “infância” não existia (COLOMER, 2007).

Somente na Idade Moderna é que se desenvolve uma nova concepção do que seria a infância, e que se passa a tratá-la como uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessidades específicas. A mudança da situação da população infantil decorre da emergência de uma nova conceituação de família. Esta não se vê mais centrada em amplas relações de parentesco, a nova organização familiar opta por restringir suas relações a um núcleo unicelular, preocupado com a privacidade e com a não intervenção de parentes distantes em negócios internos.

Antes da constituição dessa nova noção de família burguesa, inexistia uma consideração especial para com a infância. As crianças não eram tidas como seres em formação, que inspiram cuidados. Eventos semelhantes eram compartilhados por adultos e “pequenos adultos” sem distinção e, como consequência, sem laços afetivos ou maior aproximação.

A nova valorização da infância permitiu maior dedicação, cuidado e união familiar. As famílias passaram a se responsabilizar por seus filhos, que deveriam atingir a idade adulta de modo saudável, tendo uma morte precoce evitada pelos pais; e de modo maduro, contando com a providência paterna para uma boa formação intelectual (ZILBERMAN, 2009).

Assim, a partir dessa nova valorização da infância, historietas e livros passaram a ser redigidos também para o público de pequenos leitores. Desse modo, a posição da escola frente à literatura e sua importância foi-se modificando. A escola passou a dar pistas de que recorrer à literatura adequada para retomar seu rumo e reavaliar seus respectivos propósitos talvez fosse muito importante.

Mas, felizmente, a leitura sem sentido e enviesada por motivos outros que não a própria leitura é um discurso que vem-se modificando. A importância do acesso dos alunos a livros que lhes sejam adequados à idade já é tema discutido há pelo menos um século. No período entreguerras, métodos de pedagogia que defendiam livros mais adequados ao público a que se direcionam foram sendo disseminados. Espalhava-se pela Europa um modelo de Biblioteca ideal, proposto pelos Estados Unidos. Tal modelo passou a pressionar a atual concepção escolar de leitura de livros. Pretendia-se colaborar com as escolas e com os leitores, levando-se ao ambiente escolar coleções infantis, compostas por textos clássicos e literatura infantil de qualidade, mais próxima do interesse dos alunos.

No entanto, essa tendência renovadora, pontuada de atitudes mais favoráveis à leitura literária infantil, manteve-se em um espaço minoritário. A transformação no ambiente escolar, efetivamente, não aconteceu. Os professores permaneceram com uma formação deficitária no que diz respeito ao eixo de interesse 'leitura literária' e as obras a que seus alunos eram submetidos a ler não lhes parecia atrativas, nem se assemelhavam às obras que viriam a encontrar fora das escolas.

A biblioteca idealizada, até a década de 1970, quando o modelo escolar sofreu profundas transformações em seus livros utilizados, só se tornava possível àqueles que prosseguiram seus estudos, ultrapassando a fase primária e chegando ao nível secundário. Não é surpreendente dizer que esses eram minoria, pois, na maioria dos casos, os alunos que davam prosseguimento aos estudos correspondiam aos filhos dos burgueses, ou aos poucos alunos de classes populares e rurais que se destacavam no ambiente escolar.

Esse modelo de educação perpetuou-se por todo o século XIX, chegando até meados do século XX, período de pós-guerra europeu. Foi justamente nesse período, entre as décadas de 1950 e 1960, que se conseguiram algumas mudanças no modelo que havia permanecido praticamente estável durante décadas. A leitura de obras completas e a construção e uso de bibliotecas passaram a ter espaço na escola de modo ampliado, quase que generalizado. Contudo, nem todos os problemas da leitura literária nas escolas se acabaram, muito pelo contrário, ainda há longas caminhadas a se percorrer no que diz respeito à presença de obras literárias no ambiente escolar.

2.3 Literatura infantil no ambiente escolar contemporâneo

Visitando a história da literatura infantil, percebemos que, desde seu nascimento, ela esteve compromissada com a educação formativa e que tal comprometimento, localizado na sua origem, ainda hoje repercute em parte da produção e no campo de estudos da literatura infantil. A importância desse gênero, no entanto, vem sendo mais reconhecida. Diferentes ações estão sendo promovidas com o intuito de inserir efetivamente a leitura literária nos currículos escolares, embora alguns teóricos sejam contrários a essa ideia de escolarização da literatura, como mencionado na apresentação deste trabalho.

Retirar a leitura literária das escolas talvez não seja a medida mais acertada, as condições em que essa atividade é conduzida em sala de aula é que merecem ser estudadas e aperfeiçoadas. A esse respeito, Soares (2001 apud COSSON, 2009, p.19) faz uma síntese muito oportuna:

Não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar “saber escolar”, se escolarize, e não se pode atribuir, em tese, [...] conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola [...]. O que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o.

Os estudantes têm o direito de estar próximos e em constante contato com a Literatura. Valorizando essa ideia, campanhas de difusão da leitura multiplicaram-se e, inclusive, há a participação do governo desenvolvendo programas oficiais que incluem a presença dos livros próximos aos leitores.

Inicialmente, o tratamento dado à promoção da leitura no Brasil estava pontuado por equívocos. Tratava-se do assunto como sendo mais simples do que realmente o é. O acesso ao material escrito e a compra em larga escala de livros para bibliotecas e escolas eram sugeridos como soluções finais, imediatas e práticas, para o incentivo ao ato de ler (AMARILHA, 1997), pois se partia do pressuposto de que não se lê somente porque não se tem o objeto de leitura. Desse modo, não se lê poesia porque não existem antologias adequadas ou espetáculos

que a incluam, ou ainda, que não se leem contos porque não há bibliotecas (COLOMER, 2007).

Felizmente, a perspectiva do governo sobre o incentivo à leitura literária modificou-se positivamente. No ano de 2003, o Brasil iniciou a construção de uma política nacional de livro e leitura, foi neste ano que se promulgou a Lei nº 10.753, a chamada Lei do Livro (ver apêndice 1).

Ainda de modo muito limitado, no que se relaciona à ênfase na leitura e na formação de leitores competentes, a Lei do Livro (2003) marca o Estado Brasileiro como uma das primeiras diretrizes referentes à promoção da leitura. Essa Lei pode ser considerada um passo rumo ao renascimento do tema leitura no cenário cultural do país.

O Plano Nacional do Livro e da Leitura, PNLL, tem como novidade em relação aos planos de incentivos à leitura anteriores à Lei nº 10.753 (ver apêndice 1) a valorização de particularmente três fatores qualitativos e dois quantitativos, identificados pela Unesco como necessários para a existência expressiva de leitores em um país. Os fatores qualitativos são:

1. O livro deve ocupar destaque no imaginário nacional, sendo dotado de forte poder simbólico e valorizado por amplas faixas da população;
2. Devem existir famílias leitoras, cujos integrantes se interessem vivamente pelos livros e compartilhem práticas de leitura, de modo que as velhas e novas gerações se influenciem mutuamente e construam representações afetivas em torno da leitura; e
3. Deve haver escolas que saibam formar leitores, valendo-se de mediadores bem formados (professores, bibliotecários, mediadores de leitura) e de múltiplas estratégias e recursos para alcançar essa finalidade.

E os fatores quantitativos são:

4. Deve ser garantido o acesso ao livro, com a disponibilidade de um número suficiente de bibliotecas e livrarias, entre outros aspectos;
5. O preço do livro deve ser acessível a grandes contingentes de potenciais leitores.

Analisando os itens mencionados neste capítulo, podemos perceber que, com o comprometimento do Governo em relação aos fatores quantitativos nas políticas de educação, abrem-se as portas para que os itens qualitativos ganhem espaço. No entanto, a grande inovação está presente no fator qualitativo número 3, pois se a leitura bem mediada estiver presente no contexto escolar, leitores serão formados em todas as classes sociais, favorecendo inclusive a execução dos itens número 1 e número 2.

O item 3 demonstra, portanto, grande evolução, pois mostra que o Brasil percebeu a importância de se investir na boa formação de professores, lacuna que Amarilha (1997) tanto apontava. A Unesco reconheceu que já não basta distribuir livros a “quem não precisa deles”, é preciso muito mais do que isso para se formar leitores competentes; é preciso despertar a necessidade de ler nos educandos. O item 3 reforça, portanto, a imprescindibilidade de bons mediadores de leitura, que vão dar significado aos livros recebidos pelos alunos.

É claro que sem livros não há leitura, e quanto a isso todos estão de acordo. Porém, não se deve perpetuar a ideia de que basta dar livros a todas as camadas sociais, como se essas estivessem conscientemente ansiosas por tê-los. O despertar para a leitura de textos literários exige muito mais esforços que somente compras e distribuições de livros. Apesar de o letramento literário requerer o contato direto e constante com o texto literário, pois sem esse contato, a vivência da literatura não tem como se efetivar, à escola e ao professor cabe disponibilizar mais do que somente objetos de leitura. Há que haver também espaços, tempos, oportunidades e atividades que proporcionem a efetivação desse contato.

O professor deve valer-se de diversas estratégias para alcançar o letramento literário de seus alunos, não podendo negligenciar as atividades de pós-leitura, a consolidação da relação do aluno com a literatura por meio de interferências críticas, a interação da escrita com a literatura, a contextualização dos textos a serem lidos e a contemplação do universo linguístico do educando, sem que haja descompromisso com os demais universos de linguagem.

Portanto, não é atribuição do governo apenas fornecer livros, bem como não é atribuição do professor apenas ensinar a ler corretamente. O educador é um agente de letramento e deve buscar concretizar e expandir a alfabetização,

possibilitando aos seus alunos o domínio dos códigos que permitam a mecânica da leitura (ZILBERMAN, 2003).

Desse modo, sabemos que ter livros nas mãos e tempo para lê-los não é condição única na construção de leitores autônomos e competentes, mas podemos afirmar que é uma condição imprescindível. Esse pode ser um bom começo, porém há ainda que se pensar em formas de organização que facilitem essa vivência letrada.

2.4 Leitura e literatura

O processo de ensino da leitura é bastante complexo e os problemas identificados nesse processo situam-se desde o modo como a leitura é conduzida pelos educadores e relevância identificada no Projeto Político Pedagógico da escola, até a própria conceitualização do que é leitura.

A leitura é um dos objetivos prioritários do Ensino Fundamental. O esperado é que, ao final dessa etapa escolar, os alunos estejam lendo de modo competente e autônomo. Claro que dificuldades de leitura sempre podem existir, no entanto, esses alunos, por meio de sua competência leitora e recursos apreendidos, poderão superar as incompreensões.

Sabendo-se que a leitura é tão importante, torna-se igualmente relevante sua conceitualização. Afinal, para se compreender como se dá a leitura nas salas de aula, é importante que saibamos qual a concepção adotada pelo professor do termo leitura, pois só assim ele poderá dar ênfase nessa atividade a fim de que o ciclo do processo de leitura se complete.

A forma pela qual o professor concebe o processo de leitura orienta todas as suas ações de ensino dentro da classe escolar. Isso nos leva a refletir que, se o professor tem consigo arraigado o pensamento de que ler é simplesmente decodificar, isto é, traduzir a escrita em fala, seu planejamento ficará restrito a atividades que privilegiem quase que exclusivamente a leitura de textos em voz alta pelos seus alunos, sem nenhuma intervenção visando à compreensão leitora, pois para ele o “mais importante” já está sendo feito.

Se a percepção do que é leitura for redutora e simplista, não há dúvidas de que a educação dos leitores vai ser conduzida de maneira precária, quando não deletéria aos propósitos pretendidos.

Leitor é quem é capaz de ler textos, valendo-se de seus conhecimentos prévios, e estabelecendo relações entre as ideias produzidas e a vida concretamente vivida em sociedade. Porque ler não é repetir fonemas, não é traduzir palavras, nem memorizar textos e/ou copiar suas ideias transmitidas (SILVA, 2005).

Segundo Bakhtin (1981), a leitura compreende três operações distintas, a saber: 1. A recepção propriamente dita (em que estão em jogo fatores como ruído); 2. A compreensão passiva do sentido; 3. A atitude responsiva ativa.

A compreensão é a fase inicial e preparatória para uma resposta, que pode ser verbalizada ou não. O enunciador espera uma compreensão responsiva ativa e não somente uma compreensão passiva, que apenas “duplicaria seu pensamento no espírito do outro”. O que ele aguarda é “uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução etc.”, ainda segundo Bakhtin.

Para esse autor, o sentido de um texto é dado pela significação (relação de dependência entre as frases) e pelo sentido (relação entre o texto e o que está fora dele, relação intertextual). Assim, o processo de leitura deve levar em consideração as relações internas produtoras de significação e as relações do texto com sua exterioridade, outros discursos ou textos.

Também Solé (1998, p.22) conceitua o termo leitura. Para a autora, “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que guiam sua leitura”. Sua proposição traz, como consequência, o fato de que o leitor envolvido nesse processo é um leitor ativo, que realiza a decodificação, mas também examina o texto. Implica ainda que sempre deve haver um objetivo para guiar a leitura.

Segundo Solé, o significado do texto se dá por meio de uma construção de sentido feita pelo leitor. O texto já possui um sentido, porém a interpretação do leitor levará em consideração seus conhecimentos prévios e seus objetivos. Assim sendo, o significado que um escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor lhe quis dar.

O processo de leitura é compreendido por Isabel Solé com base numa perspectiva interativa. Pode-se dizer que o modelo interativo é uma síntese e uma integração de outros enfoques elaborados ao longo da história para explicar o processo de leitura. Essas diversas explicações podem agrupar-se em torno dos modelos hierárquicos ascendente – bottom up – e descendente – top down.

O modelo hierárquico ascendente considera que o leitor constrói seu entendimento iniciando-se pelas letras, logo após pelas palavras, depois pelas frases e assim sucessivamente, em um processo crescente. As propostas de ensino que se baseiam nesse modelo atribuem demasiada importância às habilidades de decodificação, pois julgam que a compreensão provém da decodificação total de um texto. Esse modelo está focado na decodificação do texto e ignora o fato de que inferimos informações a todo o tempo, lemos sem perceber incorreções de grafia e

ortografia, e até mesmo, somos capazes de compreender um texto sem entender a totalidade de elementos que o compõem.

Já o modelo descendente – top down – prega o oposto. Nesse modelo, o conhecimento e a compreensão não são resultado da escadinha formada por letras, palavras e frases, o leitor usa seu conhecimento prévio e seus recursos de cognição para fazer previsões sobre o conteúdo do texto, sendo depois necessário recorrer ao texto para descobrir se suas antecipações se cumpriram. Desse modo, quanto mais conhecimentos um leitor tiver sobre o que está lendo, mais fluida será sua leitura e menos ele precisará se fixar ao texto. O modelo descendente, portanto, também instaura uma hierarquia, porém trata-se de uma hierarquia descendente, por meio de hipóteses e antecipações prévias. Os métodos de ensino embasados nesse modelo são conhecidos pelo nome de métodos globais.

Vemos então que o modelo interativo não está centrado somente no texto, nem somente no leitor, embora valorize, e muito, os conhecimentos prévios deste para a compreensão textual. Solé (1998, p.24) justifica essa dicotomia da seguinte maneira:

Quando o leitor se situa perante o texto, os elementos que o compõem geram neles expectativas em diferentes níveis (o das letras, das palavras...), de maneira que a informação que se processa em cada um deles funciona como *input* para o nível seguinte; assim, através de um processo ascendente, a informação de propaga para níveis mais elevados. Mas, simultaneamente, visto que o texto também gera expectativas em nível semântico, tais expectativas guiam a leitura e buscam sua verificação em indicadores de nível inferior (léxico, sintático, grafo-tônico) através de um processo descendente. Assim, o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento do mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre aquele. Do ponto de vista do ensino, as propostas baseadas nesta perspectiva ressaltam a necessidade de que os alunos aprendam a processar o texto e seus diferentes elementos, assim como as estratégias que tornarão possível sua compreensão.

A perspectiva em que se baseia Solé, perspectiva interativa, crê que, para completar o ciclo da leitura, é necessário que o leitor domine as habilidades de decodificação e aprenda as distintas estratégias que promovem a compreensão. Também se pressupõe que o leitor é um ser ativo, que continuamente criará hipóteses e as verificará, construindo, desse modo, a compreensão do texto e a busca da comprovação desse conhecimento.

Porém, além de compreender o modo como o leitor conduz suas leituras, a fim de auxiliá-lo a ler com, cada vez mais, autonomia e competência, é importante

que haja preocupação também com o gênero textual e tipo textual a que esse aluno está sendo exposto, pois, a variedade textual não afeta apenas os leitores com seus objetivos e conhecimentos de mundo. Os diferentes textos a que dedicamos nossas leituras também oferecerão possibilidades e limites diversos em seu conteúdo. Afinal, como exemplifica Solé (1998), não se encontra a mesma coisa em um conto e em um livro didático; em um relatório de pesquisa e em um romance policial; em uma enciclopédia e em um jornal. As diferentes estruturas do texto impõem restrições à forma em que se organiza a informação escrita. Por isso a necessidade de se compreender o que são gêneros e tipos textuais, pois somente conhecendo-os os professores poderão trabalhar com eles de modo mais adequado dentro de suas classes de ensino.

Para abordar os gêneros textuais, temos que inicialmente entender o universo em que se estabelecem, que é a língua. Para Marcuschi (2005), a língua é uma “atividade social, histórica e cognitiva”. A língua só existe a partir das interações entre seus falantes, sendo que essas interações ocorrem por meio de modelos que são adaptados às mais diversas situações comunicativas. Esses modelos ou “ações sócio-discursivas” são os gêneros textuais e esses gêneros são, nada menos, que textos nas formas que encontramos em nosso cotidiano, definidos por sua composição usual e funções comunicativas. Alguns exemplos de gêneros textuais são: charges, anúncios, convites, atas, avisos, bulas de remédio, cartas, crônicas, editoriais, ementas, ensaios, entrevistas, circulares, contratos, decretos, discursos políticos, instruções de uso, letras de música, leis, mensagens, notícias, até mesmo *chat* na internet configura um gênero textual.

Por outro lado, quando se fala em tipos textuais, fala-se de sequências de textos, caracterizadas por algumas especificidades linguísticas, determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, dentre outros. E diferentemente dos gêneros textuais, que são impossíveis de ser enumerados, os tipos textuais são apenas cinco: narrativos, argumentativos, expositivos, descritivos e injuntivos.

Em um mesmo gênero textual é possível que estejam presentes vários tipos textuais, ou até mesmo todos eles. Na literatura, por exemplo, encontram-se muitos gêneros textuais, literários, que podem ser construídos por meio de diferentes tipos textuais. A obra literária compõe-se de textos escritos por autores que têm uma preocupação especial com a sua construção, com a escolha das palavras e a

maneira de combiná-las. Nos textos literários, as palavras indicam ou sugerem outros sentidos, além do seu habitual.

A literatura pode ter sua inspiração baseada em personagens históricos, objetos ou acontecimentos cotidianos, podendo, ainda, resultar de impressões e sentimentos da pessoa que a escreve. A partir de elementos retirados da realidade externa, ou de suas própria experiências, o escritor compõe um texto que não pretende apenas reproduzir ou descrever esses elementos. Assim, mesmo quando se inspira em fatos que podem ter ocorrido realmente, o texto literário resulta do trabalho minucioso de seu autor com as palavras. O texto literário é sempre uma releitura da realidade, uma busca pelo arranjo mais significativo ou da combinação mais estética das palavras e das imagens que evocam (PEREIRA, 2000).

A autora Helena Pereira (2000) demonstra, por meio de uma simples seleção de fragmentos textuais, que os mesmos assuntos podem dar origem a textos literários e a textos não-literários. Os exemplos utilizados por ela são os seguintes:

Texto 1

Flores são mesmo um presente de última hora. E se neste ano elas vão ser mais uma vez uma opção para o dia das mães, tente ao menos ser criativo na hora da compra.

Em vez de levar um maço de rosas ou flores-de-campo, prefira os arranjos, os vasos ou até as flores em caixinhas.

Há arranjos de todos os tamanhos e cores, e você pode escolher entre flores frescas, secas ou artificiais.

Izabela Moi. Revista da folha, suplemento da folha de São Paulo, 4/5/97.

Texto 2

O ramo que suporta a flor chama-se pedúnculo; muitas vezes apresenta uma bráctea na base e vai se alargando em direção à extremidade, formando um receptáculo. Dependendo das espécies, as flores são agrupadas de modo variado; esses conjuntos recebem o nome de inflorescências.

[...] Uma flor completa é formada por quatro verticilos ou uma série de peças semelhantes: cálice, corola, gineceu e androceu.

Grande enciclopédia Larousse Cultural, vol. 4, São Paulo, Universo, 1988.

Texto 3

Laura foi buscar uma velha folha de papel de seda. Depois tirou com cuidado as rosas do jarro, tão lindas e tranquilas, com os delicados e mortais espinhos. Queria fazer um ramo bem artístico. E ao mesmo tempo se livraria delas. [...]

E então, incoercível, suave, ela insinuou em si mesma: não dê as rosas, elas são lindas.

Um segundo depois, muito suave ainda, o pensamento ficou levemente mais intenso, quase tentador: não dê, elas são suas. [...]

Bem, mas agora ela já falara com Maria e não teria jeito de voltar atrás. Seria então tarde demais?, assustou-se vendo as rosinhas que aguardavam na sua própria mão. Se quisesse, não seria tarde demais... Poderia dizer a Maria: "Ô Maria, resolvi que eu mesma levo as rosas quando for jantar!" E, é claro, não as levaria...

Clarice Lispector. "imitação da rosa". **Laços de família**, São Paulo, Três: 1974.

Texto 4

Andam nascendo os perfumes

Na seda crespada dos cravos.

Brota o sono dos canteiros

Como o cristal dos orvalhos.

Cecília Meireles. **Obra poética**. Rio de Janeiro, Nova Aguilar, 1986.

As formas de se abordar um assunto são incontáveis, podendo elas ser literárias ou não. Embora os quatro textos acima tratem do mesmo assunto, flores, nem todos são literários.

No texto 1, predomina a linguagem jornalística, que objetiva informar, noticiar, divulgar serviços, sugerir ideias práticas aos leitores; O fragmento 2 já trata de um texto científico, que faz descrições de modo claro e objetivo. Nessa descrição não se encontram opiniões ou impressões de quem descreve; O texto 3 narra uma sequência de ações e trata-se de um texto literário, pois não tem preocupação de

caracterizar cientificamente o objeto que descreve, nem de fornecer dados objetivos sobre a realidade; por fim, o texto 4, que difere formalmente dos demais, sendo escrito em versos, consiste em uma descrição carregada de impressões subjetivas. É um texto literário do tipo poético.

Como demonstrado, a distinção de um texto literário do texto não literário não é complexa. Para o texto não literário, o mais importante é a informação a ser transmitida, porém ao texto literário importa mais a maneira como se processa a informação. O que o torna literário não é o fato de contar uma história, mas a maneira como o narrador constrói e transmite essa história. Por isso, a literatura não é uma descrição objetiva nem um retrato: é uma representação ou recriação da realidade.

A diversidade de textos com os quais os alunos deparam na escola e fora dela é muito grande, por isso existe a necessidade de esse aluno, enquanto leitor, reconhecer os gêneros e tipos textuais e saber identificá-los, ainda que não seja de modo conscientemente planejado. O professor, ao ensinar o que é literatura, deve valer-se desse momento apresentando também o que não é literatura, para que os alunos tenham o conhecimento de que existem textos literários e textos não literários. Como exemplificado anteriormente, existem textos que abordam a mesma temática, porém em gêneros textuais distintos.

Posteriormente, o professor poderá valer-se de textos literários para ilustrar os diferentes tipos textuais com os quais os alunos podem-se encontrar em sua trajetória leitora, preparando, desse modo, os leitores iniciantes para os diversos caminhos em que podem adentrar.

De acordo com Solé (1998), poder ler, isto é, compreender e interpretar textos escritos de diversos tipos com diferentes intenções e objetivos, contribui de forma decisiva para a autonomia das pessoas, na medida em que a leitura é um instrumento necessário para que nos manejemos com certas garantias em uma sociedade letrada. O leitor que adquiriu essa base em sala de aula, ou em ambientes de leitura mediada, é um leitor ativo que sabe o que lê e por que lê, que assume sua responsabilidade ante a leitura, que sabe criticar e refletir o que lê, ou seja, é um leitor competente e autônomo.

2.5 Processo de formação do leitor autônomo e competente – momento amplo e momento estrito

Quando o tema é mediação leitora, o que se deve ter em mente é que se trata de uma atividade que ocorre de modo processual. Projetos de leitura com essa finalidade, de promover a competência leitora, ainda que sejam desenvolvidos dentro das salas de aula, terão seu início muito antes de chegarem às classes escolares.

O objetivo desta pesquisa não é elaborar uma receita pronta, rígida e imutável de como conduzir as leituras escolares, pelo contrário, cada comunidade escolar e cada aluno têm suas particularidades que devem ser consideradas e respeitadas. No entanto, há algumas etapas no processo de formação de leitores competentes que merecem ser contempladas pelos professores.

A mediação da leitura literária pode, portanto, ser compreendida em dois momentos distintos: o momento amplo, que se refere à preparação anterior à chegada da leitura na escola e; o momento estrito, que se refere ao momento da efetiva contação da história e suas intervenções imediatamente anterior e imediatamente posterior.

O momento amplo da mediação leitora é uma preparação por parte do educador ou agente de leitura para que ocorra a interação entre os novos leitores e as obras literárias. O momento amplo ocorre em três etapas: 1. A seleção das obras literárias; 2. O estímulo à leitura e; 3. O tempo de contação das obras literárias.

Já o momento estrito diz respeito ao tempo específico da contação das obras literárias, a saber: 1. A aproximação da leitura de mundo do aluno ao contexto da obra a ser lida; 2. A mediação da leitura e; 3. As atividades de pós-leitura. Concluindo, o momento estrito compreende os intervalos de tempo imediatamente antes, durante e depois da contação de histórias.

2.5.1 Primeira fase do momento amplo – seleção de obras literárias:

“O que deve conter um livro de Literatura Infantil para que seja considerado de boa qualidade?” Essa é uma questão muito recorrente, principalmente feita por professores, mas também muito difícil de ser respondida. Afinal, não se pode definir

o que é bom ou ruim, esses são fatores sempre muito relativizados. Por isso, para que não se erre com os livros, ao bom senso que cada professor utiliza para adotá-los, devem-se somar itens como a qualidade de ilustração, temática e gráfica. Assim, a busca por livros que atendam às necessidades das crianças já não se baseará somente em juízos de valor, mas estará pautada em pré-requisitos mais confiáveis.

Soares (2003) traz reflexões que giram em torno da necessidade de maiores opções de livros literários para a educação infantil. Poucas são as editoras que se dedicam ao trabalho de edição de livros para crianças de até seis anos de idade, a maioria está voltada às séries iniciais do Ensino Fundamental.

Isso ocorre porque o mercado editorial não focaliza a criação de livros para o público leitor da primeira fase escolar, pois só poderiam fazê-lo se vendessem grandes tiragens desses exemplares, afinal, estamos falando de empresas comerciais que visam lucro. Entretanto, grandes números só são comprados quando o governo adota o determinado título e, considerando os rigorosos editais de seleção para que os livros sejam adotados, seria um grande risco para as empresas editarem livros que talvez fiquem sem público leitor.

Outros fatores também colaboram para o catálogo pouco expressivo de livros direcionados para a educação infantil. Existe um número inferior de escolas para esse segmento se comparado ao número de escolas existentes para o Ensino Fundamental. Ademais ainda não há uma convicção cultural de que a leitura de livros literários na educação infantil é relevante para o desenvolvimento de leitores, o que se constata quando olhamos mais proximamente programas como o PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola –, que não contemplou, no ano de 2008, compras governamentais para a educação infantil.

O não reconhecimento da importância da leitura para a educação infantil é um agravante a pouca oferta de livros para esse segmento educacional. Enquanto não houver políticas públicas que reconheçam o direito que a criança tem ao livro, o mercado editorial para a educação infantil estará sempre defasado e o convencimento da importância desses pequenos objetos nessa fase escolar estará sempre distante. Portanto, a inserção de livros literários para essa fase escolar será uma conquista bastante difícil de ocorrer. E sendo poucas as opções de livros de literatura para o público infantil, torna-se ainda mais complexa a escolha criteriosa desses livros.

No entanto, apesar das dificuldades, alguns itens não podem passar despercebidos, como por exemplo, a temática dos livros adotados. Paiva (2008) discute as temáticas que são abordadas pela literatura infantil brasileira e faz análise de três grupos temáticos recorrentes, a saber: “a fantasia como tradição; o conteúdo como opção e a realidade como aposta”.

Ao primeiro grupo, “a fantasia como tradição”, equivalem os contos de fadas e as fábulas. Nessas narrativas, que são predominantes na literatura infantil, enfatiza-se a vitória do bem sobre o mal e há o predomínio de um mundo idealizado.

O segundo grupo, “o conteúdo como opção”, abrange histórias contendo temas transversais, ou seja, questões ou problemas sociais que necessitam ser trabalhados com as crianças, o texto é, nesse caso, um pretexto para o ensino de conceitos e valores.

Por fim, o terceiro grupo mencionado, “a realidade como aposta”, propõe-se a abordar temas complexos do dia-a-dia e que podem afligir as crianças, assuntos como morte, medo, separação, abandono e sexualidade, por exemplo.

Segundo Paiva os livros de fantasia têm-se mostrado cada vez mais banais, existem em grandes quantidades, porém a qualidade almejada não se encontra em mesmo número. A autora também critica a utilização de textos para se ensinar conteúdos escolares, para ela o equívoco em se apropriar do livro de literatura como mais um recurso de aprendizagem de valores, dispersa a intenção de se ampliar o universo cultural da criança a partir dos textos literários. Já quando o assunto abordado é delicado para ser tratado com crianças, como a morte, por exemplo, os autores fazem referências muito distantes à realidade delas, dando a errônea impressão de que não poderia acontecer com elas e/ou de que esses acontecimentos nunca são momentos trágicos, mas sempre situações marcantes e, de certo modo, belas.

A autora apresenta essas três vertentes temáticas para chamar atenção ao fato de que nem sempre as obras dedicadas às crianças são obras literárias. Muitas vezes, os livros com as características acima são adotados para que a escola se esquive da responsabilidade de ensinar alguns conteúdos cujos temas são complexos ou exigem extrema delicadeza para serem tratados. A utilização de temas transversais pode ser enriquecedora para uma obra, mas a partir do momento

em que extrapola na medida, pode fazer com que o livro se descaracterize de literatura infantil, passando a ser um mero livro destinado a crianças.

Os livros de histórias não devem ser adotados ao acaso, não devem ser adotados com função meramente conteudista, nem tampouco com a única finalidade de se melhorar a leitura e escrita dos alunos. O professor que se utiliza de literatura em sala de aula deve ao menos pretender alcançar a formação de leitores autônomos, sujeitos que, mesmo após completada sua escolarização, permaneçam no mundo dos livros. O interesse pela leitura deve ser despertado desde cedo, portanto, livros para educação infantil devem ser também livros literários, para que não seja necessário fazer uma transição brusca de leitura mais à frente, quando passar a ser cobrada desses leitores iniciantes a leitura das “verdadeiras artes literárias”.

No momento da seleção do livro infantil a ser adotado pelo professor, outro fator que vale a pena ser bem observado são as ilustrações. É sabido que as crianças são leitoras vorazes de imagens, e essas passam a ter a função de encantar e despertar o interesse das crianças para a leitura. Portanto, a adequação das imagens aos livros em que estão inseridas deve ser avaliada com cautela. É importante que haja relação entre o texto verbal e o texto não verbal, eles devem interagir e se complementar.

As ilustrações são também uma forma de narração, porém, as imagens podem muitas vezes se opor à escrita. A relação do texto visual com o texto verbal pode se dar de diversas maneiras: pode ser uma relação de mera repetição, pode ser uma relação de reforço do que foi dito, pode ser uma relação de complemento ou ainda uma relação irônica entre o texto e a imagem. A congruência desses itens costuma ser predominante nos livros para a educação infantil, porém quando a imagem é surrealista ou distorcida, pode gerar passagens ou capítulos muito interessantes, que exigirão, do leitor, maior atenção e concentração.

Mesmo leitores iniciantes gostam de sentir-se desafiados, quando a imagem se revela um enigma a ser desvendado, a leitura é mais desafiadora e, portanto, mais convidativa⁵ (CADEMARTORI, 2008).

⁵ As imagens do livro “O menino maluquinho” podem exemplificar uma relação irônica entre texto verbal e texto visual. Apesar de as imagens serem desenhadas de acordo com a literalidade do texto, elas são consideradas irônicas, pois as situações ilustradas jamais poderiam ocorrer numa situação real. Nos trechos “Ele tinha o olho maior que a barriga”; “tinha fogo no rabo”; “tinha vento nos pés”, o ilustrador, Ziraldo, cria imagens

As imagens são importantes para o desenvolvimento das crianças a partir dos 4 anos de idade, afirmam os especialistas, pois as incentivam a compreenderem as imagens de modo literal ou metafórico, estimulando suas capacidades expressivas e analíticas.

A qualidade estética em obras para crianças é item indispensável. Segundo Corrêa (2008), a configuração do livro infantil deve ser um fator de distinção entre livros infantis e adultos.

O livro para crianças deve conter além dos textos multimodais⁶, um projeto gráfico de qualidade. As imagens colaboram para a melhor compreensão e interpretação do texto; a diagramação bem feita torna a leitura da história mais confortável e o alcance da fluência pelo leitor pode ser resultado da harmonia entre tamanho, formato e disposição das letras, assim como da seleção de cores.

Leitores iniciantes merecem o privilégio de serem estimulados por meio de obras de literatura, entretanto nem todo livro indicado para crianças propicia uma aprendizagem positiva. As obras literárias que serão utilizadas em sala de aula devem ser avaliadas cautelosamente. É necessário que se verifique se esses livros são adequados ou possuem qualidade suficiente para a função designada de alfabetizar, letrar e estimular a formação de leitores competentes e autônomos.

Livros para crianças devem ser atraentes, oferecendo qualidade estética, mas o professor da educação infantil ou séries iniciais, ao adotar uma obra, não pode descuidar-se da qualidade temática, pictórica e gráfica.

Como não é possível classificar objetivamente o que é um bom livro de literatura infantil, aconselha-se aos professores que irão selecionar obras literárias alguns requisitos básicos: os livros devem ser aceitos pelas crianças, bem recepcionados por pais e professores e avaliados por especialistas, que irão analisar as técnicas de ilustração, os recursos gráficos e os recursos textuais, e de modo especial, o professor deve fazer tudo isso considerando as particularidades de cada sala de aula e de cada educando.

projetando como poderiam ser essas situações, gerando harmonia entre os textos verbal e visual, sem deixar de brincar com a relação estabelecida entre texto e imagens.

⁶ São textos que empregam duas ou mais modalidades semióticas em sua composição, ou seja, estão presentes as modalidades verbal e visual (códigos e imagens).

2.5.2 Segunda fase do momento amplo: Estímulo à leitura

“Se o professor não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor”. É com essa assertiva de tom categórico e definitivo proferida por Lajolo (1985) que será iniciada a reflexão acerca do papel do professor como agente de letramento nas escolas.

A experiência leitora do professor reflete-se diretamente no desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula, considerando que esse educador tenha como finalidade a formação de novos leitores. Para Daniel Pennac (1993), o professor que exige leituras não consegue despertar interesse pelo ato de ler, portanto deveria valer-se de outras estratégias, como por exemplo, partilhar com os alunos sua própria felicidade de ler e sua vivência leitora. Essa postura do professor pode trazer consequências muito positivas no processo de formação de leitores competentes, afinal, se a relação do professor com o texto não é significativa, se ele não interage bem com as obras com as quais depara, a sua atuação como mediador de leitura fica comprometida. E não somente o educador não consegue despertar em seus alunos o prazer pela leitura, como pode atingir um efeito contrário, desenvolvendo nos alunos aversão pela leitura proposta na escola, comprometendo efetivamente o envolvimento do leitor aprendiz com a leitura (Colomer, 2007).

O professor deve comportar-se como um promotor de leitura, tal como ilustra Aidan Chambers (1997 apud COLOMER, 2007, P.101):

“Aqui há um livro maravilhoso, ali há um grupo de crianças, o que acontece em seguida? Em seguida fala-se (...)
Quando nosso melhor amigo nos diz que leu um livro maravilhoso e pensa que nós também devemos lê-lo, o que faz para ajudar-nos a começar é dizer-nos o que nele encontrou. Assim, nos familiariza com esse livro novo e, por isso, ameaçador. Diz-nos algo sobre seu enredo. Indica quais são as partes emocionantes. Diz-nos com que outros livros se parece, livros que ele sabe que já lemos. E compara-os ou fala sobre suas diferenças. São similares nestes aspectos, diz, e diferentes nestes outros. Também prepara-nos para as dificuldades. ‘Siga adiante até o terceiro capítulo’, pode dizer-nos o amigo, ‘é difícil até esse ponto, mas depois você não poderá parar’. Em outras palavras, convence-nos a ler o livro por nós mesmos. Isso é, exatamente, o que os melhores promotores de leitura fazem sempre: convencer-nos a ler.”

Incentivar o gosto pelo livro é a missão do professor, ele deve introduzir seu aluno no mundo das letras, oportunizando o desenvolvimento do hábito de leitura. Para tanto, ele poderá pautar-se nas sugestões de Pennac (1993) e não fazer

imposições de leituras, mas oferecê-las de modo leve e livre, para que o leitor-aprendiz leia conforme seus interesse e preferências.

A leitura de cada estudante deve ser respeitada pelo professor, pois cada leitor atribui às obras de que se apropria mais ou menos relevância de acordo com suas próprias referências, sejam elas individuais ou sociais, históricas ou existenciais (BURLAMAQUE, 2006).

Cabe ao professor a grande responsabilidade de orientar leituras, e para que tenha um bom desempenho nessa função, refletir sobre seus próprios hábitos e modos de ler pode ajudá-lo a definir estratégias e recursos de leitura mais adequados para o desenvolvimento de processos de formação de seus alunos (CHARTIER, 2001).

Atividades que envolvem diferentes linguagens, tais como a linguagem verbal, musical e dramática, denominadas por Kleiman (2002) de textos multimodais, podem despertar mais interesse nos leitores iniciantes. A ludicidade das obras literárias deve ser explorada nas salas de aula. Pois talvez não falte aos leitores brasileiros somente o hábito de ler, mas, principalmente, incentivo para ler o que lhes é oferecido nas escolas.

2.5.3 Terceira fase do momento amplo: tempo da contação de obras literárias

O tempo da contação de obras literárias deve abranger diversas questões relacionadas às práticas de leitura em grupos, mediadas por educadores. Para tanto, a atividade de leitura merece ser vivenciada em três tempos diferentes, porém eles poderão e deverão conter interseções.

O momento da leitura deve contemplar uma preparação para ler ou ouvir a obra literária; a mediação no momento da leitura / contação; e atividades de pós-leitura, ou seja, o professor ou agente de leitura deve intervir positivamente na fase da leitura, em seus momentos imediatamente antes, durante e depois.

A terceira fase da leitura consiste, pois, no momento estrito da mediação leitora, e se desmembra em: a) Preparando a leitura (antes da leitura); b) Conduzindo a leitura (durante a leitura); e c) Complementando a leitura (depois da leitura), de que passamos a nos ocupar.

- **Preparando a leitura (antes da leitura)**

Antes de se iniciar a leitura e/ou contação de histórias literárias para um determinado grupo de leitores é importante que seja feita uma introdução, pois essa contribuirá para a compreensão da obra apresentada.

As estratégias de pré-leitura podem ser realizadas após uma breve reflexão do professor ou agente de leitura em relação às suas atitudes que podem prejudicar ou beneficiar a construção da competência leitora desses iniciantes no mundo da literatura.

É importante que o professor ou agente de leitura revise sua concepção de leitura, pois isso fará com que ele projete determinadas experiências educativas em relação a ela. Deve-se ter em vista que ler é mais do que uma atividade mecânica e obrigatória, o ato de ler deve ser voluntário e prazeroso. Quando o mediador da leitura pensa assim, o estímulo desse mesmo raciocínio em seus estudantes torna-se algo mais fácil de ser alcançado.

Por isso, o educador deve ter a clareza de que são momentos diferentes aqueles em que ele trabalha a leitura com a turma de leitores iniciantes e aqueles em que se faz uma leitura descompromissada com esse grupo. É importante que ambos os momentos sejam vivenciados, porém sua distinção é igualmente relevante. Não se pode esquecer, portanto, que a leitura deve ser um instrumento de aprendizagem, informação e deleite (SOLÉ, 1998).

Por isso, no momento prévio à leitura, o professor deve refletir ainda sobre como tornar a leitura mais significativa. Assim, ele deve decidir a situação oportuna para os diversos modos de leitura, optando pelo mais adequado para o momento: se a leitura oral; a leitura coletiva; a leitura individual e silenciosa ou mesmo; a leitura compartilhada.

O professor deve também avaliar, previamente à atividade leitora, a complexidade da obra e a capacidade de seus alunos em enfrentá-la. Desse modo, ele perceberá de quais recursos necessitará lançar mão a fim de fornecer andaimes⁷

⁷ O conceito de andaime ou andaimagem refere-se a um termo metafórico referente a auxílio visível ou audível que uma pessoa mais experiente de uma cultura pode dedicar a um aprendiz (BORTONI-RICARDO; SOUSA, 2006)

(BORTONI-RICARDO; SOUSA, 2006) aos educandos na superação dos desafios que existem nas leituras literárias.

Essas reflexões “antes” da leitura podem contribuir para que seu ensino e sua aprendizagem se tornem mais fáceis e produtivos. Desse modo, tendo o professor refletido sobre como deverá ser sua postura, ele segue para o segundo ponto do momento de pré-leitura, que é a motivação. Nenhuma tarefa de leitura deve ser iniciada sem que os alunos se encontrem motivados para ela e lhe atribuam sentido.

Para a criança encontrar sentido na leitura, ela deve ser uma leitura desafiadora, com textos não conhecidos, mas que ao mesmo tempo abordem questões consideravelmente familiares. O professor deve valorizar os conhecimentos prévios dos alunos e a partir da leitura fornecer subsídios para que esses conhecimentos se ampliem. O professor deverá ter em mente que, com aquele texto, ele é capaz de levar o aluno a conduzir seus conhecimentos que estão em sua zona de desenvolvimento proximal – ZDP – à sua zona de desenvolvimento real – ZDR (VIGOTSKI, 1991).

É preciso considerar, no entanto, que existem situações de leitura mais interessantes que outras. Por exemplo, uma leitura fragmentada, onde se leem apenas alguns parágrafos ou páginas por dia, pode ser interessante para trabalhar a leitura, mas não para desenvolver o prazer por ela. As situações de leitura mais motivadoras são aquelas em que se lê por prazer, para se libertar, ou mesmo para resolver uma dúvida ou adquirir uma informação importante.

Por fim, antes de iniciar a leitura, o professor pode realizar algumas atividades concretas com seus alunos, que vão além de suas importantes reflexões individuais. Deve-se realizar a proposição de objetivos. O professor deve estabelecer junto aos alunos qual a finalidade da leitura do texto, uma leitura não pode ser realizada sem que haja algum objetivo e este deve estar claro para o leitor. Pois é a finalidade do texto que determina a forma como o leitor se situa frente a ele e controla sua compreensão textual. A definição da finalidade da leitura é igualmente importante para o agente de leitura ou professor, pois dependendo do objetivo da leitura, as estratégias aplicadas poderão ser diferenciadas.

Outra estratégia relevante é a formulação de previsões sobre o texto: do que trata a obra? O que os alunos esperam dessa leitura? O que acham que pode acontecer? As previsões sobre o conteúdo do texto podem ser estabelecidas

partindo-se de aspectos textuais, como a superestrutura, o título e as ilustrações, a partir desse ponto, os alunos farão uma atualização dos seus conhecimentos prévios para que possam realizar antecipações que julgam ser possíveis de ocorrer no texto (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2010). A leitura deve ser um processo contínuo de formulação e verificação de hipóteses e previsões sobre o que se sucede no texto, por isso a necessidade de se estabelecer previsões antes da leitura.

As previsões ocorrerão se os alunos tiverem a possibilidade de tentar. Eles somente o farão se souberem que não terão uma sanção por isso e se sentirem-se à vontade. Sem fazer críticas severas, o professor, sutilmente, deve enfatizar que essas são previsões que podem ou não ser acertadas, por isso, quando o professor deixa isso claro e propõe que os alunos leiam para confirmarem suas previsões ou não, ele lança um objetivo claro para a leitura, dando-lhe significância. Muito diferente de mandar o aluno ler algo que não conhece nem sabe por que está lendo.

O professor deve ser um incentivador e um parceiro na leitura. Só com auxílio e confiança a leitura deixará de ser uma prática enfadonha para alguns e poderá se converter naquilo que sempre deveria ser: um desafio estimulante. Solé (1998, P.92) resume como deve ser o comportamento e postura do professor que age como promotor de leitura.

Motivar as crianças para a leitura não consiste em que o professor diga: “Fantástico! Vamos ler!”, mas em que elas mesmas o digam – ou pensem. Isto se consegue planejando bem a tarefa de leitura e selecionando com critério os materiais que nela serão trabalhados, tomando decisões sobre as ajudas prévias de que alguns alunos possam necessitar, evitando situações de concorrência entre as crianças e promovendo, sempre que possível, aquelas situações que abordem contextos de uso real, que incentivem o gosto pela leitura e que deixem o leitor avançar em seu próprio ritmo para ir elaborando sua própria interpretação – situações de leitura silenciosa, por exemplo.

- **Conduzindo a leitura (durante a leitura)**

O processo de leitura se completa quando a compreensão é alcançada, no entanto, não é suficiente que essa compreensão seja “entregue” pelo educador mediador. Não basta que os alunos assistam à construção do conhecimento feita pelo professor. Os educandos devem participar ativamente da elaboração de

previsões do texto, de estratégias para confirmá-las ou refutá-las, da construção de interpretações e, assim, terão sido atores da compreensão leitora.

No decorrer da leitura ou contação de histórias literárias, o educador poderá valer-se de diferentes estratégias que levarão seus educandos a (re)pensarem a leitura que está sendo feita. Para alcançar a compreensão textual vários são os fatores necessários. O leitor depende de seu conhecimento enciclopédico, da familiaridade que tem com gênero textual a ser lido, assim como, do conhecimento acerca do tema abordado pela obra. No entanto, esses fatores não são suficientes para se chegar à compreensão de um texto. É importante também identificar os significados do texto, o que exige desde a decodificação até a realização de uma leitura inferencial. Para que a compreensão efetivamente ocorra, é preciso que o leitor relacione os seus conhecimentos prévios à informação textual (BORTONIRICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2010). O professor, como agente letrado, deverá construir uma ponte entre o conhecimento do aluno e o conhecimento almejado com a leitura a ser realizada.

Tendo o professor reconhecido sua função de mediador, ele deve também ter clareza do que esperar de seus alunos e do que deve incentivá-los a alcançar. Algumas Matrizes de Referência especificam as habilidades necessárias aos educandos em diferentes níveis de proficiência.

A obra “A formação do professor como agente letrado” (BORTONIRICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2010) apresenta uma matriz norteadora das habilidades que um leitor competente deve ter. Essa matriz foi reformulada por Machado, para uma avaliação de saída do Projeto Leitura e Mediação Pedagógica, conduzido na UnB no período de 2009-2011, e conta com descritores que fazem referência aos procedimentos de leitura previstos em avaliações nacionais e internacionais, que aferem a compreensão leitora dos estudantes na educação básica.

Na referida matriz estão enumeradas algumas habilidades que são requeridas a um leitor competente e o detalhamento delas. A partir dessa descrição, o educador mediador de leitura consegue entender melhor qual deve ser sua postura no momento da leitura ou contação de história, assim como, as mediações e estímulos mais pertinentes a essa ocasião. Alguns itens retirados dessa Matriz de Referência,

de grande importância para turmas de leitores iniciantes do ensino fundamental, se apresentam a seguir:

1. Localizar informações explícitas em um texto – Esse descritor avalia a habilidade de o estudante localizar uma informação solicitada, que pode estar expressa literalmente no texto.

2. Inferir o sentido de uma palavra ou expressão – Esse descritor permite avaliar a habilidade de o aluno deduzir o sentido de uma palavra ou expressão com base na compreensão do que está implícito no texto. Com esse descritor, pretende-se verificar se o leitor é capaz de inferir um significado para uma palavra ou expressão que ele desconhece utilizando tanto informações presentes no texto quanto seus conhecimentos prévios.

3. Inferir uma informação implícita em um texto – Esse descritor avalia a capacidade de o aluno fazer inferências. As informações implícitas precisam ser construídas pelo leitor com base nas pistas textuais. O aluno deve apreender o texto como um todo. Para chegar à resposta, deve ser construído gradativamente o sentido do texto, sendo estabelecidas relações entre o texto e os conhecimentos prévios do leitor.

4. Identificar o tema e os personagens do texto – Esse descritor permite avaliar a habilidade de reconhecimento dos personagens e assunto principal por meio da leitura do texto. Para identificar o tema e os personagens, é necessário relacionar as diferentes informações para construir o sentido global do texto.

10. Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto – Esse descritor possibilita avaliar a habilidade do aluno em reconhecer os motivos pelos quais os fatos são apresentados no texto, ou seja, as relações expressas entre os elementos que se organizam, de forma que um é resultado do outro.

12. Reconhecer a relação entre informações num texto ou entre diferentes textos – Esse descritor avalia a habilidade de compreender o texto não como um simples agrupamento de frases justapostas, mas como um todo composto por ideias articuladas, interligações, relações entre as partes. O estudante deverá compreender o texto e atribuir sentido a ele com base na adequada interpretação de seus componentes. Esse descritor também requer o reconhecimento da relação entre ideias apresentadas em textos diferentes. Atividades que envolvem a relação entre informações de textos diferentes requerem a habilidade de analisar o modo de

tratamento do tema dado por autores diferentes, o que pode envolver a comparação de textos de diversos gêneros.

Assim como os alunos devem ter objetivos para a leitura, os educadores devem ter objetivos para a condução das leituras que levam para as salas de aula. A partir da matriz apresentada, o professor pode elaborar com maior propriedade os momentos de leitura, pois ele estará ciente das habilidades que deve cultivar nos jovens leitores. O professor, tendo consciência do que é realmente importante aos alunos, iniciará o processo de construção do leitor buscando a aquisição de habilidades básicas e, processualmente, irá aprofundar as relações dos alunos com o texto, por meio de provocações no decorrer da leitura e levantamento de questões que exijam maior maturidade do leitor. O objetivo é que o professor ou agente de leitura, além de despertar os alunos para o prazer de ser um leitor, consiga fazer com que eles leiam com compreensão, por meio de boas e adequadas mediações.

É importante que o professor veja o processo de leitura que ocorre em sala de aula com olhar de pesquisador. Assim, agindo como professor-pesquisador, perceberá que o que lemos só ganha significado a partir do momento em que compreendemos as intenções do autor. Para que essa “cumplicidade” entre leitor e autor seja possível, é necessário que se considere uma série de pressupostos, discutidos a seguir. Não basta que um texto seja decifrado, ele deve ser compreendido em sua totalidade, desde o contexto em que foi produzido até o gênero em que está inserido, com suas características e formas específicas, sem deixar de considerar as informações implícitas que contém (BORTONE, 2007).

O professor na perspectiva atenta de um pesquisador cuidará para que a leitura de seus alunos não se detenha apenas às palavras da superfície do texto, mas seja aprofundada às informações implícitas. Um professor-pesquisador é capaz de perceber essa lacuna no processo de construção da leitura de seus alunos e, partindo dessa constatação, busca desenvolver novas metodologias que possibilitem uma leitura mais competente (BORTONE, 2007).

Uma metodologia que pode contribuir para facilitar a compreensão textual é o trabalho com o texto a partir de duas dimensões: a dimensão textual e a dimensão infratextual.

Na dimensão textual, existem elementos inseridos no texto que proporcionam uma leitura compreensiva. Há palavras que auxiliam e facilitam a compreensão do

leitor: são os elementos coesivos, entre os quais se destacam o uso dos pronomes, os sinônimos, as repetições, entre outros.

Tendo como exemplo um pequeno fragmento do livro “Rumpelstiltskin” (1992) é possível perceber como a dimensão textual pode facilitar a leitura:

“Há muito tempo, num lindo reino, vivia um camponês que tinha uma filha encantadora e inteligente. Ele gostava de contar vantagens sobre as peripécias que a bela era capaz de fazer. Um dia, quando o rei passava pela sua casa, o pobre senhor começou a contar as habilidades que a moça possuía.”

Enumerando-se os elementos responsáveis pela coesão textual, pode-se alcançar uma melhor compreensão textual. Os vocábulos “camponês” e “filha encantadora e inteligente” são reiterados diversas vezes no decorrer do texto por palavras equivalentes.

Camponês	Filha encantadora e inteligente
Ele	Bela
Pobre senhor	Moça

O leitor deve perceber que essas palavras referem-se, respectivamente, às mesmas pessoas, para que haja compreensão do texto. Segundo Bortone (2007), o fato de um mesmo termo ser repetido diversas vezes demonstra a importância dele na ação principal do texto.

Percebe-se que há no texto uma expressão que desencadeia toda a ação: **“peripécias que a bela era capaz de fazer”**. Se o leitor não conseguir entender o significado dessa expressão, a ação que ela desencadeia no texto não fará sentido, pois é ela que expressa o motivo pelo qual o camponês gostava de contar vantagens sobre a filha.

A expressão “peripécias que a bela era capaz de fazer” é retomada novamente no texto com a expressão “habilidades que a moça possuía”.

Pode-se concluir, portanto, que os elementos coesivos são pistas para que possamos compreender melhor o texto.

No momento de condução da leitura, o professor deve valer-se, ainda, da dimensão infratextual, em que se ativa o processo inferencial do aluno. Ou seja, o professor deve conduzir seu aluno a questionamentos que lhe trarão respostas

importantes para a compreensão do texto, tal como se ilustra no texto descritivo a seguir:

“Considerado símbolo de fé, amor e perseverança, ele pode ser tomado como um dos maiores revolucionários que o mundo já conheceu. Provou a uma sociedade hipócrita e primitiva que um homem não se faz de seus materiais, mas do seu valor moral.

Em sua tênue expressão facial, sempre tinha um belo sorriso resplandecente. Seu carisma e simplicidade atraíram para si diversos seguidores, bem como inimigos. Ele propôs uma nova filosofia de vida, baseada no amor ao próximo, o que contrastou com as leis do povo judeu, as quais se baseavam no ódio aos inimigos.

A sua crescente popularidade foi notável, principalmente entre as camadas mais pobres daquela sociedade, que o viam como um messias e adotaram suas palavras como religião. Nascia aí o Cristianismo, que em princípio fora duramente reprimido pelo governo romano, o qual dominava, naquela época, a Palestina. Indo de encontro aos interesses de Roma, e atraindo para si cada vez mais seguidores, mesmo fora daquela região, ele findou sua vida por meio da mais extrema penalidade que poderia ser aplicada a um réu: a crucificação. **(O grande homem da fé cristã. Diógenes D´Arce Cardoso Luna)**”

Há uma infinidade de informações que podem ser retiradas desse texto pelo leitor e que não estão explícitas. O professor no decorrer da leitura deve incentivar perguntas que trarão respostas elucidativas para a compreensão textual.

- O texto fala de uma pessoa: um homem ou uma mulher?
- Essa pessoa valorizava os bens materiais ou as qualidades morais?
- Que características suas influenciavam as pessoas que o cercavam?
- Qual a principal inovação na filosofia que pregou?
- Em que etnia / lugar viveu?
- Quem dominava o mundo àquela época?
- Quem é o personagem que esse texto descreve?

A partir dessas questões podemos chegar a muitas respostas importantes e que não estão explícitas no texto, isso é o que denominamos de inferências. Elas são essenciais para a compreensão de tudo o que lemos ou ouvimos. Segundo

Bortone (2007), inferências são “conexões que as pessoas fazem quando procuram tirar conclusões a respeito do que ouvem ou leem. É o processo pelo qual o ouvinte ou leitor procura captar o significado que o falante ou o autor do texto pretendeu veicular”.

Para que o aluno alcance o entendimento de um texto lido ou ouvido, o professor deve iniciar com a leitura objetiva, partindo, em seguida, para a leitura inferencial. Na leitura objetiva, aborda-se o que está explícito no texto, apresentando as palavras desconhecidas e tentando demonstrar a finalidade que o autor teve com o determinado texto. Já na leitura inferencial, busca-se o que está implícito no texto, a partir das pistas dadas por ele. Nesse momento, há uma maior interação do leitor com o texto, pois no decorrer da leitura as mensagens explícitas serão complementadas pelas implícitas inferidas do texto, ocorrendo, portanto, a construção do significado do texto pelo aluno.

- **Complementando a leitura (depois da leitura)**

No momento de complementação da leitura, o professor poderá verificar se os objetivos das etapas anteriores foram concretizados, ou seja, se os educandos foram capazes de ler com compreensão, realizando atividades, tais como, identificar a ideia principal do texto, os personagens, o tempo e o lugar em que se passa a história, se tiveram uma percepção crítica dos fatos apresentados e se são capazes de fazer um relato da história lida ou ouvida.

Essa fase da leitura pode ser uma avaliação ou uma atividade de complemento da leitura para possibilitar uma melhor compreensão leitora por parte dos alunos.

As atividades de pós-leitura podem revelar ao educador quais habilidades que os alunos já possuem e quais ainda estão por conquistar. A par desta informação o educador mediador estará mais à vontade para elaborar seus planejamentos de leitura, pois saberá em que nível de compreensão leitora seus educandos estão. Afinal, as leituras propostas pelos educadores devem seguir uma gradação textual, ou seja, elas devem ser iniciadas por textos que contemplem registros linguísticos próximos dos alunos e ir evoluindo para textos mais complexos. É provável que mesmo representando a vivência do aluno, os textos literários não correspondam totalmente às expectativas do universo linguístico do educando, e essa não correspondência pode também se revelar positiva à aprendizagem, já que o trabalho com a literatura na escola, além de possibilitar uma conscientização de diferenças entre espaço oral e escrito, enseja também que o estudante inclua em seu repertório novas realidades linguísticas (JOBIM, 2009). A Literatura no ambiente escolar deve estar pautada numa escada imaginária, que é construída com degraus ascendentes, onde há a ampliação dos modelos literários oferecidos às crianças, pois a cada degrau há maior exigência da capacidade interpretativa delas (COLOMER, 2007). Constatação semelhante teve Vigotski (1991, P.336) em relação à aquisição ascendente de aprendizagens:

“Quando observamos o curso do desenvolvimento da criança na idade escolar e o processo de sua aprendizagem, vemos efetivamente que toda matéria de ensino sempre exige da criança mais do que ela pode dar hoje, ou seja, na escola a criança desenvolve uma atividade que a obriga a colocar-se acima de si mesma. Isso sempre se refere a um sadio ensino escolar. A criança começa a aprender a escrever quando ainda não possui

todas as funções que lhe assegurem a linguagem escrita. É precisamente por isso que a linguagem da escrita desencadeia e conduz o desenvolvimento dessas funções. Esse real estado de coisas sempre ocorre quando a aprendizagem é fecunda. Uma criança analfabeta em um grupo de crianças alfabetizadas irá atrasar-se em seu desenvolvimento e em seu aproveitamento relativo tanto quanto uma criança alfabetizada em um grupo de não-alfabetizados, embora para uma o avanço no desenvolvimento e no aproveitamento seja dificultado pelo fato de que, para ela, a aprendizagem é difícil demais, enquanto é fácil demais para a outra. Essas condições contrárias levam a um único resultado: em ambos os casos, a aprendizagem se realiza fora da zona de desenvolvimento imediato, embora uma vez ela esteja abaixo e outra acima dessa zona. Ensinar a uma criança o que ela não é capaz de entender é tão estéril quanto ensiná-la a fazer o que ela já faz sozinha.”

A função do ensino literário na escola pode definir-se como a ação de ensinar o que fazer para entender um conjunto de obras cada vez mais amplo e complexo. Promover atividades criativas após a leitura é uma medida muito positiva, pois foge do ultrapassado e falho modelo de leitura seguida por ficha de leitura, em que apenas se comprova se a leitura foi feita e não se foi efetivamente compreendida e apreciada. O professor deve atentar-se para não incorrer no equívoco de privilegiar o modelo do aluno repetidor em detrimento da valorização do aluno criativo e reflexivo. No nosso contexto educativo ensina-se, com grande frequência, a dar respostas objetivas e a ocultar a subjetividade. Sendo assim, quanto mais literal a repetição, melhor. Esse paradigma de que aluno bom é o aluno que memoriza tudo deve ser quebrado, o professor deve incentivar que seus alunos pensem de modo crítico e não irrefletido e as atividades posteriores à leitura devem privilegiar a liberdade de pensamento e interpretações.

Dentre atividades que podem proporcionar melhora efetiva na competência literária dos aprendizes leitores, podemos citar projetos ou unidades prolongadas de trabalho. Colomer (2007) sugere a elaboração de projetos como atividade de pós-leitura. O trabalho por meio de projetos, por seu caráter contínuo e prolongado, possibilita às atividades de leitura na escola atingirem sentido de atividade habitual e necessária em uma sociedade alfabetizada. Desse modo, inscrever o trabalho de leitura em projetos, tais como fazer uma exposição de poesia, escrever um romance, inventar um jogo coletivo de formas poéticas ou preparar um fichário informativo de personagens importantes, apresenta muitas vantagens (COLOMER, 2007).

A troca de experiências que ocorre em projetos de pós-leitura elaborados em grupo confirma a ideia de que a literatura tem um caráter sociabilizador e que possibilita aos leitores sentir-se em uma comunidade onde experimentam

referências e cumplicidades mútuas. Os membros dessa comunidade, os leitores, podem se beneficiar da competência dos demais para construir maior afinidade com os livros, compreendendo-os melhor e conseqüentemente sentindo mais prazer em sua leitura.

Atividades lúdicas também podem ser utilizadas no momento de pós-leitura. O lúdico é um método, atualmente, muito trabalhado na prática pedagógica, pois contribui para o aprendizado dos alunos e possibilita ao educador o preparo de aulas dinâmicas. Estratégias que envolvem a ludicidade fazem com que os alunos interajam mais nas classes escolares, pois cresce a vontade de aprender, o interesse pelo conteúdo aumenta e, dessa maneira, realmente ocorre a aprendizagem do que foi proposto a ser ensinado. As atividades lúdicas estimulam o aluno a ser pensador, questionador e não um repetidor de informações.

A atividade lúdica mais trabalhada pelos professores é o jogo. O objetivo principal do jogo como atividade lúdica é proporcionar ao indivíduo que está jogando, conhecimento de maneira gratificante, espontânea e criativa não deixando de ser significativa, independente de quem o joga, e deixando de lado os sistemas educacionais extremamente rígidos.

Trabalhar com os jogos na sala de aula após uma leitura literária, proporciona não somente a compreensão textual e o reforço das informações aprendidas, como também o desenvolvimento da criatividade, da sociabilidade e das inteligências múltiplas; a capacidade de adquirir novas habilidades; o desenvolvimento e enriquecimento da personalidade tornando-se mais participativo e espontâneo perante os colegas de classe; além de proporcionar autoconfiança e concentração (NEGRINE, 1997).

As atividades musicais podem igualmente contribuir para efetivar a compreensão leitora em momento posterior à leitura. Essas atividades incentivam de diversas formas o aprendizado das crianças. Além de ser um modo criativo de o professor retomar a leitura realizada, a experiência musical também trabalha os sentimentos e as emoções das crianças, proporcionando ao aluno o desenvolvimento do pensamento abstrato.

Atividades que unem leitura e vivência musical levam a criança a abrir seus canais sensoriais, favorecendo a expressão de suas emoções e seu senso crítico e analítico (BRUM, 2005).

Todas as atividades expostas acima são possibilidades que podem ser transformadas em atividades educacionais efetivas, desde que estejam inseridas em um objetivo claro sobre o que e por que ensinar, ou seja, elas devem ser significativas. Sem que haja um subsídio teórico e metodológico estabelecido, essas atividades serão capazes apenas de envolver e divertir os alunos, porém não terão a efetividade que se espera das estratégias educacionais. O professor deve, portanto, valer-se de atividades que lhe agradem e também agradem aos seus alunos e desenvolver suas aulas a partir delas, de acordo com sua perspectiva de letramento literário.

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS EM BUSCA DO OBJETO DE ESTUDO

3.1 Abordagem metodológica

Este trabalho tem como principal objetivo analisar a mediação de professores ou agentes de leitura, como andaime, na formação de leitores competentes, ao ler textos literários, em séries iniciais. Na tentativa de alcançar esse objetivo, foi realizada uma pesquisa-ação.

A pesquisa-ação é uma modalidade de pesquisa consolidada no âmbito da educação a partir da década de 1980. É uma prática que emancipa seus participantes e privilegia intervenções que visam a transformar determinada realidade. A pesquisa-ação, segundo Ibiapina (2008), parte de três condições básicas, a saber:

1. O estudo é desencadeado a partir de determinada prática suscetível de melhoria;
2. O estudo é realizado levando-se em consideração a espiral de planejamento, ação, observação, reflexão e nova ação;
3. E, por fim, o estudo é desenvolvido, preferencialmente, de forma colaborativa.

A investigação-ação tem um caráter visivelmente emancipatório, pois oferece a possibilidade de o professor tornar-se um profissional com mais poder de ação, na intenção de modificar a sala de aula e a escola, utilizando, nesse processo, a análise crítica e reflexiva dos problemas que afetam o trabalho docente.

O objetivo principal da pesquisa-ação é analisar a prática docente a partir de intervenção que possa contribuir na melhoria do trabalho do professor, processo que se alcança por meio de ciclos de reflexão que proporcionem condições para desestabilizar as práticas de ensino convencionais e valorizar o professor como parceiro da investigação. Nessa perspectiva, o pesquisador deixa de falar sobre a educação, passando a pesquisar para a educação, do mesmo modo que se deixa de investigar sobre o professor e passa-se a investigar com o professor.

O pesquisador Kemmis (1988, apud Ibiapina 2008) acredita que, se os investigadores não levarem em consideração o potencial transformador da pesquisa-ação, estarão reproduzindo os mesmos erros já cometidos na educação até os dias de hoje, pois estarão deixando que somente a academia realize, e não o professor, leituras sobre a prática e a escola, transmitindo suas descobertas como intocáveis dogmas.

Ainda conforme Kemmis, a pesquisa-ação é mais bem definida em termos colaborativos. A colaboração ocorre quando há negociação de conflitos referentes ao processo de ensino-aprendizagem e representa formas de superação do já apreendido. Favorece, pois, a tomada de decisões democráticas, ações comuns e comunicação entre pesquisadores e professores. Por esse motivo, a pesquisa-ação somente pode ser considerada emancipatória quando é colaborativa.

A pesquisa colaborativa é uma investigação que visa a unir duas esferas da pesquisa em educação, que são a construção do conhecimento e a formação continuada de professores. Essa dupla dimensão privilegia tanto a pesquisa quanto a formação, proporcionando o avanço de saberes produzidos na academia e na escola; abordando questões práticas e teóricas; desencadeando processos de estudo de problemas em situação prática que atendam às necessidades do agir profissional e fazem avançar a produção acadêmica (IBIAPINA, 2008).

3.1.1 Investigação sobre as técnicas da pesquisa-ação

As técnicas investigativas frequentemente usadas em Ciências Sociais são passíveis de ser adotadas pela pesquisa-ação, desde que haja contribuição para resolução de problemas.

O pesquisador em investigação-ação tem a preocupação de ser compreendido e de poder agir eficazmente com os partícipes da pesquisa. Ele deve conhecer as possibilidades dessas pessoas em função da própria cultura delas e propor-lhes mecanismos de investigação apropriados.

Isso demanda, por parte do pesquisador, tempo e uma escuta sensível (BARBIER, 2007). Posteriormente, após a conquista da confiança, ele poderá se permitir inferenciar as informações coletadas. A partir desse ponto, as pessoas envolvidas aceitarão escutá-lo.

No que se refere à pesquisa-ação, duas técnicas, especificamente, são predominantes: a observação participante e o diário.

A primeira técnica, observação participante, é comentada desde a década de 1960, principalmente no âmbito de pesquisa-ação e de método qualitativo. Esse modelo de observação é um instrumento de pesquisa que apresenta dimensões particulares, como a presença do pesquisador no cenário a ser estudado para

compreender concretamente o objeto de estudo.

Em relação, à presença do pesquisador no campo de pesquisa, Lüdke & André (1986, p. 26) afirmam que:

Sendo o principal instrumento da investigação, o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado. A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o pesquisador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

A presença do pesquisador no ambiente a ser pesquisado pode ocorrer de diferentes maneiras. Segundo Adler e Adler (apud BARBIER, 1987, p.126), há três tipos de implicação a respeito da observação. São elas: observação participante periférica, observação participante ativa ou observação participante completa.

Na observação participante periférica, o pesquisador é considerado como “pertencente” ao grupo, mas não é admitido frente às atividades do grupo. Na observação participante ativa, o pesquisador busca um status por seu papel desempenhado no grupo, portanto ele, simultaneamente, está dentro e fora do grupo. Já na observação participante completa, o pesquisador é muito envolvido com o grupo, ou porque já era membro do grupo antes de começar a pesquisa ou porque se tornou membro do grupo por conversão. Na presente pesquisa, será utilizada a observação participante completa, tendo em vista que a pesquisadora é moradora da mesma cidade dos colaboradores e que, antes de iniciar seu Projeto, ela passou por um processo de imersão no grupo, indo sempre à classe para familiarizar-se com todos.

A observação participante implica, independente de qual tipo de observação ela seja, na aceitação do grupo ou comunidade a ser examinada, o que pode não ser uma tarefa fácil. Portanto, para que a inserção do pesquisador ocorra efetivamente no grupo, não basta que ele tente se impor por meio de seus conhecimentos, sua linguagem. Isso, pelo contrário, pode afastar seus colaboradores. Trata-se de estar à escuta e entrar em um processo de troca simbólica com eles, aproveitando ocasiões oportunas, como atividades que são frequentes no ambiente de pesquisa, tais como festas, refeições, atividades religiosas e eventos significativos para o grupo de pesquisa.

Já a segunda técnica, o diário, é importada da Etnologia, porém bastante usual entre investigadores da pesquisa-ação.

Barbier (2007, p.133) denomina o diário utilizado nesse tipo de pesquisa de diário de itinerância. Para ele

trata-se de um instrumento de investigação sobre si mesmo em relação ao grupo e em que se emprega a tríplice escuta/palavra – clínica, filosófica e poética – da abordagem transversal. Bloco de apontamentos no qual cada um anota o que sente, o que pensa, o que poetiza, o que retém de uma teoria, de uma conversa, o que constrói para dar sentido à sua vida.

O diário de itinerância pode ser comparado ao diário de bordo do etnólogo e compõe-se de três fases: o diário-rascunho, o diário-elaborado e o diário-comentado.

Inicialmente, na fase do diário-rascunho, o pesquisador escreve todas as suas percepções sem usar filtros, ele escreve de qualquer modo, sobre qualquer coisa ou qualquer pessoa. Barbier (2007) ressalta que essa é a parte mais íntima do diário de itinerância, pois somente será lida integralmente pelo seu autor e suas pessoas mais próximas.

A segunda fase, que é o diário elaborado, vai ser constituída a partir do diário rascunho. É o momento em que o pesquisador quer dizer algo a alguém. Nessa fase, o pesquisador escreve para um possível leitor, ele começa a pensar em sociabilizar seus escritos.

Por fim, o pesquisador atinge a fase do diário comentado. Nesta fase, ele expõe fragmentos ou a totalidade de seu diário para o leitor ou grupo de leitores que tem diante de si. O pesquisador deve aguardar as reações do leitor e procurar não repreendê-lo.

O recurso do diário foi utilizado pela pesquisadora. Os manuscritos foram desmembrados e recortados, sendo incluídos juntamente à transcrição dos momentos gravados na classe escolar, como forma de elucidação das cenas de sala de aula.

Numa pesquisa-ação a teoria é consequência de uma cíclica avaliação da ação. A cada fase da pesquisa, a avaliação e a reflexão – antes da ação e depois da ação – estão juntas. Toda nova ação deve levar em consideração a avaliação e o comentário dos leitores do diário e partícipes da pesquisa, assim como as reflexões

do próprio investigador.

3.1.2 Investigação sobre questionário, entrevista narrativa e protocolos

O sucesso de uma pesquisa depende diretamente de seus instrumentos de coleta de informações. Uma investigação, mesmo com um planejamento adequado, pode não alcançar seus objetivos se os dados necessários para análise não puderem ser obtidos, ou se forem imprecisos ou sem confiabilidade.

Métodos e técnicas de coleta de dados e informações qualitativas envolvem considerações sobre uma grande variedade de aspectos, tais como confiabilidade e validação. Para atingir esses objetivos, nesta pesquisa, foram utilizados entrevistas narrativas, questionários e protocolos interacionais.

Investigações com abordagem qualitativa utilizam bastante a entrevista como instrumento de coleta de informações. A entrevista é um método flexível de obtenção de informações qualitativas para uma investigação. Sua importância pode ser comparada à importância da observação. A entrevista pode ser conduzida de diversas maneiras, mas nesta investigação o modelo utilizado foi a entrevista narrativa.

A entrevista narrativa é conduzida de modo informal, não segue roteiros pré-definidos e deixa a pessoa entrevistada livre para fazer uma narrativa referente ao tema proposto pelo pesquisador. A entrevista narrativa foi utilizada nesta pesquisa com a professora da classe e conduzida de modo processual, sempre antes dos momentos de interação com os alunos. O objetivo foi obter informações acerca dos educandos; da escola e de sua rotina e; finalmente, da professora, de seu modo de trabalhar com os alunos e de sua formação acadêmica. Basicamente, foi uma ferramenta para colher informações sobre os colaboradores e o campo de pesquisa.

O questionário, conhecido por *survey*, é também um procedimento largamente utilizado em pesquisas, a fim de obter informações. Nessa técnica, as mesmas questões são apresentadas para todos os participantes, podendo conter questões que atendam a finalidades específicas da pesquisa, sendo que o pesquisador terá a opção de incluir questões abertas, fechadas, de múltipla escolha, de resposta numérica, ou do tipo sim ou não. No caso da presente pesquisa, na qual se investigou a mediação na leitura literária, o questionário teve o papel de avaliação

diagnóstica, e foi aplicado no início e final do Projeto aos alunos colaboradores.

Outro instrumento comum em investigações qualitativas são os protocolos interacionais. Eles são documentos gerados a partir de transcrição de gravações em momentos de interação aluno-aluno, aluno-professor ou, ainda, aluno-pesquisador. Esses momentos são registrados por gravações, que podem ser de áudio e vídeo, e são posteriormente analisados com o objetivo de fornecer informações complementares ao pesquisador. As observações da vigente pesquisa foram acompanhadas de gravações em áudio e vídeo, além das anotações realizadas no diário. As gravações foram transcritas, mantendo-se a maior fidelidade possível à interação original.

Segundo Bortoni-Ricardo *et al* (2010), o protocolo interacional consiste na descrição literal do momento de interação dos partícipes da pesquisa, seguido de comentários pertinentes.

Nos protocolos, quando há mediação da professora, ela ocorre no momento subsequente ao turno de leitura ou às respostas dos alunos. Se a mediação por parte da professora não ocorre, são os próprios alunos que a fazem (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2010). Os protocolos realizados estiveram presentes na fase conclusiva desta pesquisa com o propósito de ilustrar os objetivos específicos, contribuindo para sua confirmação ou desconfirmação.

3.1.3 Investigação acerca do trabalho com a leitura literária na sala de aula

Visando a inserir o ensino da leitura literária na sala de aula, espaço privilegiado para a condução de pesquisa qualitativa (BORTONI-RICARDO, 2008), foi utilizada a pesquisa-ação, como mencionado anteriormente. Por esse motivo, a atuação da pesquisadora envolveu proposições de leituras de obras de literatura e atividades que a serem realizadas pelas crianças, com o constante auxílio da pesquisadora. Essas atividades, denominadas atividades de pós-leitura, consistiram em debates, discussões, atividades escritas, paródias, teatros, mímicas e outras mais.

O propósito central da vigente pesquisa consistiu em verificar os benefícios que a leitura literária, com mediação adequada, propicia ao educando, em seu processo de constituição como leitor competente, por meio de práticas de leitura dessas obras. Para que essa análise seja possível, a pesquisadora realizou

semanalmente “rodinhas” de leitura, em que houve contação de obras de literatura e posterior debate dessas obras, assim como, diversas atividades contemplando o texto lido para sua melhor decodificação e compreensão. O Projeto iniciou-se com atividades simples de compreensão leitora, que foram aumentando no nível de complexidade conforme a resposta dada pelos alunos.

3.1.4 Investigação acerca do campo de pesquisa

Atividades e Projetos desenvolvidos dentro de um ambiente escolar devem levar em consideração, inicialmente, as particularidades da comunidade na qual se pretende interferir. Para se realizar um estudo da leitura de obras de literatura em sala de aula, o processo não é diferente. Também é necessário que se conheça a realidade da comunidade na qual a escola está inserida.

Para melhor compreender as relações entre leitura e letramento em sala de aula era importante que o pesquisador se familiarizasse minimamente com a rotina e o cotidiano dos sujeitos da pesquisa. Por isso, houve necessidade de se conhecer a história da constituição da cidade de São Sebastião e alguns dados que descrevem traços da vida social, cultural e econômica dos moradores que residem nessa cidade.

A Pesquisa aqui descrita teve como cenário a Escola Classe Dom Bosco, localizada na XIV Região Administrativa do Distrito Federal, São Sebastião. Esse local foi escolhido pelo fato de a pesquisadora residir na cidade de São Sebastião e por esse motivo já conhecer a escola e saber que as crianças que ali estudam, em sua maioria, são filhos de pais pouco letrados e com baixo nível de escolarização. No entanto, antes de a pesquisadora ir a campo efetivamente ela realizou uma pesquisa piloto na Escola Canadense Bilíngue Maple Bear. O objetivo da pesquisadora nesses seis meses que antecederam a pesquisa oficial foi testar seus instrumentos e aprimorar seus conhecimentos e estratégias para a melhor condução da leitura literária em sala de aula.

Estando mais segura para iniciar sua pesquisa, a pesquisadora procurou uma escola em que pudesse trabalhar a leitura literária, porém com um público com perfil diferente daquele da pesquisa piloto. Ela buscava alunos cujo contato com obras de literatura havia sido restrito ou inexistente. A escola Dom Bosco atendia a esses requisitos e por isso foi escolhida. A entrada da pesquisadora no colégio Dom Bosco

de São Sebastião recebeu autorização a partir de uma conversa com a diretora, em que foi esclarecido como seria aplicado o Projeto e se apresentou o pré-projeto da pesquisa. Após ter recebido o aval da diretora, esperou-se que ela entrasse em contato com a professora e dela recebesse também a anuência.

A turma solicitada e, posteriormente, confirmada foi uma classe de 4º ano, antiga 3ª série. Nessa classe havia 26 alunos, e embora a idade politicamente estabelecida para essa turma seja de 9 anos, havia estudantes com idade menor e também maior, conforme se observa no quadro a seguir:

Quadro 2. DADOS DOS COLABORADORES

Porcentagem de alunos	Idade
7,7 %	8 anos
50%	9 anos
27%	10 anos
3,8%	11 anos
7,7%	12 anos
3,8%	13 anos

As crianças participantes dessa pesquisa vivenciaram semanalmente momentos de leitura literária e atividades desenvolvidas a partir dessas leituras. A duração do Projeto foi de aproximadamente 6 meses. Houve 20 visitas da pesquisadora à escola, que geraram protocolos. Desses, cinco foram transcritos (ver apêndice 2) e analisados (ver capítulo 4).

3.1.5 Aspectos sócio-históricos da constituição da comunidade de São Sebastião

Com o início das obras da construção de Brasília, a partir de 1957, várias olarias ali se instalaram em terras posteriormente arrendadas através da Fundação Zoobotânica do DF, visando, à época, suprir parte da demanda da construção civil por materiais.

Com a expiração dos contratos, as olarias foram sendo desativadas e o núcleo urbano foi se estruturando aos poucos ao longo do córrego Mata Grande e Ribeirão Santo Antônio da Papuda, como resultado do parcelamento irregular das glebas antes arrendadas. O preço baixo da terra, a falta de regularidade do solo e a beleza do local contribuíram para o crescimento acelerado da cidade. Sua localização privilegiada, que inicialmente atraiu trabalhadores da construção civil e de serviços domésticos, hoje atrai uma população diferenciada.

Em 25 de junho de 1993 a então Agrovila São Sebastião passa a ser a Região Administrativa nº XIV – Cidade São Sebastião (Lei 167/93). Esta passa a ser, então, a data comemorativa do aniversário da cidade.

O nome São Sebastião é uma homenagem a um dos primeiros comerciantes a chegar na cidade, “Seu Sebastião”. Ele se instalou nas terras desapropriadas da Fazenda Taboquinha e retirava areia ao longo do Rio São Bartolomeu. O material era vendido para as construtoras da Companhia Urbanizadora de Brasília (Novacap). Por causa desta atividade o pioneiro ficou conhecido como “Tião Areia”.

São Sebastião tem uma área de 383,70 Km² e está distante apenas 26 Km de Brasília. É uma das cidades satélites mais próximas do Plano Piloto.

A população de São Sebastião está estimada em mais de 100 mil habitantes e com uma concentração predominantemente jovem, onde 47% (42.000 pessoas) da população têm menos de 20 anos de idade. Destes, 25,45% (10.500) são crianças até 10 anos. Na faixa dos 20 a 30 anos, encontra-se 20% da população. Apenas 3% das pessoas têm mais de 60 anos de idade. 51% são mulheres e 49% homens.

Quanto ao grau de instrução, temos um índice de analfabetismo de apenas 2,4%, porém quase metade da população, 41,1%, não concluiu o ensino fundamental.

Assim como a maioria das cidades do Distrito Federal, São Sebastião tem moradores oriundos de diversas regiões brasileiras. Mas, a maior parte dos indivíduos é natural do próprio Distrito Federal (38,6%), seguido pela Região Nordeste (33,2%). Os demais vieram das outras regiões e também do exterior (1%).

Com relação à educação formal, São Sebastião, atualmente, conta com mais de 20 mil alunos matriculados, sendo que quase 18 mil estão na rede pública de ensino. A cidade possui 16 unidades escolares da rede pública – 11 urbanas e 5

rurais – e 4 unidades escolares da rede particular, totalizando 273 salas de aula. O número de bibliotecas da cidade é de 16, com um acervo estimado em aproximadamente 28 mil exemplares e 20 mil usuários.

Esses dados foram retirados do site da Administração Regional de São Sebastião (www.saosebastiao.df.gov.br).

3.1.6 Informações sobre a escola colaboradora

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Classe Dom Bosco, localizada na cidade de São Sebastião – DF. Essa escola foi construída em um espaço cedido pelo colégio Caic Unesco, por isso tem seu espaço físico bastante limitado.

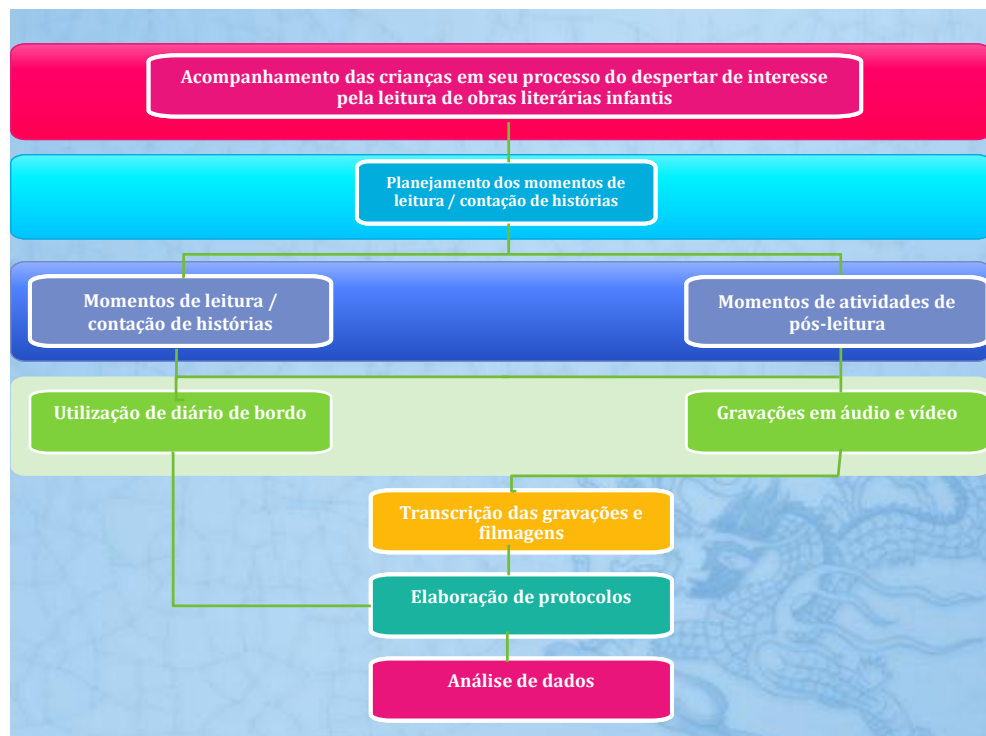
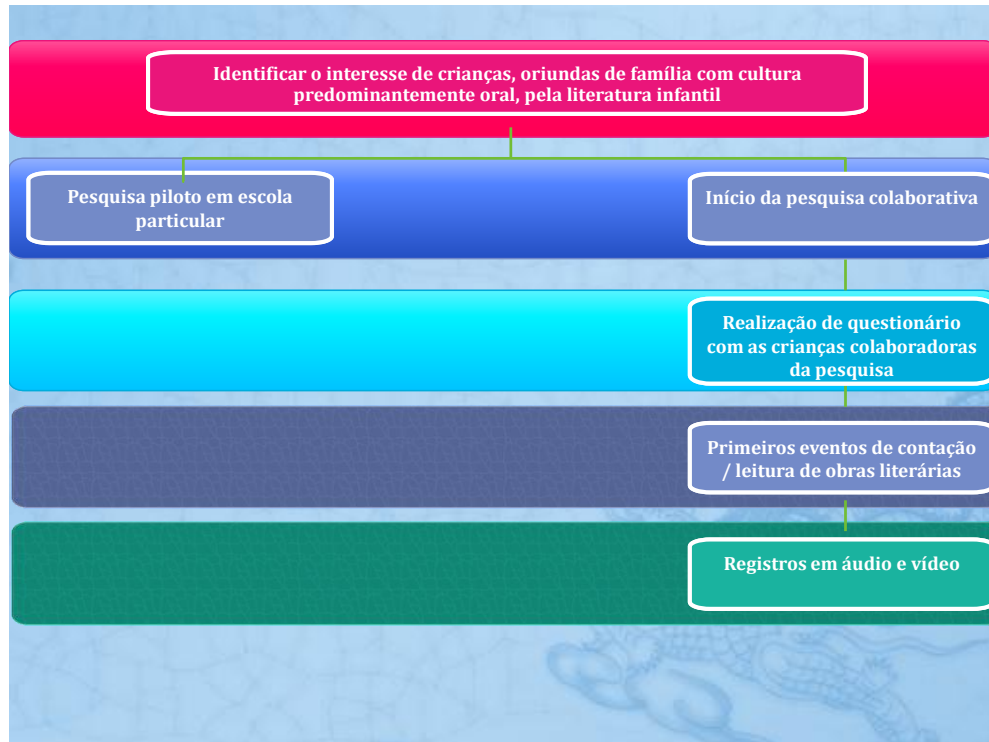
A escola tem apenas 11 salas de aula; uma sala para os professores; uma sala que funciona como cantina, para preparar a merenda; e uma sala que funciona como diretoria e secretaria, simultaneamente.

O espaço externo da escola é, além de pequeno, um pouco precário. As crianças não têm lugar apropriado para atividades de educação física e nem para as brincadeiras na hora do intervalo. As improvisações ocorrem no gramado da escola e em uma calçada de cimento que há atrás das salas. A escola não conta com nenhum espaço coberto.

Não há refeitório na escola, por isso o lanche é servido no corredor. Também não há biblioteca nem sala de informática.

A escola atende a cerca de 700 alunos distribuídos nos turnos matutino e vespertino. O colégio Dom Bosco não oferece Educação Infantil, nem Ensino Médio, apenas Ensino Fundamental. Seu quadro de funcionários é composto por 24 professores e dois coordenadores, sendo apenas quatro educadores efetivos, os demais são contratados por tempo determinado. Vale ressaltar, no entanto, que todos têm formação superior em Pedagogia ou alguma outra Licenciatura.

Quadro 3. BONECO METODOLÓGICO



4. ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS NA PESQUISA

Este capítulo é dedicado à Análise dos Dados, que consiste na discussão pormenorizada de cinco protocolos e das respostas obtidas nos questionários no início e no final da pesquisa.

As convenções utilizadas nas transcrições serão:

P – pesquisadora

A – aluno

As – alunos

Texto em itálico – comentário

Texto entre aspas – leitura

Texto entre parênteses – narração literal dos acontecimentos

4.1 Análise do protocolo 01 (02 de agosto de 2011, Escola Classe Dom Bosco, São Sebastião – transcrição literal apêndice 2)

(A pesquisadora (P) convida os alunos (As) a se sentarem no chão formando um círculo. Os alunos se acomodam livremente. Como se trata do primeiro encontro de leitura, a pesquisadora reitera informações sobre em que consiste o Projeto. Os alunos demonstram muita empolgação e interesse.

Após a pesquisadora ter-se reapresentado e especificado os objetivos do Projeto, são os alunos que se apresentam. Tendo sido concluídas as apresentações, a pesquisadora convida todos a ouvirem a historinha de Ana Maria Machado “João Bobo”):

- 1) P – Alguém já leu a historinha do João Bobo?
- 2) As – Não.
- 3) P – É uma historinha que foi sempre muito contada, muito popular, e daí a Ana Maria Machado resolveu colocar essa historinha num livro. (Fala mostrando a capa do livro). Esse daqui (aponta uma figura na capa do livro), quem vocês acham que é ele?
- 4) As – João Bobo!
- 5) P – E por que será que ele tem esse nome?
- 6) As – Porque ele é bobo!
- 7) A1 – Porque ele é desajeitado.
- 8) A2 – Porque ele é estranho.

9) P – É desajeitado, é estranho... O que mais será que ele é? Será que ele apronta muito?

10) As – Apronta.

11) A3 – Ele tem muita imaginação.

A primeira tarefa antes de iniciar a leitura é a realização de previsões acerca do texto a ser lido. A formulação de hipóteses pode valer-se do título do texto ou mesmo das imagens que a capa da obra contém, como afirmam Bortoni-Ricardo; Machado; Castanheira (2010) na seção 2.5 desta pesquisa.

(Os alunos começam a fornecer características que acreditam ter João Bobo)

12) A4 – Professora, ele é um anjinho, ele é um santo.

13) P – Ah é? Vamos ver?

(A pesquisadora abre o livro e apresenta as personagens que aparecem logo na primeira página)

14) P – Esse aqui é o João Bobo e essa aqui é a mãe dele.

15) A5 – A Joana Boba?

As (risos)

A P. promove uma interação inicial das crianças com o livro a ser lido, despertando, desse modo, a curiosidade delas pela história. A P. está trabalhando para que o momento da leitura seja descontraído, facilitando o envolvimento e diálogo dos alunos com a obra a ser contada (Ver Solé(1998), seção 2.5.3 “Preparando a leitura”).

(Em seguida se inicia a leitura do livro)

16) P – (lendo) *“Era uma vez um menino que nasceu meio bobo e foi crescendo mais bobo ainda. Ele era bom, era muito prestativo, amigo das pessoas, carinhoso com os bichos, só não era muito inteligente. E todo mundo zombava dele por causa disso. Na aldeia onde morava, puseram logo nele o apelido de João Bobo. E era só*

ele sair na rua e já vinha uma molecada atrás, implicando e cantando: Ai que belezoca, João Bobo é um boboca! Ai que belezoca, João Bobo é um boboca!”

A P. deveria ter explicado palavras que possivelmente não fazem parte do repertório lexical dos alunos, tais como: “aldeia” e “zombava”. Essa é uma posição reiterada pela Sociolinguística Educacional [(BORTONE, 2007), ver seção 2.5.3 “Conduzindo a leitura”].

(risos dos alunos)

17) P – *“E o coitado do João Bobo era tão bobo mesmo que nem se zangava, achava que aquilo era só uma brincadeira, uma musiquinha divertida. E ainda saía rindo, dançando e batendo palmas com a cantoria dos moleques. Até cantava junto.”* Olha aqui ele dançando.

(A pesquisadora (P) mostra as imagens)

18) P – Como é que é a música, gente?

A P. convida os alunos a participarem ativamente do momento da contação, aproximando leitor e objeto de leitura.

19) As – *“Ai que belezoca, João Bobo é um boboca! Ai que belezoca, João Bobo é um boboca!”*

20) P – *“A mãe dele coitada, é que ficava triste.”* Aqui a mãezinha dele.

(A P mostra a imagem no livro)

21) P – *“Era viúva e trabalhava duro pra se manter. O filho não ajudava em nada e ela ainda tinha que aturar aquela zombaria. Resolveu que ia conseguir que João Bobo fizesse alguma coisa útil. E no domingo, dia em que havia mercado na cidade vizinha, ela pediu ajuda ao filho:*

– João Bobo, estou precisando de uma agulha nova, que a minha está enferrujada. Vá comprar pra mim no mercado.”

(A leitura é interrompida enquanto os alunos veem as imagens dessa parte da história)

4.1.1 A estratégia utilizada pela pesquisadora em relação às imagens é interessante. Era a estratégia disponível naquele momento (posteriormente a pesquisadora pôde analisá-la e verificou a sua propriedade). Ela inicia a contação da história, com o objeto de leitura virado para si e faz a leitura das páginas em que o livro se encontra aberto, deixando que os alunos criem as imagens em seu imaginário. Posteriormente ela mostra as imagens originais do livro aos alunos e eles ficam bastante curiosos por vê-las. O objetivo é que eles tenham a oportunidade de comparar as imagens projetadas em seus pensamentos com as imagens originais e assim continuem fazendo previsões também imagéticas (Ver Cademartori (2008), seção 2.5.1 “A primeira fase do momento amplo – a seleção de obras literárias”).

22) P – “João Bobo foi. Adorou o mercado. Ficou um tempão ouvindo um papagaio tagarela num poleiro. Andou pelo meio das barracas, viu uma porção de coisas, se divertiu muito. Depois comprou o que a mãe pediu e começou a voltar pra casa. Na estrada, encontrou um vizinho que ia dirigindo sua carroça:

– Quer uma carona, João Bobo?

– Quero sim, obrigado.

Foi ótimo. Ele estava cansado de tanto andar e assim podia chegar logo em casa, sem tanto esforço. Quando chegou, saltou, começou a revirar a palha que a carroça carregava. A mãe chegou à janela e perguntou:

– Tudo bem?

– Tudo bem, mãe, o mercado é muito divertido...

– E a agulha que eu mandei você comprar?

– Está aqui, num instante eu acho. Botei ela deitadinha do meu lado para descansar na viagem...

– Você guardou a agulha num palheiro, João Bobo?

– Estava bom pra mim, achei que ia ser bom pra ela...”

A leitura é momentaneamente interrompida por uma inferência de uma das crianças.

23) A6 – Tem até um ditado, né, professora, de procurar agulha num palheiro.

24) P – Exatamente, e será que esse ditado quer dizer o quê?

- 25)** A6 – Que é difícil achar a agulha num palheiro.
- 26)** A5 – Só o João Bobo mesmo...
- 27)** P – Se ele fosse mais esperto um pouquinho ele não teria feito isso, talvez ele tivesse se lembrado do ditado, né?

(Os alunos concordam fazendo gesto de positivo com a cabeça).

É importante que a P. permita e acolha bem as inferências feitas pelos alunos no decorrer da leitura. Assim, eles se sentirão mais à vontade no momento de leitura e também poderão demonstrar se estão compreendendo ou não a história que estão ouvindo. Essas inferências expostas pelos alunos contribuem para que a P. lance mão de mediações necessárias. (BORTONI-RICARDO, 2009).

28) P – “A mãe suspirou. Sabia que não adiantava procurar, não iam achar nunca. Despediu-se do vizinho, passou o braço por cima do ombro de João Bobo e entrou em casa aconselhando:

– Meu filho, não é assim que se faz. Você devia ter espetado a agulha bem firme no seu chapéu...

João Bobo prestou atenção, aprendeu e prometeu:

– Está bem, mãe, de outra vez eu faço isso.

Ela se ajeitou como podia. Esfregou a agulha velha numa pedra para tirar a ferrugem e se esqueceu do caso. No domingo de manhã, quis fazer um bolo e descobriu que faltava alguma coisa:

– João Bobo, estou precisando de manteiga. Vá comprar pra mim no mercado.

João Bobo foi. Logo que chegou, foi levar umas sementes de abóbora para o papagaio no poleiro. Andou pelo meio das barracas, viu uma porção de coisas, se divertiu muito. Depois, comprou o que a mãe pediu e começou a voltar pra casa. Na estrada encontrou o vizinho dirigindo sua carroça:

– Quer uma carona, João Bobo?

– Não, obrigado. Hoje vou a pé mesmo.

João Bobo não ia deixar que acontecesse o mesmo que da outra vez. Foi caminhando pela estrada, apesar do calor e do sol forte.

Quando se aproximou de casa, a mãe estava no quintal e levou um susto:

– O que houve, João Bobo? Você está passando mal? Suando dessa maneira...

- Tudo bem, mãe, é só o calor.
- E a manteiga que eu mandei você comprar?
- Desta vez, fiz certo. Está aqui, bem presinha no chapéu.”

As (risos), todos querem ver as imagens.

29) P – “A mãe suspirou. Logo viu que tinha derretido tudo com o sol. E o que escorria pela cara do filho não era suor, era manteiga derretida. Desistiu do bolo e mandou o filho tomar banho no rio, para se limpar daquela gordurada. Mas antes ensinou como se fazia naquele tempo, lá na roça:

– João Bobo, não é assim que se carrega manteiga. A gente põe dentro de uma tigela e depois bota por cima uma folha de couve para fazer sombra e ela ficar fresquinha. Depois, é só trazer nas mãos com cuidado.

João Bobo prestou atenção, aprendeu e prometeu:

– Está bem, mãe, de outra vez eu faço isso.

No domingo seguinte, a mãe de João Bobo lembrou que já estava chegando o aniversário dele, e ela podia fazer uma festa, chamar uns amigos para um almoço no capricho, com um leitão assado e boas sobremesas. Separou o dinheirinho de suas economias e pediu:”

(Os alunos veem as imagens)

30) P – “– João Bobo, quero que você vá ao mercado comprar um porco.

João Bobo foi, levou um pedaço de mamão para o papagaio, mas nem se divertiu muito, preocupado em não fazer bobagem. Comprou o porco e veio para casa, direto e com pressa. Chegou quase desmaiando de cansado.

– João Bobo, que foi isso? – Perguntou a mãe saindo ao seu encontro na estrada, assustada com o berreiro do porco que ele segurava no colo e se debatia sem parar.

– Nada mãe. Trouxe o porco. Difícil foi segurar a folhinha de couve no alto da cabeça dele.”

(As risos)

31) P – “A mãe suspirou:

– Ah, João Bobo... não é assim que se carrega um porco. Você devia ter amarrado uma cordinha no pescoço dele e vir puxando pela estrada.

32) João Bobo prestou atenção, aprendeu e prometeu:

33) AS – aprendeu e prometeu.

34) P – “Está bem, mãe, de outra vez eu faço isso.

Pois foi isso mesmo que João Bobo fez na semana seguinte. Só que dessa vez a mãe tinha mandado comprar dois litros de leite, e tinha até dado a ele uma jarra para trazer.”

Os alunos dão boas gargalhadas nesse momento, pois já estavam fazendo previsão do que aconteceria no momento seguinte.

35) P – “João Bobo foi ao mercado, levou comida para o papagaio e comprou o leite. E, como amarrou uma corda na asinha da jarra e veio puxando pelo caminho...”

36) A5 – Ai, ai, ai...

A5 demonstra ansiedade para que se concretize sua previsão.

37) P – “...chegou sem leite. Porque, é claro, a jarra quebrou e o leite derramou. E o coitado do João Bobo ainda entrou na aldeia no meio do coro da molecada:”

38) As – “Ai que belezoca, João Bobo é um boboca! Ai que belezoca, João Bobo é um boboca!”

As crianças já participam ativamente sem que a P. tenha que os acionar, essa é uma demonstração positiva de que o diálogo leitor – objeto de leitura está efetivamente acontecendo. Essa constatação foi útil na condução dos protocolos seguintes.

39) P – “A essa altura a mãe já não tinha mais a menor paciência. Nem suspirou e abraçou, foi logo dando uma bronca:

– Não é possível! Você não tem jeito mesmo! Não serve nem para equilibrar uma jarra de leite na cabeça!

João Bobo prestou atenção aprendeu e prometeu:

– Está bem, mãe. De outra vez eu faço isso.

Mas ela não queria mais conversa:

– Aprende nada! Não vai aprender nunca! Nunca mais te mando ao mercado!

Mas quando chegou o domingo, João Bobo estava louco para ver o papagaio, de quem tinha ficado amigo. Tanto pediu, tanto pediu, que a mãe acabou deixando ele ir, mas não encomendou nada. Só que, quando João Bobo ia saindo, encontrou uma vizinha. Quando ela soube que ele ia até a cidade, aproveitou e pediu que trouxesse uma galinha pra ela.”

A P. poderia ter-se detido na expressão “deixando ele ir”, que é própria do português coloquial, comparando-a coma variante “deixando-o ir”.

40) P – *“João Bobo foi. Logo que chegou ao mercado, foi levar uma banana para o papagaio no poleiro. O dono do bicho bem que gostou. Afinal, era um papagaio tagarela demais, barulhento e comilão, que ninguém comprava, e já estava dando prejuízo de tanto que comia. Resolveu dar o animal para João Bobo, que saiu todo contente. Andou pelo meio das barracas, viu uma porção de coisas, se divertiu muito. Depois, comprou o que a vizinha pediu e começou a voltar pra casa.”*

À medida que os alunos vão se envolvendo com a história, a curiosidade vai aumentando. Pouco a pouco o grande círculo vai-se desfazendo e tornando-se um semicírculo, pois todos vão-se posicionando atrás da pesquisadora para poderem ver todas as imagens, consecutivamente à leitura. Esse processo de mudança de lugar não é recriminado, essa liberdade também é dada aos alunos. A liberdade desde que não se transforme em indisciplina pode ser concedida a todo o momento.

41) P – *Aqui é a cena em que o João Bobo vai embora. (mostra a imagem)*

42) A7 – *Ele deixou até o chapéu.*

43) P – *Ele deixou até o chapéu. Mas por que será que ele deixou o chapéu dele no mercado?*

44) A7 – *Porque ele deve ter colocado a galinha na cabeça.*

45) P – *Será que ele colocou a galinha na cabeça? Vamos ver?*

Nesse momento o A7 se mostrou bastante atento, fazendo inclusive interpretação da imagem, que de fato foi uma antecipação da história. O comentário do aluno foi bem recepcionado e

em seguida foi feito um questionamento pela P. que permitiu expandir essa interpretação a todos.

46) P – *“Na estrada, viu lá longe o carroceiro, se aproximando e dando carona para toda a molecada da aldeia.”*

47) A7 – Colocou mesmo.

48) P – Foi sim.

A7 confirma a previsão que fez anteriormente.

49) P – *“Na estrada, viu lá longe o carroceiro, se aproximando e dando carona para toda a molecada da aldeia. Dava até para ouvir a musiquinha que eles cantavam: Ai que belezoca, João Bobo é um boboca! Ai que belezoca, João Bobo é um boboca! Como João Bobo não queria confusão, achou melhor sair da estrada e se esconder. Viu um caminhozinho que se desviava para o lado e entrou por ele.*

O caminho ia dar na maior fazenda da região, passando bem em frente da casa. Uma casa maravilhosa, com jardins, escadarias, janelas de vidros coloridos, varandas de grades desenhadas. E na varanda estava sempre a filha do fazendeiro. Era uma moça linda, linda, mas que tinha uma doença muito estranha – não ria nunca. O pai já tinha chamado todos os médicos, levado a todos os hospitais, mas não tinha jeito. Aflito, louco para ver a filha alegre e feliz, ele prometera que o rapaz que conseguisse fazer a moça rir casava com ela e ficava sendo o dono da fazenda.” Aqui é a casa bonita, o João Bobo estava se escondendo e acabou passando na frente dessa fazenda.

(A P mostra a imagem e todos olham atentamente)

50) P – *“Pois nesse dia, a menina que nunca sorria estava na janela de sua casa e viu João Bobo passar. Com uma galinha e um papagaio na cabeça, no meio de uma mistura de cacarejos e curupacos, cantando e dançando sua musiquinha.”*

51) As – *“Ai que belezoca, João Bobo é um boboca! Ai que belezoca, João Bobo é um boboca!”*

52) P – *“Ela não aguentou e caiu na gargalhada. Ria sem parar. E, do lado dela, o pai e a mãe batiam palmas e riam também. A filha estava curada.*

O fazendeiro cumpriu a promessa. A moça casou com João Bobo, que ficou sendo o dono da fazenda e trouxe a mãe para morar numa casinha perto deles, com tudo do bem-bom. Tiveram um monte de filhos – todos espertos – e viveram muito felizes.

João Bobo nunca mais teve que ir ao mercado sozinho. E por toda a vida seguiu os conselhos do papagaio. Conselhos ótimos, muito malucos e divertidos. Ficou tão poderoso e respeitado por todos que, quando ia visitar a aldeia, ninguém mais zombava dele. E se juntavam todos para ver sua carruagem passar, gritando: Hei, hei hei, João bobo é nosso rei! Hei, hei, hei, João bobo é nosso rei!”

53) As – “Hei, hei hei, João bobo é nosso rei! Hei, hei, hei, João bobo é nosso rei!”

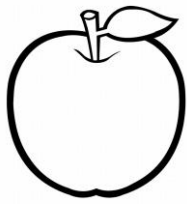
As crianças ficam empolgadas e cantarolando a última frase do livro. A P. passa o livro, para que todos tenham a oportunidade de ver melhor as imagens. Após todos terem manuseado a obra, a P. pergunta se as crianças gostaram do livro e o que mais lhes chamou a atenção. Em seguida passam para uma atividade escrita. A atividade em folha foi escolhida por se tratar de um primeiro momento, em que a P. deveria conhecer melhor as habilidades individuais dos alunos e seu grau de interpretação e compreensão dos textos lidos. Surpreendentemente a atividade em folha foi muito bem aceita. Por esse motivo a P. incluiu-a em uma lista de atividades de pós-leitura possíveis de ser aplicadas a essa turminha, pois a aceitação da turma é muito importante para que se reflita na aceitação do próprio momento da leitura (Ver seção 2.5.3 “Complementando a leitura – depois da leitura”).

A atividade escrita teve o seguinte formato:

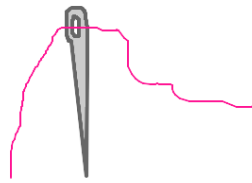
1ª atividade de leitura

Livro: João Bobo – conto popular recontado por Ana Maria Machado

1. Qual o personagem protagonista (principal) da historinha que você acabou de ouvir?
2. Circule apenas os itens que João Bobo foi comprar no mercado:



Maçã



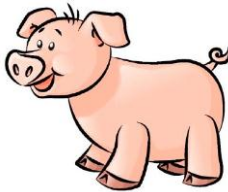
Aguilha



Cachorro



Manteiga



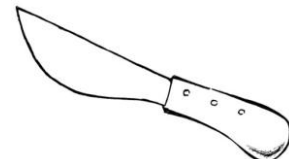
Porco



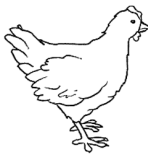
Leite



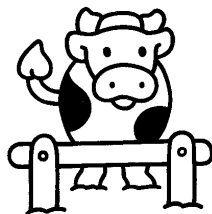
Cesta de flores



Faca



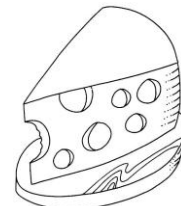
Galinha



Vaca



Passarinho



Queijo

3. Marque a alternativa correta. Em suas idas ao mercado, João Bobo fez um amiguinho. Seu novo amigo era um(a):

- a) Galinha;
- b) Urso;
- c) Papagaio;
- d) Cachorro;
- e) Gatinho;
- f) Galo;
- g) Pessoa.

4. Marque a segunda coluna de acordo com a primeira.

A quem pertencem as falas a seguir?

- (a) “Ai, que belezoca! João Bobo é um boboca!” () Molecada na rua
 (b) “João Bobo, estou precisando de manteiga. () João Bobo
 Vá comprar para mim no mercado.”
 (c) “ Quer uma carona, João Bobo?” () Mãe de João Bobo

(d) “Trouxe o porco. Dificil foi segurar a folhinha de couve no alto da cabeça dele.” () Vizinho de João Bobo

A atividade continha 4 itens, que consistiam basicamente em: 1. Identificar o personagem principal; 2. Identificar uma informação explícita simples (itens que o personagem principal havia comprado no mercado); 3. Identificar outra informação explícita, que exigia um pouco mais de atenção do aluno; 4. Identificar qual diálogo correspondia a cada personagem.

100% dos alunos conseguiram identificar o personagem principal da história;

92% dos alunos conseguiram identificar uma informação explícita simples (itens que o personagem principal havia comprado no mercado) no texto lido, 8% realizaram essa atividade apenas parcialmente;

92% dos alunos conseguiram identificar outra informação explícita, que exigia um pouco mais de atenção do aluno, 4% realizaram essa atividade apenas parcialmente e 4% não conseguiram concluir com êxito a atividade proposta;

67% dos alunos conseguiram identificar qual diálogo correspondia a cada personagem, 12% realizaram essa atividade apenas parcialmente e 21% não conseguiram concluir com êxito a atividade proposta.

Quadro 4. RESULTADO DA PRIMEIRA ATIVIDADE DE PÓS-LEITURA

ATIVIDADE DE PÓS-LEITURA	PERCENTUAL DE ALUNOS QUE RESPONDERAM COM ÊXITO
Identificar o personagem principal	100%
Identificar informação explícita simples	92%
Identificar informação explícita complexa	92%
Identificar qual diálogo corresponde a cada personagem	67%

4.2 Análise do protocolo 02 (05 de agosto de 2011, Escola Classe Dom Bosco, São Sebastião – transcrição literal apêndice 2)

(As crianças formam um círculo, sentadas no chão, para ouvir a história.)

1) P – Gente, a historinha que eu trouxe hoje é a seguinte: “Os três lobinhos e o Porco Mau”. Alguém conhece essa história?

(Os alunos ficam pensativos, pois algo naquele título os está incomodando. E depois concluem:)

2) A – É o contrário.

3) A – Tá o contrário.

4) A – Eu também conheço o contrário.

5) P – E como é a historinha que vocês conhecem?

6) A – “Os três porquinhos e o lobo mau”.

7) A – É o lobo que é mau.

8) P – O lobo que é mau? E como vocês acham que será essa história?

Todos começam a fazer especulações ao mesmo tempo, tentando adivinhar o que acontecerá no decorrer do livro, principalmente o que haverá de diferente da história que eles já conhecem “Os três porquinhos e o lobo mau”, para esta. A P. os escuta atentamente. No decorrer de turnos de 1 a 8, a P. está tentando envolver os alunos na história, despertando sua curiosidade, e também chamando atenção para o título. Trabalhar o título com os alunos é uma estratégia importante, pois permite ao leitor / ouvinte da história fazer antecipações do conteúdo do texto e previsões sobre ele. Cabe aqui ressaltar a manifestação de conhecimento intertextual que as crianças manifestam. A história dos três porquinhos e o lobo mau já caiu no domínio popular e é objeto de desenhos animados importados, veiculados na televisão. Os alunos podem ter tomado conhecimento da história por essa via. Ver Bortoni-Ricardo; Machado; Castanheira (2010), seção 2.5.

9) P – Então, vamos ver se essas duas histórias realmente se parecem?

10) A – Vamos!

Já não são raros os livros infantis que trabalham essa intertextualidade específica. Um bom exemplo é Chapeuzinho Amarelo de Chico Buarque de Holanda, que serão discutidos ainda neste capítulo.

A P., antes de iniciar a leitura, está determinando alguns objetivos, que são: verificar se o lobo nessa nova história permanece malvado, se a história só fez a inversão de personagens ou se essa será uma nova história, com enredo diferente. Ou seja, a P. explorou o momento e aproveitou-se do conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo que já faz parte do repertório literário das crianças (Ver capítulo 2, seção 2.5.3 “Preparando a leitura”).

11) P – *“Era uma vez três lobinhos de pelos macios e rabos peludos que viviam com sua mãe. O primeiro era preto, o segundo era cinza e o terceiro, branco.”* Aqui ó, os lobinhos com a mãe deles.

A P mostra as figuras, estratégia usual para preservar a atenção das crianças.

12) P – *“Um dia, a mãe chamou os três lobinhos a sua volta e disse:
– Meus filhos, é hora de vocês saírem pelo mundo. Vão construir uma casa pra vocês. Mas cuidado com o Porco Mau.
– Não se preocupe, mamãe, nós ficaremos de olho nele – disseram os três lobinhos.
E lá foram eles.*

Além do efeito surpresa, pois estamos acostumados com porquinhos tendo medo de lobo, a história contada às avessas tem um objetivo subliminar de mostrar que o bem e o mal são conceitos relativos. Essa noção será explorada pela P. ao final da leitura.

P – “Logo eles encontraram uma canguru que estava empurrando um carrinho de mão cheio de tijolos amarelos e vermelhos.

– Por favor, você pode nos dar alguns desses tijolos? Perguntaram os três lobinhos.

– Certamente, disse a canguru, dando-lhes um monte de tijolos vermelhos e amarelos.

Então, os três lobinhos construíram uma casa de tijolos.”

Muito provavelmente as crianças ouvintes não estavam familiarizadas com o animal canguru, mas se satisfizeram com a ilustração, pois não houve perguntas. O mesmo ocorreu no prosseguimento da história, quando surgem animais poucos conhecidos, como o rinoceronte e o castor. Em todas essas ocorrências, estamos diante de uma demonstração de conhecimento de mundo dos pequenos alunos, que teria sido oportuno pesquisar, fosse esse o objetivo do protocolo. Ademais, a P. já havia percebido que muitas intervenções para explicações de vocabulário durante a contação provocavam a dispersão da atenção das crianças.

(A P mostra novamente as imagens)

13) P – “No dia seguinte, o Porco Mau veio andando pela estrada e viu a casa de tijolos que os três lobinhos tinham construído. Os três lobinhos estavam no jardim jogando croqué.” Gente, alguém aqui já jogou croqué?

14) A – Não.

15) A – Ixe, nem sei que que é isso.

16) P – Eu também não conhecia esse jogo, na verdade ele não é muito conhecido. Olhem aqui a imagem deles jogando, é um jogo que surgiu a partir do golfe, não é golfe, mas o jeito de jogar, se parece um pouquinho com o golfe, tá? E vale lembrar, que ele é considerado um esporte.

A P. percebe que “croqué” é uma palavra que não faz parte do repertório lexical das crianças e tenta explicá-la a partir de um outro vocábulo, mais próximo da realidade dos meninos, “golfe”. Ao explicar que “croqué” é um esporte parecido com o “golfe”, as crianças fazem gestos positivos, demonstrando terem compreendido melhor de que consiste o “croqué”. Tal como explica Bortone (2007), para que o aluno compreenda efetivamente um texto, o professor deve iniciar o processo de leitura com a leitura objetiva, partindo, em seguida, para a leitura inferencial. Na leitura objetiva, o que está explícito no texto deve ser abordado, apresentando-se, por exemplo, as palavras desconhecidas (Ver seção 2.5.3 “Conduzindo a leitura”).

17) P – Aí eles viram o Porco Mau e será que eles continuaram jogando?

18) A – Não!

19) P – *“Quando eles viram o Porco Mau chegando, correram para dentro da casa e trancaram a porta. Daí o Porco Mau bateu na porta e grunhiu: – Lobinhos, lobinhos deixem-me entrar.*

– Não, não e não. Disseram os três lobinhos. Não o deixaremos entrar, nem por todo chá da China.

– Então eu vou assoprar e vou bufar e vou derrubar a sua casa. - disse o porco. E ele soprou e bufou, bufou e soprou, mas a casa não caiu.” E essa casa era feita de quê?

20) A – Tijolo.

21) P – Por isso que a casa não caiu, né? Ela era forte. Mas será que o Porco Mau desistiu?

22) A – Não.

23) P – O que será que ele fez então?

24) A – Acho que ele vai entrar pela janela.

25) P – Hum... será?

26) A – Ou então ele vai derrubar só a porta.

A todo o momento a P. lança pequenas questões aos alunos, desse modo, ela está reiterando o convite para que procedam à leitura de modo conjunto e também os está acompanhando em seu processo de construção da compreensão leitora, pois assim ela perceberá mais claramente quando os alunos necessitam de andaimes. Afinal, o diagnóstico das dificuldades nem sempre ocorre de modo restrito ao momento de pré-leitura.

27) P – Pode ser também... Vamos ver, então, o que que ele fez? *“Mas não era à toa que o porco era chamado de mau. Ele foi buscar uma marreta e destruiu a casa toda.”* Olha só aqui ele destruindo a casa toda.

28) A – Ah, não...

29) P – Malvado, né? *“Os três lobinhos mal conseguiram escapar antes que as paredes se desmanchassem; eles ficaram apavorados.*

– Vamos ter que construir uma casa mais forte – eles disseram.

Nesse momento, eles viram um castor que estava misturando concreto numa betoneira.

– *Por favor, você pode nos dar um pouco desse concreto? – perguntaram os três lobinhos.*

– *Claro – disse o castor, dando-lhes baldes e baldes cheios de concreto.” Olha aqui, esse é o castor e essa é a betoneira, a betoneira é uma máquina de fazer cimento, né?*

30) A – Eu já vi uma já.

31) P – Ah, que legal. *“Então, os três lobinhos construíram sua casa de concreto. Mal eles tinham terminado e lá veio...”* adivinham quem?

32) A – O Porco Mau.

33) P – Exatamente, o Porco Mau. *“...andando pela estrada; então ele viu a casa de concreto que os três lobinhos tinham construído.*

Eles estavam jogando peteca no quintal (mostra as imagens), quando viram o Porco Mau se aproximando. Correram pra dentro da casa e trancaram a porta.

O Porco Mau tocou a campainha e disse:

– *Lobinhos apavorados, deixem-me entrar!*

– *Não, não e não! – disseram os três lobinhos. Não o deixaremos entrar, nem por todo o chá da China!*

– *Então eu vou assoprar e vou bufar e vou derrubar a sua casa. - disse o porco. E ele soprou e bufou, bufou e soprou, mas a casa não caiu.”* Será que ele vai conseguir derrubar dessa vez?

34) A – Não!

35) P – *“Mas não era à toa que o porco era chamado de mau. Ele foi buscar sua britadeira e destruiu a casa.”* Olha só.

Nesse texto, o autor explora a repetição e reiteração, elementos usuais nas histórias infantis.

(As crianças riem da situação).

36) P – E alguém sabe o que é britadeira?

37) A – É uma máquina pra quebrar tudo.

38) P – Verdade, é mais ou menos isso mesmo.

39) A – Quem segura a britadeira fica tremendo todo.

40) P – Pelo menos nos desenhos fica mesmo, né? Ah, olha aqui o que ele fala, acho que você tem razão. *“Os três lobinhos conseguiram escapar, mas seus queixos não paravam de tremer.”*

A P. procura sempre ratificar o turno de fala do aluno, pois assim ela pode ampliar seus conhecimentos e ainda o incentivar a permanecer participando ativamente da leitura.

P – “ – *Vamos construir uma casa mais forte ainda – disseram eles, pois tinham muita força de vontade.*

Nesse momento, eles viram um caminhão se aproximando, carregado de arame farpado, barras de ferro, placas de aço e cadeados de metal.

– Por favor, você nos dá um pouco de arame farpado, algumas barras de ferro e placas de aço e uns cadeados de metal? – eles pediram ao rinoceronte que estava dirigindo o caminhão.

– Claro – disse o rinoceronte, dando-lhes tudo o que tinham pedido. E deu-lhes também algumas correntes de ferro reforçadas, pois ele era um rinoceronte muito bondoso.

Então, os três lobinhos construíram uma casa super-reforçada. Era a casa mais sólida e segura que se podia imaginar. Eles se sentiam muito seguros e absolutamente a salvo.” Olha só como era segura a casa que eles construíram.

(As crianças ficam olhando a imagem, muito impressionadas).

41) A – Caraca.

42) A – Que massa.

(Começa um pequeno tumulto, pois todos querem expressar sua empolgação em ver a casa forte construída pelos lobinhos).

43) P – Agora não é possível, né? O que vocês acham que o Porco Mau pode fazer pra derrubar essa casa?

44) A – Dar um tiro de bazuca.

45) A – Eu dava um tiro de canhão.

46) A – Eu soltava uma bomba.

Cada criança começa a dar ideias do que o Porco Mau poderia vir a fazer, suas intervenções revelam criatividade e conhecimento enciclopédico possivelmente adquirido em desenhos animados na televisão.

47) P – Então, vamos ver o que esse Porco Mau aprontou?

Além das previsões feitas antes de iniciar a leitura do texto, a P. realiza um processo contínuo de previsões e inferências. Essa estratégia cria um diálogo constante entre o leitor e o texto, pois ele estará atento a todo o momento para encontrar evidências ou aspectos que rejeitem suas previsões, assim como, estará sempre fazendo novas antecipações.

48) “No dia seguinte, o Porco Mau veio pela estrada, espiar como sempre. Os três lobinhos estavam brincando de amarelinha no quintal. Quando eles viram o Porco Mau vindo, correram para dentro da casa, fecharam a porta e trancaram os sessenta e sete cadeados.”

49) A – Caraca!

50) P – “O Porco Mau apertou a campainha do porteiro eletrônico e disse:

– Lobinhos apavorados de queixos trêmulos, deixem-me entrar!

– Não, não e não! – disseram os três lobinhos. Não o deixaremos entrar, nem por todo o chá da China!

– Então eu vou assoprar e vou bufar e vou derrubar a sua casa. - disse o porco. E ele soprou e bufou, bufou e soprou, mas a casa não caiu.

Mas não era à toa que o porco era chamado de mau. Ele trouxe um pouco de dinamite...”

51) A – Eu falei.

52) P – Pois é, ele trouxe dinamite. “...encostou-a na parede da casa, acendeu o pavio e... a casa explodiu.”

53) A – Deixa eu ver.

(Todos querem ver as imagens. A P. mostra as imagens para as crianças).

54) P – Aqui é o porco fazendo a armadilha e aqui a explosão. “Os lobinhos mal conseguiram escapar, com seus rabinhos peludos chamuscados.

– *Há algo errado com nossos materiais de construção – eles disseram. – Temos que tentar alguma coisa diferente. Mas o quê?*” Se vocês fossem um dos lobinhos o que vocês fariam pra se livrar do Porco Mau?

55) A – Eu ia construir no espaço.

56) P – Boa ideia, ou então podia mandar o Porco Mau pro espaço, né?

(A partir da primeira ideia lançada, todos começam a sugerir alternativas para os lobinhos).

57) P – Nossa, mas então os lobinhos podem fazer muitas coisas interessantes, né? Mas olha só o que eles fizeram. *“Nesse momento, eles viram um flamingo...”* Esse aqui da foto que é o flamingo, gente. *“...empurrando um carrinho de mão cheio de flores.”*

– *Por favor, você nos dá um pouco dessas flores? – perguntaram os lobinhos.*

– *Com prazer – disse o flamingo, dando-lhes um monte de flores. E os três lobinhos construíram sua casa de flores.”*

58) A – Que linda!

59) P – E olha só, até por dentro era feita de flores. *“Uma parede era de cravos, uma de lírios, a outra era de rosas e a última era de flores de cerejeira. O teto era de girassóis e o chão, um tapete de margaridas. Havia vitórias-régias na banheira e copos-de-leite na geladeira. Era uma casa meio frágil, que balançava com o vento, mas era muito linda.*

No dia seguinte, lá veio o Porco Mau pela estrada, espreitando, e viu a casa de flores que os lobinhos tinham construído.

Ele tocou a flor-de-sino e disse:

– *Lobinhos apavorados, de queixos trêmulos e rabinhos chamuscados, deixem-me entrar!*

– *Não, não e não! – disseram os três lobinhos. Não o deixaremos entrar, nem por todo o chá da China!*

– *Então eu vou assoprar e vou bufar e vou derrubar a sua casa. - disse o porco. Mas ao respirar profundamente, preparando-se para soprar e bufar, ele sentiu o aroma suave das flores. Era fantástico. E porque o aroma deixou-o sem fôlego, o porco respirou novamente e mais uma vez ainda. Em vez de soprar e bufar, ele*

começou a aspirar.” Ao invés de fazer assim ó (faz o gesto de respiração), o Porco Mau passou a fazer assim (faz o gesto de aspiração).

Alguns vocábulos necessitam ser esclarecidos ao longo da leitura, o recurso escolhido pela P. para explicar os termos “respirar” e “aspirar” foi não-verbal e foi muito bem compreendido pelos alunos. Uma explicação nem sempre precisa ser formal, ou dicionarizada. Às vezes, um recurso visual poderá ser mais efetivo, por isso o professor deve estar aberto à utilização de diversas estratégias de ensino e não se restringir a apenas este ou aquele recurso.

60) P – *“E aspirou cada vez mais profundamente, até ficar inebriado com o perfume das flores. Seu coração amoleceu e ele compreendeu como havia sido mau no passado. Em outras palavras, ele tornou-se um porco bom. E começou a cantar e a dançar uma tarantela.”*

61) A – Acho que é mentira desse porco.

62) A – É mesmo.

63) P – Os lobinhos também desconfiaram. *“A princípio, os três lobinhos ficaram um pouco preocupados, pensando que pudesse ser um truque. Mas logo perceberam que o porco tinha se transformado mesmo. Então correram para fora da casa. Eles se apresentaram ao porco e começaram a brincar com ele. Primeiro brincaram de esconde-esconde, depois de bobinho; quando se cansaram convidaram o porco a entrar em sua casa. E lhe ofereceram chá chinês, morangos e framboesas, e convidaram-no a ficar com eles o tempo que quisesse. O porco aceitou e todos viveram felizes para sempre.”*

(Terminada a contação da história, a P inicia uma discussão com as crianças).

64) P – Eu queria saber se vocês gostaram do livro?

65) A – Sim!

66) A – Eu adorei!

67) P – E o que que vocês mais gostaram?

68) A – De tudo.

69) A – Eu gostei da parte das flores.

70) P – Essa parte é legal.

71) A – Eu gostei da parte da bomba.

72) A – Eu gostei da parte da marreta “Bum, bum” (faz gesto da derrubada com a marreta).

É interessante observar a diferença entre o comentário de uma menina (69) e de dois meninos (71) e (72), o que já revela as diferenças culturais de gênero, já assimiladas por crianças tão pequenas.

(Então cada aluno começou a contar sobre o que mais lhe agradou).

A P. inicialmente ouve a opinião dos alunos acerca da obra lida, para posteriormente avaliar melhor a compreensão leitora dos alunos.

73) P – E às vezes as coisas que a gente lê passam uma mensagem, né? Será que esse livro passou alguma mensagem?

74) A – Passou.

75) P – O que que a gente pode tirar de mensagem?

76) A – Que a gente não deve ser mau.

77) P – Que a gente não deve ser mau.

78) A – Que a gente não deve destruir as coisas dos outros.

79) A – Mas também a pessoa que era ruim pode ficar boa.

80) P – Exatamente, as pessoas podem mudar, né?

81) A – É.

82) P – E o que os lobinhos fizeram? Eles ficaram com raiva pra sempre ou eles esqueceram e ficaram amigos do porco?

83) A – Ficaram amigos.

84) P – Então, com isso, a gente pode dizer que o livro nos ensinou mais uma coisa, que coisa é essa?

85) A – A ser amigo de todo mundo.

86) A – E a desculpar também.

87) A – Perdoar.

88) P – Isso mesmo, que todo mundo erra, né? Então a gente pode ser amigo de pessoas que já erraram também, desde que a gente desculpe, perdoe, essa pessoa.

Finalizada a realização da leitura, algumas estratégias são aplicadas para verificar se realmente ocorreu a compreensão do texto. A P. deve aproveitar esse momento para avaliar a leitura.

- 89)** A – E se a gente for mau a gente não vai ter amigo.
- 90)** A – É igual o L. I. ninguém quer ser amigo dele, porque qualquer coisa que a gente faz ele já vem batendo.
- 91)** A – É mesmo.
- 92)** A – Mentira.
- 93)** P – Se ele está dizendo que é mentira...
- 94)** A – Mas não é.
- 95)** P – Mas se ele está dizendo que é mentira é porque pelo menos arrependido ele deve estar. Então, como nós vimos, o que que a gente pode fazer?
- 96)** A – Perdoar.
- 97)** P – Isso, dar uma chance pro L.I. mostrar que ele mudou.
- 98)** A – Tá bom.
- 99)** P – Gente, no início da história vocês me disseram que conheciam uma historinha parecida com essa. E na verdade, esse livro tem como referência esse outro livro que é bem conhecido, vocês sabem qual é?
- 100)** A – Os três porquinhos.
- 101)** P – Os três porquinhos. Mas eu não lembro muito bem como era os três porquinhos, alguém pode relembrar como é que era a história?

Os alunos iniciam um reconto do livro “Os três porquinhos”. A P. aproveita esse momento para ir traçando um paralelo entre “Os três porquinhos” e “Os três lobinhos e o Porco Mau”, percebendo as semelhanças e diferenças entre as duas histórias. Essa atividade permite observar se de fato ocorreu a compreensão textual.

- 102)** P – Gente, “Os três lobinhos e o Porco Mau” é uma história nova e pouco conhecida, apesar de ser bem legal. Mas “Os três porquinhos” é uma história bem antiga, os nossos pais leram, nossos avós leram, nossos bisavós leram...
- 103)** A – Os tataravós.

- 104)** P – Também leram. E é conhecida no mundo todo. Quando uma história é assim, a gente diz que esse texto é um clássico, uma história consagrada. Que outros clássicos vocês conhecem?
- 105)** A – Pinóquio.
- 106)** P – Pinóquio é uma história clássica.
- 107)** A – Chapeuzinho Vermelho.
- 108)** A – A Branca de Neve.
- 109)** P – Chapeuzinho Vermelho, A Branca de Neve.
- 110)** A – Cinderela.
- 111)** P – Cinderela.
- 112)** A – A Bela Adormecida.
- 113)** P – Sim, A Bela Adormecida.
- 114)** A – Rapunzel.
- 115)** P – A Rapunzel também. Agora, o que que a gente vai fazer? Nós vamos nos dividir em dois grupos, escolher um clássico, e fazer uma história bem criativa, que nem a historinha do Porco Mau, toda ao contrário do clássico original. Nós vamos construir a nossa própria história.

A P. insiste em mais uma atividade de pós-leitura, é uma atividade lúdica, mas que não deixa de ser também avaliativa. Realizando mais essa tarefa com as crianças ficará mais fácil perceber em que medida ocorreu a apreensão de todas as dimensões do texto.

(A P. divide as crianças em 2 grupos e elas partem de um clássico para criar uma historinha divertida baseada naquele clássico e ao mesmo com o objetivo contrário da história original. A P os auxilia enquanto eles realizam a tarefa. As histórias criadas foram “O sapo mau e as três cobrinhas” e “A Rapunzel careca”).

Figura 1 – O SAPO MAL E AS TRÊS COBRINHAS



Figura 2 – A RAPUNZEL CARECA



4.3 Análise do protocolo 03 (24 de agosto de 2011, Escola Classe Dom Bosco, São Sebastião – transcrição literal apêndice 2)

(As crianças se acomodam formando um círculo. A P. conversa um pouco com elas e em seguida passa a apresentar as duas historinhas que serão contadas).

1) P – Hoje eu trouxe dois livrinhos pra ler com vocês, é a mesma história, mas foram duas pessoas diferentes que contaram. É a história da Chapeuzinho Vermelho.

A P. apresenta uma mesma história contada em duas perspectivas diferentes. O contexto é o mesmo, os personagens, em geral, também são os mesmos, mas a enredo torna-se diferente devido à posição em que se encontra o narrador da história.

2) P – Esse aqui é “Chapeuzinho Vermelho” convencional, vocês sabem quem é que conta essa história?

3) A – Hum... o Lobo Mau.

4) P – Vamos pensar, tem esse primeiro aí que é a história original e tem esse outro aqui que é uma outra versão. Quem será que conta essa nova versão?

5) A – Lobo Mau.

6) P – Acertaram. O Lobo Mau conta a nova versão, mas se ele conta a nova versão, quem conta a história original?

7) A – Chapeuzinho Vermelho.

8) P – Na verdade, a primeira história é contada por uma pessoa que a gente não sabe ao certo quem é. Vocês sabem o que é um narrador?

(Alguns respondem que não, mas outros dizem saber).

Nesse momento, a P. está fazendo uma sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos acerca de uma informação que será importante para a compreensão dos textos, o que é um narrador. Tendo por suporte a Teoria da Aprendizagem de Vigotski, a P. investiga o nível conceitual dos alunos em função dos objetivos pretendidos; desse modo, ela poderá promover andaimes adequados à aquisição da nova aprendizagem. Confira Vigotski (1991), seção 2.5.3 “Complementando a leitura”.

- 9)** A – Narrador é quem conta a história.
- 10)** P – Exatamente, o narrador é a pessoa que narra a história, que conta a história. É uma pessoa que viu a história toda e depois conta tudo o que viu. Nessa história da Chapeuzinho, o narrador observou tudo, então ele é um narrador observador, ele só viu, não participou da história, então ele é o quê?
- 11)** A – Narrador observador.
- 12)** P – Se ele soubesse o que os personagens estavam pensando, ele seria um narrador onisciente. Então, o narrador que, além de observar, sabe o que os personagens estão pensando é o narrador onisciente. Vamos lá, se ele narra e sabe o que os personagens estão pensando ele é?
- 13)** A – Narrador onisciente.
- 14)** P – E o terceiro tipo de narrador é o mais fácil, é quando o narrador é também um personagem da história, ele é chamado narrador personagem. Quando ele narra e é personagem, como é que a gente chama?
- 15)** A – Narrador personagem.
- 16)** P – Isso mesmo. Então, essa historinha que nós vamos ver é contada por quem mesmo?
- 17)** A – Lobo Mau.
- 18)** P – Isso mesmo, uma é contada pelo Lobo Mau e tem outra que é contada por um narrador que observa tudo, que narrador é esse mesmo?
- 19)** A – Narrador observador.
- 20)** P – A versão original é contada pelo narrador observador, e a versão nova é contada pelo Lobo Mau, que tipo de narrador é o Lobo Mau? Lembrando que ele é narrador e também participa da história.
- 21)** A – Narrador personagem.

Por meio das pistas que a P. vai fornecendo, os alunos já são capazes de responder corretamente sobre a função de cada tipo de narrador. Tal postura dos alunos indica que houve a compreensão do conceito de “narrador”, há uma demonstração de que a aprendizagem efetivamente ocorreu. As pistas conduzem as crianças a uma melhor compreensão textual (Ver seção 2.5.3, “Conduzindo a leitura”).

- 22) P – Isso. A versão original é contada pelo narrador observador, que só observa a história, e a nova versão é contada por um narrador personagem, que no caso é o Lobo Mau. Vocês entenderam bem?
- 23) A – Sim.
- 24) P – Olha, vou acreditar em vocês, hein... Mas o que será que tem de diferente nessas duas histórias?
- 25) A – Hum...
- 26) P – Será que o lobo é mau nas duas?
- 27) A – Não, ele é bonzinho.
- 28) P – Será?
- 29) A – É a chapeuzinho que é mau, que nem no outro livro que era o porco que era mau.
- 30) P – Olha só? Pode ser... Vamos ouvir a história, então, pra ver se é isso mesmo?

Após ter feito alguns esclarecimentos importantes para a compreensão das histórias, a P. retoma o ritual da leitura – antes, durante e depois. Como se trata do momento imediatamente anterior à leitura, a P. está preparando o ambiente, estabelecendo o motivo pelo qual o texto será lido e realizando, conjuntamente aos alunos, previsões sobre o texto.

- 31) A – Vamos!
- 32) P – *“Chapeuzinho Vermelho.”* Olha aqui a Chapeuzinho Vermelho, podem ficar tranquilos que todo mundo vai ver. *“Ao lado da estrada que ia para a vila, havia uma casinha muito bem cuidada. Todos que passavam admiravam a ordem e a limpeza do lugar: a casa estava sempre bem varrida, havia vasos de gerânios na janela, e um cheiro bom de comida gostosa saía pela chaminé. Naquela casinha, junto com a mãe, morava Chapeuzinho Vermelho, uma menina muito boazinha. Tinha esse nome porque usava sempre uma capinha vermelha com um capuz, que lhe ficavam muito bem, deixando-a ainda mais corada e viçosa. A avó de Chapeuzinho Vermelho, que morava sozinha do outro lado da vila, ficava muito contente quando a neta ia visitá-la. Chapeuzinho Vermelho gostava de brincar no jardim, ao redor da casa, onde havia sempre borboletas esvoaçando entre as flores e passarinhos cantando nos arbustos.*

Um dia, a mãe de Chapeuzinho fez umas coisas gostosas e chamou a menina: — Filhinha, venha cá. Apronte-se para sair.

— Hum! Esse bolo deve estar uma delícia! Posso provar um? Perguntou Chapeuzinho Vermelho.

— Não minha filha, há outro para nós. Este eu fiz para sua avozinha, que está doente, de cama. Você vai até a casa dela, levar o bolo, estas rosquinhas e este pote de geléia — disse a mãe de Chapeuzinho Vermelho, arrumando tudo numa cesta e cobrindo com um guardanapo.

33) A – Essa não é ao contrário, essa é a história tradicional.

Observe que a criança usa a palavra “tradicional”, possivelmente aprendida naquele episódio de contação de história.

34) P – É, essa é a versão do narrador observador, é a versão original. A história que é diferente é a próxima que nós vamos ler, que é a versão contada pelo Lobo Mau. Continuando...

“Caminhando pelo Bosque, a menina encontrou um lobo.

– Aonde vai Chapeuzinho? – perguntou o lobo.

– Vou à casa da Vovó levar uma cesta de doces. – respondeu Chapeuzinho.

— Muito bem, boa menina. Por que não leva flores também?

Enquanto Chapeuzinho colhia flores, o lobo correu para a casa da Vovó.

Bateu à porta e imitando a voz de Chapeuzinho Vermelho, pediu para entrar. Assim que entrou, deu um pulo e devorou a Vovó inteirinha. Depois, colocou a touca, os óculos e se cobriu, esperando Chapeuzinho.”

Coitada da Vovó, né? O lobo devorou a Vovó todinha. Olha só (mostrando as imagens).

35) P – *“Quando Chapeuzinho chegou, o lobo pediu para ela chegar mais perto.*

— Vovó, como seus braços estão peludos hoje! E como são compridos! — disse a menina, assustada.

— São para abraçar você — respondeu o lobo.

— E que orelhas enormes! — tornou a dizer a menina.

— São para ouvir tudo que você diz — respondeu o lobo.

— Mas que olhos tão grandes, Vovó!

— São para ver como você é bonita! — disse o lobo.

— Mas, Vovó, que dentes grandes e afiados você tem!

— São para comer você! — disse o lobo. E saltou da cama sobre a menina.

Então, o lobo pulou da cama e correu para pegar a Chapeuzinho. Por sorte, um caçador que passava perto da casa ouviu o barulho e foi ver o que era. O lobo tentou fugir, mas o caçador atirou e matou o lobo.

Chapeuzinho Vermelho contou o que tinha acontecido. Mais que depressa o caçador abriu a barriga do lobo com uma enorme tesoura. A avozinha pulou para fora, viva. Só estava um pouco sufocada.

36) A – Mas ele mordeu ela!

37) P – Não, ele só a engoliu, ele a engoliu inteirinha, de uma vez, daí ela ficou viva ainda. “As duas agradeceram ao caçador por ter salvado a avozinha a tempo. Depois o convidaram para comer, junto com elas, o bolo e, os doces que a mãe de Chapeuzinho Vermelho mandara.” Só que o lobo ficou sabendo que estava circulando essa história e disse “não, não, não! Não foi bem assim que a história aconteceu. Eu queria os doces, mas eu não engoli a vovozinha não.” Então, ele contou essa história aqui, que é diferente. O que que vocês acham que o lobo deve ter contado aqui?

38) A – Que ele só queria comer os doces.

39) P – Que ele só queria comer os doces?

40) A – Não. Ele contou que ele era bom.

(Todos começam a fazer previsões do que poderia conter na versão do lobo, a P. os escuta atentamente).

Como se tratava de um dia atípico, em que ouviram duas histórias consecutivamente, todo o processo de leitura também ocorreu de modo duplicado. Sendo assim, a P. promoveu novas antecipações antes de realizar a segunda leitura.

41) P – Mas gente, tem só um probleminha. O lobo, coitadinho, não sabia escrever. Então, sabem o que ele fez? Ele fez a historinha dele só com desenhos. A

gente vai ter que interpretar o que ele quis dizer. Eu vou mostrar a imagem e vocês vão falar o que ele quis dizer, tudo bem?

42) A – Tudo.

(A P. mostra a primeira cena, todos ficam falando ao mesmo tempo o que a cena representa).

A segunda história apresentada pela P. não contém textos verbais, apenas imagens. É uma atividade interessante, pois promove grande interação dos alunos com o livro, numa leitura ativa e dinâmica. O uso de imagens, além de promover a criatividade, estimula as capacidades expressivas e analíticas. A P., ao trabalhar obras com essa variedade textual, está preparando seus alunos para participarem em outras práticas sociais letradas (Ver Cademartori (2008), seção 2.5.1 “A primeira fase do momento amplo – a seleção de obras literárias”).

43) P – Então, é o lobo vendo a Chapeuzinho ir para a casa da Vovó, né?

44) A – É.

45) P – E a carinha dele está normal? Ou tá um pouco estranha?

46) A – Tá estranha.

47) A – Parece que ele tá com fome.

48) A – É. Ele tá lambendo os beiços.

49) P – Então aqui ele está observando a Chapeuzinho andar no bosque com cara de fome, lambendo os beiços. E nessa cena aqui, o que está acontecendo?

50) A – Tá olhando a Chapeuzinho chegar na casa da Vovó.

51) P – Mas o que será que ele tava querendo fazer?

52) A – Comer os doces.

53) P – Comer os doces, né? Ou será que era a Vovó?

(Alguns confirmam ser a Vovó, outros permanecem afirmando que ele queria comer os doces).

54) P – E aqui, ele apareceu ou ele continua escondido?

55) A – Continua escondido.

56) P – E a Vovó?

57) A – Tá na casinha dela.

- 58) A – Tá alegre. Tá recebendo a Chapeuzinho.
- 59) A – A netinha dela.
- 60) P – Então, até agora a história tá igual? Ou tem alguma coisa diferente?
- 61) A – Tem diferente.
- 62) P – Tem coisa diferente? O que é?
- 63) A – Porque no outro o lobo enganou a Chapeuzinho no caminho.
- 64) P – Muito bem. Enganou a Chapeuzinho no caminho, não é? E agora, ele não a enganou?

As ações responsivas ratificadoras da P. representam estratégias interacionais em sala de aula e podem ser grandes aliadas da aprendizagem, se ocorrerem de modo a expandir o piso de fala dos alunos. A P. deu retornos positivos às intervenções dos alunos. Para que a ratificação fosse ainda mais efetiva, a P. deu continuidade às contribuições recebidas, elaborando-as e ampliando-as.

- 65) A – Aqui ele nem falou com ela.
- 66) A – Só ficou olhando.
- 67) P – Isso, mesmo. Só ficou curioso, olhando de longe. Mas e agora, nessa cena, o que aconteceu?
- 68) A – Ele entrou na casa da Vovó.
- 69) A – Ele deu um susto nelas.
- 70) P – Ele deu um susto, não foi?
- 71) A – Foi. E ele tá com uma cara de muito mau.
- 72) P – E o que será que elas vão fazer agora?
- 73) A – Vão correr.
- 74) P – Vamos ver?
- 75) A – Ele vai pegar alguma coisa na bolsa.
- 76) A – Tá com alguma coisa dentro da bolsa.
- 77) A – Ele vai roubar o bolo e colocar dentro da bolsa.
- 78) A – E a Vovó tá morrendo de medo.
- 79) A – A chapeuzinho também tá com medo.
- 80) A – É porque ele vai tirar uma coisa da bolsa.
- 81) P – Então vamos ver o que ele vai tirar da bolsa (diz virando a página).

Por ser um livro apenas imagético, o enredo da história vai sendo construído conjuntamente entre alunos e P., em harmonia com as imagens. A P. aproveita-se desse fato para realizar, além das previsões feitas antes de iniciar a leitura do texto, um processo contínuo de previsões e inferências, criando um diálogo constante entre o leitor e o texto, e mantendo os alunos sempre atentos, pois estarão concentrados a todo o momento para encontrar evidências ou contraevidências em relação às suas antecipações.

82) A – É um guaraná!

83) A – É só um refrigerante.

84) P – Então, ele só queria participar do lanche. E elas ficaram tristes ou alegres?

85) A – Alegre.

86) P – Então, no final das contas, todo mundo comeu bolo, bebeu refrigerante e ficou muito feliz.

87) A – É mesmo.

88) P – E vocês acham que realmente aconteceu assim?

89) A – Não sei...

90) P – Vamos ouvir a musiquinha do Lobo Mau e Chapeuzinho Vermelho pra dar tempo da gente refletir um pouco?

91) A – Vamos!

(A P. levou a versão remixada da música de Chapeuzinho Vermelho que agradou muito aos alunos. Eles combinaram que enquanto a música tocava iria passar por eles uma caixinha fechada, então, quando a música parasse quem estivesse com a caixa iria abri-la e retiraria um papel de dentro da caixinha. A música era a seguinte):

“Pela estrada afora eu vou bem sozinha, levar esses doces para a vovozinha, ela mora longe e o caminho é deserto e o Lobo Mau passeia aqui por perto.”

(A brincadeira se inicia, a música começa a tocar e a caixinha vai passeando pelas mãos de todos, até que a música para e uma criança pode abrir a caixinha para retirar uma das perguntas que se encontram dentro da caixa).

A brincadeira contempla a todos com uma pergunta, que pode ser tanto do primeiro texto, quanto do segundo, ou até mesmo de uma comparação entre ambos. As questões são mediadas pela P. e fazem parte do momento de pós-leitura, momento em que a P. verifica se

a compreensão leitora efetivamente ocorreu. A P. propôs uma tarefa simples, mas o fato de ela ter envolvido música e um caráter mais lúdico à atividade, tornou as crianças mais interessadas e aumentou o envolvimento delas ao trabalho de pós-leitura (Ver seção 2.5.3, “Complementando a leitura”).

- 92)** P – Vamos esperar o coleguinha ler.
- 93)** A – “Segundo o lobo, o caçador aparece?”
- 94)** P – O que ele quer saber é se na versão do lobo o caçador apareceu?
- 95)** A – Não.
- 96)** P – Ele não aparece. Ele só aparece onde?
- 97)** A – Na história original.
- 98)** P – Muito bem. Então, a caixinha vai continuar rodando.

(A brincadeira segue e agora a música para quando duas crianças estão segurando a caixinha, cada uma, portanto, pega uma questão).

A P. está investigando em que medida ocorreu a apreensão de todas as dimensões do texto. Nesta atividade, a P. está preocupada em reconhecer se houve a compreensão dos elementos explícitos (como exemplificado na questão anterior) e também implícitos da obra lida (como veremos em algumas questões a seguir). Confira Bortone (2007).

- 99)** A – “Por que Chapeuzinho desviou o caminho para ir para a casa da Vovó?”
- 100)** P – Por quê?
- 101)** A – Porque o lobo enganou ela e mandou ela ir pegar flores.
- 102)** P – Muito bem, foi isso mesmo. E a outra perguntinha, qual é?
- 103)** A – “Em uma versão o narrador é observador, na outra versão o narrador é personagem, o lobo. Se você fosse fazer uma terceira versão que tipo de narrador você utilizaria?”
- 104)** P – Quem você gostaria que fosse seu narrador?
- 105)** A – A vovozinha.
- 106)** P – Então que tipo de narrador seria?
- 107)** A – Narrador personagem.

(A brincadeira continua e a caixinha para novamente nas mãos de duas crianças, então, cada uma tira uma pergunta).

- 108)** A – “Na versão do lobo, o que aconteceu quando ele entra na casa da Vovó?”
- 109)** P – O que o lobo disse que aconteceu quando ele entrou na casa da Vovó?
- 110)** A – Elas levaram um susto.
- 111)** P – Levaram um susto. Mas passado o susto, o lobo tirou alguma coisa da bolsa, o que que era?
- 112)** A – Um guaraná, aí eles lancharam juntos.
- 113)** P – Isso.
- 114)** A – “Onde vivia Chapeuzinho Vermelho?”
- 115)** P – Onde ela morava?
- 116)** A – Na Floresta.
- 117)** P – Isso, morava num bosque, né?

(A brincadeira continua e uma nova pergunta surge)

- 118)** A – “Você prefere ler um livro em que haja somente palavras, em que haja somente imagens ou com os dois recursos?”
- 119)** P – Porque tem um livrinho que tem o texto escrito, não é?
- 120)** A – É.
- 121)** P – Aí o outro livrinho a gente que interpretou a história, não foi? Porque só tinha imagem. E aí, o que que você prefere, o que já vem com a história escrita ou o que a gente tem que imaginar?

Após a leitura das questões pela criança indicada, a P. sempre fazia uma paráfrase da pergunta usando um vocabulário mais comum e, principalmente, valendo-se de recursos paralinguísticos, como o contorno intonacional do enunciado. Tais recursos configuram estratégias bem sucedidas de andaimagem.

- 122)** A – Eu prefiro o que já vem o texto escrito.
- 123)** A – Eu não, porque o outro a gente pode criar um monte de coisa.

As crianças se sentem à vontade para dar opiniões e até contestar a ideia uns dos outros.

(Seguindo a brincadeira, nova pergunta):

- 124)** A – “Em sua opinião, o lobo é bom ou mau?” Pra mim ele é mau. Porque ele engoliu a Vovó, tentou engolir a Chapeuzinho e ainda inventou aquela história.

125) P – Ah, então você acha que ele tá mentindo?

126) A – Eu acho.

(A caixinha continua rodando e outra criança retira uma questão):

127) A – Qual personagem você mais gostou? Por quê?

128) P – Das duas histórias que você ouviu, de quem você mais gostou?

129) A – Da Chapeuzinho.

130) P – Da Chapeuzinho? Por quê?

131) A – Porque ela era boa.

132) A – Nas duas histórias.

133) P – Verdade, não tem como ela ser má. Ela foi boa nas duas histórias.

134) A – Aham.

(A caixinha segue e surge nova pergunta):

135) A – “Quem são os personagens principais que aparecem na versão do narrador observador?”

136) P – Lembra que são duas histórias. Na versão do narrador observador, quem são os personagens principais?

137) A – Chapeuzinho Vermelho, o Lobo e a Vovó.

138) A – E o caçador também.

139) P – É, nessa versão o caçador aparece e não deixa de ser importante.

(Continuando a brincadeira, nova pergunta):

140) A – “Quais personagens que aparecem na versão do narrador observador e não aparecem na versão do narrador personagem?”

141) P – Primeiro a gente tem que saber que versão é cada uma.

142) A – A versão do personagem é a do lobo e a do narrador observador é a que a gente ouviu primeiro.

143) P – Certo. Então quais são os personagens que só aparecem na primeira e não aparecem na versão do lobo?

144) A – O caçador.

145) P – Só ele?

146) A – É.

- 147)** A – Não, a mãe da Chapeuzinho também.
- 148)** P – Lembra que a mãe aparece no início da história?
- 149)** A – Ah, é mesmo. E na do lobo ela não tá.
- 150)** P – Isso, a mãe não aparece na história do lobo.

A identificação de personagens é um dos objetivos que constam nos testes de avaliação de larga escala, como exemplificado na Matriz de Referência da seção 2.5.3 “Conduzindo a leitura”. Nesse último episódio, verificamos a presteza com que as crianças atendem a esse objetivo.

(Depois de a caixinha rodar, outra questão):

- 151)** A – “Quem pediu a Chapeuzinho Vermelho para levar os doces à Vovó?”
- 152)** P – Quem foi?
- 153)** A – Sua mãe.
- 154)** P – Isso, a mãe da Vovó.

(Todas as crianças começam a rir).

- 155)** P – Não, foi a mãe da Chapeuzinho.

(Continuando a brincadeira, nova pergunta):

- 156)** A – “Se você fosse inventar um terceiro final, como ele seria?”
- 157)** P – Se você fosse fazer uma terceira versão, o que ia acontecer no seu final?
- 158)** A – Eu queria que o lobo não mentisse.
- 159)** P – É?
- 160)** A – Aham. Aí ele ia se arrepender e ficar bonzinho.
- 161)** P – Seria um final bacana também.

(Nesse momento a gravação é interrompida, então os registros se findam aqui. No entanto, as interações com as crianças permaneceram até que todas tivessem respondido ao menos uma questão).

4.3 Análise do protocolo 04 (29 de agosto de 2011, Escola Classe Dom Bosco, São Sebastião – transcrição literal apêndice 2)

- 1) P – Gente, vocês se lembram da última historinha que a gente leu?
- 2) A – Sim!
- 3) P – Qual foi?
- 4) A – Chapeuzinho Vermelho.

Antes de apresentar a leitura que será feita neste encontro, a P. convida os alunos a recordarem o momento de leitura realizado anteriormente. Assim, a P. está ativando/atualizando os conhecimentos prévios dos alunos. Ao perguntar se as crianças se lembram da história “Chapeuzinho Vermelho”, a P. está fazendo um diagnóstico do que os leitores se recordam acerca do tema. Como a história do encontro desse dia, “Chapeuzinho Amarelo”, se baseia no enredo de “Chapeuzinho Vermelho”, esse diagnóstico se torna muito importante pois, a partir dele, a P. terá subsídios para avaliar quais informações acerca do livro ela deverá prestar.

- 5) P – E hoje...
- 6) A – Chapeuzinho Amarelo.
- 7) P – É essa, mesmo. Vocês conhecem essa história?
- 8) A – Não.
- 9) P – Será que é a mesma? De repente ela só trocou de chapéu...

(Risos)

- 10) P – O que vocês esperam dessa história?
- 11) A – Ai que difícil...
- 12) P – Lembram da história da Chapeuzinho Vermelho? Ela era uma menina bem corajosa, não era?
- 13) A – Sim!
- 14) P – Será que a Chapeuzinho Amarelo também tem essa coragem toda?
- 15) A – É mesmo...
- 16) A – Eu acho que sim.

- 17) A – Não, eu acho que ela é frouxa.
- 18) P – E vocês acham que vai aparecer algum lobo pra Chapeuzinho Amarelo também?
- 19) A – Não.
- 20) P – Não? Por quê?
- 21) A – Sei lá, ia ser estranho outro lobo...

Ao comparar as obras, a P. além de acionar os conhecimentos enciclopédicos das crianças está dando significado à leitura, ou seja, está apresentando aos alunos um objetivo concreto pelo qual a leitura está sendo realizada. Trata-se de saborear a leitura, conhecer mais sobre Chapeuzinho Amarelo, seus medos e anseios, e ainda descobrir se essa menininha tem algo a ver com Chapeuzinho Vermelho ou se é a própria.

- 22) P – Então, vamos ver o que a história nos diz?
- 23) A – Vamos!
- 24) P – “Chapeuzinho Amarelo. Era a Chapeuzinho Amarelo. Amarelada de medo. Tinha medo de tudo, aquela Chapeuzinho.” Olha, vocês tinham razão, parece que a Chapeuzinho Amarelo é meio frouxa mesmo.

A P. ratifica a previsão inclusive usando o mesmo termo que as crianças apresentaram.

- 25) A – Eu sabia.
- 26) P – “Já não ria. Em festa, não aparecia. Não subia escada, nem descia. Não estava resfriada, mas tossia. Ouvia conto de fada, e estremecia. Não brincava mais de nada, nem de amarelinha.” Mas gente, por que será que ela não fazia mais nada dessas coisas?
- 27) A – Porque ela é medrosa.
- 28) A – É, ela tem medo.

A P. fez uma pergunta cuja resposta necessitava de compreensão inferencial do texto e as crianças responderam com relativa facilidade. Isso mostra que os alunos já estão se familiarizando à leitura inferencial e que estão ampliando sua capacidade de compreensão leitora, isso é muito positivo.

29) P – E muito, né? Tem medo de tudo praticamente. *“Tinha medo de trovão. Minhoca, pra ela, era cobra. E nunca apanhava sol, porque tinha medo da sombra. Não ia pra fora pra não se sujar. Não tomava sopa pra não ensopar. Não tomava banho pra não descolar. Não falava nada pra não engasgar. Não ficava em pé com medo de cair. Então vivia parada, deitada, mas sem dormir, com medo de pesadelo. Era a Chapeuzinho Amarelo...”* Olha aqui, como ela é bonitinha (mostrando a figura).

30) A – A Chapeuzinho Vermelho é mais.

31) P – Vocês acham?

32) A – Sim.

33) P – Tudo bem, as duas são. *“E de todos os medos que tinha, o medo mais que medonho era o medo do tal do LOBO.”*

34) A – Ixi, tem lobo também.

O turno de fala do aluno (34) demonstra que nesse momento ele recordou-se de suas previsões iniciais, seu comentário e expressão mostram que ele percebeu que sua antecipação, exposta nos turnos (18) a (21), não se confirmou.

35) P – Mas reparem bem, parece que esse lobo não é bem de verdade... olha só.

A P. convida os alunos a se atentarem a um aspecto importante da história “Chapeuzinho Amarelo”. Pois além de ser um dos pontos mais relevantes para a total compreensão da obra cuja leitura está em curso, esse aspecto também marca uma grande diferença entre o atual texto e a obra da “Chapeuzinho Vermelho”.

36) P – *“Um LOBO que nunca se via, que morava lá pra longe, do outro lado da montanha, num buraco da Alemanha, cheio de teia de aranha, numa terra tão estranha, que vai ver que o tal do LOBO nem existia. Mesmo assim a Chapeuzinho tinha cada vez mais medo do medo do medo do medo de um dia encontrar um LOBO. Um LOBO que não existia.*

E Chapeuzinho amarelo, de tanto pensar no LOBO, de tanto sonhar com o LOBO, de tanto esperar o LOBO, um dia topou com ele que era assim: carão de LOBO,

olhão de LOBO, jeitão de LOBO, e principalmente um bocão tão grande que era capaz de comer duas avós, um caçador, rei, princesa, sete panelas de arroz... e um chapéu de sobremesa.

Mas o engraçado é que, assim que encontrou o LOBO, a Chapeuzinho Amarelo foi perdendo aquele medo: o medo do medo do medo do medo que tinha do LOBO. Foi ficando só com um pouco de medo daquele lobo. Depois acabou o medo e ela ficou só com o lobo. O lobo ficou chateado de ver aquela menina olhando pra cara dele, só que sem o medo dele. Ficou mesmo envergonhado, triste, murcho e branco-azedo, porque um lobo, tirado o medo, é um arremedo de lobo. É feito um lobo sem pelo. Um lobo pelado. O lobo ficou chateado. Ele gritou: sou um LOBO! Mas a Chapeuzinho, nada. E ele gritou: EU SOU UM LOBO!!! E a Chapeuzinho deu risada.

E ele berrou: EU SOU UM LOBO!!!!!!!!!!!! Chapeuzinho, já meio enjoada, com vontade de brincar de outra coisa. Ele então gritou bem forte aquele seu nome de LOBO umas vinte e cinco vezes, que era pro medo ir voltando e a menininha saber com quem não estava falando:

LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO Aí, Chapeuzinho encheu e disse:

"Para assim! Agora! Já! Do jeito que você tá!" E o lobo parado assim, do jeito que o lobo estava, já não era mais um LO-BO. Era um BO-LO. Um bolo de lobo fofo, tremendo que nem pudim, com medo de Chapeuzim. Com medo de ser comido, com vela e tudo, inteirim. Chapeuzinho não comeu aquele bolo de lobo, porque sempre preferiu de chocolate. Aliás, ela agora come de tudo, menos sola de sapato. Não tem mais medo de chuva, nem foge de carrapato. Cai, levanta, se machuca, vai à praia, entra no mato, trepa em árvore, rouba fruta, depois joga amarelinha, com o primo da vizinha, com a filha do jornaleiro, com a sobrinha da madrinha e o neto do sapateiro.

Mesmo quando está sozinha, inventa uma brincadeira. E transforma em companheiro cada medo que ela tinha:

O raio virou orrái; barata é tabará; a bruxa virou xabru; e o diabo é bodiá. FIM
(Ah, outros companheiros da Chapeuzinho Amarelo: o Gãodra, a Jacoru, o Barãotu, o Pão Bichôpa... e todos os tronsmons)."

37) P – E aí, pessoal, gostaram da história?

- 38) A – Sim.
- 39) A – Muito legal.
- 40) P – Ah, que bom. E vocês sabem qual era o maior problema da Chapeuzinho Amarelo?
- 41) A – Era o medo do lobo.
- 42) P – Só do lobo?
- 43) A – Não, ela tinha medo de tudo.
- 44) P – Exatamente, ela era muito medrosa, tinha medo de tudo mesmo. Mas qual era o medo mais medonho da Chapeuzinho Amarelo?
- 45) A – O lobo!
- 46) P – O lobo. E ele existia de verdade?
- 47) A – Não.

Terminada a leitura do texto, a P. parte para um momento de pós-leitura, em que pretende verificar se as crianças realmente atingiram a compreensão textual. Inicialmente ela faz questões em que explora as mensagens explícitas e também implícitas que a obra traz.

- 48) A – Eu acho que ele era só da imaginação dela.
- 49) P – Olha essa parte aqui da história “Um LOBO que nunca se via, que morava lá pra longe, do outro lado da montanha, num buraco da Alemanha, cheio de teia de aranha, numa terra tão estranha, que vai ver que o tal do LOBO nem existia. Mesmo assim a Chapeuzinho tinha cada vez mais medo do medo do medo do medo de um dia encontrar um LOBO. Um LOBO que não existia.” Então, parece que ele não existia mesmo, né? Só que depois a Chapeuzinho conseguiu perder o medo do lobo, não foi?
- 50) A – Foi.
- 51) P – E como é que ficou o lobo depois que a Chapeuzinho perdeu o medo dele?
- 52) A – Ele é que ficou com medo dela.
- 53) A – Ele virou um bolo.

A compreensão de como Chapeuzinho Amarelo perdeu o medo do lobo e conseqüentemente todos os seus outros medos é imprescindível para a compreensão total da obra. A P., portanto, insiste em saber o que fez Chapeuzinho para afastar seus pesadelos.

54) P – Ele que era lo-bo, passou a ser bo-lo. Percebam o que ela fez com a palavra. Chapeuzinho parou de sentir medo das coisas e começou a fazer isso que ela fez com o lobo com tudo e começou a achar foi graça das coisas que antes ela tinha medo. Mas o que foi que ela fez pra que isso acontecesse?

55) A – Ela troca as palavras.

56) P – Ela inverte as sílabas das palavras, né?

57) A – É.

58) P – Aí fica tão engraçado que ela para de sentir medo e começa a achar graça. Não é?

59) A – Sim.

A P. forneceu andaimes até que a compreensão do texto fosse construída pelos alunos, que acolheram suas pistas contextuais. Isso foi oportuno porque a troca de sílabas, sem o apoio visual das palavras, já que as crianças estavam ouvindo e não lendo o texto, poderia ser um dificultador.

60) P – Ela faz uma brincadeira com as palavras que antes a assustavam. Daí o medo se transforma em graça. E vocês conseguiram decifrar quem são os novos amiguinhos de Chapeuzinho Amarelo? Olha só, gãodra.

(Os alunos refletem um pouco, mas depois dão a resposta adequada).

61) A – Dragão.

62) P – Muito bem. Jacoru?

63) A – Jacaré.

64) P – Pensa bem, ela não troca letras. Ela só inverte a ordem das sílabas.

A P. dá um auxílio para que as crianças não se deixem enganar pela semelhança das palavras, mas detenham-se à estratégia correta de decifração.

65) A – É coruja!

66) P – Isso. E barão-tu?

67) A – Tubarão.

68) P – Pão bichôpa?

69) A – Bicho papão.

70) P – Vocês são muito espertos. Só que eu imagino que vocês também têm alguns medos. Que tal a gente tentar acabar com esses medos fazendo o mesmo que a Chapeuzinho Amarelo?

71) A – Oba.

72) P – Vocês topam?

73) A – Sim.

74) P – Então eu vou distribuir um papelzinho pra vocês, onde vocês vão escrever um medo bem medonho que você tenha. Só que tem duas coisas, tem que escrever esse medo, bem engraçado, que nem a Chapeuzinho, pra ver se o medo passa e a outra coisa é que não pode contar pra ninguém, porque depois a gente vai fazer uma brincadeira com esses medos. Ok?

75) A – Ok.

76) P – Então vamos lá.

(A P. distribui os papezinhos e dá um tempo para que as crianças escrevam seus medos no papel recebido, trocando a ordem das sílabas. Após todos terem terminado a atividade, voltam a se posicionar em círculo. A P. propõe então um jogo de mímica que funciona da seguinte forma: a criança encena seu próprio medo para que os colegas de classe tentem adivinhar. Tendo alguém acertado o que estava sendo imitado, essa pessoa vai ao quadro e escreve o medo nos moldes de Chapeuzinho. Então, a criança que encenou compara o que está escrito no quadro com aquilo que ele escreveu anteriormente em seu papelzinho. Desse modo, todos podem conferir se realmente aprenderam o modo divertido de escrever da Chapeuzinho Amarelo. A brincadeira foi muito divertida para todos, alguns ficaram mais inibidos e outros nem tanto, mas no fim os medos declarados foram:

DOMO DE VERESCRE DE NHOCHAPEUZI	MODO DE ESCREVER CONVENCIONAL
ÃOLE	LEÃO
POSA	SAPO
BRACO	COBRA
NHAARA	ARANHA
PAIPA	PAPAI (medo do meu papai)
NECABO	BONECA

CISTAEXOR	EXORCISTA (medo da mulher do exorcista)
RATABA	BARATA
CHORROCA	CACHORRO
SOEXPUL	EXPULSO (ser expulso da escola)
DOAFOGA	AFOGADO (Medo de morrer afogado)
CAREJA	JACARÉ
DANA	NADA

O exercício além de funcionar como atividade de pós-leitura também contribuiu para o desenvolvimento da consciência fonológica das crianças.

4.4 Análise do protocolo 05 (15 de dezembro de 2011, Escola Classe Dom Bosco, São Sebastião)

Este foi o último encontro de leitura que a P. teve com as crianças, por esse motivo ela planejou uma atividade diferente e audaciosa. Ao invés de levar apenas uma história para ler com os alunos, ela optou por levar várias histórias e ler apenas fragmentos, de modo a despertar a curiosidade deles para a conclusão dessas histórias.

As histórias levadas pela P. foram:

LIVRO	AUTOR
À espera de um milagre	Stephen King
Alice no país das maravilhas	Lewis Carroll
Confissões de um vira-lata	Orígenes Lessa
Harry Potter e a pedra filosofal	J. K. Rowling
Não conte a ninguém	Harlan Coben
O caso da estranha fotografia	Stella Carr
O melhor das comédias da vida privada	Luís Fernando Veríssimo
O pequeno príncipe	Antoine de Saint-Exupéry

A P. consultou as crianças sobre o que elas achavam de mudar a metodologia da leitura nesse último encontro. As crianças concordaram e se mostraram entusiasmadas com a ideia. A P. seguiu, portanto, apresentando os livros levados por ela.

A ordem da leitura foi estabelecida pelos próprios alunos, por meio de votação. O livro escolhido para ser o primeiro a ser lido no momento da leitura foi Harry Potter. Como a maioria das crianças já havia assistido ao filme, eles ficaram muito curiosos em ouvir a história que originou a obra filmográfica. A P. leu o primeiro capítulo do livro, todos ficaram muito concentrados. No entanto, a leitura foi interrompida ao fim do primeiro capítulo. E a P. os incentivou a continuarem essa leitura de modo individual e silencioso, posteriormente. Os alunos tiveram êxito na tarefa, o que demonstra seu domínio também dessa estratégia que é um objetivo do trabalho com a compreensão leitora.

A P. fez um convite para que conhecessem um novo livro e novamente fizeram uma votação para escolher a segunda obra a ter um fragmento lido. Por saberem que o livro “Não conte a ninguém” tratava-se de um suspense, os meninos o elegeram.

A P. leu as primeiras páginas do livro, que são bastante instigantes, despertando a curiosidade dos alunos. Mas também encerrou a leitura ao final do primeiro capítulo.

O processo de votação e leitura de um capítulo ou de algumas páginas prosseguiu até que todos os livros tivessem sido contemplados. Foi uma leitura muito diferente das realizadas nos encontros anteriores, foi menos interativa e enfatizou-se mais a escuta e a concentração do que a participação ativa. Comentários e pequenos debates eram realizados apenas ao final da leitura do fragmento, quando os alunos expressavam sua curiosidade e satisfação ou insatisfação com o trecho lido.

Utilizando-se dessa nova estratégia de leitura, a P. quis ilustrar como funciona a leitura silenciosa, que deverá ocorrer de agora em diante para esses jovens leitores.

Ao término desse último encontro em que foram apresentados vários livros às crianças, como não haveria outros encontros de contação de história, a P. emprestou os livros aos alunos e sugeriu que escrevessem resumos, como uma atividade voluntária. Posteriormente, no dia em que a P. foi aplicar o questionário final, cinco alunos lhe entregaram seus resumos, o que foi surpreendente por se tratar de livros extensos e pelo fato de o resumo ser uma atividade voluntária. Infelizmente, a P. não teve oportunidade de trabalhar de modo mais aprofundado com os alunos essas leituras. Observe-se, contudo, que seus resumos foram incluídos no banco de dados da pesquisa. Como não era objetivo da pesquisa analisar produção escrita dos alunos, a análise dos resumos não foi contemplada nesta dissertação. Constitui, entretanto, um conjunto de dados a ser visitado em pesquisa futura.

4.6 Análise dos questionários de entrada e saída da pesquisa

O primeiro encontro da pesquisadora com os alunos da Escola Classe Dom Bosco foi dividido em dois momentos. Inicialmente, a P. se apresentou às crianças e explicou a elas do que se tratava o Projeto de Leitura. Todos pareceram bastante entusiasmados em colaborar. Num segundo momento, eles responderam a algumas questões que permitiram à P. conhecê-los melhor, assim como seus gostos e a relação que cultivam com a leitura, especialmente a literária.

O questionário diagnóstico foi bastante resumido e simples, contendo apenas questões básicas para o planejamento dos momentos de leitura deste grupo de alunos. Maior aprofundamento e conhecimento da turma era esperado que ocorresse no decorrer dos encontros interacionais.

Posteriormente, ao final do Projeto de leitura, o mesmo questionário foi reaplicado aos alunos. O objetivo dessa nova aplicação foi verificar se houve alguma mudança ou evolução na percepção dos alunos em relação à leitura e também em sua vivência leitora.

O pequeno questionário aplicado foi o seguinte:

PERGUNTA	RESPOSTA
1. Nome:	
2. Idade:	
3. Série:	
4. Você gosta de ler?	
5. Quais os lugares em que você costuma/gosta de ler: casa? Escola? Outro lugar, qual?	
6. Que tipo de histórias você costuma/gosta de ler?	
7. Após ler um livro, você gosta de fazer alguma atividade pra entender melhor a história do livro?	

4.6.1 Questionário inicial dos colaboradores e suas respectivas respostas

PERGUNTA	RESPOSTA
Nome:	J. F. dos S.
Idade:	10 anos
Série:	3ª
Você gosta de ler?	Sim
Quais os lugares em que você costuma/gosta de ler: casa? Escola? Outro lugar, qual?	Em casa e tem vez na escola
Que tipo de histórias você costuma/gosta de ler?	De todos os tipos
Após ler um livro, você gosta de fazer alguma atividade pra entender melhor a história do livro?	Eu gosto de guardar só pra mim, não gosto de comentar.

PERGUNTA	RESPOSTA
Nome:	G. L. F.
Idade:	11 anos
Série:	3ª
Você gosta de ler?	Gosto
Quais os lugares em que você costuma/gosta de ler: casa? Escola? Outro lugar, qual?	No quarto
Que tipo de histórias você costuma/gosta de ler?	De Jesus
Após ler um livro, você gosta de fazer alguma atividade pra entender melhor a história do livro?	Não, gosto de refletir sozinho

PERGUNTA	RESPOSTA
Nome:	D. da C. O.
Idade:	10 anos
Série:	3ª
Você gosta de ler?	Sim
Quais os lugares em que você costuma/gosta de ler: casa? Escola? Outro lugar, qual?	Escola
Que tipo de histórias você costuma/gosta de ler?	Turma da Mônica
Após ler um livro, você gosta de fazer alguma atividade pra entender melhor a história do livro?	Não

PERGUNTA	RESPOSTA
Nome:	M. P. de B.
Idade:	12 anos
Série:	3ª
Você gosta de ler?	Sim
Quais os lugares em que você costuma/gosta de ler: casa? Escola? Outro lugar, qual?	Em casa
Que tipo de histórias você costuma/gosta de ler?	Chapeuzinho vermelho
Após ler um livro, você gosta de fazer alguma atividade pra entender melhor a história do livro?	Não

PERGUNTA	RESPOSTA
Nome:	H. C. R. S.
Idade:	13 anos
Série:	3ª
Você gosta de ler?	Sim, eu gosto de ler
Quais os lugares em que você costuma/gosta de ler: casa? Escola? Outro lugar, qual?	Tanto faz
Que tipo de histórias você costuma/gosta de ler?	De mistérios e aventura
Após ler um livro, você gosta de fazer alguma atividade pra entender melhor a história do livro?	Contar pra alguém

PERGUNTA	RESPOSTA
Nome:	A. de O. G.
Idade:	10 anos
Série:	3ª
Você gosta de ler?	Sim, porque ajuda a escrever
Quais os lugares em que você costuma/gosta de ler: casa? Escola? Outro lugar, qual?	No bombeiro, em casa e na escola
Que tipo de histórias você costuma/gosta de ler?	Contos de fada e histórias bíblicas
Após ler um livro, você gosta de fazer alguma atividade pra entender melhor a história do livro?	Mais ou menos

PERGUNTA	RESPOSTA
Nome:	T. S. de O.
Idade:	10 anos
Série:	3ª
Você gosta de ler?	Eu gosto muito de ler, porque eu acho muito legal
Quais os lugares em que você costuma/gosta de ler: casa? Escola? Outro lugar, qual?	Eu gosto de ler em casa
Que tipo de histórias você costuma/gosta de ler?	Eu gosto de ler gibi
Após ler um livro, você gosta de fazer alguma atividade pra entender melhor a história do livro?	Eu gosto de conversar com meus amigos

PERGUNTA	RESPOSTA
Nome:	A. B.
Idade:	9 anos
Série:	3ª
Você gosta de ler?	Sim
Quais os lugares em que você costuma/gosta de ler: casa? Escola? Outro lugar, qual?	Em casa e na escola
Que tipo de histórias você costuma/gosta de ler?	Gibi e contos clássicos
Após ler um livro, você gosta de fazer alguma atividade pra entender melhor a história do livro?	Sim

PERGUNTA	RESPOSTA
Nome:	J. C. dos S. S.
Idade:	9 anos
Série:	3ª
Você gosta de ler?	Gosto muito
Quais os lugares em que você costuma/gosta de ler: casa? Escola? Outro lugar, qual?	No recreio
Que tipo de histórias você costuma/gosta de ler?	Da turma da Mônica
Após ler um livro, você gosta de fazer alguma atividade pra entender melhor a história do livro?	Gosto de fazer atividades

PERGUNTA	RESPOSTA
Nome:	R. S. dos S.
Idade:	9 anos
Série:	3ª
Você gosta de ler?	Sim
Quais os lugares em que você costuma/gosta de ler: casa? Escola? Outro lugar, qual?	Biblioteca
Que tipo de histórias você costuma/gosta de ler?	Branca de Neve
Após ler um livro, você gosta de fazer alguma atividade pra entender melhor a história do livro?	Gosto de fazer atividade

PERGUNTA	RESPOSTA
Nome:	E. C. B.
Idade:	10 anos
Série:	3ª
Você gosta de ler?	Sim
Quais os lugares em que você costuma/gosta de ler: casa? Escola? Outro lugar, qual?	Biblioteca
Que tipo de histórias você costuma/gosta de ler?	Branca de Neve, Rapunzel
Após ler um livro, você gosta de fazer alguma atividade pra entender melhor a história do livro?	Gosto de comentar sobre o livro

PERGUNTA	RESPOSTA
Nome:	L. H.
Idade:	10 anos
Série:	3ª
Você gosta de ler?	Sim
Quais os lugares em que você costuma/gosta de ler: casa? Escola? Outro lugar, qual?	Na escola
Que tipo de histórias você costuma/gosta de ler?	Do Chaves
Após ler um livro, você gosta de fazer alguma atividade pra entender melhor a história do livro?	Gosto de discutir com alguém

PERGUNTA	RESPOSTA
Nome:	P. H.
Idade:	8 anos
Série:	3ª
Você gosta de ler?	Sim
Quais os lugares em que você costuma/gosta de ler: casa? Escola? Outro lugar, qual?	Casa e escola
Que tipo de histórias você costuma/gosta de ler?	Turma da Mônica
Após ler um livro, você gosta de fazer alguma atividade pra entender melhor a história do livro?	Não

PERGUNTA	RESPOSTA
Nome:	B. da S.
Idade:	9 anos
Série:	3ª
Você gosta de ler?	Sim
Quais os lugares em que você costuma/gosta de ler: casa? Escola? Outro lugar, qual?	Na escola, em casa e na Biblioteca
Que tipo de histórias você costuma/gosta de ler?	De crianças
Após ler um livro, você gosta de fazer alguma atividade pra entender melhor a história do livro?	Não

PERGUNTA	RESPOSTA
Nome:	L. I. V.
Idade:	9 anos
Série:	3ª
Você gosta de ler?	Sim
Quais os lugares em que você costuma/gosta de ler: casa? Escola? Outro lugar, qual?	Em casa é legal
Que tipo de histórias você costuma/gosta de ler?	Histórias de desenho
Após ler um livro, você gosta de fazer alguma atividade pra entender melhor a história do livro?	Desenhar

PERGUNTA	RESPOSTA
Nome:	P. A. S. C.
Idade:	9 anos
Série:	3ª
Você gosta de ler?	Eu gosto um pouco de ler
Quais os lugares em que você costuma/gosta de ler: casa? Escola? Outro lugar, qual?	Eu leio mais na escola
Que tipo de histórias você costuma/gosta de ler?	Todo tipo de história que dê pra eu entender
Após ler um livro, você gosta de fazer alguma atividade pra entender melhor a história do livro?	Não

PERGUNTA	RESPOSTA
Nome:	E. de L. P.
Idade:	9 anos
Série:	3ª
Você gosta de ler?	Sim, mas não muito
Quais os lugares em que você costuma/gosta de ler: casa? Escola? Outro lugar, qual?	Na escola e em casa
Que tipo de histórias você costuma/gosta de ler?	Com bastante criatividade
Após ler um livro, você gosta de fazer alguma atividade pra entender melhor a história do livro?	Não, prefiro ficar só pra mim

PERGUNTA	RESPOSTA
Nome:	J. S. da S.
Idade:	9 anos
Série:	3ª
Você gosta de ler?	Um pouco
Quais os lugares em que você costuma/gosta de ler: casa? Escola? Outro lugar, qual?	Na escola e em casa
Que tipo de histórias você costuma/gosta de ler?	Histórias de lendas
Após ler um livro, você gosta de fazer alguma atividade pra entender melhor a história do livro?	Não

PERGUNTA	RESPOSTA
Nome:	K. E. C. L.
Idade:	8 anos
Série:	3ª
Você gosta de ler?	Um pouco
Quais os lugares em que você costuma/gosta de ler: casa? Escola? Outro lugar, qual?	Eu gosto de ler na sala de aula
Que tipo de histórias você costuma/gosta de ler?	Turma da Mônica
Após ler um livro, você gosta de fazer alguma atividade pra entender melhor a história do livro?	Gosto

PERGUNTA	RESPOSTA
Nome:	E. A. O.
Idade:	9 anos
Série:	3ª
Você gosta de ler?	Um pouco
Quais os lugares em que você costuma/gosta de ler: casa? Escola? Outro lugar, qual?	Em casa
Que tipo de histórias você costuma/gosta de ler?	De animais
Após ler um livro, você gosta de fazer alguma atividade pra entender melhor a história do livro?	Não

PERGUNTA	RESPOSTA
Nome:	C. D. F. L.
Idade:	12 anos
Série:	3ª
Você gosta de ler?	Um pouco
Quais os lugares em que você costuma/gosta de ler: casa? Escola? Outro lugar, qual?	Na sala
Que tipo de histórias você costuma/gosta de ler?	De terror
Após ler um livro, você gosta de fazer alguma atividade pra entender melhor a história do livro?	Eu gosto de guardar o livro só pra mim

PERGUNTA	RESPOSTA
Nome:	E.
Idade:	9 anos
Série:	3ª
Você gosta de ler?	Mais ou menos
Quais os lugares em que você costuma/gosta de ler: casa? Escola? Outro lugar, qual?	Na escola e em casa
Que tipo de histórias você costuma/gosta de ler?	De Deus e princesas
Após ler um livro, você gosta de fazer alguma atividade pra entender melhor a história do livro?	Sim

PERGUNTA	RESPOSTA
Nome:	H. G. de A.
Idade:	9 anos
Série:	3ª
Você gosta de ler?	Eu não gosto de ler muito, só um pouco
Quais os lugares em que você costuma/gosta de ler: casa? Escola? Outro lugar, qual?	Eu gosto de ler em casa, porque eu me sinto a vontade
Que tipo de histórias você costuma/gosta de ler?	Branca de Neve, Rapunzel, Alice no País das Maravilhas
Após ler um livro, você gosta de fazer alguma atividade pra entender melhor a história do livro?	Não

PERGUNTA	RESPOSTA
Nome:	B.
Idade:	9 anos
Série:	3ª
Você gosta de ler?	Não
Quais os lugares em que você costuma/gosta de ler: casa? Escola? Outro lugar, qual?	Em casa
Que tipo de histórias você gosta de ler?	Dos gibis e dos piratas das palavras
Após ler um livro, você gosta de fazer alguma atividade pra entender melhor a história do livro?	Sim

PERGUNTA	RESPOSTA
Nome:	L. J. do N. R. M.
Idade:	10 anos
Série: 3ª	
Você gosta de ler?	Não gosto de ler muito
Quais os lugares em que você costuma/gosta de ler: casa? Escola? Outro lugar, qual?	Na escola
Que tipo de histórias você costuma/gosta de ler?	De terror
Após ler um livro, você gosta de fazer alguma atividade pra entender melhor a história do livro?	Não, gosto de ficar na minha

PERGUNTA	RESPOSTA
Nome:	A. V. de O.
Idade:	9 anos
Série:	3ª
Você gosta de ler?	Eu não gosto muito de ler
Quais os lugares em que você costuma/gosta de ler: casa? Escola? Outro lugar, qual?	Na escola
Que tipo de histórias você costuma/gosta de ler?	De ação
Após ler um livro, você gosta de fazer alguma atividade pra entender melhor a história do livro?	Gosto

4.6.2 Questionário final dos colaboradores e suas respectivas respostas

PERGUNTA	RESPOSTA
Nome:	J. F. dos S.
Idade:	11 anos
Série:	3ª
Você gosta de ler?	Sim
Quais os lugares em que você costuma/gosta de ler: casa? Escola? Outro lugar, qual?	Na escola e em casa
Que tipo de histórias você costuma/gosta de ler?	Todas histórias
Após ler um livro, você gosta de fazer alguma atividade pra entender melhor a história do livro?	Acho legal as atividades

PERGUNTA	RESPOSTA
Nome:	G. L. F.
Idade:	11 anos
Série:	3ª
Você gosta de ler?	Gosto
Quais os lugares em que você costuma/gosta de ler: casa? Escola? Outro lugar, qual?	Na escola
Que tipo de histórias você costuma/gosta de ler?	Da bíblia e engraçadas
Após ler um livro, você gosta de fazer alguma atividade pra entender melhor a história do livro?	Gosto

PERGUNTA	RESPOSTA
Nome:	D. da C. O.
Idade:	10 anos
Série:	3ª
Você gosta de ler?	Sim
Quais os lugares em que você costuma/gosta de ler: casa? Escola? Outro lugar, qual?	Na escola
Que tipo de histórias você costuma/gosta de ler?	Gibi e livros de criança
Após ler um livro, você gosta de fazer alguma atividade pra entender melhor a história do livro?	Sim

PERGUNTA	RESPOSTA
Nome:	M. P. de B.
Idade:	13 anos
Série:	3ª
Você gosta de ler?	Sim
Quais os lugares em que você costuma/gosta de ler: casa? Escola? Outro lugar, qual?	Na sala e em casa
Que tipo de histórias você costuma/gosta de ler?	Chapeuzinho vermelho e Chapeuzinho Amarelo
Após ler um livro, você gosta de fazer alguma atividade pra entender melhor a história do livro?	Às vezes

PERGUNTA	RESPOSTA
Nome:	H. C. R. S.
Idade:	13 anos
Série:	3ª
Você gosta de ler?	Gosto de ler
Quais os lugares em que você costuma/gosta de ler: casa? Escola? Outro lugar, qual?	Qualquer lugar
Que tipo de histórias você costuma/gosta de ler?	De mistérios e aventura
Após ler um livro, você gosta de fazer alguma atividade pra entender melhor a história do livro?	Gosto de fazer atividade

PERGUNTA	RESPOSTA
Nome:	A. de O. G.
Idade:	11 anos
Série:	3ª
Você gosta de ler?	Sim, muito. Me ajuda a melhorar na escola
Quais os lugares em que você costuma/gosta de ler: casa? Escola? Outro lugar, qual?	Em casa, no bombeiro e na escola
Que tipo de histórias você costuma/gosta de ler?	Contos de fada e histórias bíblicas
Após ler um livro, você gosta de fazer alguma atividade pra entender melhor a história do livro?	Gosto

PERGUNTA	RESPOSTA
Nome:	T. S. de O.
Idade:	11 anos
Série:	3ª
Você gosta de ler?	Sim, ler é muito legal
Quais os lugares em que você costuma/gosta de ler: casa? Escola? Outro lugar, qual?	Eu gosto de ler em casa e na sala de aula
Que tipo de histórias você costuma/gosta de ler?	Eu gosto de ler tudo
Após ler um livro, você gosta de fazer alguma atividade pra entender melhor a história do livro?	Eu gosto de fazer atividades

PERGUNTA	RESPOSTA
Nome:	A. B.
Idade:	10 anos
Série:	3ª
Você gosta de ler?	Sim
Quais os lugares em que você costuma/gosta de ler: casa? Escola? Outro lugar, qual?	Em casa e na escola
Que tipo de histórias você costuma/gosta de ler?	Gibi e histórias clássicas
Após ler um livro, você gosta de fazer alguma atividade pra entender melhor a história do livro?	Sim

PERGUNTA	RESPOSTA
Nome:	J. C. dos S. S.
Idade:	9 anos
Série:	3ª
Você gosta de ler?	Gosto muito
Quais os lugares em que você costuma/gosta de ler: casa? Escola? Outro lugar, qual?	Na escola
Que tipo de histórias você costuma/gosta de ler?	Da turma da Mônica
Após ler um livro, você gosta de fazer alguma atividade pra entender melhor a história do livro?	Gosto de fazer atividades

PERGUNTA	RESPOSTA
Nome:	R. S. dos S.
Idade:	9 anos
Série:	3ª
Você gosta de ler?	Sim
Quais os lugares em que você costuma/gosta de ler: casa? Escola? Outro lugar, qual?	Na sala e na biblioteca
Que tipo de histórias você costuma/gosta de ler?	De fadas
Após ler um livro, você gosta de fazer alguma atividade pra entender melhor a história do livro?	Gosto de fazer atividade

PERGUNTA	RESPOSTA
Nome:	E. C. B.
Idade:	10 anos
Série:	3ª
Você gosta de ler?	Sim
Quais os lugares em que você costuma/gosta de ler: casa? Escola? Outro lugar, qual?	Em casa e na escola
Que tipo de histórias você costuma/gosta de ler?	Branca de Neve, Rapunzel, Chapeuzinho Vermelho e três porquinhos
Após ler um livro, você gosta de fazer alguma atividade pra entender melhor a história do livro?	Gosto de falar do livro

PERGUNTA	RESPOSTA
Nome:	L. H.
Idade:	10 anos
Série:	3ª
Você gosta de ler?	Sim
Quais os lugares em que você costuma/gosta de ler: casa? Escola? Outro lugar, qual?	Na escola
Que tipo de histórias você costuma/gosta de ler?	Todas
Após ler um livro, você gosta de fazer alguma atividade pra entender melhor a história do livro?	Gosto de fazer atividade

PERGUNTA	RESPOSTA
Nome:	P. H.
Idade:	9 anos
Série:	3ª
Você gosta de ler?	Sim
Quais os lugares em que você costuma/gosta de ler: casa? Escola? Outro lugar, qual?	Em casa e na escola
Que tipo de histórias você costuma/gosta de ler?	Gibi e livro com figura
Após ler um livro, você gosta de fazer alguma atividade pra entender melhor a história do livro?	Não

PERGUNTA	RESPOSTA
Nome:	B. da S.
Idade:	10 anos
Série:	3ª
Você gosta de ler?	Sim
Quais os lugares em que você costuma/gosta de ler: casa? Escola? Outro lugar, qual?	Na escola, em casa e na Biblioteca
Que tipo de histórias você costuma/gosta de ler?	Livro pequeno
Após ler um livro, você gosta de fazer alguma atividade pra entender melhor a história do livro?	Um pouco

PERGUNTA	RESPOSTA
Nome:	L. I. V.
Idade:	10 anos
Série:	3ª
Você gosta de ler?	Sim
Quais os lugares em que você costuma/gosta de ler: casa? Escola? Outro lugar, qual?	Em casa
Que tipo de histórias você costuma/gosta de ler?	Histórias de desenho
Após ler um livro, você gosta de fazer alguma atividade pra entender melhor a história do livro?	Sim

PERGUNTA	RESPOSTA
Nome:	P. A. S. C.
Idade:	9 anos
Série:	3ª
Você gosta de ler?	Só um pouco
Quais os lugares em que você costuma/gosta de ler: casa? Escola? Outro lugar, qual?	Na escola
Que tipo de histórias você costuma/gosta de ler?	Qualquer história
Após ler um livro, você gosta de fazer alguma atividade pra entender melhor a história do livro?	Não muito

PERGUNTA	RESPOSTA
Nome:	E. de L. P.
Idade:	9 anos
Série:	3ª
Você gosta de ler?	Mais ou menos
Quais os lugares em que você costuma/gosta de ler: casa? Escola? Outro lugar, qual?	Na escola e em casa
Que tipo de histórias você costuma/gosta de ler?	Histórias criativas e engraçadas
Após ler um livro, você gosta de fazer alguma atividade pra entender melhor a história do livro?	Não gosto muito de falar

PERGUNTA	RESPOSTA
Nome:	J. S. da S.
Idade:	9 anos
Série:	3ª
Você gosta de ler?	Gosto
Quais os lugares em que você costuma/gosta de ler: casa? Escola? Outro lugar, qual?	Na escola e em casa
Que tipo de histórias você costuma/gosta de ler?	Lendas e mitologia
Após ler um livro, você gosta de fazer alguma atividade pra entender melhor a história do livro?	Nem sempre

PERGUNTA	RESPOSTA
Nome:	K. E. C. L.
Idade:	9 anos
Série:	3ª
Você gosta de ler?	Sim
Quais os lugares em que você costuma/gosta de ler: casa? Escola? Outro lugar, qual?	Eu gosto de ler na sala de aula
Que tipo de histórias você costuma/gosta de ler?	Turma da Mônica e histórias engraçadas
Após ler um livro, você gosta de fazer alguma atividade pra entender melhor a história do livro?	Gosto sim

PERGUNTA	RESPOSTA
Nome:	E. A. O.
Idade:	9 anos
Série:	3ª
Você gosta de ler?	De vez em quando
Quais os lugares em que você costuma/gosta de ler: casa? Escola? Outro lugar, qual?	Em casa e na escola
Que tipo de histórias você costuma/gosta de ler?	De animais e coisas que falam
Após ler um livro, você gosta de fazer alguma atividade pra entender melhor a história do livro?	Às vezes

PERGUNTA	RESPOSTA
Nome:	C. D. F. L.
Idade:	12 anos
Série:	3ª
Você gosta de ler?	Sim
Quais os lugares em que você costuma/gosta de ler: casa? Escola? Outro lugar, qual?	Na sala de aula
Que tipo de histórias você costuma/gosta de ler?	De terror e suspense
Após ler um livro, você gosta de fazer alguma atividade pra entender melhor a história do livro?	Eu gosto de fazer atividade mas não gosto de falar

PERGUNTA	RESPOSTA
Nome:	E.
Idade:	10 anos
Série:	3ª
Você gosta de ler?	Gosto
Quais os lugares em que você costuma/gosta de ler: casa? Escola? Outro lugar, qual?	Na escola e em casa
Que tipo de histórias você costuma/gosta de ler?	Da Bíblia e de fadas
Após ler um livro, você gosta de fazer alguma atividade pra entender melhor a história do livro?	Gosto

PERGUNTA	RESPOSTA
Nome:	H. G. de A.
Idade:	9 anos
Série:	3ª
Você gosta de ler?	Eu gosto de ler
Quais os lugares em que você costuma/gosta de ler: casa? Escola? Outro lugar, qual?	Eu gosto de ler em casa, porque eu me sinto a vontade e na escola só às vezes
Que tipo de histórias você costuma/gosta de ler?	De princesas
Após ler um livro, você gosta de fazer alguma atividade pra entender melhor a história do livro?	Sim

PERGUNTA	RESPOSTA
Nome:	B.
Idade:	10 anos
Série:	3ª
Você gosta de ler?	Sim
Quais os lugares em que você costuma/gosta de ler: casa? Escola? Outro lugar, qual?	Na escola
Que tipo de histórias você costuma/gosta de ler?	Depende
Após ler um livro, você gosta de fazer alguma atividade pra entender melhor a história do livro?	Sim

PERGUNTA	RESPOSTA
Nome:	L. J. do N. R. M.
Idade:	10 anos
Série:	3ª
Você gosta de ler?	Mais ou menos
Quais os lugares em que você costuma/gosta de ler: casa? Escola? Outro lugar, qual?	Na escola
Que tipo de histórias você costuma/gosta de ler?	De terror e ação
Após ler um livro, você gosta de fazer alguma atividade pra entender melhor a história do livro?	Só de vez em quando

PERGUNTA	RESPOSTA
Nome:	A. V. de O.
Idade:	10 anos
Série:	3ª
Você gosta de ler?	Eu gosto de ler
Quais os lugares em que você costuma/gosta de ler: casa? Escola? Outro lugar, qual?	Na escola
Que tipo de histórias você costuma/gosta de ler?	De terror, suspense e ação
Após ler um livro, você gosta de fazer alguma atividade pra entender melhor a história do livro?	Eu gosto de fazer atividades legais

4.6.3 Refletindo sobre os questionários de entrada e saída

Os dados obtidos no questionário de entrada permitem observar que:

- 57,6% dos alunos gostam de ler; 3,84% dos alunos não gostam de ler e; 38,56% dos alunos gostam parcialmente de realizar leituras;
- 53,76% dos alunos costumam / gostam de ler em casa; 65,28%, costumam / gostam de ler na escola e apenas 7,68%, costumam / gostam de ler em outros lugares;
- 76,8% dos alunos têm o hábito de ler apenas um determinado tipo de histórias; 19,2%, têm o hábito de ler até dois tipos de histórias; enquanto que apenas 3,84% dos alunos costumam ler mais de três tipos de histórias;
- Em relação às atividades de pós-leitura, 46,08% dos alunos gostam de realizá-las; 49,92% dos alunos não gostam de realizá-las e; 3,84% dos alunos gostam parcialmente de realizar atividades de pós-leitura.

Após a realização do Projeto de leitura, como citado anteriormente, o mesmo questionário foi aplicado aos alunos. Os dados obtidos sofreram algumas mudanças em relação aos dados obtidos na primeira aplicação. O resultado numérico do questionário de saída foi o seguinte:

- 84,48% dos alunos gostam de ler; 15,36%, gostam parcialmente de realizar leituras e ninguém respondeu afirmando não gostar de ler.
- 57,6% dos alunos costumam / gostam de ler em casa; 84,48%, costumam / gostam de ler na escola e apenas 7,68%, costumam / gostam de ler em outros lugares;
- 26,88% dos alunos têm o hábito de ler apenas um determinado tipo de histórias; 49,92%, têm o hábito de ler até dois tipos de histórias, e 23,04% dos alunos costumam ler mais de três tipos de histórias.
- Em relação às atividades de pós-leitura, 65,28% dos alunos gostam de realizá-las; 7,68% dos alunos não gostam de realizá-las e; 26,88 % dos alunos gostam parcialmente de realizar atividades de pós-leitura.

Esses dados estão sintetizados no quadro, a seguir:

Quadro 5. RESUMO DOS RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS

	Questionário de entrada		Questionário de saída	
Alunos que gostam de ler	Sim	57,6%	Sim	84,48%
	Não	3,84%	Não	0%
	Parcialmente	38,56%	Parcialmente	15,36%
Onde os alunos têm o hábito / gostam de ler	Casa	53,76%	Casa	57,6%
	Escola	65,28%	Escola	84,48%
	Outros	7,68%	Outros	7,68%
Tipos de histórias que os alunos gostam de ler	1 tipo	76,8%	1 tipo	26,88%
	2 tipos	19,2%	2 tipos	49,92%
	3 ou + tipos	3,84%	3 ou + tipos	23,04%
Gostam de realizar atividades de pós-leitura	Sim	46,08%	Sim	65,28%
	Não	49,92%	Não	7,68%
	Parcialmente	3,84%	Parcialmente	26,88%

Apesar de ter sido um questionário de pouca amplitude, ele nos revela, em números, algumas considerações importantes.

Após a conclusão do Projeto de Leitura, o número de alunos que gostam de ler aumentou consideravelmente, enquanto que aqueles que não gostam de ler se reduziu a zero. Isso mostra que não é necessário muito para que os alunos aprendam a gostar de ler. É preciso lhes permitir um contato contínuo com bons livros assim como lhes proporcionar assistência que garanta uma leitura com compreensão.

Podemos observar também que, apesar de a casa dos alunos permanecer sendo um dos locais preferidos para a realização de leituras, a escola tornou-se um agradável ambiente leitor, para a quase totalidade das crianças. Isso demonstra que

os alunos se sentiram acolhidos e à vontade para se debruçarem sobre livros no ambiente escolar.

Outro fator relevante é que com o Projeto de Leitura os alunos tiveram contato com diversas e diferentes obras literárias, podendo desse modo, expandir seus gostos literários. Isso se comprova, quando vemos que o número de tipos de histórias citados pelos alunos se ampliou.

Por fim, percebemos que apesar de quase a metade dos alunos já se mostrarem dispostos a realizar atividades após a leitura, tendo concluído o Projeto, esse número cresceu ainda mais. Isso demonstra que atividades para melhor compreensão leitora, quando ocorrem de modo lúdico e sem cobranças institucionais, são muito positivas na formação do leitor, pois o ajudam a entender melhor o que foi lido e lhe despertam mais interesse pelo ato de ler.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por objetivo verificar os benefícios que a leitura literária, mediada adequadamente por um educador ou agente de leitura, propicia ao educando em seu processo de constituição como leitor competente. Para verificar se esse objetivo foi atingido, as asserções apresentadas na introdução serão retomadas para que se possa analisar se foram completamente ou parcialmente confirmadas, ou desconfirmadas.

As asserções específicas apresentadas na página 13 estão expostas novamente, a seguir, e estão devidamente acompanhadas de um breve comentário conclusivo:

Asserção específica 1:

Quando há especificação de objetivos da leitura e realização de previsões do texto, os educandos sentem-se mais envolvidos com a atividade e mais estimulados a participar do momento da contação ou leitura da obra literária em questão.

Comentário 1:

Essa asserção foi confirmada. Conforme se pôde constatar nos protocolos transcritos, a pesquisadora buscava sempre dar significância às leituras realizadas, por meio de antecipações do texto e definição de objetivos da leitura. A consequência dessa estratégia foi a constante participação ativa dos alunos nos protocolos de leitura. Veja um exemplo (ver pág. 40):

116) “P – Gente, a historinha que eu trouxe hoje é a seguinte: “Os três lobinhos e o Porco Mau”. Alguém conhece essa história?

(Os alunos ficam pensativos, pois algo naquele título os está incomodando. E depois concluem:)

117) A – É o contrário.

118) A – Tá o contrário.

119) A – Eu também conheço o contrário.

120) P – E como é a historinha que vocês conhecem?

121) A – “Os três porquinhos e o lobo mau”.

122) A – É o lobo que é mau.

123) P – O lobo que é mau? E como vocês acham que será essa história? (...) P – Então, vamos ver se essas duas histórias realmente se parecem?”

Asserção específica 2:

Estratégias de mediação utilizadas pelo agente de leitura, no decorrer do evento de prática de leitura, favorecem consideravelmente o processo de formação da criança como leitor autônomo e competente.

Comentário 2:

A pesquisa permitiu concluir sobre a importância da mediação confirmando a asserção, que está em consonância com vários trabalhos citados no referencial teórico, capítulo 2. Veja-se o exemplo em que a mediação da agente de leitura foi crucial para esclarecer um item de vocabulário desconhecido dos alunos.

124) “P – “...os três lobinhos estavam no jardim jogando croqué.” Gente, alguém aqui já jogou croqué?

125) A – Não.

126) A – Ixe, nem sei que que é isso.

127) P – Eu também não conhecia esse jogo, na verdade ele não é muito conhecido. Olhem aqui a imagem deles jogando, é um jogo que surgiu a partir do golfe, não é golfe, mas o jeito de jogar, se parece um pouquinho com o golfe, tá? E vale lembrar, que ele é considerado um esporte...”

Asserção específica 3:

A realização de atividades de pós-leitura, tais como debates, dramatizações, ilustrações, elaboração de paródias e atividades escritas, contribuem positivamente à formação da criança como leitor autônomo e competente.

Comentário 3:

Demonstrou-se a realização de diferentes atividades de pós-leitura, que foram bem recebidas e mostraram ser eficientes na formação dos pequenos leitores. Ao longo do Projeto de Leitura, os alunos apresentavam cada vez mais habilidade leitora nas diferentes modalidades textuais, as atividades de pós-leitura podem ser elencadas como um dos motivadores dessa evolução da competência leitora dos alunos. Também o resultado dos questionários no quesito atividades de pós-leitura contribui para a confirmação da asserção.

Gostam de realizar atividades de pós-leitura	Sim	46,08%	Sim	65,28%
	Não	49,92%	Não	7,68%
	Parcialmente	3,84%	Parcialmente	26,88%

Asserção Geral

Crianças, cujos antecedentes não contemplaram ou pouco contemplaram experiências e práticas de leitura com obras literárias impressas, podem tornar-se leitores autônomos e competentes se tiverem oportunidade de participar de atividades com obras literárias impressas, mediadas por agente de leitura.

A descrição dos protocolos, bem como a breve análise quantitativa dos dados dos questionários, permite confirmar parcialmente essa asserção. Os resultados demonstrados são animadores, considerando que com apenas algumas sessões planejadas de contação de histórias já se pôde observar progressos na competência desses alunos no trato com a literatura infantil. Há que se considerar principalmente que os alunos participantes da pesquisa de fato tinham pouca ou nenhuma experiência prévia com obras literárias.

Os dados aqui expostos permitem aferir esses progressos, no entanto ainda é prematura a confirmação plena da asserção, porque ao término de uma pesquisa circunscrita ao tempo previsto para um mestrado não é possível constatar se os alunos se tornaram leitores autônomos e competentes.

A contribuição dada por esta pesquisa à Pedagogia da Leitura foi demonstrar que as ações planejadas no tratamento da literatura em sala de aula somadas à disposição do professor em mediar o processo de leitura podem se constituir em estratégias muito positivas para a formação do leitor competente de obras literárias, mesmo quando esse leitor não tem a oportunidade de participar dessas práticas letradas em seu círculo familiar ou de convívio doméstico.

Foram apresentados, ainda na Justificativa deste trabalho (pág. 10), os aspectos negativos da literatura escolarizada, que sugeria como solução final a retirada da leitura literária das instituições de ensino. No entanto, o Projeto de Leitura aqui descrito demonstra que há medidas mais eficazes a serem realizadas nas escolas do que a retirada da leitura literária das salas de aula. Aliás, vale

ênfatizar, uma vez mais, o reflexo positivo das escolas na formação de leitores. Dados estatísticos do Inaf – Índice de Analfabetismo Funcional – mostraram que o professor é o principal responsável pelo estímulo à leitura. Os entrevistados da pesquisa foram questionados sobre qual a figura que mais os incentivou a gostar de ler, 37% disseram que foi um professor o maior responsável por seu gosto pela leitura, 36% indicaram a mãe e 24% o pai como seus principais incentivadores.

Enquanto o Brasil não se torna um país letrado, a escola não pode esquivar-se da função de formar novos leitores, que sejam competentes e autônomos. Hoje são os professores os maiores responsáveis por transformar crianças em leitores interessados. Por isso, a necessidade de melhoria na deficitária formação acadêmica de grande parte dos educadores é extremamente importante, pois são eles os maiores responsáveis por ajudar o Brasil a fazer-se um país de leitores.

Pesquisas futuras nessa linha ou com objetivos similares poderão expandir as conclusões apresentadas aqui.

Brasília, 05 de março de 2012

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARILHA, Marly. *Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1997.
- ADLER e ADLER. In.: BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007, p.126.
- BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 2ª ed. SP: Hucitec, 1981.
- BORTONE, Marcia Elizabeth. *Alfabetização e linguagem – da fala para a escrita 1*. Brasília: Centro de Formação Continuada de Professores da Universidade de Brasília – CEFORM/UnB / Secretaria de Educação Básica – MEC/SEB, 2004.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salete Flôres. *Formação do professor como agente letrador*. São Paulo: Contexto, 2010.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador – introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; SOUSA, Maria Alice Fernandes de. *Andaimos e Pistas de Contextualização – um estudo do processo interacional em uma sala de alfabetização*. In.: TACCA, Maria Carmem V. R. (org.) *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006. Cap. 8, p. 167-178.
- BRUM, Ana Paula. *Música na escola*. Letra A, jornal do Alfabetizador. Belo Horizonte, junho / julho de 2005 – ano 1 – nº 2.
- BURLAMAQUE, Fabiane Verardi. *Os primeiros passos na construção de leitores autônomos: a formação do professor*. In.: TURCHI, Maria Zaíra e SILVA, Vera Maria Tietzmann (orgs.). *Leitor formado, leitor em formação: leitura literária em questão*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006.
- CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. In.: COSSON, Rildo. *Letramento literário – teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009, p.15.
- CADEMARTORI, Ligia. *Para não aborrecer Alice – a ilustração no livro infantil*. In.: PAIVA, Aparecida e SOARES, Magda (orgs). *Literatura infantil: políticas e concepções*. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2008.
- CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e letrar – Um diálogo entre a teoria e a prática*. São Paulo: Editora Vozes, 2005.

- CHAMBERS, Aidan. Como formar lectores. In.: COLOMER, Teresa. *Andar entre livros – a leitura literária na escola*. São Paulo: Editora Global, 2007, p.101.
- COLELLO, Silvia Mattos Gasparin. *Alfabetização em questão*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- CORREA, Hércules Tolêdo. Qualidade estética em obras para crianças. In.: PAIVA, Aparecida e SOARES, Magda (orgs). *Literatura infantil: políticas e concepções*. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2008.
- CHARTIER, Roger. Cultura escrita, literatura e história. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros – a leitura literária na escola*. São Paulo: Editora Global, 2007.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário – teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.
- FREIRE, PAULO. *Pedagogia da autonomia*. Editora Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1996.
- GUEDES, Dirce; GOMES, Ayrton. *Rumpelstiltskin*. Editora FTD, 1992.
- JOBIM, José Luís. A literatura no ensino médio: um modo de ver e usar. In.: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tânia M. K.(orgs.) *Escola e Leitura – velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global Editora, 2009.
- IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. *Pesquisa colaborativa – investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.
- KEMMIS, S.; MCTAGGART, R. Como planificar la investigación-acción. In.: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. *Pesquisa colaborativa – investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.
- KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor – aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes, 2002.
- KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In. KLEIMAN, Ângela (org.) *Os significados do letramento – uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, Mercado de Letras, 1995.
- LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (org.) *Leitura em crise na escola*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985. p.51-62.
- LÜDKE & ANDRÉ, Marly E. D. *Pesquisa em Educação : abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986, p.26.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M (Org.). *Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino*. Palmas e União da Vitória (PR): Kaygangue, 2005.

NEGRINE, Airton. *Aprendizagem e desenvolvimento infantil a partir da perspectiva lúdica*. Revista Perfil – Publicação do Curso de Mestrado em Ciências do Movimento Humano/ESEF/UFRGS, Porto Alegre, ano 1, n. 1, p. 4-12, 1997.

PAIVA, Aparecida. A produção literária para crianças – onipresença e ausência das temáticas. In.: PAIVA, Aparecida e SOARES, Magda (orgs). *Literatura infantil: políticas e concepções*. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2008.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Rocco, 1993.

PEREIRA, Helena Bonito. *Literatura: toda a literatura portuguesa e brasileira: volume único*. São Paulo: FTD, 2000.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SILVA, Ezequiel T. *Leitura em curso – Trilogia pedagógica*. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SILVA, Lilian Lopes Martin da. *A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

SOARES, Magda. *Letramento e Alfabetização: as muitas facetas*. Minas Gerais: Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2003.

_____. A escolarização da leitura literária – o jogo do livro infantil e juvenil. In.: COSSON, Rildo. *Letramento literário – teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009, p.19.

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

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUSA, José Martínez de. *Pequeña historia del libro*. Trea: ed. Gijón, 1999.

VIGOTSKI, Lev. *Pensamento e Linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1991, p.336.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura da literatura. In.: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tânia M. K.(orgs.) *Escola e Leitura – velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global Editora, 2009.

ZILBERMAN, Regina. Da Literatura para a vida – Apresentação. In.: SARAIVA, J. A.; MUGGE, E. (et al.) *Literatura na Escola: propostas para o ensino fundamental*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ZILBERMAN, Regina. *A Literatura Infantil na Escola*. São Paulo: Global, 2003.

APÊNDICES

Apêndice 1

Lei nº 10.753

DOU de 31.10.2003

Institui a Política Nacional do Livro.
Alterada pela Lei nº 10.833, de 29 de dezembro de 2003.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

CAPÍTULO I DA POLÍTICA NACIONAL DO LIVRO DIRETRIZES GERAIS

Art. 1º Esta Lei institui a Política Nacional do Livro, mediante as seguintes diretrizes:

- I - assegurar ao cidadão o pleno exercício do direito de acesso e uso do livro;
- II - o livro é o meio principal e insubstituível da difusão da cultura e transmissão do conhecimento, do fomento à pesquisa social e científica, da conservação do patrimônio nacional, da transformação e aperfeiçoamento social e da melhoria da qualidade de vida;
- III - fomentar e apoiar a produção, a edição, a difusão, a distribuição e a comercialização do livro;
- IV - estimular a produção intelectual dos escritores e autores brasileiros, tanto de obras científicas como culturais;
- V - promover e incentivar o hábito da leitura;
- VI - propiciar os meios para fazer do Brasil um grande centro editorial;
- VII - competir no mercado internacional de livros, ampliando a exportação de livros nacionais;
- VIII - apoiar a livre circulação do livro no País;
- IX - capacitar a população para o uso do livro como fator fundamental para seu progresso econômico, político, social e promover a justa distribuição do saber e da renda;
- X - instalar e ampliar no País livrarias, bibliotecas e pontos de venda de livro;

XI - propiciar aos autores, editores, distribuidores e livreiros as condições necessárias ao cumprimento do disposto nesta Lei;

XII - assegurar às pessoas com deficiência visual o acesso à leitura.

CAPÍTULO II DO LIVRO

Art. 2º Considera-se livro, para efeitos desta Lei, a publicação de textos escritos em fichas ou folhas, não periódica, grampeada, colada ou costurada, em volume cartonado, encadernado ou em brochura, em capas avulsas, em qualquer formato e acabamento.

Parágrafo único. São equiparados a livro:

I - fascículos, publicações de qualquer natureza que representem parte de livro;

II - materiais avulsos relacionados com o livro, impressos em papel ou em material similar;

III - roteiros de leitura para controle e estudo de literatura ou de obras didáticas;

IV - álbuns para colorir, pintar, recortar ou armar;

V - atlas geográficos, históricos, anatômicos, mapas e cartogramas;

VI - textos derivados de livro ou originais, produzidos por editores, mediante contrato de edição celebrado com o autor, com a utilização de qualquer suporte;

VII - livros em meio digital, magnético e ótico, para uso exclusivo de pessoas com deficiência visual;

VIII - livros impressos no Sistema **Braille**.

Art. 3º É livro brasileiro o publicado por editora sediada no Brasil, em qualquer idioma, bem como o impresso ou fixado em qualquer suporte no exterior por editor sediado no Brasil.

~~**Art. 4º** É livre a entrada no País de livros em língua estrangeira ou portuguesa, isentos de imposto de importação ou de qualquer taxa, independente de licença alfandegária prévia.~~

Art. 4º É permitida a entrada no País de livros em língua estrangeira ou portuguesa, imunes de impostos nos termos do art. 150, inciso VI, alínea *d*, da Constituição, e, nos termos do regulamento, de tarifas alfandegárias prévias, sem prejuízo dos controles aduaneiros e de suas taxas. (Redação dada pela Lei nº 10.833, de 29.12.2003)

CAPÍTULO III DA EDITORAÇÃO, DISTRIBUIÇÃO E COMERCIALIZAÇÃO DO LIVRO

Art. 5º Para efeitos desta Lei, é considerado:

- I - autor: a pessoa física criadora de livros;
- II - editor: a pessoa física ou jurídica que adquire o direito de reprodução de livros, dando a eles tratamento adequado à leitura;
- III - distribuidor: a pessoa jurídica que opera no ramo de compra e venda de livros por atacado;
- IV - livreiro: a pessoa jurídica ou representante comercial autônomo que se dedica à venda de livros.

Art. 6º Na editoração do livro, é obrigatória a adoção do Número Internacional Padronizado, bem como a ficha de catalogação para publicação.

Parágrafo único. O número referido no **caput** deste artigo constará da quarta capa do livro impresso.

Art. 7º O Poder Executivo estabelecerá formas de financiamento para as editoras e para o sistema de distribuição de livro, por meio de criação de linhas de crédito específicas.

Parágrafo único. Cabe, ainda, ao Poder Executivo implementar programas anuais para manutenção e atualização do acervo de bibliotecas públicas, universitárias e escolares, incluídas obras em Sistema **Braille**.

~~**Art. 8º** É permitida a formação de um fundo de provisão para depreciação de estoques e de adiantamento de direitos autorais.~~

Art. 8º As pessoas jurídicas que exerçam as atividades descritas nos incisos II a IV do art. 5º poderão constituir provisão para perda de estoques, calculada no último dia de cada período de apuração do imposto de renda e da contribuição social sobre o lucro líquido, correspondente a 1/3 (um terço) do valor do estoque existente naquela data, na forma que dispuser o regulamento, inclusive em relação ao tratamento contábil e fiscal a ser dispensado às reversões dessa provisão (Redação dada pela Lei nº 10.833, de 29.12.2003)

§ 1º Para a gestão do fundo levar-se-á em conta o saldo existente no último dia de cada exercício financeiro legal, na proporção do tempo de aquisição, observados os seguintes percentuais:

- I - mais de um ano e menos de dois anos: trinta por cento do custo direto de produção;
- II - mais de dois anos e menos de três anos: cinquenta por cento do custo direto de produção;
- III - mais de três anos: cem por cento do custo direto de produção.

§ 2º Ao fim de cada exercício financeiro legal será feito o ajustamento da provisão dos respectivos estoques.

~~Art. 9º O fundo e seus acréscimos serão levados a débito da conta própria de resultado, sendo seu valor dedutível, para apuração do lucro real. As reversões por excesso irão a crédito para tributação.~~

Art. 9º A provisão referida no art. 8º será dedutível para fins de determinação do lucro real e da base de cálculo da contribuição social sobre o lucro líquido. (Redação dada pela Lei nº 10.833, de 29.12.2003)

Art. 10. (VETADO)

Art. 11. Os contratos firmados entre autores e editores de livros para cessão de direitos autorais para publicação deverão ser cadastrados na Fundação Biblioteca Nacional, no Escritório de Direitos Autorais.

Art. 12. É facultado ao Poder Executivo a fixação de normas para o atendimento ao disposto nos incisos VII e VIII do art. 2º desta Lei.

CAPÍTULO IV DA DIFUSÃO DO LIVRO

Art. 13. Cabe ao Poder Executivo criar e executar projetos de acesso ao livro e incentivo à leitura, ampliar os já existentes e implementar, isoladamente ou em parcerias públicas ou privadas, as seguintes ações em âmbito nacional:

I - criar parcerias, públicas ou privadas, para o desenvolvimento de programas de incentivo à leitura, com a participação de entidades públicas e privadas;

II - estimular a criação e execução de projetos voltados para o estímulo e a consolidação do hábito de leitura, mediante:

a) revisão e ampliação do processo de alfabetização e leitura de textos de literatura nas escolas;

b) introdução da hora de leitura diária nas escolas;

c) exigência pelos sistemas de ensino, para efeito de autorização de escolas, de acervo mínimo de livros para as bibliotecas escolares;

III - instituir programas, em bases regulares, para a exportação e venda de livros brasileiros em feiras e eventos internacionais;

IV - estabelecer tarifa postal preferencial, reduzida, para o livro brasileiro;

V - criar cursos de capacitação do trabalho editorial, gráfico e livreiro em todo o território nacional.

Art. 14. É o Poder Executivo autorizado a promover o desenvolvimento de programas de ampliação do número de livrarias e pontos de venda no País, podendo ser ouvidas as Administrações Estaduais e Municipais competentes.

Art. 15. (VETADO)

CAPÍTULO V DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 16. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios consignarão, em seus respectivos orçamentos, verbas às bibliotecas para sua manutenção e aquisição de livros.

Art. 17. A inserção de rubrica orçamentária pelo Poder Executivo para financiamento da modernização e expansão do sistema bibliotecário e de programas de incentivo à leitura será feita por meio do Fundo Nacional de Cultura.

Art. 18. Com a finalidade de controlar os bens patrimoniais das bibliotecas públicas, o livro não é considerado material permanente.

Art. 19. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 30 de outubro de 2003; 182^o da Independência e 115^o da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Márcio Thomaz Bastos
Antonio Palocci Filho
Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque
Jaques Wagner
Márcio Fortes de Almeida
Guido Mantega
Miro Teixeira
Ricardo José Ribeiro Berzoini
Gilberto Gil

Apêndice 2

Protocolo 01 (02 de agosto de 2011, Escola Classe Dom Bosco, São Sebastião)

(A pesquisadora (P) convida os alunos (As) a se sentarem no chão formando um círculo. Os alunos se acomodam livremente. Como se trata do primeiro encontro de leitura, a pesquisadora reitera informações sobre em que consiste o Projeto. Os alunos demonstram muita empolgação e interesse.

Após a pesquisadora ter-se reapresentado e especificado os objetivos do Projeto, são os alunos que se apresentam. Tendo sido concluídas as apresentações, a pesquisadora convida todos a ouvirem a historinha de Ana Maria Machado “João Bobo”):

P – Alguém já leu a historinha do João Bobo?

As – Não.

P – É uma historinha que foi sempre muito contada, muito popular, e daí a Ana Maria Machado resolveu colocar essa historinha num livro. (Fala mostrando a capa do livro). Esse daqui (aponta uma figura na capa do livro), quem vocês acham que é ele?

As – João Bobo!

P – E por que será que ele tem esse nome?

As – Porque ele é bobo!

A1 – Porque ele é desajeitado.

A2 – Porque ele é estranho.

P – É desajeitado, é estranho... O que mais será que ele é? Será que ele apronta muito?

As – Apronta.

A3 – Ele tem muita imaginação.

(Os alunos começam a fornecer características que acreditam ter João Bobo)

A4 – Professora, ele é um anjinho, ele é um santo.

P – Ah é? Vamos ver?

(A pesquisadora abre o livro e apresenta as personagens que aparecem logo na primeira página)

P – Esse aqui é o João Bobo e essa aqui é a mãe dele.

A5 – A Joana Boba?

(As risos. Em seguida se inicia a leitura do livro)

P – (lendo) *“Era uma vez um menino que nasceu meio bobo e foi crescendo mais bobo ainda. Ele era bom, era muito prestativo, amigo das pessoas, carinhoso com os bichos, só não era muito inteligente. E todo mundo zombava dele por causa disso. Na aldeia onde morava, puseram logo nele o apelido de João Bobo. E era só ele sair na rua e já vinha uma molecada atrás, implicando e cantando: Ai que belezoca, João Bobo é um boboca! Ai que belezoca, João Bobo é um boboca!”*

(risos dos alunos)

P – *“E o coitado do João Bobo era tão bobo mesmo que nem se zangava, achava que aquilo era só uma brincadeira, uma musiquinha divertida. E ainda saía rindo, dançando e batendo palmas com a cantoria dos moleques. Até cantava junto.”* Olha aqui ele dançando.

(A pesquisadora (P) mostra as imagens)

P – Como é que é a música, gente?

As – *“Ai que belezoca, João Bobo é um boboca! Ai que belezoca, João Bobo é um boboca!”*

P – *“A mãe dele coitada, é que ficava triste.”* Aqui a mãezinha dele.

(A P mostra a imagem no livro)

P – *“Era viúva e trabalhava duro pra se manter. O filho não ajudava em nada e ela ainda tinha que aturar aquela zombaria. Resolveu que ia conseguir que João Bobo fizesse alguma coisa útil. E no domingo, dia em que havia mercado na cidade vizinha, ela pediu ajuda ao filho:*

– *João Bobo, estou precisando de uma agulha nova, que a minha está enferrujada. Vá comprar pra mim no mercado.”*

(A leitura é interrompida enquanto os alunos veem as imagens dessa parte da história)

P – *“João Bobo foi. Adorou o mercado. Ficou um tempão ouvindo um papagaio tagarela num poleiro. Andou pelo meio das barracas, viu uma porção de coisas, se divertiu muito. Depois comprou o que a mãe pediu e começou a voltar pra casa. Na estrada, encontrou um vizinho que ia dirigindo sua carroça:*

– *Quer uma carona, João Bobo?*

– *Quero sim, obrigado.*

Foi ótimo. Ele estava cansado de tanto andar e assim podia chegar logo em casa, sem tanto esforço. Quando chegou, saltou, começou a revirar a palha que a carroça carregava. A mãe chegou à janela e perguntou:

– *Tudo bem?*

– Tudo bem, mãe, o mercado é muito divertido...

– E a agulha que eu mandei você comprar?

– Está aqui, num instante eu acho. Botei ela deitadinha do meu lado para descansar na viagem...

– Você guardou a agulha num palheiro, João Bobo?

– Estava bom pra mim, achei que ia ser bom pra ela...”

A6 – Tem até um ditado, né, professora, de procurar agulha num palheiro.

P – Exatamente, e será que esse ditado quer dizer o quê?

A6 – Que é difícil achar a agulha num palheiro.

A5 – Só o João Bobo mesmo...

P – Se ele fosse mais esperto um pouquinho ele não teria feito isso, talvez ele tivesse se lembrado do ditado, né?

(Os alunos concordam fazendo gesto de positivo com a cabeça).

P – “A mãe suspirou. Sabia que não adiantava procurar, não iam achar nunca. Despediu-se do vizinho, passou o braço por cima do ombro de João Bobo e entrou em casa aconselhando:

– Meu filho, não é assim que se faz. Você devia ter espetado a agulha bem firme no seu chapéu...

João Bobo prestou atenção, aprendeu e prometeu:

– Está bem, mãe, de outra vez eu faço isso.

Ela se ajeitou como podia. Esfregou a agulha velha numa pedra para tirar a ferrugem e se esqueceu do caso. No domingo de manhã, quis fazer um bolo e descobriu que faltava alguma coisa:

– João Bobo, estou precisando de manteiga. Vá comprar pra mim no mercado.

João Bobo foi. Logo que chegou, foi levar umas sementes de abóbora para o papagaio no poleiro. Andou pelo meio das barracas, viu uma porção de coisas, se divertiu muito. Depois, comprou o que a mãe pediu e começou a voltar pra casa. Na estrada encontrou o vizinho dirigindo sua carroça:

– Quer uma carona, João Bobo?

– Não, obrigado. Hoje vou a pé mesmo.

João Bobo não ia deixar que acontecesse o mesmo que da outra vez. Foi caminhando pela estrada, apesar do calor e do sol forte.

Quando se aproximou de casa, a mãe estava no quintal e levou um susto:

– O que houve, João Bobo? Você está passando mal? Suando dessa maneira...

– Tudo bem, mãe, é só o calor.

– E a manteiga que eu mandei você comprar?

– Desta vez, fiz certo. Está aqui, bem presinha no chapéu.”

As (risos), todos querem ver as imagens.

P – “A mãe suspirou. Logo viu que tinha derretido tudo com o sol. E o que escorria pela cara do filho não era suor, era manteiga derretida. Desistiu do bolo e mandou o filho tomar banho no rio, para se limpar daquela gordurada. Mas antes ensinou como se fazia naquele tempo, lá na roça:

– João Bobo, não é assim que se carrega manteiga. A gente põe dentro de uma tigela e depois bota por cima uma folha de couve para fazer sombra e ela ficar fresquinha. Depois, é só trazer nas mãos com cuidado.

João Bobo prestou atenção, aprendeu e prometeu:

– Está bem, mãe, de outra vez eu faço isso.

No domingo seguinte, a mãe de João Bobo lembrou que já estava chegando o aniversário dele, e ela podia fazer uma festa, chamar uns amigos para um almoço no capricho, com um leitão assado e boas sobremesas. Separou o dinheirinho de suas economias e pediu:”

(Os alunos veem as imagens)

P – “– João Bobo, quero que você vá ao mercado comprar um porco.

João Bobo foi, levou um pedaço de mamão para o papagaio, mas nem se divertiu muito, preocupado em não fazer bobagem. Comprou o porco e veio para casa, direto e com pressa. Chegou quase desmaiando de cansado.

– João Bobo, que foi isso? – Perguntou a mãe saindo ao seu encontro na estrada, assustada com o berreiro do porco que ele segurava no colo e se debatia sem parar.

– Nada mãe. Trouxe o porco. Difícil foi segurar a folhinha de couve no alto da cabeça dele.”

(As risos)

P – “A mãe suspirou:

– Ah, João Bobo... não é assim que se carrega um porco. Você devia ter amarrado uma cordinha no pescoço dele e vir puxando pela estrada.

João Bobo prestou atenção, aprendeu e prometeu:

AS – aprendeu e prometeu.

P – “Está bem, mãe, de outra vez eu faço isso.

Pois foi isso mesmo que João Bobo fez na semana seguinte. Só que dessa vez a mãe tinha mandado comprar dois litros de leite, e tinha até dado a ele uma jarra para trazer.”

P – *“João Bobo foi ao mercado, levou comida para o papagaio e comprou o leite. E, como amarrou uma corda na asinha da jarra e veio puxando pelo caminho...”*

A5 – *Ai, ai, ai...*

P – *“...chegou sem leite. Porque, é claro, a jarra quebrou e o leite derramou. E o coitado do João Bobo ainda entrou na aldeia no meio do coro da molecada:”*

As – *“Ai que belezoca, João Bobo é um boboca! Ai que belezoca, João Bobo é um boboca!”*

P – *“A essa altura a mãe já não tinha mais a menor paciência. Nem suspirou e abraçou, foi logo dando uma bronca:*

– Não é possível! Você não tem jeito mesmo! Não serve nem para equilibrar uma jarra de leite na cabeça!

João Bobo prestou atenção aprendeu e prometeu:

– Está bem, mãe. De outra vez eu faço isso.

Mas ela não queria mais conversa:

– Aprende nada! Não vai aprender nunca! Nunca mais te mando ao mercado!

Mas quando chegou o domingo, João Bobo estava louco para ver o papagaio, de quem tinha ficado amigo. Tanto pediu, tanto pediu, que a mãe acabou deixando ele ir, mas não encomendou nada. Só que, quando João Bobo ia saindo, encontrou uma vizinha. Quando ela soube que ele ia até a cidade, aproveitou e pediu que trouxesse uma galinha pra ela.”

P – *“João Bobo foi. Logo que chegou ao mercado, foi levar uma banana para o papagaio no poleiro. O dono do bicho bem que gostou. Afinal, era um papagaio tagarela demais, barulhento e comilão, que ninguém comprava, e já estava dando prejuízo de tanto que comia. Resolveu dar o animal para João Bobo, que saiu todo contente. Andou pelo meio das barracas, viu uma porção de coisas, se divertiu muito. Depois, comprou o que a vizinha pediu e começou a voltar pra casa.”*

P – *Aqui é a cena em que o João Bobo vai embora. (mostra a imagem)*

A7 – *Ele deixou até o chapéu.*

P – *Ele deixou até o chapéu. Mas por que será que ele deixou o chapéu dele no mercado?*

A7 – Porque ele deve ter colocado a galinha na cabeça.

P – Será que ele colocou a galinha na cabeça? Vamos ver?

P – *“Na estrada, viu lá longe o carroceiro, se aproximando e dando carona para toda a molecada da aldeia.”*

A7 – Colocou mesmo.

P – Foi sim.

P – *“Na estrada, viu lá longe o carroceiro, se aproximando e dando carona para toda a molecada da aldeia. Dava até para ouvir a musiquinha que eles cantavam: Ai que belezoca, João Bobo é um boboca! Ai que belezoca, João Bobo é um boboca! Como João Bobo não queria confusão, achou melhor sair da estrada e se esconder. Viu um caminhozinho que se desviava para o lado e entrou por ele.*

O caminho ia dar na maior fazenda da região, passando bem em frente da casa. Uma casa maravilhosa, com jardins, escadarias, janelas de vidros coloridos, varandas de grades desenhadas. E na varanda estava sempre a filha do fazendeiro. Era uma moça linda, linda, mas que tinha uma doença muito estranha – não ria nunca. O pai já tinha chamado todos os médicos, levado a todos os hospitais, mas não tinha jeito. Afrito, louco para ver a filha alegre e feliz, ele prometera que o rapaz que conseguisse fazer a moça rir casava com ela e ficava sendo o dono da fazenda.” Aqui é a casa bonita, o João Bobo estava se escondendo e acabou passando na frente dessa fazenda.

(A P mostra a imagem e todos olham atentamente)

P – *“Pois nesse dia, a menina que nunca sorria estava na janela de sua casa e viu João Bobo passar. Com uma galinha e um papagaio na cabeça, no meio de uma mistura de cacarejos e currupacos, cantando e dançando sua musiquinha:”*

As – *“Ai que belezoca, João Bobo é um boboca! Ai que belezoca, João Bobo é um boboca!”*

P – *“Ela não aguentou e caiu na gargalhada. Ria sem parar. E, do lado dela, o pai e a mãe batiam palmas e riam também. A filha estava curada.*

O fazendeiro cumpriu a promessa. A moça casou com João Bobo, que ficou sendo o dono da fazenda e trouxe a mãe para morar numa casinha perto deles, com tudo do bem-bom. Tiveram um monte de filhos – todos espertos – e viveram muito felizes.

João Bobo nunca mais teve que ir ao mercado sozinho. E por toda a vida seguiu os conselhos do papagaio. Conselhos ótimos, muito malucos e divertidos. Ficou tão

poderoso e respeitado por todos que, quando ia visitar a aldeia, ninguém mais zombava dele. E se juntavam todos para ver sua carruagem passar, gritando: Hei, hei hei, João bobo é nosso rei! Hei, hei, hei, João bobo é nosso rei!”

As – “Hei, hei hei, João bobo é nosso rei! Hei, hei, hei, João bobo é nosso rei!”

Protocolo 02 (05 de agosto de 2011, Escola Classe Dom Bosco, São Sebastião)

(As crianças formam um círculo, sentadas no chão, para ouvir a história.)

P – Gente, a historinha que eu trouxe hoje é a seguinte: “Os três lobinhos e o Porco Mau”. Alguém conhece essa história?

(Os alunos ficam pensativos, pois algo naquele título os está incomodando. E depois concluem:)

A – É o contrário.

A – Tá o contrário.

A – Eu também conheço o contrário.

P – E como é a historinha que vocês conhecem?

A – “Os três porquinhos e o lobo mau”.

A – É o lobo que é mau.

P – O lobo que é mau? E como vocês acham que será essa história?

P – Então, vamos ver se essas duas histórias realmente se parecem?

A – Vamos!

P – *“Era uma vez três lobinhos de pelos macios e rabos peludos que viviam com sua mãe. O primeiro era preto, o segundo era cinza e o terceiro, branco.”* Aqui ó, os lobinhos com a mãe deles.

A P mostra as figuras, estratégia usual para preservar a atenção das crianças.

P – *“Um dia, a mãe chamou os três lobinhos a sua volta e disse:*

– Meus filhos, é hora de vocês saírem pelo mundo. Vão construir uma casa pra vocês. Mas cuidado com o Porco Mau.

– Não se preocupe, mamãe, nós ficaremos de olho nele – disseram os três lobinhos. E lá foram eles.

P – *“Logo eles encontraram uma canguru que estava empurrando um carrinho de mão cheio de tijolos amarelos e vermelhos.*

– Por favor, você pode nos dar alguns desses tijolos? Perguntaram os três lobinhos.

– Certamente, disse a canguru, dando-lhes um monte de tijolos vermelhos e amarelos.

Então, os três lobinhos construíram uma casa de tijolos.”

(A P mostra novamente as imagens)

P – *“No dia seguinte, o Porco Mau veio andando pela estrada e viu a casa de tijolos que os três lobinhos tinham construído. Os três lobinhos estavam no jardim jogando croqué.”* Gente, alguém aqui já jogou croqué?

A – Não.

A – Ixe, nem sei que que é isso.

P – Eu também não conhecia esse jogo, na verdade ele não é muito conhecido. Olhem aqui a imagem deles jogando, é um jogo que surgiu a partir do golfe, não é golfe, mas o jeito de jogar, se parece um pouquinho com o golfe, tá? E vale lembrar, que ele é considerado um esporte.

P – Aí eles viram o Porco Mau e será que eles continuaram jogando?

A – Não!

P – *“Quando eles viram o Porco Mau chegando, correram para dentro da casa e trancaram a porta. Daí o Porco Mau bateu na porta e grunhiu: – Lobinhos, lobinhos deixem-me entrar.*

– Não, não e não. Disseram os três lobinhos. Não o deixaremos entrar, nem por todo chá da China.

– Então eu vou assoprar e vou bufar e vou derrubar a sua casa. - disse o porco. E ele soprou e bufou, bufou e soprou, mas a casa não caiu.” E essa casa era feita de quê?

A – Tijolo.

P – Por isso que a casa não caiu, né? Ela era forte. Mas será que o Porco Mau desistiu?

A – Não.

P – O que será que ele fez então?

A – Acho que ele vai entrar pela janela.

P – Hum... será?

A – Ou então ele vai derrubar só a porta.

P – Pode ser também... Vamos ver, então, o que que ele fez? *“Mas não era à toa que o porco era chamado de mau. Ele foi buscar uma marreta e destruiu a casa toda.”* Olha só aqui ele destruindo a casa toda.

A – Ah, não...

P – Malvado, né? *“Os três lobinhos mal conseguiram escapar antes que as paredes se desmanchassem; eles ficaram apavorados.*

– *Vamos ter que construir uma casa mais forte – eles disseram.*

Nesse momento, eles viram um castor que estava misturando concreto numa betoneira.

– *Por favor, você pode nos dar um pouco desse concreto? – perguntaram os três lobinhos.*

– *Claro – disse o castor, dando-lhes baldes e baldes cheios de concreto.” Olha aqui, esse é o castor e essa é a betoneira, a betoneira é uma máquina de fazer cimento, né?*

A – *Eu já vi uma já.*

P – *Ah, que legal. “Então, os três lobinhos construíram sua casa de concreto. Mal eles tinham terminado e lá veio...” adivinham quem?*

A – *O Porco Mau.*

P – *Exatamente, o Porco Mau. “...andando pela estrada; então ele viu a casa de concreto que os três lobinhos tinham construído.*

Eles estavam jogando peteca no quintal (mostra as imagens), quando viram o Porco Mau se aproximando. Correram pra dentro da casa e trancaram a porta.

O Porco Mau tocou a campainha e disse:

– *Lobinhos apavorados, deixem-me entrar!*

– *Não, não e não! – disseram os três lobinhos. Não o deixaremos entrar, nem por todo o chá da China!*

– *Então eu vou assoprar e vou bufar e vou derrubar a sua casa. - disse o porco. E ele soprou e bufou, bufou e soprou, mas a casa não caiu.” Será que ele vai conseguir derrubar dessa vez?*

A – *Não!*

P – *“Mas não era à toa que o porco era chamado de mau. Ele foi buscar sua britadeira e destruiu a casa.” Olha só.*

(As crianças riem da situação).

P – *E alguém sabe o que é britadeira?*

A – *É uma máquina pra quebrar tudo.*

P – *Verdade, é mais ou menos isso mesmo.*

A – *Quem segura a britadeira fica tremendo todo.*

P – Pelo menos nos desenhos fica mesmo, né? Ah, olha aqui o que ele fala, acho que você tem razão. *“Os três lobinhos conseguiram escapar, mas seus queixos não paravam de tremer.”*

P – *“ – Vamos construir uma casa mais forte ainda – disseram eles, pois tinham muita força de vontade.*

Nesse momento, eles viram um caminhão se aproximando, carregado de arame farpado, barras de ferro, placas de aço e cadeados de metal.

– Por favor, você nos dá um pouco de arame farpado, algumas barras de ferro e placas de aço e uns cadeados de metal? – eles pediram ao rinoceronte que estava dirigindo o caminhão.

– Claro – disse o rinoceronte, dando-lhes tudo o que tinham pedido. E deu-lhes também algumas correntes de ferro reforçadas, pois ele era um rinoceronte muito bondoso.

Então, os três lobinhos construíram uma casa super-reforçada. Era a casa mais sólida e segura que se podia imaginar. Eles se sentiam muito seguros e absolutamente a salvo.” Olha só como era segura a casa que eles construíram.

(As crianças ficam olhando a imagem, muito impressionadas).

A – Caraca.

A – Que massa.

(Começa um pequeno tumulto, pois todos querem expressar sua empolgação em ver a casa forte construída pelos lobinhos).

P – Agora não é possível, né? O que vocês acham que o Porco Mau pode fazer pra derrubar essa casa?

A – Dar um tiro de bazuca.

A – Eu dava um tiro de canhão.

A – Eu soltava uma bomba.

Cada criança começa a dar ideias do que o Porco Mau poderia vir a fazer, suas intervenções revelam criatividade e conhecimento enciclopédico possivelmente adquirido em desenhos animados na televisão.

P – Então, vamos ver o que esse Porco Mau aprontou?

“No dia seguinte, o Porco Mau veio pela estrada, espiar como sempre. Os três lobinhos estavam brincando de amarelinha no quintal. Quando eles viram o Porco Mau vindo, correram para dentro da casa, fecharam a porta e trancaram os sessenta e sete cadeados.”

A – Caraca!

P – *“O Porco Mau apertou a campainha do porteiro eletrônico e disse:*

– Lobinhos apavorados de queixos trêmulos, deixem-me entrar!

– Não, não e não! – disseram os três lobinhos. Não o deixaremos entrar, nem por todo o chá da China!

– Então eu vou assoprar e vou bufar e vou derrubar a sua casa. - disse o porco. E ele soprou e bufou, bufou e soprou, mas a casa não caiu.

Mas não era à toa que o porco era chamado de mau. Ele trouxe um pouco de dinamite...”

A – Eu falei.

P – Pois é, ele trouxe dinamite. *“...encostou-a na parede da casa, acendeu o pavio e... a casa explodiu.”*

A – Deixa eu ver.

(Todos querem ver as imagens. A P. mostra as imagens para as crianças).

P – Aqui é o porco fazendo a armadilha e aqui a explosão. *“Os lobinhos mal conseguiram escapar, com seus rabinhos peludos chamuscados.*

– Há algo errado com nossos materiais de construção – eles disseram. – Temos que tentar alguma coisa diferente. Mas o quê?” Se vocês fossem um dos lobinhos o que vocês fariam pra se livrar do Porco Mau?

A – Eu ia construir no espaço.

P – Boa ideia, ou então podia mandar o Porco Mau pro espaço, né?

(A partir da primeira ideia lançada, todos começam a sugerir alternativas para os lobinhos).

P – Nossa, mas então os lobinhos podem fazer muitas coisas interessantes, né? Mas olha só o que eles fizeram. *“Nesse momento, eles viram um flamingo...”* Esse aqui da foto que é o flamingo, gente. *“...empurrando um carrinho de mão cheio de flores.”*

– Por favor, você nos dá um pouco dessas flores? – perguntaram os lobinhos.

– Com prazer – disse o flamingo, dando-lhes um monte de flores. E os três lobinhos construíram sua casa de flores.”

A – Que linda!

P – E olha só, até por dentro era feita de flores. *“Uma parede era de cravos, uma de lírios, a outra era de rosas e a última era de flores de cerejeira. O teto era de girassóis e o chão, um tapete de margaridas. Havia vitórias-régias na banheira e*

copos-de-leite na geladeira. Era uma casa meio frágil, que balançava com o vento, mas era muito linda.

No dia seguinte, lá veio o Porco Mau pela estrada, espreitando, e viu a casa de flores que os lobinhos tinham construído.

Ele tocou a flor-de-sino e disse:

– Lobinhos apavorados, de queixos trêmulos e rabinhos chamuscados, deixem-me entrar!

– Não, não e não! – disseram os três lobinhos. Não o deixaremos entrar, nem por todo o chá da China!

– Então eu vou assoprar e vou bufar e vou derrubar a sua casa. - disse o porco. Mas ao respirar profundamente, preparando-se para soprar e bufar, ele sentiu o aroma suave das flores. Era fantástico. E porque o aroma deixou-o sem fôlego, o porco respirou novamente e mais uma vez ainda. Em vez de soprar e bufar, ele começou a aspirar.” Ao invés de fazer assim ó (faz o gesto de respiração), o Porco Mau passou a fazer assim (faz o gesto de aspiração).

P – “E aspirou cada vez mais profundamente, até ficar inebriado com o perfume das flores. Seu coração amoleceu e ele compreendeu como havia sido mau no passado. Em outras palavras, ele tornou-se um porco bom. E começou a cantar e a dançar uma tarantela.”

A – Acho que é mentira desse porco.

A – É mesmo.

P – Os lobinhos também desconfiaram. “A princípio, os três lobinhos ficaram um pouco preocupados, pensando que pudesse ser um truque. Mas logo perceberam que o porco tinha se transformado mesmo. Então correram para fora da casa. Eles se apresentaram ao porco e começaram a brincar com ele. Primeiro brincaram de esconde-esconde, depois de bobinho; quando se cansaram convidaram o porco a entrar em sua casa. E lhe ofereceram chá chinês, morangos e framboesas, e convidaram-no a ficar com eles o tempo que quisesse. O porco aceitou e todos viveram felizes para sempre.”

(Terminada a contação da história, a P inicia uma discussão com as crianças).

P – Eu queria saber se vocês gostaram do livro?

A – Sim!

A – Eu adorei!

P – E o que que vocês mais gostaram?

A – De tudo.

A – Eu gostei da parte das flores.

P – Essa parte é legal.

A – Eu gostei da parte da bomba.

A – Eu gostei da parte da marreta “Bum, bum” (faz gesto da derrubada com a marreta).

(Então cada aluno começou a contar sobre o que mais lhe agradou).

P – E às vezes as coisas que a gente lê passam uma mensagem, né? Será que esse livro passou alguma mensagem?

A – Passou.

P – O que que a gente pode tirar de mensagem?

A – Que a gente não deve ser mau.

P – Que a gente não deve ser mau.

A – Que a gente não deve destruir as coisas dos outros.

A – Mas também a pessoa que era ruim pode ficar boa.

P – Exatamente, as pessoas podem mudar, né?

A – É.

P – E o que os lobinhos fizeram? Eles ficaram com raiva pra sempre ou eles esqueceram e ficaram amigos do porco?

A – Ficaram amigos.

P – Então, com isso, a gente pode dizer que o livro nos ensinou mais uma coisa, que coisa é essa?

A – A ser amigo de todo mundo.

A – E a desculpar também.

A – Perdoar.

P – Isso mesmo, que todo mundo erra, né? Então a gente pode ser amigo de pessoas que já erraram também, desde que a gente desculpe, perdoe, essa pessoa.

A – E se a gente for mau a gente não vai ter amigo.

A – É igual o L. I. ninguém quer ser amigo dele, porque qualquer coisa que a gente faz ele já vem batendo.

A – É mesmo.

A – Mentira.

P – Se ele está dizendo que é mentira...

A – Mas não é.

P – Mas se ele está dizendo que é mentira é porque pelo menos arrependido ele deve estar. Então, como nós vimos, o que que a gente pode fazer?

A – Perdoar.

P – Isso, dar uma chance pro L.I. mostrar que ele mudou.

A – Tá bom.

P – Gente, no início da história vocês me disseram que conheciam uma historinha parecida com essa. E na verdade, esse livro tem como referência esse outro livro que é bem conhecido, vocês sabem qual é?

A – Os três porquinhos.

P – Os três porquinhos. Mas eu não lembro muito bem como era os três porquinhos, alguém pode relembrar como é que era a história?

P – Gente, “Os três lobinhos e o Porco Mau” é uma história nova e pouco conhecida, apesar de ser bem legal. Mas “Os três porquinhos” é uma história bem antiga, os nossos pais leram, nossos avós leram, nossos bisavós leram...

A – Os tataravós.

P – Também leram. E é conhecida no mundo todo. Quando uma história é assim, a gente diz que esse texto é um clássico, uma história consagrada. Que outros clássicos vocês conhecem?

A – Pinóquio.

P – Pinóquio é uma história clássica.

A – Chapeuzinho Vermelho.

A – A Branca de Neve.

P – Chapeuzinho Vermelho, A Branca de Neve.

A – Cinderela.

P – Cinderela.

A – A Bela Adormecida.

P – Sim, A Bela Adormecida.

A – Rapunzel.

P – A Rapunzel também. Agora, o que que a gente vai fazer? Nós vamos nos dividir em dois grupos, escolher um clássico, e fazer uma história bem criativa, que nem a

historinha do Porco Mau, toda ao contrário do clássico original. Nós vamos construir a nossa própria história.

(A P. divide as crianças em 2 grupos e elas partem de um clássico para criar uma historinha divertida baseada naquele clássico e ao mesmo com o objetivo contrário da história original. A P os auxilia enquanto eles realizam a tarefa. As histórias criadas foram “O sapo mau e as três cobrinhas” e “A Rapunzel careca”).

Protocolo 03 (24 de agosto de 2011, Escola Classe Dom Bosco, São Sebastião)

(As crianças se acomodam formando um círculo. A P. conversa um pouco com elas e em seguida passa a apresentar as duas historinhas que serão contadas).

P – Hoje eu trouxe dois livrinhos pra ler com vocês, é a mesma história, mas foram duas pessoas diferentes que contaram. É a história da Chapeuzinho Vermelho.

P – Esse aqui é “Chapeuzinho Vermelho” convencional, vocês sabem quem é que conta essa história?

A – Hum... o Lobo Mau.

P – Vamos pensar, tem esse primeiro aí que é a história original e tem esse outro aqui que é uma outra versão. Quem será que conta essa nova versão?

A – Lobo Mau.

P – Acertaram. O Lobo Mau conta a nova versão, mas se ele conta a nova versão, quem conta a história original?

A – Chapeuzinho Vermelho.

P – Na verdade, a primeira história é contada por uma pessoa que a gente não sabe ao certo quem é. Vocês sabem o que é um narrador?

(Alguns respondem que não, mas outros dizem saber).

A – Narrador é quem conta a história.

P – Exatamente, o narrador é a pessoa que narra a história, que conta a história. É uma pessoa que viu a história toda e depois conta tudo o que viu. Nessa história da Chapeuzinho, o narrador observou tudo, então ele é um narrador observador, ele só viu, não participou da história, então ele é o quê?

A – Narrador observador.

P – Se ele soubesse o que os personagens estavam pensando, ele seria um narrador onisciente. Então, o narrador que, além de observar, sabe o que os personagens estão pensando é o narrador onisciente. Vamos lá, se ele narra e sabe o que os personagens estão pensando ele é?

A – Narrador onisciente.

P – E o terceiro tipo de narrador é o mais fácil, é quando o narrador é também um personagem da história, ele é chamado narrador personagem. Quando ele narra e é personagem, como é que a gente chama?

A – Narrador personagem.

P – Isso mesmo. Então, essa historinha que nós vamos ver é contada por quem mesmo?

A – Lobo Mau.

P – Isso mesmo, uma é contada pelo Lobo Mau e tem outra que é contada por um narrador que observa tudo, que narrador é esse mesmo?

A – Narrador observador.

P – A versão original é contada pelo narrador observador, e a versão nova é contada pelo Lobo Mau, que tipo de narrador é o Lobo Mau? Lembrando que ele é narrador e também participa da história.

A – Narrador personagem.

P – Isso. A versão original é contada pelo narrador observador, que só observa a história, e a nova versão é contada por um narrador personagem, que no caso é o Lobo Mau. Vocês entenderam bem?

A – Sim.

P – Olha, vou acreditar em vocês, hein... Mas o que será que tem de diferente nessas duas histórias?

A – Hum...

P – Será que o lobo é mau nas duas?

A – Não, ele é bonzinho.

P – Será?

A – É a chapeuzinho que é mau, que nem no outro livro que era o porco que era mau.

P – Olha só? Pode ser... Vamos ouvir a história, então, pra ver se é isso mesmo?

A – Vamos!

P – *“Chapeuzinho Vermelho.”* Olha aqui a Chapeuzinho Vermelho, podem ficar tranquilos que todo mundo vai ver. *“Ao lado da estrada que ia para a vila, havia uma casinha muito bem cuidada. Todos que passavam admiravam a ordem e a limpeza do lugar: a casa estava sempre bem varrida, havia vasos de gerânios na janela, e um cheiro bom de comida gostosa saía pela chaminé. Naquela casinha, junto com a mãe, morava Chapeuzinho Vermelho, uma menina muito boazinha. Tinha esse nome porque usava sempre uma capinha vermelha com um capuz, que lhe ficavam muito bem, deixando-a ainda mais corada e viçosa. A avó de Chapeuzinho Vermelho, que morava sozinha do outro lado da vila, ficava muito contente quando a*

neta ia visitá-la. Chapeuzinho Vermelho gostava de brincar no jardim, ao redor da casa, onde havia sempre borboletas esvoaçando entre as flores e passarinhos cantando nos arbustos.

Um dia, a mãe de Chapeuzinho fez umas coisas gostosas e chamou a menina: — Filhinha, venha cá. Apronte-se para sair.

— Hum! Esse bolo deve estar uma delícia! Posso provar um? Perguntou Chapeuzinho Vermelho.

— Não minha filha, há outro para nós. Este eu fiz para sua avozinha, que está doente, de cama. Você vai até a casa dela, levar o bolo, estas rosquinhas e este pote de geléia — disse a mãe de Chapeuzinho Vermelho, arrumando tudo numa cesta e cobrindo com um guardanapo.

A – Essa não é ao contrário, essa é a história tradicional.

P – É, essa é a versão do narrador observador, é a versão original. A história que é diferente é a próxima que nós vamos ler, que é a versão contada pelo Lobo Mau. Continuando...

“Caminhando pelo Bosque, a menina encontrou um lobo.

– Aonde vai Chapeuzinho? – perguntou o lobo.

– Vou à casa da Vovó levar uma cesta de doces. – respondeu Chapeuzinho.

— Muito bem, boa menina. Por que não leva flores também?

Enquanto Chapeuzinho colhia flores, o lobo correu para a casa da Vovó.

Bateu à porta e imitando a voz de Chapeuzinho Vermelho, pediu para entrar. Assim que entrou, deu um pulo e devorou a Vovó inteirinha. Depois, colocou a touca, os óculos e se cobriu, esperando Chapeuzinho.”

Coitada da Vovó, né? O lobo devorou a Vovó todinha. Olha só (mostrando as imagens).

P – “Quando Chapeuzinho chegou, o lobo pediu para ela chegar mais perto.

— Vovó, como seus braços estão peludos hoje! E como são compridos! — disse a menina, assustada.

— São para abraçar você — respondeu o lobo.

— E que orelhas enormes! — tornou a dizer a menina.

— São para ouvir tudo que você diz — respondeu o lobo.

— Mas que olhos tão grandes, Vovó!

— São para ver como você é bonita! — disse o lobo.

— *Mas, Vovó, que dentes grandes e afiados você tem!*

— *São para comer você!* — disse o lobo. *E saltou da cama sobre a menina.*

Então, o lobo pulou da cama e correu para pegar a Chapeuzinho. Por sorte, um caçador que passava perto da casa ouviu o barulho e foi ver o que era. O lobo tentou fugir, mas o caçador atirou e matou o lobo.

Chapeuzinho Vermelho contou o que tinha acontecido. Mais que depressa o caçador abriu a barriga do lobo com uma enorme tesoura. A avozinha pulou para fora, viva. Só estava um pouco sufocada.

A – Mas ele mordeu ela!

P – Não, ele só a engoliu, ele a engoliu inteirinha, de uma vez, daí ela ficou viva ainda. *“As duas agradeceram ao caçador por ter salvado a avozinha a tempo. Depois o convidaram para comer, junto com elas, o bolo e, os doces que a mãe de Chapeuzinho Vermelho mandara.”* Só que o lobo ficou sabendo que estava circulando essa história e disse “não, não, não! Não foi bem assim que a história aconteceu. Eu queria os doces, mas eu não engoli a vovozinha não.” Então, ele contou essa história aqui, que é diferente. O que que vocês acham que o lobo deve ter contado aqui?

A – Que ele só queria comer os doces.

P – Que ele só queria comer os doces?

A – Não. Ele contou que ele era bom.

(Todos começam a fazer previsões do que poderia conter na versão do lobo, a P. os escuta atentamente).

P – Mas gente, tem só um probleminha. O lobo, coitadinho, não sabia escrever. Então, sabem o que ele fez? Ele fez a historinha dele só com desenhos. A gente vai ter que interpretar o que ele quis dizer. Eu vou mostrar a imagem e vocês vão falar o que ele quis dizer, tudo bem?

A – Tudo.

(A P. mostra a primeira cena, todos ficam falando ao mesmo tempo o que a cena representa).

P – Então, é o lobo vendo a Chapeuzinho ir para a casa da Vovó, né?

A – É.

P – E a carinha dele está normal? Ou tá um pouco estranha?

A – Tá estranha.

A – Parece que ele tá com fome.

A – É. Ele tá lambendo os beijos.

P – Então aqui ele está observando a Chapeuzinho andar no bosque com cara de fome, lambendo os beijos. E nessa cena aqui, o que está acontecendo?

A – Tá olhando a Chapeuzinho chegar na casa da Vovó.

P – Mas o que será que ele tava querendo fazer?

A – Comer os doces.

P – Comer os doces, né? Ou será que era a Vovó?

(Alguns confirmam ser a Vovó, outros permanecem afirmando que ele queria comer os doces).

P – E aqui, ele apareceu ou ele continua escondido?

A – Continua escondido.

P – E a Vovó?

A – Tá na casinha dela.

A – Tá alegre. Tá recebendo a Chapeuzinho.

A – A netinha dela.

P – Então, até agora a história tá igual? Ou tem alguma coisa diferente?

A – Tem diferente.

P – Tem coisa diferente? O que é?

A – Porque no outro o lobo enganou a Chapeuzinho no caminho.

P – Muito bem. Enganou a Chapeuzinho no caminho, não é? E agora, ele não a enganou?

A – Aqui ele nem falou com ela.

A – Só ficou olhando.

P – Isso, mesmo. Só ficou curioso, olhando de longe. Mas e agora, nessa cena, o que aconteceu?

A – Ele entrou na casa da Vovó.

A – Ele deu um susto nelas.

P – Ele deu um susto, não foi?

A – Foi. E ele tá com uma cara de muito mau.

P – E o que será que elas vão fazer agora?

A – Vão correr.

P – Vamos ver?

A – Ele vai pegar alguma coisa na bolsa.

A – Tá com alguma coisa dentro da bolsa.

A – Ele vai roubar o bolo e colocar dentro da bolsa.

A – E a Vovó tá morrendo de medo.

A – A chapeuzinho também tá com medo.

A – É porque ele vai tirar uma coisa da bolsa.

P – Então vamos ver o que ele vai tirar da bolsa (diz virando a página).

A – É um guaraná!

A – É só um refrigerante.

P – Então, ele só queria participar do lanche. E elas ficaram tristes ou alegres?

A – Alegre.

P – Então, no final das contas, todo mundo comeu bolo, bebeu refrigerante e ficou muito feliz.

A – É mesmo.

P – E vocês acham que realmente aconteceu assim?

A – Não sei...

P – Vamos ouvir a musiquinha do Lobo Mau e Chapeuzinho Vermelho pra dar tempo da gente refletir um pouco?

A – Vamos!

(A P. levou a versão remixada da música de Chapeuzinho Vermelho que agradou muito aos alunos. Eles combinaram que enquanto a música tocava iria passar por eles uma caixinha fechada, então, quando a música parasse quem estivesse com a caixa iria abri-la e retiraria um papel de dentro da caixinha. A música era a seguinte):

“Pela estrada afora eu vou bem sozinha, levar esses doces para a vovozinha, ela mora longe e o caminho é deserto e o Lobo Mau passeia aqui por perto.”

(A brincadeira se inicia, a música começa a tocar e a caixinha vai passeando pelas mãos de todos, até que a música para e uma criança pode abrir a caixinha para retirar uma das perguntas que se encontram dentro da caixa).

P – Vamos esperar o coleguinha ler.

A – “Segundo o lobo, o caçador aparece?”

P – O que ele quer saber é se na versão do lobo o caçador apareceu?

A – Não.

P – Ele não aparece. Ele só aparece onde?

A – Na história original.

P – Muito bem. Então, a caixinha vai continuar rodando.

(A brincadeira segue e agora a música para quando duas crianças estão segurando a caixinha, cada uma, portanto, pega uma questão).

A – “Por que Chapeuzinho desviou o caminho para ir para a casa da Vovó?”

P – Por quê?

A – Porque o lobo enganou ela e mandou ela ir pegar flores.

P – Muito bem, foi isso mesmo. E a outra perguntinha, qual é?

A – “Em uma versão o narrador é observador, na outra versão o narrador é personagem, o lobo. Se você fosse fazer uma terceira versão que tipo de narrador você utilizaria?”

P – Quem você gostaria que fosse seu narrador?

A – A vovozinha.

P – Então que tipo de narrador seria?

A – Narrador personagem.

(A brincadeira continua e a caixinha para novamente nas mãos de duas crianças, então, cada uma tira uma pergunta).

A – “Na versão do lobo, o que aconteceu quando ele entra na casa da Vovó?”

P – O que o lobo disse que aconteceu quando ele entrou na casa da Vovó?

A – Elas levaram um susto.

P – Levaram um susto. Mas passado o susto, o lobo tirou alguma coisa da bolsa, o que que era?

A – Um guaraná, aí eles lancharam juntos.

P – Isso.

A – “Onde vivia Chapeuzinho Vermelho?”

P – Onde ela morava?

A – Na Floresta.

P – Isso, morava num bosque, né?

(A brincadeira continua e uma nova pergunta surge)

A – “Você prefere ler um livro em que haja somente palavras, em que haja somente imagens ou com os dois recursos?”

P – Porque tem um livrinho que tem o texto escrito, não é?

A – É.

P – Aí o outro livrinho a gente que interpretou a história, não foi? Porque só tinha imagem. E aí, o que que você prefere, o que já vem com a história escrita ou o que a gente tem que imaginar?

A – Eu prefiro o que já vem o texto escrito.

A – Eu não, porque o outro a gente pode criar um monte de coisa.

(Seguindo a brincadeira, nova pergunta):

A – “Em sua opinião, o lobo é bom ou mau?” Pra mim ele é mau. Porque ele engoliu a Vovó, tentou engolir a Chapeuzinho e ainda inventou aquela história.

P – Ah, então você acha que ele tá mentindo?

A – Eu acho.

(A caixinha continua rodando e outra criança retira uma questão):

A – Qual personagem você mais gostou? Por quê?

P – Das duas histórias que você ouviu, de quem você mais gostou?

A – Da Chapeuzinho.

P – Da Chapeuzinho? Por quê?

A – Porque ela era boa.

A – Nas duas histórias.

P – Verdade, não tem como ela ser má. Ela foi boa nas duas histórias.

A – Aham.

(A caixinha segue e surge nova pergunta):

A – “Quem são os personagens principais que aparecem na versão do narrador observador?”

P – Lembra que são duas histórias. Na versão do narrador observador, quem são os personagens principais?

A – Chapeuzinho Vermelho, o Lobo e a Vovó.

A – E o caçador também.

P – É, nessa versão o caçador aparece e não deixa de ser importante.

(Continuando a brincadeira, nova pergunta):

A – “Quais personagens que aparecem na versão do narrador observador e não aparecem na versão do narrador personagem?”

P – Primeiro a gente tem que saber que versão é cada uma.

A – A versão do personagem é a do lobo e a do narrador observador é a que a gente ouviu primeiro.

P – Certo. Então quais são os personagens que só aparecem na primeira e não aparecem na versão do lobo?

A – O caçador.

P – Só ele?

A – É.

A – Não, a mãe da Chapeuzinho também.

P – Lembra que a mãe aparece no início da história?

A – Ah, é mesmo. E na do lobo ela não tá.

P – Isso, a mãe não aparece na história do lobo.

(Depois de a caixinha rodar, outra questão):

A – “Quem pediu a Chapeuzinho Vermelho para levar os doces à Vovó?”

P – Quem foi?

A – Sua mãe.

P – Isso, a mãe da Vovó.

(Todas as crianças começam a rir).

P – Não, foi a mãe da Chapeuzinho.

(Continuando a brincadeira, nova pergunta):

A – “Se você fosse inventar um terceiro final, como ele seria?”

P – Se você fosse fazer uma terceira versão, o que ia acontecer no seu final?

A – Eu queria que o lobo não mentisse.

P – É?

A – Aham. Aí ele ia se arrepender e ficar bonzinho.

P – Seria um final bacana também.

(Nesse momento a gravação é interrompida, então os registros se findam aqui. No entanto, as interações com as crianças permaneceram até que todas tivessem respondido ao menos uma questão).

Protocolo 04 (29 de agosto de 2011, Escola Classe Dom Bosco, São Sebastião)

P – Gente, vocês se lembram da última historinha que a gente leu?

A – Sim!

P – Qual foi?

A – Chapeuzinho Vermelho.

P – E hoje...

A – Chapeuzinho Amarelo.

P – É essa, mesmo. Vocês conhecem essa história?

A – Não.

P – Será que é a mesma? De repente ela só trocou de chapéu...

(Risos)

P – O que vocês esperam dessa história?

A – Ai que difícil...

P – Lembram da história da Chapeuzinho Vermelho? Ela era uma menina bem corajosa, não era?

A – Sim!

P – Será que a Chapeuzinho Amarelo também tem essa coragem toda?

A – É mesmo...

A – Eu acho que sim.

A – Não, eu acho que ela é frouxa.

P – E vocês acham que vai aparecer algum lobo pra Chapeuzinho Amarelo também?

A – Não.

P – Não? Por quê?

A – Sei lá, ia ser estranho outro lobo...

P – Então, vamos ver o que a história nos diz?

A – Vamos!

P – *“Chapeuzinho Amarelo. Era a Chapeuzinho Amarelo. Amarelada de medo. Tinha medo de tudo, aquela Chapeuzinho.”* Olha, vocês tinham razão, parece que a Chapeuzinho Amarelo é meio frouxa mesmo.

A – Eu sabia.

P – *“Já não ria. Em festa, não aparecia. Não subia escada, nem descia. Não estava resfriada, mas tossia. Ouvia conto de fada, e estremecia. Não brincava mais de nada, nem de amarelinha.”* Mas gente, por que será que ela não fazia mais nada dessas coisas?

A – Porque ela é medrosa.

A – É, ela tem medo.

P – E muito, né? Tem medo de tudo praticamente. *“Tinha medo de trovão. Minhoca, pra ela, era cobra. E nunca apanhava sol, porque tinha medo da sombra. Não ia pra fora pra não se sujar. Não tomava sopa pra não ensopar. Não tomava banho pra não descolar. Não falava nada pra não engasgar. Não ficava em pé com medo de cair. Então vivia parada, deitada, mas sem dormir, com medo de pesadelo. Era a Chapeuzinho Amarelo...”* Olha aqui, como ela é bonitinha (mostrando a figura).

A – A Chapeuzinho Vermelho é mais.

P – Vocês acham?

A – Sim.

P – Tudo bem, as duas são. *“E de todos os medos que tinha, o medo mais que medonho era o medo do tal do LOBO.”*

A – Ixi, tem lobo também.

P – Mas reparem bem, parece que esse lobo não é bem de verdade... olha só.

P – *“Um LOBO que nunca se via, que morava lá pra longe, do outro lado da montanha, num buraco da Alemanha, cheio de teia de aranha, numa terra tão estranha, que vai ver que o tal do LOBO nem existia. Mesmo assim a Chapeuzinho tinha cada vez mais medo do medo do medo do medo de um dia encontrar um LOBO. Um LOBO que não existia.*

E Chapeuzinho amarelo, de tanto pensar no LOBO, de tanto sonhar com o LOBO, de tanto esperar o LOBO, um dia topou com ele que era assim: carão de LOBO, olhão de LOBO, jeitão de LOBO, e principalmente um bocão tão grande que era capaz de comer duas avós, um caçador, rei, princesa, sete panelas de arroz... e um chapéu de sobremesa.

Mas o engraçado é que, assim que encontrou o LOBO, a Chapeuzinho Amarelo foi perdendo aquele medo: o medo do medo do medo do medo que tinha do LOBO. Foi ficando só com um pouco de medo daquele lobo.

Depois acabou o medo e ela ficou só com o lobo. O lobo ficou chateado de ver aquela menina olhando pra cara dele, só que sem o medo dele. Ficou mesmo envergonhado, triste, murcho e branco-azedo, porque um lobo, tirado o medo, é um arremedo de lobo. É feito um lobo sem pelo. Um lobo pelado. O lobo ficou chateado. Ele gritou: sou um LOBO! Mas a Chapeuzinho, nada. E ele gritou: EU SOU UM LOBO!!! E a Chapeuzinho deu risada.

E ele berrou: EU SOU UM LOBO!!!!!!!!!!!! Chapeuzinho, já meio enjoada, com vontade de brincar de outra coisa. Ele então gritou bem forte aquele seu nome de LOBO umas vinte e cinco vezes, que era pro medo ir voltando e a menininha saber com quem não estava falando:

LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO Aí, Chapeuzinho encheu e disse:

"Para assim! Agora! Já! Do jeito que você tá!" E o lobo parado assim, do jeito que o lobo estava, já não era mais um LO-BO. Era um BO-LO. Um bolo de lobo fofo, tremendo que nem pudim, com medo de Chapeuzim. Com medo de ser comido, com vela e tudo, inteirim. Chapeuzinho não comeu aquele bolo de lobo, porque sempre preferiu de chocolate. Aliás, ela agora come de tudo, menos sola de sapato. Não tem mais medo de chuva, nem foge de carrapato. Cai, levanta, se machuca, vai à praia, entra no mato, trepa em árvore, rouba fruta, depois joga amarelinha, com o primo da vizinha, com a filha do jornalista, com a sobrinha da madrinha e o neto do sapateiro.

Mesmo quando está sozinha, inventa uma brincadeira. E transforma em companheiro cada medo que ela tinha:

O raio virou orrái; barata é tabará; a bruxa virou xabru; e o diabo é bodiá. FIM

(Ah, outros companheiros da Chapeuzinho Amarelo: o Gãodra, a Jacoru, o Barãotu, o Pão Bichôpa... e todos os tronsmons)."

P – E aí, pessoal, gostaram da história?

A – Sim.

A – Muito legal.

P – Ah, que bom. E vocês sabem qual era o maior problema da Chapeuzinho Amarelo?

A – Era o medo do lobo.

P – Só do lobo?

A – Não, ela tinha medo de tudo.

P – Exatamente, ela era muito medrosa, tinha medo de tudo mesmo. Mas qual era o medo mais medonho da Chapeuzinho Amarelo?

A – O lobo!

P – O lobo. E ele existia de verdade?

A – Não.

A – Eu acho que ele era só da imaginação dela.

P – Olha essa parte aqui da história *“Um LOBO que nunca se via, que morava lá pra longe, do outro lado da montanha, num buraco da Alemanha, cheio de teia de aranha, numa terra tão estranha, que vai ver que o tal do LOBO nem existia. Mesmo assim a Chapeuzinho tinha cada vez mais medo do medo do medo do medo de um dia encontrar um LOBO. Um LOBO que não existia.”* Então, parece que ele não existia mesmo, né? Só que depois a Chapeuzinho conseguiu perder o medo do lobo, não foi?

A – Foi.

P – E como é que ficou o lobo depois que a Chapeuzinho perdeu o medo dele?

A – Ele é que ficou com medo dela.

A – Ele virou um bolo.

P – Ele que era lo-bo, passou a ser bo-lo. Percebam o que ela fez com a palavra. Chapeuzinho parou de sentir medo das coisas e começou a fazer isso que ela fez com o lobo com tudo e começou a achar foi graça das coisas que antes ela tinha medo. Mas o que foi que ela fez pra que isso acontecesse?

A – Ela troca as palavras.

P – Ela inverte as sílabas das palavras, né?

A – É.

P – Aí fica tão engraçado que ela para de sentir medo e começa a achar graça. Não é?

A – Sim.

P – Ela faz uma brincadeira com as palavras que antes a assustavam. Daí o medo se transforma em graça. E vocês conseguiram decifrar quem são os novos amiguinhos de Chapeuzinho Amarelo? Olha só, gãodra.

(Os alunos refletem um pouco, mas depois dão a resposta adequada).

A – Dragão.

P – Muito bem. Jacoru?

A – Jacaré.

P – Pensa bem, ela não troca letras. Ela só inverte a ordem das sílabas.

A – É coruja!

P – Isso. E barão-tu?

A – Tubarão.

P – Pão bichôpa?

A – Bicho papão.

P – Vocês são muito espertos. Só que eu imagino que vocês também têm alguns medos. Que tal a gente tentar acabar com esses medos fazendo o mesmo que a Chapeuzinho Amarelo?

A – Oba.

P – Vocês topam?

A – Sim.

P – Então eu vou distribuir um papelzinho pra vocês, onde vocês vão escrever um medo bem medonho que você tenha. Só que tem duas coisas, tem que escrever esse medo, bem engraçado, que nem a Chapeuzinho, pra ver se o medo passa e a outra coisa é que não pode contar pra ninguém, porque depois a gente vai fazer uma brincadeira com esses medos. Ok?

A – Ok.

P – Então vamos lá.