



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO  
PARANÁ**

Centro de Letras, Comunicação e Artes  
Mestrado Profissional em Letras em Rede



---

PEDRO GERALDO GONÇALVES

***LITERATURA INFANTIL E ALFABETIZAÇÃO:  
MEDIÇÃO DE LEITURA DA OBRA MEU BICHO DE  
ESTIMAÇÃO, DE YOLANDA REYES***

Cornélio Procópio  
2020

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do  
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

- G1      Gonçalves, Pedro Geraldo  
Literatura infantil e alfabetização: mediação de  
leitura da obra Meu bicho de estimação, de Yolanda  
Reyes / Pedro Geraldo Gonçalves; orientadora  
Vanderleia da Silva Oliveira - Cornélio Procópio,  
2020.  
135 p. :il.
- Dissertação (Mestrado em Dissertação (Mestrado  
Profissional em Letras) - Universidade Estadual do  
Norte do Paraná, Centro de Letras, Comunicação e  
Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2020.
1. Literatura infantil. 2. Mediação de leitura. 3.  
Estratégias de leitura. 4. Poesia infantil. 5.  
Alfabetização. I. Oliveira, Vanderleia da Silva,  
orient. II. Título.

PEDRO GERALDO GONÇALVES

***LITERATURA INFANTIL E ALFABETIZAÇÃO:***  
**MEDIAÇÃO DE LEITURA DA OBRA *MEU BICHO DE***  
***ESTIMAÇÃO*, DE YOLANDA REYES**

Dissertação apresentada ao  
Mestrado Profissional em Letras  
em Rede (PROFLETRAS) da  
Universidade Estadual do Norte  
do Paraná (UENP), como  
requisito parcial à obtenção do  
Título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra.  
Vanderléia de Oliveira.

Cornélio Procópio  
2020

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, a Deus, por me dar saúde e disposição para a busca desse objetivo.

Aos meus pais, que sempre apoiaram minha trajetória acadêmica.

Aos Diretores e coordenadores da EMEF Georgina Amaral Santos Lopes, pelo apoio e auxílio nos encaminhamentos do trabalho.

À professora Juliana Fermino Pinto, mestre pelo PROFLETRAS, por me mostrar o caminho e que era possível trilhá-lo.

À CAPES, pelo auxílio financeiro.

Aos meus alunos, por participarem das atividades propostas, com dedicação.

À orientadora, professora Vanderleia da Silva Oliveira, pelos ensinamentos.

*E eu vos direi: "Amai para entendê-las!  
Pois só quem ama pode ter ouvido  
Capaz de ouvir e de entender estrelas.*

Olavo Bilac

GONÇALVES, Pedro Geraldo. *Literatura infantil e alfabetização: mediação de leitura da obra *Meu bicho de estimação*, de Yolanda Reyes*. 2020. 136 folhas. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procopio, 2020.

## RESUMO

Este estudo trata da contribuição do uso de mediação de leitura literária como procedimento pedagógico no auxílio à alfabetização e à formação do leitor, tendo como foco a abordagem da literatura infantil no primeiro ciclo do ensino fundamental. Investiga-se de que forma o texto literário é explorado nessa etapa e quais as suas contribuições para a formação da criança leitora, a partir de práticas de mediação implementadas pelo professor alfabetizador. Para tanto, metodologicamente, adota-se a pesquisa qualitativa, com enfoque etnográfico, pesquisa-ação, bem como a bibliográfica, com análise de conteúdo. A prática investigativa se deu no contexto educacional de um primeiro ano de escola pública da cidade de Ourinhos, Estado de São Paulo, com a regência do professor pesquisador, com proposições de prática de leitura por meio de estratégias de leitura da obra *Meu bicho de estimação*, de Yolanda Reyes, e análise dos resultados obtidos. A proposta se pautou em estudos relacionados à área da produção literária infantil, de letramento, alfabetização, mediação e estratégias de leitura, tais como Cosson (2007, 2014), Cagliari (1992), Mortatti (2004), Lemle (1988), Soares (2001, 2004), Cademartori (2006), Solé (1998), Saraiva (2001), Girotto e Souza (2010, 2014), dentre outros. Os resultados obtidos demonstraram que as estratégias de leitura são funcionais para o envolvimento do leitor com o texto literário e que, conseqüentemente, colaboram para a compreensão leitora, pois ficou evidente que a leitura de forma dialógica é mais eficaz para o propósito de formação do leitor. A metodologia proposta pode contribuir para a difusão de práticas que auxiliem no processo de alfabetização na referida faixa escolar.

Palavras-chave: Literatura infantil. Mediação de leitura. Estratégias de leitura. Poesia infantil. Alfabetização. Séries iniciais.

GONÇALVES, Pedro Geraldo. *Children's literature and literacy: reading mediation of the work My pet, by Yolanda Reyes*. 2020. 110 sheets. Dissertation (Professional Masters in Letters - PROFLETRAS) - State University of Northern Paraná, Cornélio Procopio, 2020.

### ABSTRACT

Study on the contribution of the use of literary reading mediation as a pedagogical procedure in assisting literacy and reader training, focusing on the approach of children's literature in the first cycle of elementary school. It investigates how the literary text is explored in this stage and what are its contributions to the education of the reading child, based on mediation practices implemented by the literacy teacher. For this, methodologically, qualitative research is adopted, with an ethnographic focus, action research, as well as the bibliographic one, with content analysis. The investigative practice took place in the educational context of a first year of public school in the city of Ourinhos, State of São Paulo, with the conducting of the researcher teacher, with propositions of reading practice through reading strategies of the work *My animal*, by Yolanda Reyes, and analysis of the results obtained. The proposal was based on studies related to the area of children's literary production, literacy, literacy, mediation and reading strategies, such as Cosson (2007, 2014), Cagliari (1992), Mortatti (2004), Lemle (1988), Soares (2001, 2004), Cademartori (2006), Solé (1998), Saraiva (2001), Giroto and Souza (2010, 2014), among others. The results obtained demonstrated that the reading strategies are a good instrument for the reader's involvement with the literary text and that, consequently, they collaborate for the reading comprehension, because it became evident that reading in a dialogical way is more effective for the purpose of formation of the reader. The proposed methodology can contribute to the dissemination of practices that assist in the literacy process in that school range.

Keywords: Children's literature. Reading mediation. Reading strategies. Children's poetry. Literacy. Initial series.

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                          |     |
|--------------------------------------------------------------------------|-----|
| FIGURA 1 – FACHADA DA ESCOLA.....                                        | 17  |
| FIGURA 2 – VISÃO EXTERNA DA ESCOLA.....                                  | 22  |
| FIGURA 3 – A BIBLIOTECA – VISÃO INTERNA 1.....                           | 23  |
| FIGURA 4 – A BIBLIOTECA – VISÃO INTERNA 2.....                           | 24  |
| FIGURA 5 – A BIBLIOTECA – VISÃO INTERNA 3.....                           | 24  |
| FIGURA 6 – A SALA DE AULA.....                                           | 33  |
| FIGURA 7 – TRECHO DO LIVRO MEU BICHO DE ESTIMAÇÃO.....                   | 71  |
| FIGURA 8 – CARTAZ ÂNCORA PARA CONEXÃO.....                               | 88  |
| FIGURA 9 – OS SENTIDOS DO CORPO.....                                     | 90  |
| FIGURA 10 – PARTE DO LIVRO EM QUE SE INTERROMPE A LEITURA.....           | 92  |
| FIGURA 11 – SUMARIZAÇÃO DO TEXTO INFORMATIVO.....                        | 97  |
| FIGURA 12 – ATIVIDADE DE SÍNTESE .....                                   | 98  |
| FIGURA 13 – SUMARIZAÇÃO DO FINAL DO CONTO .....                          | 98  |
| FIGURA 14 A – PRODUÇÃO DE TEXTO COM APOIO DO CARTAZ DE SUMARIZAÇÃO ..... | 100 |
| FIGURA 14 B – PRODUÇÃO DE TEXTO COM APOIO DO CARTAZ DE SUMARIZAÇÃO ..... | 101 |
| FIGURA 14 C – PRODUÇÃO DE TEXTO COM APOIO DO CARTAZ DE SUMARIZAÇÃO ..... | 102 |



**LISTA DE QUADROS**

|                                                    |    |
|----------------------------------------------------|----|
| QUADRO 1 – ALUNOS MATRICULADOS.....                | 18 |
| QUADRO 2 – NÍVEL LINGUÍSTICO DA TURMA.....         | 31 |
| QUADRO 3 – INDICADOR DE FAIXA ETÁRIA.....          | 32 |
| QUADRO 4 – ACERVO DO PNAIC ANO 2015.....           | 46 |
| QUADRO 5 – TESES E DISSERTAÇÕES – 2009 - 2019..... | 47 |

## SUMÁRIO

|                                                                  |           |
|------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1. INTRODUÇÃO.....</b>                                        | <b>10</b> |
| <br><b>2. METODOLOGIA E CAMPO DE PESQUISA</b>                    |           |
| 2.1 METODOLOGIA.....                                             | 14        |
| 2.2 O CAMPO DE PESQUISA.....                                     | 17        |
| 2.2.1 A escola.....                                              | 17        |
| 2.2.2A biblioteca .....                                          | 23        |
| 2.2.3 Dos docentes alfabetizadores da escola.....                | 27        |
| 2.2.4 Participantes.....                                         | 31        |
| <br><b>3. LITERATURA INFANTIL E ALFABETIZAÇÃO</b>                |           |
| 3.1 LITERATURA INFANTIL.....                                     | 34        |
| 3.1.1 A LEITURA LITERÁRIA NAS SÉRIES INICIAIS.....               | 36        |
| 3.1.2 A poesia infantil.....                                     | 39        |
| 3.2 LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO.....                              | 42        |
| <br><b>4. INTERVENÇÃO</b>                                        |           |
| 4.1 MEDIAÇÃO DE LEITURA.....                                     | 58        |
| 4.1.1 O professor como mediador e as estratégias de leitura..... | 61        |
| 4.1.1.2 Estratégias de leitura.....                              | 64        |
| 4.1.2 A obra selecionada.....                                    | 67        |
| 4.1.3 Sequência Didática .....                                   | 86        |
| <br>CONCLUSÃO.....                                               | 105       |
| <br>REFERÊNCIAS.....                                             | 108       |

## **APÊNDICES**

|                                                                 |     |
|-----------------------------------------------------------------|-----|
| Apêndice 1 – Questionário para a Bibliotecária .....            | 118 |
| Apêndice 2 - Termo de consentimento livre e esclarecido.....    | 122 |
| Apêndice 3 – Questionário para Direção.....                     | 123 |
| Apêndice 4 – Questionário para professores alfabetizadores..... | 124 |
| Apêndice 5 – Folha do pensar para inferência.....               | 125 |
| Apêndice 6 – Quadro síntese para visualização.....              | 126 |
| Apêndice 7 – Formulário para conhecimento prévio.....           | 127 |

## **ANEXOS**

|                                      |     |
|--------------------------------------|-----|
| Anexo 1 Texto para sumarização ..... | 129 |
| Anexo 2 Texto para síntese.....      | 133 |

## 1. INTRODUÇÃO

Em minha experiência empírica em salas de alfabetização como professor polivalente em uma escola da rede pública municipal de Ourinhos, Estado de São Paulo, percebe-se que os alunos pouco têm contato com o texto literário fora do ambiente escolar. Nota-se, também, certa “banalização” da leitura, pois é internalizado em nós, professores, que ela deve estar presente na rotina de atividades, no entanto, o que nos provoca reflexão é o questionamento sobre quais textos ler, como mediar essa leitura e de que forma ir além da simples “hora da leitura”, que, na maioria das vezes, é oralizada exclusivamente pelo professor. Também refletimos, aqui, sobre como utilizar o texto literário para desenvolver atividades significativas a partir dele.

Sobre inquietações semelhantes, Paiva (2005) esclarece que tem observado haver formas de envolvimento maior da criança com o universo da escrita e da literatura e questionado sobre como escolarizar a arte literária de maneira que possamos oferecer à sociedade condições para o domínio da leitura em seu sentido amplo.

Paiva afirma, ainda, ser necessário trabalhar a literatura infantil em salas de alfabetização, pois, desde o início da escolarização, a criança tem contato com o texto de forma fragmentada em materiais didáticos, nem sempre ocorrendo uma adequada mediação da leitura, além de haver o problema da desfiguração visual do texto original, quando transferido para o livro didático.

A autora ainda reforça a necessidade de se ter o devido cuidado com a escolarização equivocada, ressaltando a importância da relação da criança com o texto literário e afirma que uma correta didatização pode recuperar as propostas perdidas pelas características dos materiais didáticos. Para ela, o professor é o ator principal nessa mediação e deve levar em consideração a

sua capacidade de análise crítica, bem como de escolhas adequadas à faixa etária:

As escolhas que fizermos dos livros ditos de literatura infantil a serem apresentadas às nossas crianças é que vão determinar a contribuição deste tipo de texto para o processo de alfabetização e iniciação do processo de leitura literária, com chances de durar para além do processo de escolarização”. (PAIVA, 2005, p. 45).

Diante dessas questões é que nos motivamos a pesquisar outras formas de mediação de leitura e observar com maiores critérios os textos selecionados, pois observa-se, por exemplo, em minha experiência em onze anos como professor, que o texto literário ainda é trabalhado, muitas vezes, de forma equivocada, com pouca exploração de sua estética, além de verificar a existência de carência de aporte teórico-científico que justifique a seleção dos livros, por exemplo.

Na fase da alfabetização inicial é comum a literatura fazer parte da sala de aula como contação de histórias e/ou como estímulo para o desenvolvimento da oralidade. Em alguns casos, ela é utilizada como pretexto para a análise de palavras, rimas, sílabas e construções morfológicas, assim como também é comum a escolha sem critérios dos textos a serem trabalhados e, dessa maneira, a leitura passa a ser apenas uma atividade “obrigatória”, deixando de lado seus aspectos estéticos.

Observamos, nesse cenário, que a leitura realizada em voz alta pelo professor torna-se insuficiente no processo (embora seja considerada extremamente importante), pois, com tal prática, o aluno é apenas espectador, não participando ativamente dessa atividade, assim como o texto se acaba com o fim da leitura, não sendo explorada a sua potencialidade enquanto concretização da literatura infantil.

Desse modo, considerando que é nos anos iniciais da escolarização que a criança apresenta maior interesse pela leitura do texto literário, é

necessário criar um ambiente motivador capaz de oferecer a ela textos diversos, para que os leia mesmo sem saber decodificar o código escrito.

Ao levar em conta, ainda, a faixa etária desse leitor e, de acordo com Coelho (2000), o leitor iniciante (a partir dos 6/7 anos) encontra-se na fase da aprendizagem da leitura e da escrita, sendo necessária a presença do adulto como agente estimulador. Nessa fase, a imagem ainda deve predominar sobre o texto e a narrativa deve ser simples, coerente, bem como o humor se fazer frequente, sendo os personagens reais ou simbólicos, a imaginação, afetividade, emoções, o querer e o sentir, fazem parte do mundo maravilhoso e também do cotidiano, portanto, devem estar presente nos livros.

Pensamento semelhante podemos observar em Paiva (2005), que considera mediadora a linguagem presente na literatura infantil que a criança faz do mundo, dessa forma, o livro infantil não tem fronteiras, pois é ela quem descobre os seus sentidos. A esse respeito, Saraiva (2001) também afirma que a leitura determina como a criança percebe a escola e a aprendizagem em geral, sendo que a leitura precisa aliar-se a textos altamente estimulantes.

Dessa forma, é preciso propor outras mediações de leitura do texto literário, valorizando, além de seus aspectos estéticos, a sua funcionalidade como ferramenta de apoio para a alfabetização. Por isso, neste trabalho, o professor pesquisador observou quais critérios utiliza para a seleção dos textos trabalhados, sendo que, até então, eles eram apenas lidos como leitura deleite<sup>1</sup>. O objetivo desse trabalho é, portanto, o de experienciar o uso de estratégias de leitura da obra *Meu bicho de estimação*, de Yolanda Reyes, para verificar se, de fato, elas, mediadas pelo docente, contribuem para o desenvolvimento e compreensão da leitura literária.

O ponto de partida da investigação foi o da busca por meios de incorporar a literatura infantil nas práticas de mediação de leitura no ciclo de

---

<sup>1</sup> Entende-se por leitura deleite aquela realizada com o propósito de prazer, nesse tipo de leitura a verbalização do texto é a metodologia aplicada, acredita-se que, em salas de alfabetização, ela deva ser oralizada pelo professor, pois esse é o sujeito mais experiente na prática leitora (SILVA E CAVALCANTE, 2019).

alfabetização. Para isso, propôs-se a elaboração de sequência didática que norteou a prática da leitura da obra selecionada, executando-se ações em simultaneidade à análises da prática e pressupostos teóricos estabelecidos.

O gênero selecionado para a proposição das atividades é o poema. A partir do acervo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), verificou-se quais obras abordavam o texto poético e a partir delas foi selecionada a obra *Meu bicho de estimação*(2013), de Yolanda Reyes. Tal escolha deveu-se, prioritariamente, ao fato da mesma estar disponibilizada pelo PNAIC e pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a maioria das escolas públicas brasileiras, mas, de modo especial, também pelo fato de que ela oferece amplo potencial de leitura, pela qualidade estética do texto e das ilustrações.

Esta dissertação conta com um capítulo que aborda a metodologia de investigação adotada, bem como o campo de pesquisa da sala de aula e a escola em que o professor pesquisador leciona. Em seguida, são apresentadas considerações sobre a literatura infantil e suas contribuições no processo de alfabetização, assim como apresenta-se a importância do trabalho com poesia em sala de aula, e o último capítulo apresenta e analisa a intervenção realizada, a partir da proposta do uso das Estratégias de leitura, baseadas em Girotto e Souza (2010).

Assim sendo, espera-se que o trabalho possa contribuir para a difusão de práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização, oferecendo aos interessados na área oportunidades de explorar o potencial estético dos textos literários nessa fase de formação do aluno.

## 2. METODOLOGIA E CAMPO DA PESQUISA

Neste capítulo, apresenta-se a metodologia da pesquisa adotada e o campo de investigação, envolvendo a descrição da escola e os sujeitos selecionados. Objetiva-se, portanto, expor o percurso metodológico, bem como o cenário e o contexto em que a prática pedagógica foi desenvolvida.

### 2.1 Metodologia

A metodologia da pesquisa se deu por meio de pesquisa do tipo exploratória. Segundo define Gil (2007), esse tipo de estudo tem como objetivo esclarecer e modificar conceitos e ideias, bem como proporcionar uma visão geral de determinado fato, procurando obter uma maior familiaridade com o problema e construindo hipóteses. A metodologia também se valeu de procedimentos técnicos de base bibliográfica, pois aborda-se o tema à luz dos principais autores sobre leitura e suas mediações, literatura infantil, alfabetização e letramento. A natureza interventiva da pesquisa se dá na elaboração da sequência didática aplicada e analisada no campo da pesquisa.

A origem da pesquisa qualitativa se dá no século XIX, quando os pesquisadores de fenômenos sociais buscavam nova forma de investigação devido aos métodos anteriormente adotados, vindos das ciências físicas e naturais, não atenderem às especificidades das outras áreas do conhecimento. Esse tipo de pesquisa caracteriza-se pelo fato do pesquisador ser o principal instrumento de investigação, sendo que o mesmo tem contato direto com o campo e que se preocupará com a interpretação dos significados dos dados obtidos. Intensificando esse pensamento, Weber (2001) destaca que a investigação deve buscar a compreensão dos significados atribuídos, colocando-os dentro de um contexto para compreendê-los, portanto, nesse tipo de investigação, o pesquisador não pode ser neutro.



Gatti e André (2010) esclarecem que a pesquisa qualitativa, embora já fosse discutida no século XIX, obtém somente nos anos 1960 destaque na educação, e justificam que o atraso ocorreu devido aos estudos na época serem apoiados na psicologia experimental e os movimentos sociais nos anos 1960 ofereceram oportunidade para a implementação desse tipo de pesquisa. Sobre a pesquisa qualitativa em educação no Brasil, relatam que a partir dos anos 1980 surgem fortes grupos de pesquisadores que trabalham com pesquisa qualitativa com o objetivo de compreender as situações de sala de aula, há nesse contexto uma crítica ao modelo numérico atribuído à pesquisa quantitativa que tem como pressuposto a linguagem matemática na apresentação dos dados.

A pesquisa interventiva com base etnográfica é exemplificada por Geertz (1989), como constante desejo de domínio e de controle dos rumos do estudo, que fundamentam o percurso interventivo. O autor conceitua a pesquisa interventiva como um interesse compartilhado pela produção de conhecimentos entre indivíduos e grupos. Seguindo o mesmo raciocínio, Lüdke e André (2015) defendem que a abordagem etnográfica permite a combinação de técnicas como, por exemplo: a história de vida, a análise de documentos, vídeos, fotos, testes psicológicos. Sendo assim, tal abordagem é adequada à pesquisa escolar.

Há, ainda, outras razões, expostas por André (1995) para se optar pela pesquisa do tipo etnográfico, como o fato de esta ser caracterizada pelo contato direto do pesquisador com os participantes, bem como da situação em estudo. Tal aproximação, de acordo com a autora, também permite compreender o protagonismo, ações e relações dos estudantes envolvidos.

Além disso, outro fator determinante para classificar a pesquisa como do tipo etnográfico é o princípio de “[...] que o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise de dados. Os dados são mediados pelo instrumento humano, o pesquisador” (ANDRÉ, 1995, p. 28). Assim, consideramos a pesquisa do tipo etnográfica adequada a esta investigação, pois o pesquisador é o professor no campo de atuação, sendo que realiza a intervenção no campo de pesquisa com seus alunos.

Para a execução da pesquisa-ação, o professor-pesquisador utiliza técnicas metodológicas bibliográficas retomando as ideias dos principais estudiosos sobre o tema literatura, alfabetização e mediação de leitura. Também realiza a pesquisa documental, pois analisa as diretrizes do PNAIC, e a interventiva, na forma de elaboração de sequência didática de mediação de leitura do texto literário.

Segundo Gil, (2007) a pesquisa bibliográfica é realizada a partir de materiais já construídos, sendo eles geralmente livros e artigos científicos. O autor enfatiza que grande parte dos estudos exploratórios têm como base as pesquisas bibliográficas, sendo os livros as fontes por excelência, classifica-os, ainda, em leitura corrente e de referência, sendo que os de leitura corrente são aqueles que abrangem o gênero literário e também as obras de divulgação, diferem, então, dos livros de referência, pois estes são utilizados para possibilitar o encontro de informações necessárias ou localizar através deles as obras que as contém. Gil também alerta para o fato de que uma pesquisa bibliográfica, caso não seja fundamentada em estudos coerentes, poderá difundir os erros. Para que isso não ocorra, o autor sugere critérios rigorosos e um número amplo de fontes.

Em relação à pesquisa interventiva Damiani (2012) observa que as intervenções em educação permitem oportunidades para propor novas práticas pedagógicas e/ou aprimorar as já existentes. Para a autora, há possibilidade do professor de educação básica produzir conhecimento educacional com base teórica planejada. No entanto, ela afirma que para ocorrer produção de conhecimento é necessário que se realizem avaliações sistemáticas dessas interferências.

## 2.2. O CAMPO DE PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma escola pública de um bairro periférico da cidade de Ourinhos, estado de São Paulo (Apêndice 2) direcionada a alunos do primeiro ano do ensino fundamental (6 a 7 anos de idade), com a proposta de desenvolvimento de atividades de mediação de leitura utilizando estratégias de leitura em uma obra do acervo do PNAIC disponibilizada na escola.<sup>2</sup>

### 2.2.1 A escola

FIGURA 1 – FACHADA DA ESCOLA



Fonte: Acervo do Autor (2018)

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Georgina Amaral Santos Lopes, antigamente denominada EMEF Jardim Anchieta, atende seus alunos no prédio instalado no Centro de Atendimento Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), localizado à Rua Maria Pucinelli Pelegrino, 590, Jardim

---

<sup>2</sup> A pesquisa foi registrada na Plataforma Brasil conforme **CAAE**: 17886619.0.0000.8123

Anchieta, Ourinhos – SP, ocupando uma área total de 6.232,55 m<sup>2</sup>, sendo 4.681,24 m<sup>2</sup>, de área construída, recebendo o nome Ayrton Senna da Silva, homenagem da comunidade ao grande piloto mundial de Fórmula 1, e inaugurado em 15 de dezembro de 1994.

A EMEF Georgina Amaral Santos Lopes atende a alunos dos bairros: Jardim Europa, Jardim Anchieta, Jardim Eldorado, Flamboyant, Vila Adalgisa, Conjunto Habitacional Prof<sup>a</sup>. Helena Vendramini, CDHU, Regina Brizola, Oswaldo Brizola, Recanto dos Pássaros.

De acordo com pesquisa, em arquivo da escola, por ocasião da elaboração do *Projeto Político Pedagógico* (PPP, 2015) respondida pelos próprios pais, a comunidade possui características típicas da população brasileira: renda econômica média baixa, poucas opções de lazer, culturas e problemas sociais. A maioria dos alunos mora com os pais e há um pequeno percentual de alunos que são criados pelos avós. Grande porcentagem das famílias possui diversos tipos de eletrodomésticos como: DVD, aparelho de som, celular, rádio, geladeira, e a maioria delas possui uma renda de 3 a 6 salários mínimos nacional.

Em relação à vida escolar, a maioria dos pais ou responsáveis afirma acompanhar e orientar seus filhos sempre e a maioria considera a escola de ótima qualidade.

No ano de 2018, de início desta pesquisa, a escola contava com 876 alunos em 40 turmas, assim distribuídas:

QUADRO 1 – ALUNOS MATRICULADOS

| <b>Turma</b> | <b>Quantidade</b> |
|--------------|-------------------|
| Primeiro ano | 9                 |
| Segundo ano  | 9                 |
| Terceiro ano | 8                 |
| Quarto ano   | 8                 |
| Quinto ano   | 6                 |

Além do ensino fundamental, a escola oferece aos discentes a Recuperação Paralela de Português e de Matemática, além de atividades de Coral, Xadrez, Informática e Atendimento Educacional Especializado (sala de recursos).

No que se refere aos índices de Língua Portuguesa, tomamos como base a escala de proficiência da Prova Brasil<sup>3</sup> realizada no ano de 2017 e aplicada aos alunos do quinto ano do ensino fundamental e disponível no endereço eletrônico do INEP:

Nível 1 (1,96%) - os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em textos narrativos curtos, informativos e anúncios. Identificar o tema de um texto. Localizar elementos como o personagem principal. Estabelecer relação entre partes do texto: personagem e ação; ação e tempo; ação e lugar.

Nível 2 (8,0%) - além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informação explícita em contos. Identificar o assunto principal e a personagem principal em reportagens e em fábulas. Reconhecer a finalidade de receitas, manuais e regulamentos. Inferir características de personagem em fábulas. Interpretar linguagem verbal e não verbal em tirinhas.

Nível 3 (9,37%) - além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informação explícita em contos e reportagens. Localizar informação explícita em propagandas com ou sem apoio de recursos gráficos. Reconhecer relação de causa e consequência em poemas, contos e tirinhas. Inferir o sentido de palavra, o sentido de expressão ou o assunto em cartas, contos, tirinhas e histórias em quadrinhos com o apoio de linguagem verbal e não verbal.

---

<sup>3</sup> A PROVA BRASIL é uma avaliação para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Tem o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Nos testes aplicados na quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do ensino fundamental, os estudantes respondem a itens (questões) de língua portuguesa, com foco em leitura. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil> - acesso em julho 2019.

Nível 4 (20,64%) - além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar informação explícita em sinopses e receitas culinárias. Identificar assunto principal e personagem em contos e letras de música. Identificar formas de representação de medida de tempo em reportagens. Identificar assuntos comuns a duas reportagens. Identificar o efeito de humor em piadas. Reconhecer sentido de expressão, elementos da narrativa e opinião em reportagens, contos e poemas. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, poemas, contos e tirinhas, inferir sentido decorrente da utilização de sinais de pontuação e sentido de expressões em poemas, fábulas e contos. Inferir efeito de humor em tirinhas e histórias em quadrinhos.

Nível 5 (23,95%) - além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar assunto e opinião em reportagens e contos. Identificar assunto comum a cartas e poemas. Identificar informação explícita em letras de música e contos. Reconhecer assunto em poemas e tirinhas. Reconhecer sentido de conjunções e de locuções adverbiais em verbetes, lendas e contos. Reconhecer finalidade de reportagens e cartazes. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronome e seu referente em tirinhas, contos e reportagens. Inferir elementos da narrativa em fábulas, contos e cartas. Inferir finalidade e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e assunto em fábulas. Inferir informação em poemas, reportagens e cartas. Diferenciar opinião de fato em reportagens. Interpretar efeito de humor e sentido de palavra em piadas e tirinhas.

Nível 6 (16,14%) - além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar opinião e informação explícita em fábulas, contos, crônicas e reportagens. Identificar informação explícita em reportagens com ou sem o auxílio de recursos gráficos. Reconhecer a finalidade de verbetes, fábulas, charges e reportagens. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em poemas, fábulas e contos. Inferir assunto principal e

sentido de expressão em poemas, fábulas, contos, crônicas, reportagens e tirinhas. Inferir informação em contos e reportagens. Inferir efeito de humor e moral em piadas e fábulas.

Nível 7 (10,49%) - além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar assunto principal e informações explícitas em poemas, fábulas e letras de música. Identificar opinião em poemas e crônicas. Reconhecer o gênero textual a partir da comparação entre textos e assunto comum a duas reportagens. Reconhecer elementos da narrativa em fábulas. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, contos e crônicas. Inferir informação e efeito de sentido decorrente do uso de sinais gráficos em reportagens e em letras de música. Interpretar efeito de humor em piadas e contos. Interpretar linguagem verbal e não verbal em histórias em quadrinhos.

Nível 8 (8,3%) - além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar assunto principal e opinião em contos e cartas do leitor. Reconhecer sentido de locução adverbial e elementos da narrativa em fábulas e contos. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas e reportagens. Reconhecer assunto comum entre textos de gêneros diferentes. Inferir informações e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação em fábulas e piadas.

Nível 9 (1,16%) - além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar opinião em fábulas e reconhecer sentido de advérbios em cartas do leitor.

Diante dos dados obtidos pelos alunos do quinto ano da escola, em 2017, é possível observar que, somados os níveis 6 a 9, 36,09% dos alunos do quinto ano do ensino fundamental conseguem maior interação com o texto, sendo capazes de diferenciar diferentes gêneros e sua utilidade, inferir informações e compreender a intencionalidade a partir de elementos gramaticais. Por outro lado, a maioria dos estudantes encontra-se nos níveis

1 a 5, pois são classificados como capazes de observar informações da superfície do texto, sendo as explícitas a maior característica desse grupo.

Os índices aqui apresentados, embora referentes ao quinto ano, se justificam pelo fato de que não há uma avaliação externa que contemple o primeiro ano do ensino fundamental e acreditamos que servem como parâmetro para refletir sobre a formação inicial. Isso porque uma correta didatização da leitura do texto literário desde o início da alfabetização pode contribuir para a formação do leitor dos mais diversos gêneros e tipos textuais, podendo qualificar melhor, conseqüentemente, tais dados. Essa didatização pode levar em conta o uso de diferentes processos de mediação, dentre eles o do uso das estratégias de leitura, aqui proposto.

Quanto à estrutura física, a escola possui, além das 20 salas de aula, uma sala de leitura, um auditório onde são realizadas reuniões pedagógicas e palestras para a comunidade, uma sala de vídeo, uma sala de informática, uma quadra coberta e uma descoberta, campo de futebol, refeitório, banheiros adaptados a pessoas portadoras de necessidades especiais e outros dois espaços abertos destinados a atividades recreativas/lúdicas com alunos.

FIGURA 2 – VISÃO EXTERNA DA ESCOLA



Fonte: Acervo da escola.



### 2.2.2 A biblioteca

A biblioteca da escola conta com livros dispostos em estantes divididos de acordo com a faixa etária indicada pela equipe pedagógica e bibliotecária. A sala não é muito ampla (6,20m x 6,20m), mas permite que os alunos a utilizem com conforto. Possui dois ventiladores, uma porta que se abre em duas folhas, janelas grandes e, no centro dela, há três mesas redondas de fórmica branca acompanhadas de cadeiras, permitindo ao aluno realizar pesquisas e leituras. Ela também conta com banheiro para uso de todos.

FIGURA 3 – A BIBLIOTECA – VISÃO INTERNA 1



Fonte: Acervo do Autor (2018)

Um dos problemas observados pelo professor-pesquisador é o de que a biblioteca não conta com grande acervo. Isso também, pelo fato de a perda dos livros que os alunos tomam emprestado é um dos grandes problemas. A Direção orienta que a família, neste caso, faça a reposição, no entanto, quando ela o faz, dificilmente traz livros de significativo valor estético. Observamos que elas repõem com os chamados “livrinhos” vendidos por baixo valor financeiro, em geral obras adaptadas (resumidas)

de contos clássicos ou fábulas, evidenciando apenas o caráter instrumental e com baixa qualidade linguístico-discursiva.

FIGURA 4 – A BIBLIOTECA – VISÃO INTERNA 2



Fonte: Acervo do Autor (2018)

FIGURA 5 – A BIBLIOTECA – VISÃO INTERNA 3



Fonte: Acervo do Autor (2018)

Para atendimento, há uma funcionária técnica que não possui formação específica como bibliotecária e que orienta os alunos quanto aos

empréstimos, mantendo o espaço aberto durante o período de aulas. Verificou-se que não há projetos voltados à leitura nesse ambiente, fator que colabora para que poucos professores o explorem, ficando destinado apenas para a atividade de empréstimo, que ocorre uma vez na semana para cada turma, sendo que o aluno tem o direito de ficar com o livro escolhido durante período.

Para conhecer melhor o trabalho e a contribuição da atendente para o contexto da pesquisa sobre mediação de leitura, foi aplicado um questionário (Apêndice 1) direcionado a essa profissional, obtendo-se os dados abaixo descritos e analisados.

A funcionária é concursada, tem 56 anos de idade, possui curso superior em Pedagogia e informou que não participa das reuniões pedagógicas da escola, o que é uma desvantagem, porque seria uma oportunidade para apresentar demandas voltadas ao fomento da leitura.

Quanto à seleção de livros, ela relata que, primeiramente, é realizado um levantamento para priorizar em qual ano escolar (faixa etária) há maior carência de obras e, também, é colhida, junto aos professores, indicação de quais delas a escola deve adquirir. Observa-se que ela menciona apenas aqueles obtidos pela própria escola, não cita obras vindas de programas oficiais, visto que a biblioteca também consta em seu acervo obras adquiridas pelo PNAIC e PNLD.

No que se refere, ainda, ao acervo, ela registra que o mesmo atende a todos os alunos, fato que gera discordância, pois observamos, enquanto docentes, ser necessário um maior número de obras para que o aluno possa emprestar diferentes títulos durante o ano.

Em entrevista com a Direção da escola (Apêndice 3), sobre o mesmo tema, ela informou que há aquisição com verbas próprias e que a coordenação faz um levantamento de quais livros devem ser adquiridos, em seguida é realizada uma reunião com os membros da Associação de Pais e Mestres que deliberam sobre tais aquisições, tendo em vista os recursos financeiros

disponíveis. A Diretora também informou que a escola não aderiu ao PNLD 2019, pois não teve conhecimento a respeito do referido programa.

Sobre a frequência com que os alunos utilizam o espaço, a atendente informou que ela se dá uma vez na semana para empréstimo. A funcionária considera nessas visitas a importância do acompanhamento do professor para incentivo e orientação, o que nos leva a concordar, acrescentando que o professor pode utilizar esse tempo, que é programado em quarenta minutos, para realizar atividades de leitura nesse espaço. Também observamos que é importante a presença do professor, pois ele poderá orientar o aluno para a escolha de livros de melhor qualidade.

A estrutura física foi apontada como adequada, pois, segundo ela, a sala é ampla, arejada e atende entre 10 a 20 alunos juntos, podendo ser utilizada pelos alunos fora do período de aula, uma vez que não há impedimentos para que isso ocorra. No entanto, notamos que é utilizada apenas na atividade de empréstimo e que não há incentivo para utilização em outras ocasiões.

Aspecto interessante levantado pelo formulário é o fato de que a funcionária se considera uma mediadora de leitura e informa que o faz lendo para os alunos e dialogando sobre o texto, posteriormente. Embora ela assim se considere, observamos em suas práticas que a única mediação que faz é ler para o aluno e muito embora já tenhamos registrado a importância dessa prática para a fruição e incentivo à leitura, nossa proposta é a de contribuir para a análise da mediação de forma que se enriqueça tal prática com outra sistematização. Consideramos, ainda, evidentemente, que a mediação realizada pelo docente em sala de aula difere-se daquela operada pelo bibliotecário/atendente naquele espaço.

Por fim, é apontada por ela a falta de computadores para pesquisa nesse espaço. Ela também considera como relevantes a parceria da escola e família, a liberdade que o aluno tem de escolher o livro e a prática de leitura coletiva.

Embora o foco desta pesquisa não seja o da discussão sobre as práticas de mediação via espaço da Biblioteca, o questionário aplicado contribuiu para conhecer mais sistematicamente o trabalho de um local em que a leitura deve ser promovida e sobre sua importância na formação do leitor. Segundo Colomer e Camps (2002), a escola deve reverter a situação de prática de leitura escolar que, segundo elas, ainda insiste na finalidade da obtenção do prazer ou de ponto de partida para tarefas escolares, pois o prazer pode não ser atingido, visto que a leitura é atividade individual, sendo assim, a escola reforça nesse leitor o sentimento de fracasso, afastando-o da leitura.

Para reverter tal situação, deve-se propor atividade de leitura independente do trabalho escolar e as autoras defendem que a biblioteca é local natural para educar a leitura e domínio autônomo, levando a hábitos permanentes de leitura, pois permite ao leitor o manuseio do livro para diversos fins.

Sobre a prática da leitura oralizada referenciada pela funcionária, podemos relacioná-la às observações das autoras referidas, pois elas afirmam que a hora do conto, por exemplo, apesar de, às vezes, ser enriquecida com atividades festivas de incentivo à leitura, tais como as do “dia do livro”, e contribuir para o contato do aluno com a obra, não deve ser realizada como única e exclusiva prática de leitura no que diz respeito ao objetivo de formação leitora.

### 2.2.3 Dos docentes alfabetizadores da escola.

O objetivo dessa seção é apresentar um diagnóstico junto aos professores alfabetizadores da escola campo de pesquisa, que lecionam no primeiro ano, sobre o que pensam em relação ao modo como a literatura infantil pode contribuir para o processo de alfabetização. Para tal fim, aplicou-se um questionário de pergunta única - Como você considera a contribuição

ou impacto do uso da literatura infantil no processo de alfabetização? - (Apêndice 4), destinado às professoras (identificadas como S1, S2, sucessivamente), que são efetivas, lotadas na referida escola, e que possuem curso superior em Pedagogia. A seguir, apresenta-se o resultado desse diagnóstico, obtido mediante as respostas de oito professoras.

*Professora S1: Antes de mais nada, o uso da literatura infantil no processo de alfabetização, implica na aquisição do gosto pela leitura. Sabemos que a leitura é importante para o processo de alfabetização e para formarmos cidadãos críticos e conscientes. Mas a literatura leva a criança a um imaginário próprio de sua faixa etária, o qual a leva a vivenciar e demonstrar sentimentos. Acredito que a literatura também desperta a escrita de maneira elaborada, pois desperta a criatividade e imaginação na criança.*

*Professora S2: Considero a contribuição do uso da literatura infantil no processo de alfabetização muito importante, ou seja, é ouvindo bons livros infantis que os alunos aprenderão: as relações entre o que se fala e o que se escreve, que a linguagem que se usa para escrever é diferente da linguagem que se fala, que os textos escritos não são todos iguais. Para comunicar as crianças o comportamento que é típico do leitor, é necessário que o professor ofereça oportunidades de participar de atos de leitura, desta forma ao ler para elas o professor “ensina” como se faz para ler.*

*A leitura do professor é particularmente importante no início da escolaridade, quando as crianças não leem por si próprias, de forma eficaz, pois ele será um grande incentivador para despertar o gosto pela leitura, desenvolver o vocabulário dos educandos além de repertoriá-los com diversos gêneros literários.*

*Não podemos formar leitores, por exemplo, se não houver livros e atos significativos de leitura em sala de aula.*

*É ouvindo contos que os alunos vão desde cedo se apropriando da estrutura da narrativa, das regras que organizam esse tipo particular de discurso. E é esse conhecimento que lhes possibilita compreender outras narrativas, recontá-las e reescrevê-las.*

*Portanto, a leitura tem um papel fundamental no desenvolvimento da capacidade de produzir textos escritos, pois por meio dela os alunos entram em contato com toda riqueza e a complexidade da língua escrita. É também a leitura que contribui para ampliar a visão de mundo, estimular o desejo de outras leituras, exercitar a fantasia e a imaginação, compreender o funcionamento comunicativo da escrita, compreender a relação da fala com a escrita, ampliar a familiaridade com os textos, ampliar o repertório textual de conteúdos para a produção dos próprios textos.*

*Professor S3: considero que o uso da literatura infantil influencia de maneira positiva no processo de alfabetização pois, além de educar, diverte, desenvolve a linguagem, a oralidade, enriquece e amplia o vocabulário e aproxima as crianças do universo da escrita. O uso da literatura infantil deve fazer parte do cotidiano escolar pois, ao entrar em contato oral com o universo literário a criança já começa a desenvolver habilidades para se tornar um leitor eficiente. Os livros, além de divertir, também estimulam a imaginação, desenvolvem o raciocínio e permitem uma melhor compreensão do mundo.*

*Professor S4: Para mim, o livro de literatura infantil tem papel fundamental no processo de alfabetização, inclusive uma ferramenta que considero indispensável para tal processo. As razões que me levam a essa consideração pautam-se no fato dos textos literários proporcionarem habilidades, conhecimentos e linguagens adequados às crianças com diferentes níveis de compreensão, além disso, a literatura possibilita a formação integral da criança, pensando no processo de alfabetização para além da decodificação linguística, uma vez que a linguagem literária ultrapassa a utilização da linguagem como instrumento comunicativo, informativo e conduz para uma abordagem artística dessa linguagem, adquirindo um novo valor, o estético, ou seja, as palavras dentro de textos literários assumem novos significados e representações, por isso, permitem-nos refletir sobre nós e o mundo.*

*Assim, a literatura permite a formação de um leitor crítico, que lança mão de seu conhecimento de mundo e suas experiências para escolher os sentidos de cada texto. Mesmo antes do processo de alfabetização, a literatura já traz vantagens para a criança, por isso penso que ela deve ser presença cotidiana até mesmo na educação infantil, pois atende a uma necessidade humana, a imaginação que na primeira infância além de necessidade constitui-se também em um meio para explorar o mundo e adquirir novos conhecimentos. A literatura tem relação com o real e, por isso, é um instrumento de educação não convencional, pois educa a partir de vivências.*

*Daí que a literatura amplia o processo de alfabetização, pois exige um leitor (mesmo em formação) que ultrapasse a decodificação e os textos literários incitam que a criança deseje ultrapassá-la, assim penso que é possível atingir o nível de leitor que compreende além do explícito e objetivo, mas amplia sua concepção sobre o real, critica, aceita, rejeita, imagina outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo.*

*Professor S5: É importante criar o hábito da leitura desde as séries iniciais, além de ser fundamental para o processo de alfabetização, a leitura tem sido um grande desafio aos professores. Por isso, no processo de alfabetização a*

*literatura infantil deve ter um espaço especial, pois faz parte do mundo da criança.*

*Sendo introduzida de forma lúdica e criativa, desperta não só o interesse pelo mistério e a magia, mas também o gosto por criar, reproduzir e compreender.*

*Professor S6: Acredito que a literatura infantil deve fazer parte das aulas, por que é ouvindo histórias que a criança começará a entender a importância de ler os mais diversos tipos de textos, hoje em dia é exigido cada vez mais a interpretação, então quando a criança tem o modelo do professor leitor ela levará isso para toda sua vida, e é na escola que a criança tem mais contato com livros, pois a maioria das famílias não tem o hábito de investir em leitura.*

*Professor S7: A literatura infantil faz parte da rotina em minha prática, sempre realizo leitura para os alunos, leitura compartilhada, e as vezes entrego livros para que apreciem. É importante que faça parte das aulas, pois é lendo que eles vão percebendo as rimas, e se identificando com histórias, e com seus personagens para no futuro conseguirem escrever textos de autoria, o livro infantil também serve como um modelo.*

*Professor S8: Acredito que o trabalho com a literatura infantil é fundamental, pois amplia o vocabulário, trabalha sentimentos e contribui muito para a alfabetização, porque a criança se interessa pelo livro, quer ler e conseqüentemente vê uso para a leitura.*

Das respostas, observa-se que há unanimidade por parte das professoras que consideram que a literatura deve fazer parte das aulas e que têm a concepção de literatura infantil enquanto aspecto estético, como podemos observar no registro da Professora S1, em que comenta que a literatura pode despertar o imaginário próprio para a idade da criança, também notamos a importância da literatura para além da decodificação, na resposta da Professora S4, em que fica evidente que, para ela, o uso da literatura infantil deve ir além da superfície do texto.

No entanto, encontra-se na fala da Professora S7 o uso utilitário da literatura, ao afirmar que o aluno deve ouvir histórias para posteriormente escrever textos. Sem, contudo, mencionar outras atividades fomentadas pela literatura, tais como a prática de leitura, em perspectiva social, o diálogo, formação sócio-emocional, entre outras.



Nota-se, ainda, na totalidade das respostas, a importância do professor-mediador nesse processo, pois, como mencionado, são professoras do 1º ano do Ensino Fundamental, portanto, muitas vezes, a leitura é oralizada por elas, o que remonta à inquietação inicial, que motivou o desenvolvimento desse trabalho, sobre quais são as formas de escolarizar a literatura, sem perder seu valor estético e ir além da leitura realizada apenas pelo professor.

#### 2.2.4 Participantes

A turma investigada, em setembro de 2019 (data da intervenção), contava com 19 alunos, sendo 09 do sexo masculino e 10 do sexo feminino. Quanto às hipóteses da escrita descritas por Emília Ferrero e Ana Teberosky (1985) eles podem ser classificados em:

QUADRO 2 – NÍVEL LINGÜÍSTICO DA TURMA<sup>4</sup>

| Classificação             | Quantidade de alunos |
|---------------------------|----------------------|
| Pré – silábico            | 1                    |
| Silábico sem valor sonoro | 0                    |
| Silábico com valor sonoro | 1                    |
| Silábico Alfabético       | 1                    |
| Alfabéticos               | 16                   |

<sup>4</sup> Ferreiro, Teberosky (1985) dividem a aprendizagem da leitura e escrita em cinco níveis:

**Pré-silábico:** não consegue relacionar as letras com os sons da língua falada, não possui a noção de que a palavra possui unidades menores (sílabas);

**Silábico sem valor sonoro:** Reconhece que há unidades menores na palavra (sílabas) interpreta a letra a sua maneira, atribuindo valor de sílaba a cada uma, no entanto, essa letra não tem relação com o seu som convencional;

**Silábico com valor sonoro:** consegue identificar o som da letra, geralmente o som predominante da sílaba e o registra;

**Silábico-alfabético:** Grafia algumas sílabas completas e outras incompletas (com uma só letra por sílaba). Usa as hipóteses dos níveis silábico e silábico-alfabético ao mesmo tempo;

**Alfabético:** domina, enfim, o valor das letras e sílabas escrevendo convencionalmente.

Como regente da turma, e professor pesquisador, observo que, apesar de haver um número considerável de alunos na hipótese alfabética na data da investigação, os mesmos haviam chegado à fase recentemente, o que demonstra que havia um grupo que ainda fazia a leitura de forma bastante silabada e com dificuldade na decodificação de sílabas não canônicas. Alguns liam com maior fluência, no entanto tinham dificuldade em interpretar o texto lido (ex.: comandos de exercícios, sequência de episódios de uma narrativa curta quando lida pelo próprio aluno em silêncio e solicitado o reconto). A criança com maior dificuldade de aprendizagem (hipótese pré-silábica) possui deficiência múltipla e estava acompanhada pelo professor de apoio (Atendimento Educacional Especializado), frequentando sala de recurso multifuncional e Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Os alunos gostavam de livros de literatura infantil e faziam empréstimo dos mesmos na biblioteca. Todos os dias o professor-pesquisador fazia a leitura deleite priorizando o texto literário adequado para a faixa etária dessas crianças e, na maioria das vezes, utilizava o acervo do PNAIC para essa atividade.

Para preservar a identidade dos alunos, respeitando a ordem alfabética referimo-nos a eles conforme tabela abaixo:

QUADRO 3 – INDICADOR DE FAIXA ETÁRIA

|          | Idade  |
|----------|--------|
| ALUNO 1  | 6 anos |
| ALUNO 2  | 6 anos |
| ALUNO 3  | 6 anos |
| ALUNO 4  | 6 anos |
| ALUNO 5  | 6 anos |
| ALUNO 6  | 6 anos |
| ALUNO 7  | 5 anos |
| ALUNO 8  | 6 anos |
| ALUNO 9  | 6 anos |
| ALUNO 10 | 6 anos |
| ALUNO 11 | 6 anos |
| ALUNO 12 | 6 anos |
| ALUNO 13 | 5 anos |
| ALUNO 14 | 6 anos |
| ALUNO 15 | 6 anos |
| ALUNO 16 | 6 anos |

|          |        |
|----------|--------|
| ALUNO 17 | 6 anos |
| ALUNO 18 | 6 anos |
| ALUNO 19 | 6 anos |

FIGURA 6 – A SALA DE AULA



Quanto ao espaço físico, a sala era pequena e, por isso, havia um número menor de alunos do que a média das outras salas; as carteiras eram dispostas para que os alunos se sentassem em duplas, no entanto, dependendo da atividade proposta essa configuração poderia ser modificada, havia um quadro negro, dois ventiladores, dois armários ao fundo e uma estante aberta, onde ficavam dispostos os livros do PNAIC, gibis, revistas e livros didáticos.

### 3. LITERATURA INFANTIL E ALFABETIZAÇÃO

Neste capítulo, apresenta-se uma breve retomada sobre o estatuto da literatura infantil e a leitura literária nas séries iniciais, com destaque para o gênero poema, sobre as definições de letramento e alfabetização, assim como alguns aspectos sobre o PNAIC. Entende-se necessária a apresentação, tendo em vista situar o estado da arte em torno do tema gerador aqui investigado: mediação de leitura literária nas séries iniciais e a alfabetização.

#### 3.1 LITERATURA INFANTIL

A literatura infantil surgiu nos séculos XVII e XVIII, privilegiando inculcar valores morais e comportamentais nos receptores, de modo que a preocupação maior era reproduzir valores da sociedade burguesa, comprometendo, assim, seu valor enquanto arte, pois o texto torna-se um pretexto para complementação do trabalho escolar como recurso didático (PERROTTI, 1986, p. 27).

No caso do Brasil, Becker (apud SARAIVA 2001) divide a literatura infantil brasileira em fases e destaca que ela também não nasceu de obras inéditas voltadas à criança, pois houve em um primeiro momento a adaptação e tradução de obras clássicas, sendo pioneiro Carl Jansem. Com Figueiredo Pimentel surgiram obras de cunho pedagogizante, que objetivavam a formação de valores patrióticos, caracterizando-se uma primeira fase da produção.

A segunda fase ocorreu entre 1920 e 1945 com a efervescência social e intelectual, exigência de melhores salários e condições. Criou-se nessa época a escola nova que almejava ensino integral da pessoa, nos aspectos pragmáticos e desportivos. Nessa fase, surgiu a literatura infantil brasileira enquanto manifestação artística consolidada em Monteiro Lobato, sendo que a partir dele ocorrerá a inovação temática e de linguagem, de modo coloquial, criando-se uma atmosfera brasileira.

Após esse período fértil de produção intelectual e com a transição do Brasil de país arcaico para moderno, surgiu a obrigatoriedade do ensino primário, expandindo-se a escola de maneira improvisada. Em tais anos (primeira metade da década de 1940) os autores do momento escreviam obras que harmonizavam-se com o momento político, abordando histórias sem questionamentos combinando com o regime autoritário, a exemplo a autora cita *As belas histórias da História do Brasil*, obra que retrata o nacionalismo que a ideologia estimulava.

A terceira fase ocorreu nos anos de 1950 e 1960, marcada por conflitos entre sociedade e governo e pelo regime militar e deu à literatura caráter conservador, uma vez que os temas e ambientes deixaram de ser rural sobressaindo-se o urbano e o campo torna-se apenas cenário para lazer e férias, como pano de fundo para narrativas. Também era privilegiada a agricultura dada à soberania cafeeira considerada fonte primeira de riqueza nacional.

Saraivachama de “[...] o íntimo compromisso da literatura infantil como instrumento pedagógico a serviço de uma ideologia” (2001, p.40), a marcha para oeste que preocupava-se em integrar o oeste do Brasil, narrando-se sobre o herói bandeirante com o intuito de despertar no jovem o nacionalismo.

Numa quarta fase, entre 1970 a 1980, marcada por transformações aceleradas (queda do militarismo) nas escolas, as disciplinas humanas deram lugar às tecnológicas e há expressivo aumento na produção de textos para crianças. O caráter didático pedagógico deu lugar às produções que destacam a oralidade, há presença de gírias, dialetos e falas regionais, merecendo destaque as criações de contos de fadas modernos. Também a poesia rompeu com a estética parnasiana, que era transmissora de normas e comportamentos, privilegiando o enfoque no cotidiano infantil com ênfase na sonorização das palavras e recuperando a tradição oral.

No contexto atual, a literatura infantil brasileira, a partir dos anos 1980, tem dado voz a grupos minoritários (mulheres, negros, índios e crianças), há também presença maior da poesia. As leis que garantem o

acesso e permanência na escola e de incentivo à aquisição e repasse de obras para a escola têm contribuído para aquecer o mercado editorial. Observa-se nesse cenário a tendência a temas da cultura afro-brasileira, indígena, a presença de marcas de intertextualidade nos contos de fadas modernos. O livro de imagens passou a ser mais valorizado e também a poética de origem oral, assim como há livros que podem ser acessados via *web* e que permitem grande interação entre leitor e obra.

### 3.1.1 A LEITURA LITERÁRIA NAS SÉRIES INICIAIS

Segundo Saraiva (2001), a leitura na escola atende de forma pragmática aquilo que o aluno necessita para executar tarefas escolares e muitas vezes é vista apenas como acumuladora de conhecimentos e busca por informações.

A autora ainda afirma que as trocas de experiências leitoras nos círculos familiares estão cada vez mais escassas, substituídas por tecnologias que favorecem o individualismo e excluem o diálogo. Tal afirmação se faz bastante atual e é percebida pelo professor-pesquisador em sua prática, como exemplo o uso de dispositivos móveis (celulares e *tablets*) cada vez mais presentes no cotidiano das famílias.

Outros fatores que interveem no contato da criança com o texto literário são as condições econômicas que fazem os pais e outros conviventes adultos trabalharem grande parte do dia, privando a criança de conviver com a tradição oral.

Diante disso, a escola, muitas vezes, rende-se ao mercado editorial sem se preocupar com a qualidade desses textos, fazendo com que professores submetam-se ao modismo de temas devido à ausência de referenciais teóricos que os permitiriam atribuir juízos de valor. Dessa forma, há de um lado a escola que deveria selecionar os textos com adequados critérios, no entanto, busca no mercado editorial o acervo sem

questionamentos, e de outro a família, que, na maioria dos casos, consome apenas cultura de massa.

Tais entraves juntam-se ao de bibliotecas mal equipadas, bibliotecários despreparados e propostas pedagógicas que não se atentam ao bom texto literário e dificultam a formação do hábito leitor. É importante também mencionar o que Saraiva expõe acerca da aprendizagem da língua escrita que leva o professor a utilizar métodos que não estão conectados ao desenvolvimento sociocultural da criança, elencando como primordial a aquisição do domínio do alfabeto.

No processo de alfabetização, é essencial incorporar à práticas de sala de aula o texto literário - narrativa e poemas – para de maneira particular, compor o conhecimento da criança e redimensionar a afetividade pela mediação dos signos verbais ou mesmo não verbais. (SARAIVA, 2001, p. 33).

Para a autora, a estética do texto literário para crianças dá o suporte para o professor mostrar o mundo mágico da literatura e ele lança mão, assim, de um objeto para motivação e também contribui para a valoração da subjetividade da criança.

No entanto, muitos professores têm dificuldade na seleção de textos para o público infantil. Jardim (apud SARAIVA, 2001), observa que as bibliotecas estão abastecidas com livros dos mais diversos formatos, com imagens que saltam em três dimensões, recursos sonoros etc., o que, segundo ela, deixa a materialização verbal em segundo plano.

Para conseguir uma boa seleção, a autora aponta ser importante o professor ter objetivos claros e aporte teórico sobre qual trabalho deseja desenvolver. Ela também esclarece que as primeiras impressões que a criança tem com o livro são físicas (tocar e sentir), o formato das letras, a capa, qualidade do papel, ilustração e cores, sendo que, para leitores em fase de alfabetização, o texto deve ser curto e a ilustração facilitar o entendimento, o vocabulário também deve ser acessível.

Sobre a ilustração, Jardim alerta para o fato de que essa deve estimular o raciocínio e a criatividade do leitor (sendo a última posteriormente apontada pela autora como a mais importante). Todavia, a ilustração não deve apenas ser descritiva do texto verbal. Há de se ter o cuidado para que o desenho também não legitime estereótipos do tipo: personagens más sempre feias, heróis e princesas bonitos e avós com bastante idade de óculos e em cadeiras de balanço.

Sobre tais estereótipos, Jardim afirma que o professor deve atentar-se sobre eles criticamente, rejeitando os livros que os reproduzam e caso isso não seja possível, que abra discussão com os alunos sobre essas características.

Outro aspecto que deve ser observado durante a seleção, trata-se do texto escrito propriamente, que Jardim enumera: Se é capaz de prender a atenção, é bem escrito? Está em acordo com a faixa etária? Desperta o imaginário? É uma obra meramente didática ou moralista?

Para a autora, o gênero sexual também deve ser considerado, pois é natural que meninos se interessem mais por histórias cujas personagens são heróis masculinos e o inverso ocorre com as menina. Nesse caso, Jardim (apud SARAIVA, 2001) orienta que o professor deve buscar o equilíbrio apresentando opções para ambos. Mas, acredito que a questão de gênero seja o fator menos decisivo nas questões de preferência leitora, pois noto que é necessária atenção para não criar elementos distintivos entre os sexos, visto que observo em minhas aulas que a preocupação por oferecer leituras diversificadas se faz necessária mais por questões de gosto pessoal do aluno do que de gênero.

A autora também destaca que em uma boa seleção não pode faltar contos de fadas tradicionais, pois eles lidam com o fantástico e maravilhoso, indo ao encontro da fase de imaginação do leitor das séries iniciais, mas que, por serem de domínio público, muitas histórias são reproduzidas com qualidade duvidosa. Ela observa que há muitos estudiosos que negam os contos tradicionais devido ao que eles chamam de escapismo, o que leva a criança a consolidar comportamento conservador. Segundo esses



opositores, os estereótipos de papéis masculino e feminino, por exemplo, são evidentes, porém seus adeptos acreditam que tais contos favorecem o entendimento da complexidade do mundo adulto.

Enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança. (BETTELHEIM, 1978, p. 20).

Sendo assim, podemos considerar que o conto tradicional não possui caráter utilitário ou doutrinador, pois, segundo Perrotti (1986), há o inevitável caráter instrumental, que está presente no texto literário. No entanto, essas instâncias ocorrem de maneira não intencional, enquanto no texto utilitário e conservador a intencionalidade já é presente em sua gênese.

### 3.1.2 A poesia infantil

Tendo em vista que a opção neste trabalho é a de, prioritariamente, desenvolver atividades de leitura do texto poético, apresentam-se algumas considerações sobre a poesia infantil, considerada como gênero discursivo adequado à faixa etária dos sujeitos desta pesquisa por possibilitar interação lúdica, rítmica e o desenvolvimento da imaginação.

Em contato com as crianças, enquanto professores, observamos que elas chegam no ensino fundamental com um extenso contato com cantigas, parlendas, trava-línguas e que esses textos são para elas de fácil memorização. Faz parte da rotina do primeiro ano do ensino fundamental a recitação de parlendas e cantigas, muitas vezes, esses textos também são utilizados para compor sequências de atividades para a compreensão do

sistema alfabético, pois sabe-se que fica mais acessível perceber sons das palavras, para as rimas, para o ritmo das frases, para aliterações.

Partindo desses pressupostos, optamos pelo texto poético, pois, além dos motivos acima descritos, também observamos que ele é um gênero pouco trabalhado sistematicamente, do ponto de vista da compreensão leitora. A propósito, Saraiva (2001) afirma que o texto poético merece, em sala de aula, o mesmo cuidado que as narrativas. Deve-se deixar de lado poemas de cunho moralizador ou temáticos (dia das mães, dos pais, higiene, conduta moral e etc.), pois a experiência com o texto deve ser de qualidade linguística, explorando assonância e aliterações, divertindo as crianças sem cair na infantilização da linguagem poética e sem deixar de lado o lirismo.

A poesia folclórica, segundo Assumpção (apud SARAIVA, 2001), por exemplo, diferencia-se da artística devido à sua origem, sendo a primeira espontânea e de tradição oral repassada pelas gerações, nasce a partir das brincadeiras de rodas, enquanto a poesia artística é fruto da elaboração de um poeta que utiliza na sua produção uma sintaxe pouco usual.

O primeiro contato com a poesia se dá pelas cantigas de ninar, que, segundo Assumpção, estão presentes em todas as culturas. Outra manifestação folclórica é a das parlendas, do trava-línguas. A autora defende a ideia de que é a partir desses textos orais que as crianças têm de memória que devem ser apresentados a elas outros tipos textuais na escola. Zilberman e Magalhães (1982) destacam que a criança tem experiência com o som da palavra, independente do seu significado, sendo essa uma etapa natural do desenvolvimento linguístico, identificando o ludismo: “Por isso a criança já traz, para a escola, uma experiência linguística que, em sua funcionalidade é poética” (p. 29).

Para as autoras, a escola nega essa sonoridade/ludicidade esquecendo-se que a literatura infantil é primeiramente oralizada e também afirmam que a experiência poética espontânea dá lugar às atividades modelo em que a criança deve refletir sobre como o autor manipulou a linguagem, dando-lhe caráter artificial. Zilberman e Magalhães reforçam que a poesia

infantil deve brincar com as palavras apresentando ludicidade verbal, sonora, musical e jogando com os significados.

A esse respeito, Aguiar (apud SARAIVA, 2001) destaca que três pontos devem ser levados em consideração, pois chamam a atenção do leitor criança na poesia, sendo eles:

1. O ritmo ajuda a memória, faz recorrer a imagens cerebrais, e faz sentir as sensações do poema;
2. O uso de imagens deve ser simples, acessíveis à compreensão da criança, significativas em seu contexto;
3. Deve ser estruturada em estrofes e versos curtos, no entanto, permitem dizer muito além das poucas palavras que verbaliza, facilitando o entendimento.

Segundo Mello (apud SARAIVA, 2001), o gênero lírico diferencia-se do narrativo pelo fato de no primeiro haver indistinção do autor e sujeito lírico. Observar essa relação, segundo a autora, é importante para um posicionamento crítico diante do texto. Ela ainda reforça o risco do autor ao adaptar características discursivas desse gênero para o leitor infantil, criar textos que não atendam às capacidades críticas dos pequenos, demasiadamente marcados por infantilidades, recaindo novamente ao utilitarismo para ensinamentos morais e comportamentais. A autora também defende que o bom poema infantil deve fornecer experiência linguística com jogos sonoros e semânticos.

Valente (2012) observa que a partir das cantigas que se fazem releituras, também registra que elas são cativantes ao ouvido infantil.

Ferreira (2012) comenta que nos anos 1990 o livro infantil passou a dedicar-se à sincronização ao tempo que o leitor vive, sendo valorizado o imaginário como ferramenta para a descoberta de si com relação ao mundo.

A autora também destaca a partir dos anos 2000 o livro ilustrado revela-se como híbrido e intertextual, ocorrendo a partir dessa década uma preocupação em dialogar com as artes plásticas, ela também aponta que esse

tipo de livro pode permitir que a criança se torne um leitor crítico, pois exige compreensão do texto verbal e não verbal em um movimento de interação.

Sobre o utilitarismo na poesia, Jardim (apud SARAIVA, 2001) afirma que ainda há autores que utilizam o texto com finalidade estritamente pedagógica, como por exemplo, a temática da gotinha que vira nuvem e chove (ciclo da água – ciências). A autora declara que o professor pode fazer uso de tais textos para ensinar algum conteúdo, no entanto, não deve nunca utilizá-los como proposta de experiência literária, e considera como mais graves aqueles que tentam transmitir ensinamentos morais, pois, no geral, são conservadores. Todavia, se esses textos forem inevitáveis, o seu uso deve se dar paralelamente ao de outras obras mais emancipadoras.

### 3.2 LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

Sabe-se que a criança, ao entrar na escola, já domina muito bem a oralidade e é capaz de se comunicar sem embaraços (CAGLIARI, 1992, p. 29). Assim, espera-se que, neste espaço, ela apreenda os novos usos da linguagem, tais como ler e escrever.

Miriam Lemle (1988) ressalta que na língua há relações complicadas entre fonemas e grafemas e que a literatura infantil pode contribuir para facilitar esse aprendizado, sendo necessário considerar toda variedade da língua, pois, como considera Mortatti (2004), a alfabetização como mera decodificação e codificação já não basta, há algo a mais, ou seja, o letramento.

Para Rildo Cosson (2007), no que se refere ao literário, letramento é o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos. Portanto, devemos levar em consideração os critérios para se trabalhar em cada faixa etária, para que a aprendizagem se torne mais significativa, pois, segundo Magda Soares, a escolarização da literatura é inevitável e o que deve ser evitado é a sua inadequação.

[...] o que se quer deixar claro é que a literatura é sempre e inevitavelmente escolarizada, quando dela se apropria a escola; o que se pode é distinguir entre uma escolarização adequada da literatura – aquela que conduza mais eficazmente às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar – e uma escolarização inadequada, errônea, prejudicial da literatura – aquela que antes afasta que aproxima de práticas sociais de leitura, aquela que desenvolve resistência ou aversão à leitura. (SOARES, 2001, p. 24-25).

Walty(2003) afirma que a escola, por muitas vezes, é o único lugar de acesso à literatura e Cecília Goulart (2007) reforça o potencial libertador do texto literário, pois ele apresenta diferentes modos de vida social politizando o indivíduo de várias maneiras porque:

[...] nos textos literários pulsam forças que mostram a grandeza e a fragilidade do ser humano; a história e a singularidade, entre outros contrastes, indicando-nos que podemos ser diferentes, que nossos espaços e relações podem ser outros. O outro nos diz a respeito de nós mesmos – é na relação com o outro que temos oportunidade de saber de nós mesmos de uma forma diversa daquela que nos é apresentada apenas pelo viés do nosso olhar. (GOULART, 2007, p. 64-65).

Paiva (2005) complementa o pensamento acima transcrito ao discorrer que não se pode trabalhar leituras que não foram anteriormente realizadas, o que acontece na maioria das aulas, a leitura de forma desconexa e sem preparação. Afirma também que se a criança tem contato com livros de boa qualidade é estimulada à criação que contribuirá para a compreensão do real.

Também, é importante observar que em sala de aula devem ser trabalhados diversos gêneros. Como exemplo, Cademartori (2006) destaca que o texto poético na alfabetização exerce papel importante na formação da expressão verbal, oportunidade de experimentar a potencialidade escrita. No entanto, é preciso evitar a fragmentação dos mesmos, pois, segundo Solé

(1998), as situações de leitura devem aproximar o máximo possível de situações reais. Igualmente, Mello e Leonhardt (1991) dizem:

[...] a aprendizagem da leitura deve propiciar à criança a sensação de que, por meio dela, um mundo insólito se abre para sua mente. Por isso exige-se dos educadores a seleção de obras potencialmente significativas, que enriquecem o mundo interior da criança e que se harmonizem com suas aspirações; obras que se afigurem ao leitor infantil como reais [...]. (MELLO; LEONHARDT, 1991, p. 3).

Ainda, tratando-se de acervo/seleção, sabe-se que hoje, praticamente, todas escolas públicas que atendem ao ciclo de alfabetização contam com as obras ofertadas pelo PNAIC, criado em 2012 e firmado entre União, Estados e Municípios. O Programa tem por objetivo garantir a alfabetização plena até os 8 anos de idade (3 ano do Ensino Fundamental) e, a esse respeito, Frade afirma que se trata de uma política pública aprofundada em três vertentes, sendo elas (apud IZUMI, 2015):

1. Formação continuada dos professores: curso presencial de dois anos ministrado por educadores que fazem curso específico em uma universidade pública associada ao programa;
2. Materiais didáticos: as escolas participantes recebem livros de histórias, dicionários, jogos pedagógicos;
3. Avaliações: realizada por meio da ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização), visa acompanhar a eficácia do programa e, caso necessário, implementar ações corretivas para cada localidade.

Dessa maneira, observamos que o programa traz várias contribuições a todos professores participantes com relação ao conhecimento de direitos de aprendizagem, perspectivas e descritores de avaliações externas. Há uma nítida tendência à troca de experiências nas questões de prática em sala de aula e ele propiciou, também, grande contribuição com relação à aquisição de materiais (livros literários e jogos pedagógicos).

Entretanto, a despeito dos aspectos positivos do programa, observa-se que há falta de estudos mais aprofundados sobre as práticas de alfabetização e letramento durante o curso, para que a contribuição não seja exclusivamente a de “troca de experiências” que, muitas vezes, são apoiadas apenas na subjetividade do professor. Destaca-se, ainda, que há no material complementar o guia denominado “Literatura na hora certa”<sup>5</sup>, o qual defende que, apesar de haver o Programa Nacional da Biblioteca escolar (PNBE)<sup>6</sup>, o acervo do PNAIC tem como proposta estar presente na sala de aula de modo acessível ao aluno.

No PNAIC - 2015 houve a distribuição de até 06 (seis) acervos, formados, cada um, por 35 (trinta e cinco) títulos, sendo que 02 (dois) acervos foram destinados aos alunos matriculados no 1º ano do ensino fundamental, 02 (dois) àqueles matriculados no 2º ano e 02 (dois) aos matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental. Formaram-se 02 (dois) acervos com 35 (trinta e cinco) títulos para cada categoria, organizados da seguinte forma: Categoria 1 - Textos em verso – tais como quadra, parlenda, cantiga, trava-língua, poema, adivinha; Categoria 2 - Textos em prosa – tais como clássicos da literatura infantil, pequenas narrativas, textos de tradição popular, fábulas, lendas e mitos; Categoria 3 - Livros ilustrados e/ou livros de imagens.

Trata-se, portanto, de um total de 210 (duzentos e dez) títulos, distribuídos às salas de aula das turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental da rede pública, para utilização por estudantes e docentes do ciclo de alfabetização e letramento.

---

<sup>5</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/pnld-pnaic>

<sup>6</sup> O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) tem como objetivo prover as escolas de ensino público das redes federal, estadual, municipal e do Distrito Federal, no âmbito da educação infantil (creches e pré-escolas), do ensino fundamental, do ensino médio e educação de jovens e adultos (EJA), com o fornecimento de obras e demais materiais de apoio à prática da educação básica. A distribuição dos acervos de literatura ocorre da seguinte forma: Nos anos pares são distribuídos livros para as escolas de educação Infantil (creche e pré-escola), anos iniciais do ensino fundamental e educação de jovens e adultos. Já nos anos ímpares a distribuição ocorre para as escolas dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Fonte: <https://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro/legislacao/item/39apresenta%C3%A7%C3%A3o>

QUADRO 4 – ACERVO PNAIC - ano 2015

| Tipos/gêneros | Número de obras |        |        |
|---------------|-----------------|--------|--------|
|               | 1º ano          | 2º ano | 3º ano |
| Verso         | 15              | 19     | 17     |
| Prosa         | 32              | 42     | 37     |
| Imagem        | 21              | 9      | 12     |
| Quadrinhos    | 2               | -      | 4      |
| Total         | 70              | 70     | 70     |

Além disso, o guia “Literatura na hora certa” conta com observações feitas por Magda Soares, orienta ao professor que a alfabetização e o letramento se dão ao mesmo tempo, pois a criança aprende o código escrito em simultaneidade com os usos sociais e pessoais da escrita. A pesquisadora destaca que as obras foram escolhidas com rigorosos critérios de qualidade textual nos aspectos estéticos, éticos, literários e na qualidade temática e gráfica.

É com base no acervo adquirido pela escola campo de pesquisa, através do referido programa, que selecionamos a obra *Meu bicho de estimação*, de Yolanda Reys, para, a partir dela, elaborar proposta didática com a utilização de estratégias de leitura para mediação em sala de aula.

Tendo definido o tema e campo da pesquisa, também entendeu-se ser relevante destacar o estado da arte em torno da problematização sobre a leitura literária nas séries iniciais. Para tanto, em pesquisa realizada no banco de teses e dissertações da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES), utilizando como palavras-chave “mediação de leitura”, “literatura infantil e alfabetização”, encontramos os seguintes trabalhos:



QUADRO 5 – TESES E DISSERTAÇÕES – 2009-2019

| Título                                                                                                  | Autor                              | Ano  | Tipo/instituição                                     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|------|------------------------------------------------------|
| <i>Caminhos feitos de palavras: a recepção da Literatura infantil em crianças de uma escola pública</i> | BARRETO, Maria Elena Vilanova Lois | 2009 | Mestrado em Estudo de Linguagens (UNEB)              |
| <i>Práticas de “leitura deleite” nos anos iniciais: contributos do PNAIC na/para mediação docente</i>   | SILVA, Simone De Souza             | 2017 | Mestrado em Educação (UFAL)                          |
| <i>Brincadências com a poesia infantil: um quintal para o letramento poético</i>                        | MARANGONI, Marli Cristina Tasca    | 2015 | Doutorado Em Letras (UCS/UNIRITTER)                  |
| A mediação docente como estratégia para o aprimoramento da competência leitora                          | GUTIERRES, Athany                  | 2010 | Mestrado Em EDUCAÇÃO – UCS                           |
| <i>Mediação de leitura literária: o programa nacional biblioteca da escola (PNBE)/2008</i>              | KICH, Morgana                      | 2011 | Mestrado Em Educação – Universidade De Caxias Do Sul |
| <i>Experiências com livros que exploram a sua materialidade: mediações e leituras possíveis</i>         | FELTRE, Camila                     | 2015 | Mestrado em ARTES – UNESP – SP                       |
| <i>Leitura e mediação: a literatura infantil no contexto da pedagogia</i>                               | PEREIRA, Francieli Mendes          | 2016 | Mestrado em LETRAS - UEM                             |
| Leitura mediada do livro de imagem no Ensino Fundamental                                                | NUNES, Marília Forgearini          | 2013 | Doutorado em Letras – UFRS                           |
| <i>Mediação da leitura em bibliotecas: revendo conceitos, repensando práticas</i>                       | AMARO, Vagner Da Rosa              | 2017 | Mestrado Profissional em Biblioteconomia – UFRJ      |
| Encontros literários pela mediação em leitura                                                           | PISKE, Gabriela                    | 2017 | Mestrado em Educação – UNIVALE                       |

Os trabalhos acima foram filtrados levando em consideração as dez primeiras teses/dissertações publicadas no portal CAPES nos últimos dez anos e tabulados conforme sua ordem no referido portal.

No primeiro trabalho, a pesquisadora utiliza como metodologia a estética da recepção com alunos do primeiro ano do ensino fundamental através de oficinas, tem como *corpus* diversos gêneros (poético, contos clássicos, histórias em quadrinhos). A autora enfatiza que a mediação da

leitura, muitas vezes, é trabalhada de maneira equivocada cujo objetivo é apenas promover o prazer estético.

Na dissertação *Práticas de “leitura deleite” nos anos iniciais: contributos do PNAIC na/para mediação docente*, Silva registra que a leitura deleite é realizada nos encontros de formação docente do PNAIC e que tem a proposta de ser estendida para as salas de aula. Ela conclui que a leitura deleite contribui para a formação da criança leitora e que o professor também é mediador nesse processo, pois é o leitor mais experiente nesse grupo e sua mediação inicia-se no processo de escolha da obra a ser lida e não é apenas um oralizador do texto, pois seu papel é tornar o texto vivo.

Marangoni (2015) investiga como a criança aciona e reconstrói o texto poético. Para isso, cria brincadeiras a partir do acervo do PNBE 2010 e parte da musicalidade do texto, enquanto que na dissertação *A mediação docente como estratégia para o aprimoramento da competência leitora*, a pesquisadora parte da preocupação com a metodologia historicista de ensino da literatura no ensino médio. Ela destaca que tais práticas pouco contribuem para a percepção do estético no texto literário e para reverter esse quadro, propõe estratégias de leitura a partir de oficinas planejadas sob os pressupostos metodológicos do Método Recepcional (BORDINI; AGUIAR, 1993) e dos Roteiros de Leitura (SARAIVA; MÜGGE, 2006).

No trabalho *Experiências com livros que exploram a sua materialidade: mediações e leituras possíveis*, a pesquisadora trabalha em espaços públicos (bibliotecas) com livros que vão além do escrito (dobras, *pop ups* etc). No texto denominado *Leitura e mediação: a literatura infantil no contexto da pedagogia*, a autora investiga como a literatura infantil é trabalhada no curso de pedagogia nos cursos superiores nessa área na cidade de Cornélio Procópio – PR.

Nunes (2013) ressalta a lacuna que há entre o ensino de literatura a partir do livro infantil de imagem. Dessa forma, busca propor a leitura mediada nesse tipo de livro, compreendendo-a como prática de interação e sentido. Segundo a autora essas são ferramentas que auxiliam o leitor a desenvolver o letramento visual.

Na dissertação *Mediação de leitura literária: O programa nacional biblioteca na escola (PNBE)*, encontramos um estudo que discute práticas de mediação de leitura, tendo como *corpus* obras literárias selecionadas pelo PNBE 2008 voltadas às séries iniciais. A pesquisadora pensa sobre questões que abordem a mediação e conclui que o mediador deve buscar formas para que o leitor tenha acesso a questionamentos que impulsionam a leitura crítica, sendo que, segundo a pesquisadora, as atividades de roteiro propostas por ela, segundo a mesma, proporcionam ligações entre leitor e suas vivências, o que favorece a compreensão leitora.

Vagner da Rosa Amaro investiga a contribuição do bibliotecário na mediação da leitura nas redes de biblioteca SESC, sendo que a análise dos dados mostra que as atividades são bem avaliadas pelos participantes. No entanto, salienta que deve haver um investimento qualitativo na formação dos bibliotecários na função de mediadores de leitura para o aprimoramento de suas práticas.

Por sua vez, Gabriela Piske procura identificar quais atividades de leitura foram propostas durante o ano de 2015 aos graduandos do curso de letras da UNIVALE participantes do PIBID e observar como os licenciandos possibilitaram na escola a mediação em leitura discute também como a mediação em leitura contribuiu para a formação de leitores na Educação Básica e tenta identificar como se deu a formação leitora dos graduandos e de que maneira isso contribuiu para sua formação docente.

Ao fazer o levantamento com as palavras-chave “Estratégias de leitura nas séries iniciais” (foco desta pesquisa), encontramos os seguintes trabalhos:

**QUADRO 6 – TESES E DISSERTAÇÕES 2009 – 2019.**

| Título                                                                                                                              | Autor                            | Ano  | Tipo/instituição                                                                                |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Lili inventa o mundo onde não falta poesia: a mediação da leitura literária nas séries iniciais do ensino fundamental.</i>       | SILVA, Andrea Alves da           | 2015 | Dissertação de Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica Universidade Federal de Goiás |
| <i>Práticas pedagógicas no ensino de leitura nas séries iniciais: o processo de constituição de uma professora.</i>                 | TEIXEIRA, Fernanda Caroline      | 2016 | Dissertação de Mestrado em Educação Universidade Estadual de Campinas                           |
| <i>Crianças leitoras entre práticas de leitura.</i>                                                                                 | PLATZER, Maria Betanea           | 2009 | Tese de Doutorado em Educação Universidade Estadual de Campinas                                 |
| Práticas de leitura nas séries iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública.                                                | ANTUNES, Janaína Silva Costa     | 2011 | Dissertação de mestrado em Educação UFES                                                        |
| <i>As histórias da gente que cabem em um livro: Experiências de leitura nas aulas de literatura do 1 ano do ensino fundamental.</i> | SILVA, Rosita Mattos da.         | 2011 | Dissertação de mestrado em Educação UFRJ                                                        |
| <i>Formação de leitores críticos: um estudo sobre as práticas pedagógicas em uma escola de Ensino Fundamental</i>                   | NUNES, Maria da Glória Gonçalves | 2018 | Dissertação de Mestrado em Educação – Faculdade Vale do Cricaré                                 |
| Estratégias de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental I                                                                    | SILVA, Fernanda Siqueira         | 2016 | Dissertação de Mestrado em Educação - UFG                                                       |
| <i>Leitura literária nos anos iniciais: Aspectos constitutivos implicados na formação do leitor.</i>                                | CARON, Leni de Fátima Bonez      | 2012 | Dissertação de mestrado em Letras – Universidade de Passo Fundo                                 |
| <i>Letramento literário: Ler e escrever Literatura nas séries iniciais do Ensino Fundamental.</i>                                   | DALLA-BONA, Elisa Maria          | 2012 | Tese Doutorado em Educação, UFPR                                                                |
| <i>Letramento no compasso da poesia: experiência pedagógica em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental.</i>                       | NEGRI, Andreia Silva de.         | 2013 | Dissertação Mestrado em Educação – Universidade Caxias do Sul                                   |

Na dissertação de Andrea Alves da Silva (2015), há o propósito de investigar, como se dá, na família e na escola, a mediação da leitura literária, com ênfase na poesia. Ela pesquisa se as crianças ingressas no ensino

fundamental com práticas de leitura literária com e na família conseguem ter mais habilidade na leitura. Concluiu que é importante a família como primeira mediadora no processo de formação leitora. No entanto, é o contexto escolar o principal mediador, principalmente, o da poesia, por suas especificidades.

No estudo *Práticas pedagógicas no ensino de leitura nas séries iniciais*: o processo de constituição de uma professora, pesquisa realizada em uma escola do interior do estado de São Paulo, teve como alvo o trabalho de uma professora das séries iniciais, que afirma ser essencial para a formação leitora a interação com o outro. De natureza qualitativa, a pesquisa conclui, a partir de estudos da psicologia histórico-cultural, a evidência da importância do professor-leitor.

Barreto (2009) analisa uma prática de leitura proposta através de oficinas literárias realizadas no 3º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Salvador – BA, utiliza as contribuições da estética da recepção e reflete sobre mediações de leitura. A pesquisa demonstra que o ato de ler requer interação leitor e texto, e que o mediador tem papel fundamental nesse processo. Platzner (2009), investiga o movimento da criança com a leitura em seu cotidiano, elenca algumas questões, sendo a mais alinhada a esse trabalho o questionamento: *Em que medida e de que forma a leitura é mediada por outros leitores?*

A pesquisa realizada com 60 crianças na faixa etária de 10 anos evidenciou que as crianças leem, porém, essa leitura se distancia daquela idealizada pela escola (cânone), por isso, a autora considera importante que a escola amplie seu conceito de leitura e que não refute as leituras do cotidiano do aluno, para a partir dessa experiência buscar outras formas de cultura letrada.

Antunes (2011) realiza um estudo de caso em uma escola pública de Vitória – ES, utilizando a observação participante em sala de aula com o objetivo de investigar as finalidades da leitura na contribuição para a reflexão do aluno sobre o ato de ler. A autora ressalta a necessidade da leitura com atividade dialógica.

Por sua vez, *As histórias da gente que cabem em um livro*: experiências de leitura nas aulas de literatura do 1º ano do ensino fundamental traz observações de aula de literatura no período de março a setembro de 2010 com o objetivo de conhecer e analisar as experiências que o texto literário proporciona à criança. Observa-se que a literatura pode ser um importante entrada para o mundo da cultura escrita. Ressalta que, embora as crianças sejam do primeiro ano, não observou aulas com o único objetivo de relacionar fonema x grafema, ficando evidente a literatura utilizada nessas aulas como valor estético.

Nunes (2018) realiza uma pesquisa que tem por objetivo investigar como a prática pedagógica dos professores de 1º ao 5º ano de uma escola municipal de Serra – ES tem contribuído para a formação de leitores críticos, utiliza como metodologia a análise das observações das práticas pedagógicas e de questionários aplicados aos docentes. Os resultados demonstraram que as práticas leitoras observadas podem ou não ser eficazes na formação de leitores críticos, dependendo do procedimento de cada professor.

No trabalho *Estratégias de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental I*, encontramos um estudo que surge a partir de questionamentos em relação ao papel do professor mediador e uso das estratégias de leitura destacadas por Solé (1998), Girotto e Souza (2010), Kock e Elias (2012), Bortoni-Ricardo (2010) e Kleiman (2013). A autora realiza um estudo sobre as estratégias utilizadas por professoras do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Corumbáiba – GO, observando e refletindo sobre as estratégias utilizadas por essas professoras e conclui que adotam estratégias quase que exclusivamente para ativar o conhecimento prévio e que, muitas vezes, a estratégia de resumo é realizada com a preocupação vinda das professoras com relação a exercícios de avaliações externas. A autora observou atividades de interpretação que não ultrapassam a superfície do texto e há a recorrência do utilitarismo moral. Por fim, conclui que o uso equivocado das estratégias se dá pela não formação do professor e pelo contexto escolar que insiste em aplicar práticas enraizadas e instintivas.

Caron (2012) considera a importância da leitura na atualidade e as discussões de como formar aluno leitor e consolidar hábitos leitores. Realizada em uma escola pública da cidade de Passo Fundo – RS, investiga o processo de constituição do leitor literário nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental. Optou por uma pesquisa-ação e metodologia a partir de questionários para que os professores respondam sobre preferências literárias da turma e tentou traçar o perfil leitor dos alunos através desses questionários. A partir disso, a pesquisadora desenvolveu um conjunto de ações denominadas “momentos de leitura literária na escola” com um grupo de cinco alunos. A autora considera que sua prática pode ser adaptada para os cinco primeiros anos do ensino fundamental e considera que sua metodologia seja fator contribuinte para que o leitor ultrapasse o nível da codificação.

A tese *Letramento literário: Ler e escrever Literatura nas séries iniciais do Ensino Fundamental* (2012) é um estudo de base etnográfica em que se observa uma turma de 4 ano do Ensino Fundamental do município de Curitiba – PR. A pesquisa evidenciou a inadequação metodológica do ensino de leitura literária que, segundo a autora, observou o empobrecimento das práticas ao fazer questionamentos que pouco contribuem para a reflexão sobre o texto durante a leitura. Ela aponta também as pausas na leitura para esclarecer aspectos do vocabulário. Notou a realização de exercícios de gramática e pouco tempo para a leitura silenciosa. A autora ainda observa a atitude passiva do aluno, muitas vezes, esperando o sentido que a professora dá ao texto, conclui a partir de suas observações que a escola deve ensinar o aluno a ser “leitor-protagonista” e que ela é insubstituível na inserção dos alunos para o letramento literário.

Negri (2013) utiliza a poesia em uma classe do 1º ano do Ensino Fundamental e considera relevante a crescente preocupação com a temática do letramento. Em sua metodologia, foram utilizados cinco poemas da obra *A arca de Noé*, de Vinícius de Moraes. Promovendo ações pedagógicas lúdicas, a partir da exploração de sons e sentidos das palavras, jogos e brincadeiras com o corpo, a pesquisa conclui a importância da mediação docente de modo

a possibilitar sentido e intenções à prática. Salienta o papel do mediador como o mais experiente e capaz de organizar o pensamento da criança.

Desse modo, podemos concluir, a partir dos trabalhos levantados, a importância e contribuição da correta didatização do texto literário, além da menção em diversos trabalhos sobre a importância do mediador e ficou evidente que há casos de fracasso metodológico devido a não atenção para as aulas de leitura, corroborando com Barreto (2009).

Consideramos importante o que Silva (2016) afirma ao revelar que há práticas enraizadas e instintivas que “atrapalham” o trabalho com a formação de leitores, pois em muitas ocasiões deparamo-nos realizando tais práticas, as quais, acreditamos que a partir deste trabalho podem ser repensadas.

Acreditamos que a pesquisa aqui apresentada contribui para difundir as estratégias de leitura utilizadas como metodologia das oficinas e também reforça a importância da mediação do professor para a execução delas. Favorece, ainda, o repensar sobre o trabalho com a leitura em salas de alfabetização, pois leva em consideração que mesmo quando aplicada com alunos que ainda não conseguem decodificar o texto verbal ou o fazem com dificuldade - como é o caso dos sujeitos dessa pesquisa, pelo fato de muitos deles terem adquirido a capacidade de decodificar recentemente - a metodologia possibilita envolvimento e compreensão leitora, ao proporcionar o pensar sobre o texto lido e/ou ouvido.

Retomando o pensamento de Magda Soares, no qual ela afirma que se deve fazer a escolarização correta da literatura para que seu valor estético não seja prejudicado, elencaremos a seguir os dados representativos das categorias analisadas por dissertações disponíveis no banco de dados da CAPES, referenciadas no artigo denominado *A literatura infantil no processo de alfabetização: construção do estado de conhecimento*, de Ariana da Silva Fagundes Generoso e Maria Inês Côrte Vitória (2013, p. 436):

Literatura como fonte de:

- desenvolvimento/ aprimoramento da linguagem oral, escrita e leitura (20%);



- suscitação à imaginação, à criatividade, ao contato com o mundo maravilhoso (20%);
- fruição/ludicidade (10%);
- formação pessoal e social (20%);
- experiência estética (30%).

Dessa maneira, evidencia-se que, na maioria das vezes, a literatura é analisada a partir da perspectiva estética (30%), enquanto poucos trabalhos tratam de sua fruição e ludicidade (10%). Assim como também é reduzido o número de trabalhos que lançam mão do estudo da literatura e a formação leitora, podendo enquadrar-se na categoria de desenvolvimento e aprimoramento da linguagem oral, escrita e leitura, tomada por 20% dos estudos.

Também, no artigo *A importância da literatura infantil e do letramento no processo de escolarização* (2011), Sthefane Liege Moreira Lupion parte de uma pergunta geradora de importantes reflexões: *Por que o professor deve utilizar a literatura infantil para promover o processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental?*

A pesquisadora afirma que a literatura infantil proporciona à criança um aprendizado que reflete no cotidiano e nas matérias que se referem ao letramento, de forma que, ao tomar gosto pela literatura, a criança também se aproximará da leitura e da escrita. Sendo assim, nota-se que a literatura infantil também contribui de forma direta para a aquisição do código linguístico, contudo ela se concretiza até então na prática deste professor-pesquisador como prática de leitura realizada em voz alta e/ou contada pelo docente (narrativas/contos clássicos). Dessa forma, torna-se necessário pesquisar quais outras mediações são possíveis sem descaracterizar a estética literária e colocando o aluno como participante desse processo.

Complementando essa ideia, Smith (1999, p. 133) constata que a familiarização da criança pela escrita se dá através da leitura realizada por outra pessoa, sendo que elas procurarão palavras conhecidas, selecionando-as e articulando com aquelas que querem aprender.

Coelho, ao descrever o leitor iniciante, também elenca a contribuição da literatura no processo de alfabetização ao discorrer que o adulto age como estimulador, que levará a criança a inserir-se no mundo do livro e também a estimulará a decodificar sinais gráficos “que lhe abrirão as portas para o mundo da escrita” (2000, p. 35).

Segundo Magda Soares (2004), os termos alfabetização e letramento são indissociáveis, no entanto cada um tem sua especificidade. Para a autora, a diferença primordial está no fato da presença da prática social de leitura e escrita (letramento) e da aprendizagem do código (alfabetização). Ela considera que, embora a pessoa seja alfabetizada, ela poderá apresentar dificuldade na habilidade de leitura e escrita nas práticas cotidianas sociais, o que, segundo ela, dificulta a inserção social e o mundo do trabalho.

Sobre essa questão, Soares (2004) exemplifica estudos feitos nos Estados Unidos que comprovam que jovens graduados não dominam práticas sociais e profissionais da leitura e escrita e que, para essa parcela da população, ler e escrever é uma atividade quase que exclusivamente mecânica. O referido estudo dialoga com pesquisa do Ibope (PALHARES; DIOGENES, 2018) realizada em 2018 e que demonstra que três em cada dez jovens e adultos de 15 a 64 anos no país, ou seja, 29% do total da população e equivalente a cerca de 38 milhões de pessoas, são considerados analfabetas funcionais.

Esse grupo tem dificuldade de entender e se expressar por meio de letras e números em situações cotidianas, como fazer contas de uma pequena compra ou identificar as principais informações em um cartaz de vacinação, embora as decodifique. O relatório também aponta que a taxa de brasileiros nessa situação está estagnada, como mostram os dados do *Indicador do Alfabetismo Funcional (Inaf) 2018*.

Acreditamos que, ao propormos o trabalho com as estratégias de leitura, poderemos contribuir para a formação de leitores autônomos, capazes de compreenderem além da superfície do texto, pois é sabido que o aluno que lê mais e com mais qualidade possui maiores conhecimentos

que serão colocados em prática em seu cotidiano. Acredita-se, também, que pensar sobre o ato de ler poderá contribuir positivamente para desenvolver a sua capacidade metacognitiva.

## 4. INTERVENÇÃO

Neste capítulo, a partir de considerações sobre o significado e formas de mediação de leitura, apresentam-se as estratégias de leitura a partir das quais está elaborada a proposta de intervenção implementada, bem como os resultados obtidos.

### 4.1 Mediação de leitura

Segundo Magda Soares (2001), podemos ensinar crianças e adultos a apenas lerem, conhecendo os sons que as letras representam ou, ao mesmo tempo, convidando-os a se tornarem leitores, a participarem da aventura do conhecimento implícita no ato de ler.

Solé (1998) observa que a aprendizagem da leitura requer intervenção dirigida para essa aquisição, pois o aprendiz precisa da informação, apoio e incentivos dados pelo professor, de forma a, progressivamente, dominar aspectos da leitura anteriormente inacessíveis a ele. Ler, segundo a autora, é um processo de interação entre leitor e texto. A autora ainda afirma que para ler é necessário dominar a decodificação e aprender estratégias que levam à compreensão, sendo que a leitura e escrita são o principal objetivo da escola fundamental, pois espera-se que os alunos possam ler textos adequados a sua idade com autonomia, estabelecendo inferências:

Para que uma pessoa possa se envolver em uma atividade de leitura, é necessário que sinta que é capaz de ler, de compreender o texto que tem em mãos, tanto de forma autônoma como contando com a ajuda de outros mais experientes que atuam como suporte e recurso. (SOLÉ, 1988, p.42).

Sobre o ensino observado de leitura nas escolas, a autora comenta que a sequência de instrução, comumente encontrada nas escolas - que consiste em abordar a leitura do texto em voz alta pelo aluno e cada um lê um fragmento enquanto os outros “acompanham” (grifo da autora), e que após essa leitura é aplicado um questionário relacionado ao texto - pouco colabora para o seu entendimento. Solé critica que nesse trabalho são pouco exploradas as atividades que ensinam estratégias de compreensão.

A autora evidencia que essa metodologia avalia o resultado da leitura e não orienta a compreensão, não ajudando o aluno a traçar caminhos para que, a partir da leitura, possa atuar. Por outro lado, Freitas (apud BORTONI-RICARDO, 2012) revela que nas últimas décadas houve avanços na sociolinguística educacional que trouxe novo enfoque no aluno, mediando interações que valorizam sua experiência sociocultural.

Freitas também define que mediar o desenvolvimento da leitura é trabalhar para o leitor principiante se transformar em leitor ativo, sendo que a mediação ocorre a partir da interação. Dessa forma, o mediador é um auxiliar que orienta a recuperar conhecimentos prévios e outros em construção no momento da leitura para que essa habilidade seja potencializada.

Moura e Martins (apud BORTONI-RICARDO, 2012) também abordam a mediação da leitura ao relatarem que é necessário a escola mudar sua concepção de leitura como atividade individualista e assumi-la como atividade na qual os alunos e professores sejam sujeitos ativos e colaborativos.

A propósito, Solé (1998, p. 40) destaca ações a serem realizadas no momento da leitura:

1. O exame e processamento do texto;
2. A percepção do objetivo a ser seguido na leitura;
3. A confirmação do conhecimento prévio ou sua contestação também há o uso da informação obtida.

Para a autora, essas ações ocasionarão mudança qualitativa em sua concepção, lembrando que o trabalho com a leitura deve ser pautado conscientemente de modo a construir o conhecimento e incentivar a

participação. Souza e Serafim (2012) afirmam que o papel da mediação em leitores iniciantes é decisivo, pois o texto pode estar além daquilo que ela chama de conhecimento enciclopédico que a criança possui.

Portanto, cabe aqui lembrar o que Kleimam (2005) caracteriza como o professor agente do letramento, pois, segundo ela, o professor faz o papel de agente social que mobiliza um grupo para um objetivo que possibilitará para leitores em formação compreender melhor em consequência da mediação.

Outra possibilidade de mediação que Souza e Serafim (2012) propõem é a de ler para o aluno (ainda não alfabetizado), devendo-se explorar a capa, o nome do livro, do ilustrador e editora, pois elas consideram ser importante deixar claro que o livro é produzido por pessoas, a criança deve perceber o caráter humano na produção.

A partir de uma primeira leitura, sem pausas, retoma-se a mesma pausando naqueles momentos em que há questionamentos vindos do aluno, ou aqueles que o professor achar importante enfatizar, ou mesmo ensinar, como um vocábulo novo e aspectos da produção que oferecem sentidos também são considerados nesse momento.

Há também a possibilidade de mediação do reconto, que Souza e Serafim (2012) julgam não ser apenas reprodução, uma vez que utiliza-se racionalização e atitudes emocionais da criança em relação ao texto, reorganizando a memória e utilizando seu conhecimento enciclopédico vocabular e sintático para organizar a narrativa. A propósito, o documento oficial (2012) orienta que a oralidade proporciona maior competência comunicativa levando o aluno à inserção social. Assim, o ensino de língua portuguesa envolve a compreensão e a produção de textos do gênero discursivo.

Os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL,1999) consideram que a escola não ensina a criança a falar, pois ela aprende antes da idade escolar, fato que contribui para o foco errado que entende que não é papel da escola ensinar quaisquer formas da linguagem oral, sendo que, quando a escola o faz acontece para “corrigir” desvios do padrão. O mesmo documento orienta

que é necessário a escola demonstrar para o aluno situações de comunicação que necessitem da adequação situacional.

Tal fator também é observado por Golbert (1988), ao relatar que as habilidades de ouvir, entender e falar dominadas pela criança na aquisição da linguagem oral são ignoradas na escolarização e que o processo de ensino desconsidera o que a criança já sabe sobre sua língua e sobre o mundo e a forma ativa como ela aprendeu. O autor ressalta como o processamento da leitura e da escrita necessita de uma base de consciência fonológica, sintática e semântica, uma linguagem ativa e o desenvolvimento de uma habilidade linguística geral que possibilitarão empregar as palavras em contextos adequados, reconhecendo diferenças e semelhanças em categorias verbais, manejar relações gramaticais, codificar foneticamente a informação gráfica, entre outras habilidades.

#### 4.1.1 O professor como mediador e as estratégias de leitura

Souza(2016) considera que apenas ler para o outro oportuniza a formação de ouvintes e não de leitores. Observa ainda que a ação do mediador não deve restringir-se apenas de forma indireta com a arte literária. A autora afirma que a criança é o sujeito da aprendizagem, sendo necessária a mediação de boa qualidade pelo adulto, pois, segundo ela, deve partir de conceitos e princípios de determinada comunidade, incentivando a leitura e a escrita em valores locais, por isso o professor deve ser conhecedor de tais valores.

Cosson (2014) contribui com essa afirmação ao assegurar que somente o fato de o leitor estar imerso no texto literário não lhe garante a formação, sendo essencial uma interação organizada e participativa. Observamos nesse aspecto que a leitura do tipo *top down* <sup>7</sup>é a mais

---

<sup>7</sup> Leitura que prioriza os conteúdos de um texto e não se centra em sua forma gramatical, exclusivamente.

adequada, pois este modelo caracteriza-se por ser um processo cognitivo de nível alto que é construído através da interpretação das ideias representadas pelo texto, onde o leitor estabelece os propósitos de leitura e é acionado o conhecimento prévio. Ele monitora as informações em relação ao texto e avalia as informações lidas (NORMAN, BOBROW, 1979 *apud* SANTOS, KADER, 2009).

Souza (2016) afirma também que a leitura deleite pode proporcionar oportunidades de acesso à literatura que vai além do prazer, oferecendo ocasiões para planejamento de ampliação das competências leitoras sem, necessariamente, perder o prazer em ler.

Solé (*apud* MACHADO 2011) confirma que o professor mediador tem papel de guia. Alerta também que a leitura silenciosa é pouco praticada na escola, que tem se preocupado mais em realizá-la em voz alta, sendo que, nessa última prática, a criança está mais preocupada com tom de voz, pontuação e entonação, o que prejudica sua compreensão. No entanto, Freitas (2012) observa que há consenso entre muitos pesquisadores de que a leitura em voz alta auxilia na construção da fluência, sendo essa responsável mais tarde para boa compreensão. Sob esse aspecto, notamos, a partir do que observam as autoras e pela experiência empírica, que o que empobrece a prática pedagógica muitas vezes é adotar uma e excluir outra, pois consideramos ser importante buscar um equilíbrio entre elas.

No que se refere à prática de leitura, Solé (1998) demonstra uma metodologia a ser aplicada dividida em: antes da leitura, durante a leitura, e depois da leitura.

**Antes da leitura:** antecipação do tema ou da ideia central, a partir de elementos paratextuais, como título, subtítulo, exame de imagens, gráfico etc., levantamento do conhecimento prévio, expectativas em relação ao suporte, ao gênero e ao autor.

**Durante a leitura:** confirmação, rejeição ou retificação das antecipações e expectativas ou construção do tema e da ideia principal, esclarecimento do vocabulário, formulação de conclusões implícitas no texto,



formulação de hipóteses sobre sequência do enredo, identificação de palavras chave, busca de informações complementares, construção do sentido global, referências a outros textos.

**Depois da leitura:** construção da síntese semântica, utilização de registro escrito para melhor compreensão, troca de impressões do texto lido, relação de informações para tirar conclusões, avaliação das informações ou opiniões emitidas no texto, avaliação crítica.

Por sua vez, Cosson (2007) apresenta três elementos para a compreensão da leitura: antecipação, decifração e interpretação. Antecipação se dá antes e durante a leitura, momento em que é realizado o levantamento de hipóteses, por meio da leitura e observação da capa, título, autor etc. A decifração é a capacidade de reconhecer letras e palavras num determinado contexto; o autor observa que nessa fase o leitor iniciante tem maior dificuldade, pois seu vocabulário ainda é restrito. Quanto à interpretação, é definida como a etapa em que o leitor ativa suas inferências para construir um sentido para o texto, relacionando-o com seu conhecimento de mundo.

Importante dizer, portanto, que o professor torna-se um mediador da leitura. Para Freitas (2012), mediar é exercitar a compreensão do aluno, transformando-o em leitor iniciante para leitor ativo, sendo capaz de fazer inferências, sumarizar e fazer referências a outros textos. A autora explica que é papel do mediador auxiliar o leitor a mobilizar conhecimentos prévios para desenvolver habilidades para determinada tarefa. Rouxel (2013) destaca que instruir o aluno na leitura literária é renunciar a convenção de que o sentido é único e imutável, sendo uma tarefa mais complexa que parte da recepção do aluno convidando-o para uma tarefa interpretativa.

Para trabalharmos com estratégias de leitura é necessário definirmos o termo denominado metacognição, que, segundo Dantas e Rodrigues (2013), assim pode ser compreendido:

[...] o conceito de metacognição está relacionado à consciência e ao automonitoramento do ato de aprender, é a aprendizagem sobre o processo da aprendizagem ou a apropriação e comando dos recursos internos se relacionando com os objetos externos. A metacognição é a capacidade do ser humano de monitorar e autorregular os processos cognitivos a consciência sob os múltiplos significados dessa palavra". (p. 226).

Giroto e Souza (2010) definem que o letramento ativo - isto é, quando a criança torna o seu pensamento visível, podendo ser demonstrado através do ato de ler, escrever, desenhar, falar, ouvir e investigar - se dá a partir da tomada de decisões com consciência, dessa forma, as estratégias de leitura podem ser trabalhadas com alunos ainda não alfabetizados, mas que têm contatos com o livro e outros suportes.

Giroto e Souza (2014) definem quatro aspectos essenciais na prática do professor ao trabalhar mediação de leitura:

1. Definir a estratégia e sua utilidade: explicar ao aluno;
2. Tomar o processo cognitivo transparente: explicitação verbal daquilo que se passa na mente do leitor durante o ato de ler;
3. Interagir com os alunos e orientá-los para o domínio da estratégia, procurar deixar o aluno dominar a estratégia oferecendo-lhe autonomia e reflexão do erro;
4. Assegurar a aplicação da estratégia nas leituras pessoais.

#### 4.1.1.2 Estratégias de Leitura

As estratégias de leitura aqui descritas foram adaptadas para o contexto brasileiro por Giroto e Souza (2010), tendo sua concepção original nas teóricas norte-americanas Harvey e Goudvis (2008). As autoras assim as classificam: conexões, inferência, visualização, síntese e sumarização.

**Conexões:** os leitores fazem naturalmente conexão entre leitura e fatos de suas vidas, sendo que, quando as crianças entendem esse processo

de conexão, realizam-no sempre, tal estratégia faz pensar além da escola. O objetivo de fazer conexões é possibilitar o entendimento da criança e que seu pensamento não se abstraia totalmente fora do texto, essa estratégia deve ser trabalhada com memórias.

Há três tipos de conexões, sendo elas *texto x texto*, *texto x leitor* e *texto x contexto*. A partir da capa do livro selecionado podemos levantar os conhecimentos prévios e conexão *texto x leitor*.

Entre o repertório de estratégias de compreensão – fazer conexões, inferências, visualizações, questionamentos, sumarizações e sínteses –, há uma estratégia essencial, a de ativar o conhecimento prévio, em que ficam evidentes todas as demais estratégias, tais como: a previsão, a interlocução, o questionamento, a indagação. Os norte-americanos chamam-na de *estratégia-mãe* ou *estratégia guarda-chuva*, pois agrega todas as demais. (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 65-6).

**Inferência:** ao falar em inferência tomamos como definição ler nas entrelinhas (GIROTTTO; SOUZA, 2010 p. 75). A inferência é vital para a compreensão, sendo que esse tipo de estratégia não está evidente no texto, ela se estabelece a partir dos conhecimentos prévios e estabelecem relações com o texto.

Giroto e Souza (2010) orientam que, para o ensino da inferência, o professor deve mostrar como agir durante a leitura, indicando o que o texto possui para combiná-las com seu conhecimento prévio. Dessa forma, o leitor estabelece expectativas do que vai acontecer.

Owocki (apud Giroto; Souza 2010) alerta que, apesar da inferência estar relacionada à previsão, a primeira se diferencia da segunda pelo fato do leitor poder fazer uma pergunta ou querer esclarecimento sobre algum aspecto do texto, são consideradas evidências do texto e pensam o que sabem sobre o texto usando dicas que ele apresenta respondendo as questões a partir de conhecimentos prévios.

Giroto e Souza (2010) salientam que a inferência sobre aspectos vocabulares deve ser orientada pelo mediador levando em consideração as dicas do contexto. Para essa etapa, as autoras mostram o cartaz âncora, o qual poderá ser utilizado por alunos ainda não alfabetizados. O professor anota em uma cartolina as impressões do aluno.

**Visualização:** Visualização é uma forma de inferência, pois quando os alunos visualizam atribuem significados criando imagens mentais. Tal estratégia, segundo as autoras, faz com que o leitor manifeste maior interesse, o que contribuirá para a compreensão. Ela ocorre nas três etapas da leitura (antes, durante e após).

As autoras registram que a estratégia da visualização permite que o leitor transforme as palavras do texto em figuras, sons, cheiros e sentimentos, estabeleça conexões do texto com suas ideias e experiências de mundo, transportam-se para dentro do texto melhorando a capacidade de leitura apreciando-a e estabelecem afetividade com o que foi lido não esquecendo do texto.

**Sumarização:** sumarizar é buscar a essência do texto. É necessário aprender o que é essencial em um texto, a buscar a essência, separando do detalhe. Ao elencar aquilo que é importante na narrativa, o professor poderá mostrar ao aluno as ideias principais do texto, aumentando, assim, a chance de compreender melhor a história lida. No entanto, Giroto e Souza (2010) lembram que separar essência de detalhes pode não ser tão simples, para o ensino dessa estratégia elas demonstram que é preciso ativar o conhecimento prévio, entender as características do texto, perceber os tópicos importantes, determinar o que e a ordem do que ler, orientar que tópicos prestar atenção definindo o que ignorar. Também informam que é importante ensinar o que pode ser abandonado durante a leitura ou decidido para se ler em outro momento.

**Síntese:** a estratégia de síntese significa mais do que resumir um texto, pois ao resumir anotamos as ideias principais de um parágrafo ou de um texto parafraseando-o. A síntese ocorre quando articulamos o que lemos com nossas impressões pessoais, reconstruindo o próprio texto, fazendo com que

o pensamento evolua, colocando as informações essenciais e articulando com o nosso conhecimento, não só relembramos de fatos importantes, mas adicionamos novas informações a partir de nosso conhecimento prévio alcançando uma compreensão maior do texto.

Giroto e Souza (2010) informam que uma boa atividade para sintetizar as informações se dá por meio do reconto de contos clássicos. Assim sendo, consideramos também que a atividade proposta favorecerá os objetivos da estratégia, pois trata-se de um gênero que as crianças têm familiaridade, sugere-se que leia e depois cada aluno resuma oralmente observando como o mesmo conto pode ser resumido de maneiras diferentes. No entanto, o mediador deverá orientar para que sejam lembrados episódios importantes, solicitando palavras-chave. As autoras também sugerem que sejam registradas em cartaz passagens importantes da história. Para nosso público-alvo, esse cartaz será construído coletivamente, tendo o professor como escriba e os alunos ditam.

#### 4.1.2 A obra selecionada

Para o *corpus* dessa proposta de intervenção, tomaremos o livro *Meu bicho de estimação* (2013), de Yolanda Reyes, obra do acervo do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O livro é ilustrado por Mariana Massarani e traduzido por Marina Colasanti. As atividades aqui propostas destinam-se a alunos do primeiro ano do ensino fundamental.

Considerando a faixa etária dos sujeitos da pesquisa e de acordo com Coelho (2000), o leitor iniciante (a partir dos 6/7 anos) encontra-se na fase da aprendizagem da leitura e da escrita. Para a autora, é necessária a presença do adulto como agente estimulador, pois nessa fase a imagem ainda deve predominar sobre o texto e a narrativa deve ser simples, coerente e o humor se fazer frequente. Os personagens podem ser reais ou simbólicos, a imaginação, afetividade, emoções, o querer e o sentir, devem estar presente nos livros.

Sobre a autora do livro, Yolanda Reyes nasceu e vive na Colômbia, na cidade de Bogotá. Licenciada em Ciência da Educação, com especialização em Literatura. Concluiu seus estudos de pós-graduação em Língua y Literatura Espanhola no Instituto de Cooperación Iberoamericana, em Madri. É fundadora e diretora do Instituto Espantapájaros, um projeto cultural de formação de leitores, dirigido não só às crianças, como também a mediadores e adultos. Participa ativamente como conferencista de encontros nacionais e internacionais sobre leitura, literatura e formação de leitores.

Assessorou instituições e participou da organização e da concepção de projetos e eventos destinados ao fomento à leitura, como: Centro Regional para o Fomento do Livro na América Latina e Caribe (Cerlalc); Mesa de Leitura para a Construção de uma Política Pública; Colômbia pela Primeira Infância; o Instituto Colombiano de Bem-estar Familiar (ICBF). Colaborou com a Secretaria de Integração Social de Bogotá no esboço do projeto pedagógico para a primeira infância. É autora de inúmeros artigos sobre literatura para crianças e jovens, publicados em diversas revistas colombianas.

Mariana Massarani, por sua vez, é carioca e já ilustrou 150 livros, também é escritora de literatura infantil e tem nove livros publicados, foi ganhadora quatro vezes do prêmio Jabuti por suas ilustrações.

Finalmente, Marina Colasanti nasceu em 1937 na cidade de Asmara, capital da Eritreia. Residiu posteriormente em Trípoli, na Líbia, mudou-se para Itália e, em 1948, transferiu-se com a família para o Brasil, onde vive até hoje na cidade do Rio de Janeiro. É casada com o também escritor Affonso Romano de Sant'Anna e tem duas filhas, Fabiana e Alessandra Colasanti. De formação artista plástica, ingressou no *Jornal do Brasil*, dando início à sua carreira de jornalista. Desenvolveu atividades em televisão, editando e apresentando programas culturais, além de ter sido publicitária e traduzindo importantes autores da literatura universal. Seu primeiro livro data de 1968, hoje são mais de cinquenta títulos publicados no Brasil e no exterior, entre livros de poesia, contos, crônicas, livros para crianças e jovens e ensaios sobre os temas literatura, o feminino, a arte, os problemas sociais e o amor.

A obra faz parte do acervo complementar do PNAIC e indicada para o primeiro ano do ensino fundamental. Acreditamos no potencial identificação imediata dos alunos com esse livro, pois sabemos que bicho de estimação faz parte da vida das crianças, e mesmo aqueles que não o têm em casa, certamente possui afetividade pelos animais e têm contato com eles, em seus convívios sociais.

A edição é da editora Champagnat (PUC - PR). Em seus aspectos gráficos notamos um papel de boa qualidade sendo a capa e quarta capa com um papel mais firme e de coloração verde que se estende até pouco abaixo da metade, seguida de um tom amarelo-alaranjado. Nela podemos observar um menino em contato com uma foca e há outros animais como pavão, polvo, pato, pinguim, galinha e porco. Acima, centralizados, encontramos os nomes da autora e da ilustradora, o título forma um semicírculo em letras maiores.

Sobre esse aspecto, Prieto e Lima (2017) enfatizam a importância que deve ser aplicada ao título de uma obra, pois é ele que pode despertar ou não o interesse da criança em ler e afirmam que no trabalho de seleção prévia realizado pelo professor esse fato não deve ser ignorado. Abaixo, no canto esquerdo, há a marca da editora e no canto direito o nome da tradutora e no centro há o selo símbolo do PNAIC. Ao abriremos a capa, encontramos no verso dela orientações ao professor acerca da origem da obra e como ela deve ser disponibilizada para acesso aos alunos. Em seguida há desenhos em preto e branco de alguns animais.

Quanto aos elementos pós - textuais, encontram-se as fotos de rosto e uma breve apresentação da autora e ilustradora, que parece ser escrita por elas mesmas com uma linguagem acessível aos pequenos. Há uma interessante observação da autora que revela ter o hábito de registrar frases que os outros “deixam escapar” e, graças a esse costume, certa vez ouviu em uma reunião de pais e mestres um senhor dizer que era o “bicho de estimação de seu filho”. A partir disso imaginou a história que conta nesse livro, como ela define “desenhando com palavras”.

Consideramos importante esses elementos acima descritos, pois a criança deve saber que o livro é feito por pessoas. Observamos também que se trata de uma oportunidade para que haja a “desmistificação” do objeto livro.

Quanto ao texto escrito, *Meu bicho de estimação* apresenta um garoto que descreve o seu bicho, com características que, por vezes, levam o leitor a imaginar que se trata de um animal e, em outros momentos, podemos pensar que é um ser humano. Há uma situação inicial em que se afirma: “o mundo está cheio de bichos de estimação [...]” (p. 7), sendo que essa situação se prolonga até a página 13. A partir daí o protagonista instiga o leitor com a observação “mas o meu é diferente, não existe outro igual [...]”. Há uma sequência de jogo numa espécie de adivinhação que prende a atenção do leitor e que permite momentos para interromper a leitura e solicitar às crianças, por exemplo, que acionem a estratégia de inferência, utilizando como base o texto verbal e visual.

É possível perceber, ainda, que há uma grande diversidade étnico-racial dos personagens. O protagonista apresenta traços semelhantes aos dos indígenas brasileiros, como o tom da pele e o cabelo. Os personagens coadjuvantes representam diversos grupos étnicos; há negros, indígenas e brancos, com suas peles retratadas com variados tons e cabelos com diversas texturas.



FIGURA 7 – TRECHO DO LIVRO MEU BICHO DE ESTIMAÇÃO



Como podemos observar na figura acima e no decorrer do livro, a ilustração é feita sob fundo branco o que realça o estilo que remete a desenhos infantis, com exceção nas páginas finais nas quais o plano é preto, pois é noite e o menino está na cama, momento em que é revelada a identidade do seu bicho de estimação.

Retomando a análise do texto escrito, Chicoski (2010) afirma que na poesia as rimas devem ser bem empregadas, o que gera efeitos interessantes. A autora ainda destaca que o ritmo é marca essencial do texto poético, pois é ele que possibilita o acompanhamento musical do texto lido ou ouvido.

*Há bichos bem pequeninos como as pulgas de Joana,  
E outros que são enormes como o cavalo de Inês  
Há bichinhos elegantes como o gato da titia,  
E outros horripilantes como o sapo de Isabel. (p.9)*

Nota-se no trecho transcrito que as rimas e aliterações garantem a musicalidade ao texto. Essa é uma especificidade do texto que justificam sua

escolha, no entanto, discurremos a seguir sobre outros aspectos que tornam o texto poético singular.

A leitura analítica de uma poesia implica considerar que a compreensão desse gênero de texto está atrelada não apenas ao seu conteúdo (expressão de sentimentos, reflexões e temas diversos), mas também, essencialmente, à sua forma, à maneira em que se estrutura o texto, a métrica, a rima, as escolhas lexicais, as assonâncias, entre outros recursos.

A poesia é um gênero literário que, em sua composição, lança mão de uma linguagem simbólica e imagética, caracterizada, especificamente, por sua composição em versos. Vista nessa perspectiva, dizemos que a poesia materializa-se em um texto no qual as palavras são usadas artisticamente e, assim, admitem uma pluralidade de sentidos.

Quando escrevemos ou lemos uma poesia, as palavras são as ferramentas para acessarmos nossos diversos sentimentos, bem como para sermos tocados e chamados à reflexão de diferentes aspectos da realidade que, muitas vezes, passam, e estão ao nosso redor, sem serem notados. Além disso, no que diz respeito ao uso da poesia para o trabalho com as crianças, há de se reforçar que se trata de um gênero textual que também possibilita trabalhar com a palavra em seu sentido lúdico.

Logo, mesmo que não consciente disso, quando lemos uma poesia, é a junção de forma e conteúdo que estabelecem os sentidos e permitem a sua compreensão. Sendo assim, os recursos utilizados para estruturar uma poesia também determinam a recepção dessa pelo seu leitor. Fazer poesia não é, então, como poderíamos pensar equivocadamente, inspiração somente, é um trabalho linguístico tão coerente e preciso quanto o que se desenvolve para a produção de qualquer outro gênero de texto, literário ou não.

Desse modo, interessa-nos, aqui, refletir acerca da forma estrutural e simbólica do poema para o público infantil, de autoria de Yolanda Reyes e traduzido no Brasil por Marina Colasanti, *Meu bicho de estimação*. Assim sendo, observamos suas características da linguagem literária, bem como sua

composição considerando verso, rima, ritmo, figuras de linguagem e a relação desse tipo de texto com o público para o qual se destina, as crianças.

Procuramos desconstruir o determinado poema infantil a fim de alcançar uma melhor compreensão do sentido global do texto, baseando-nos, para isso, em certos pressupostos teóricos da análise literária, como, por exemplo:

[...] três níveis de análise poderão ser considerados: o fônico (rima, ritmo, fonemas dominantes, aliterações, alternâncias, repetições, pontuação etc.), o morfossintático (tipos de frases, ligações sintáticas, categorias das palavras, como verbos, substantivos, adjetivos, entre outras) e o nível semântico compreendido pela conotação, denotação, ambiguidade, polissemia, redundância e figuras de estilo. Essas fases complementam-se com a redação de um texto em que se ressaltará claramente a ligação entre cada uma das etapas da análise feita. (CORTEZ e RODRIGUES, 2009, p. 89).

Pretendemos, desse modo, destacar, analisar e explicitar alguns dos recursos poéticos contidos em *Meu bicho de estimação*. Inicialmente, destaca-se que essa poesia em questão aproxima-se de uma poesia lírica, à medida que se revela como uma expressão individual, ou seja, a poesia é enunciada por um eu lírico em primeira pessoa, mas, não apenas por isso, o destaque é que esse eu lírico transmite ao leitor sua visão singular do real no contexto temático abordado, animais de estimação, explorando seu imaginário na apresentação de tal tema.

Além disso, trata-se de uma poesia que se enquadra na liberdade formal da poesia moderna, porém, com preocupações evidentes de sua constituição formal, como rimas e ritmo, mantendo a essência da construção estrutural desse gênero textual.

1. O mundo está cheio de bichos de estimação
2. Da terra e do fogo, do ar e do mar,
3. Bichos que são lá da roça
4. E os que na cidade encontram seu lar

5. Há bichos bem pequeninos como as pulgas de Joana,
6. E outros que são enormes como o cavalo de Inês,
7. Há bichinhos elegantes como o gato da titia,
8. E outros horripilantes como o sapo de Isabel.
  
9. Alguns ganham nomes simples como Marcos ou Carol,
10. Outros têm nomes estranhos, como Colapso ou Platão.
11. Alguns são muito vaidosos, com pet shop e pedigree,
12. Outros têm cheiro horroroso de quem nunca viu sabão.
  
13. Esses bichinhos que amamos podem ser encantadores,
14. Detestáveis, rabugentos, companheiros, traidores.
15. Mas o meu é diferente, não existe outro igual
16. Minha mãe é testemunha, se quiserem perguntar.
  
17. Mais que bichinho é mascote, come espaguete no prato
18. Com bons modos e talher, sabe usar o guardanapo,
19. Sabe arrumar a bagunça, entra no banho sozinha,
20. Diz piadas, conta histórias, canta, dança e fala inglês.
  
21. Minha mascote abre a porta quando quer ir passear,
22. Mas coleira nunca bota, pouco importa aonde vá.
23. Se quero tomar sorvete, sai voando pra buscar.
24. Às vezes traz pão pra casa e, generosa, me dá.
  
25. Quando saio e vou ao colégio a mascote se entristece,
26. Pois não tem outro remédio a não ser ir trabalhar.
27. O ruim é que tem dias que só volta muito tarde,
28. O bom é que quando chega dá vontade de cantar.
  
29. Primeiro escuto um rugido saído lá da garagem
30. Depois aguço o ouvido e a ouço caminhar.
31. Fico quieto, na tocaia, enquanto os passos avançam,
32. Não me movo, não gargalho, nem me atrevo a falar.
  
33. Abre a porta e lá vou eu direto para os seus braços.
34. Olhos nos olhos, me aperta bem fechado num abraço.
35. Dou-lhe dois beijos lambidos, ela devolve outros dois.
36. Dou-lhe um cheiro no cangote e mais um cheiro depois.
  
37. Minha mascote é cheirosa e tem orelhas enormes,
38. A pele dela pinica e sua voz é poderosa.
39. A mascote usa gravata, mas tira logo ao chegar
40. Para dar dez cambalhotas e vir brincar no sofá.
  
41. Se lhe peço que galope, vira depressa um cavalo.
42. Se quero que seja um cão, começa logo a latir.
43. Se lhe peço que me traga alguma coisa nos dentes,
44. A mascote sai correndo e vai buscar para mim.
  
45. Minha mascote é amorosa como o gato da titia.
46. Minha mascote é grudenta como o sapo de Isabel.

47. Minha mascote me assusta quando brincamos de  
monstro  
48. Mas vira logo um cordeiro quando eu peço pra parar.
49. A mascote me protege da escuridão e do medo  
50. A mascote me acompanha na hora de ir dormir.  
51. Se ajeita no seu lugar junto aos pés da minha cama  
52. E vai me contando histórias, pois conhece mais de mil.
53. Quando pensa eu já durmo, a mascote silenciosa  
54. Sai do negrume do quarto e como um gato se vai.  
55. Então, de olhos abertos, a flagro de quatro patas  
56. E deixa de ser mascote porque eu o chamo...
57. Papai!!

Nesses versos, abre-se a leitura do poema, apresentando-se, inicialmente, bem como ao longo de todo texto, uma sequência de estrofes de quatro versos, quartetos. Exceto para a estrofe final, que traz apenas um verso, sendo, então, um monóstico. Sobre a métrica, desde o princípio, percebemos que há predominância dos versos livres, ou seja, fazendo-se a escansão, a decomposição do verso em seus elementos métricos, as sílabas poéticas, verificamos que essa varia, entre versos bárbaros e outros com rimas regulares, como heptassílabo, que aparece no terceiro verso da estrofe acima: *O/mun/does/tá/chei/o/de/bi/chos/dees/ti/ma/ção.*

Contamos, nesse exemplo, treze sílabas poéticas, pois, conforme as regularidades da escansão, a última sílaba de mundo, *-do*, emenda-se na primeira sílaba de está, *-es*. Do mesmo modo, a preposição *-de* junta-se à sílaba inicial de estimação, *-es*. Determinadas treze sílabas poéticas, classificamos esse tipo de verso como bárbaro, aquele que apresenta mais de doze sílabas poéticas. A respeito do ritmo, as tonicidades encontram-se destacadas nas sílabas 2, 4, 5, 8 e 13.

Além disso, a sonoridade da poesia também perpassa pela utilização das rimas, externas e internas, tais como as que ocorre entre os versos 1 e 3: *O/mun/does/tá/chei/o/de/bi/chos/dees/ti/ma/ção/bi/chos/que/são/lá/da/ro/ça*

Há, nesse caso, rima interna, ou seja, aquela que ocorre no interior do verso, entre as palavras *estimação* (verso 1) e *são* (verso 3). É uma rima aguda e rica, uma vez que a correspondência sonora encontra-se na última sílaba e

as palavras que rimam não pertencem à mesma classe gramatical. Quanto à ordem fonética, trata-se de uma rima perfeita, ou consoante, quando há correspondência total dos sons (-*ção/-são*).

O terceiro verso, transcrito acima, é constituído de sete sílabas poéticas e, em relação ao ritmo, a tonicidade destaca-se nas sílabas 1, 4, 5 e 7. Percebemos, assim, que não há uma regularidade nas sílabas tônicas, ou seja, os limites rítmicos, que identificamos no interior de cada verso, estão distribuídos pelo poema todo, ocorrendo uma alternância das sílabas fracas e fortes entre os versos. Vejamos o que ocorre com os versos dois e quatro: *da-ter-rae-do-fo-go-doar-e-do-mar / eos-que-na-ci-da-deen-con-tram-seu-lar*.

O verso dois conta com dez sílabas poéticas, tratando-se, então, de um verso decassílabo, cujo ritmo concentra-se nas sílabas 2, 5, 7 e 10. Por sua vez, o verso 4 também é um decassílabo que, no entanto, demonstra ocorrência de ritmo marcada pelas sílabas 5, 8, 9 e 10. Dessa maneira, verificamos uma regularidade métrica, considerando que o poema em sua maior parte organiza-se em assimetria em relação à contagem de sílabas poéticas, nesse caso, ambos versos possuem dez sílabas poéticas, mas apresentam diferenças na marcação rítmica.

O que prevalece, apesar das diferenças, é a tonicidade nas 5ª e 10ª posição, sendo que a décima sílaba poética de um verso decassílabo é uma regularidade rítmica. Contudo, verificamos que o ritmo marcado pela tonicidade da 5ª posição poética repete-se nos quatro versos dessa primeira estrofe, o que pode ser considerado como uma regularidade em meio à liberdade de composição desse poema, colaborando para uma repetição que incide na sonoridade do texto.

Sobre as rimas, os versos dois e quatro apresentam rimas internas e externas, assim, como verificamos entre as palavras *ar* e *mar*; *ar* e *lar* (rima interna) e as palavras *mar* e *lar* (rima externa). Entre os conjuntos *ar* e *mar*; *ar* e *lar*, as rimas são agudas e pobres, pois apresentam correspondência sonora na última sílaba e são palavras que pertencem à mesma classe gramatical. O mesmo ocorre com o conjunto *mar* e *lar* que, apesar de ser uma rima externa,

também é rima aguda e pobre pelas mesmas razões. Logo, a respeito da métrica e do ritmo, o poema pode ser analisado conforme sugerimos no quadro a seguir:

|     | Verso                                                                                                                    | Sílabas poéticas | Classificação      | Ritmo                      |
|-----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|--------------------|----------------------------|
| 1.  | o-mun- <u>does</u> -tá-chei-o-de-bi-chos-dees-ti-ma- <u>ção</u>                                                          | 13               | Verso bárbaro      | 2, 4, 5, 8 e 13            |
| 2.  | da- <u>ter</u> -rae-do-fo-go- <u>doar</u> -e-do-mar                                                                      | 10               | Verso decassílabo  | 2, 5, 7 e 10               |
| 3.  | bi-chos-que- <u>são</u> -lá-da-ro-ça                                                                                     | 7                | Verso heptassílabo | 1, 4, 5 e 7                |
| 4.  | eos-que-na-ci- <u>da</u> - <u>deen</u> -con-tram-seu-lar                                                                 | 10               | Verso decassílabo  | 5, 8, 9 e 10               |
| 5.  | <u>há</u> -bi-chos-bem-pe-que-ni-nos-co-moas- <u>pul</u> -gas-de-jo-a-na                                                 | 15               | Verso bárbaro      | 1, 2, 4, 7, 9, 11 e 15     |
| 6.  | <u>eu</u> -tros-que- <u>são</u> e-nor-mes-co-moo-ca- <u>va</u> -lo- <u>dei</u> -nês                                      | 13               | Verso bárbaro      | 1, 4, 5, 7, 10 e 13        |
| 7.  | <u>há</u> -bi- <u>chi</u> -nhos-e-le- <u>gan</u> -tes-co-moo- <u>ga</u> -to-da-ti-ti-a                                   | 15               | Verso bárbaro      | 1, 3, 7, 9, 11 e 15        |
| 8.  | <u>eu</u> -tros-hor-ri-pi- <u>lan</u> -tes-co-moo-sa-po- <u>dei</u> -sa-bel                                              | 14               | Verso bárbaro      | 1, 6, 8, 10 e 14           |
| 9.  | al- <u>guns</u> -ga-nham-no-mes-simples-co-mo-mar-cos-ou-ca-rol                                                          | 15               | Verso bárbaro      | 2, 4, 5, 7, 9, 11 e 15     |
| 10. | ou-tros-têm-no-mes-es-tra-nhos-co-mo-co-lap-soou-pla-tão                                                                 | 15               | Verso bárbaro      | 1, 3, 4, 7, 9, 12 e 15     |
| 11. | al- <u>guns</u> - <u>são</u> -mu-i-to-vai-do-sos-com- <u>pet</u> -shop-e-pe-di- <u>gre</u> -e                            | 16               | Verso bárbaro      | 2, 3, 5, 8, 11, 12 e 16    |
| 12. | ou-tros-têm- <u>chei</u> -rohor-ro-ro-so-de- <u>quem</u> -nun-ca-vi-u-sa- <u>bão</u>                                     | 16               | Verso bárbaro      | 1,3,4,7,10,11,14 e 16      |
| 13. | es-ses-bi- <u>chi</u> -nhos- <u>que</u> a-ma-mos-po-dem-ser-en-can-ta-do-res                                             | 15               | Verso bárbaro      | 1, 4, 7, 9, 11e 15         |
| 14. | de-tes-tá-veis-ra-bu- <u>gen</u> -tos-com-pa- <u>nhei</u> -ros-trai-do-res                                               | 14               | Verso bárbaro      | 3, 7, 11 e 14              |
| 15. | mas-o- <u>meu</u> -é-di-fe- <u>ren</u> -te- <u>não</u> e- <u>xis</u> - <u>teou</u> -troi- <u>gual</u>                    | 13               | Verso bárbaro      | 3, 4, 7, 9, 10, 11 e 13    |
| 16. | <u>mi</u> -nha- <u>mãe</u> -é-tes-te-mu-nha-se-qui- <u>se</u> -rem-per-gun-tar                                           | 15               | Verso bárbaro      | 1, 3, 4, 7, 11 e 15        |
| 17. | mais-que-bi- <u>chi</u> -nho-é-mas-co-te-co- <u>mees</u> -pa- <u>gue</u> -te-no- <u>pra</u> -to                          | 16               | Verso bárbaro      | 4, 6, 8, 10, 13 e 16       |
| 18. | com- <u>bons</u> -mo-dos-e-ta-lher-sa-beu-sar-o-guar-da-na-po                                                            | 14               | Verso bárbaro      | 2, 3, 7, 8, 10 e 14        |
| 19. | <u>sa</u> -bear-ru-mar-a-ba- <u>gun</u> - <u>caen</u> -tra-no- <u>ba</u> -nho-so-zi-nha                                  | 14               | Verso bárbaro      | 1, 4, 7, 8, 11 e 14        |
| 20. | diz-pi-a-das-con-tahis-tó-rias-can-ta- <u>dan</u> - <u>cae</u> -fa-lain- <u>glês</u>                                     | 15               | Verso bárbaro      | 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13 e 15 |
| 21. | <u>mi</u> -nha-mas-co- <u>tea</u> -brea-por-ta- <u>quan</u> -do- <u>quer</u> -ir-pas-se-ar                               | 15               | Verso bárbaro      | 1, 4, 5, 7, 9, 11, 12 e 15 |
| 22. | mas-co-lei-ra-nun-ca- <u>bo</u> -ta-pou-coim- <u>por</u> -taa-on-de-vá                                                   | 15               | Verso bárbaro      | 3, 5, 7, 9, 11, 13 e 15    |
| 23. | se- <u>que</u> -ro-to-mar-sor- <u>ve</u> -te- <u>sai</u> -vo-an-do- <u>pra</u> -bus-car                                  | 15               | Verso bárbaro      | 2, 5, 7, 9, 11, 13 e 15    |
| 24. | <u>às</u> - <u>ve</u> -zes-traz- <u>pão</u> - <u>pra</u> -ca- <u>sae</u> -ge-ne-ro-sa-me-dá                              | 14               | Verso bárbaro      | 1, 2, 4, 5, 6, 7, 11 e 14  |
| 25. | <u>quan</u> -do- <u>sai</u> - <u>oe</u> - <u>voua</u> -o-co-lé- <u>gioa</u> -mas-co-te- <u>seen</u> -tris- <u>te</u> -ce | 15               | Verso bárbaro      | 1, 3, 5, 8, 11 e 15        |

|    |                                                                     |    |                      |                               |
|----|---------------------------------------------------------------------|----|----------------------|-------------------------------|
| 26 | <b>pois-não-tem-ou-tro-re-mé-dioa-não-ser-ir-tra-ba-lhar</b>        | 14 | Verso bárbaro        | 1, 2, 3, 4, 7, 9, 10, 11 e 14 |
| 27 | <b>o-ru-im-é-que-tem-di-as-que-só-vol-ta-mu-i-to-tar-de</b>         | 16 | Verso bárbaro        | 3, 4, 6, 7, 10, 11, 14 e 16   |
| 28 | <b>o-bom-é-que-quan-do-che-ga-dá-von-ta-de-de-can-tar</b>           | 15 | Verso bárbaro        | 2, 3, 5, 7, 9, 11 e 15        |
| 29 | <b>pri-meí-roes-cu-toum-ru-gi-do-sa-í-do-lá-da-ga-ra-gem</b>        | 15 | Verso bárbaro        | 2, 4, 7, 10, 12 e 15          |
| 30 | <b>de-pois-a-gu-çoooo-vi-doeaou-ço-ca-mi-nhar</b>                   | 11 | Verso hendecassílabo | 2, 4, 6 e 11                  |
| 31 | <b>fi-co-qui-e-to-na-to-cai-aen-quan-toos-pas-sos-a-van-çam</b>     | 16 | Verso bárbaro        | 1, 4, 8, 10, 12 e 16          |
| 32 | <b>não-me-mo-vo-não-gar-ga-lho-nem-mea-tre-voa-fa-lar</b>           | 14 | Verso bárbaro        | 1, 3, 5, 7, 11 e 14           |
| 33 | <b>a-brea-por-tae-lá-voueu-di-re-to-pa-raos-seus-bra-ços</b>        | 13 | Verso bárbaro        | 1, 3, 5, 6, 8, 10, 12 e 13    |
| 34 | <b>o-lhos-nos-o-lhos-mea-per-ta-bem-fe-cha-do-num-a-bra-ço</b>      | 15 | Verso bárbaro        | 1, 4, 7, 9, 11 e 15           |
| 35 | <b>dou-lhe-dois-bei-jos-lam-bi-dos-e-la-de-vol-veou-tros-dois</b>   | 15 | Verso bárbaro        | 1, 3, 4, 7, 9, 12, 13 e 15    |
| 36 | <b>dou-lheum-chei-ro-no-can-go-tee-mais-um-chei-ro-de-pois</b>      | 14 | Verso bárbaro        | 1, 3, 7, 11 e 14              |
| 37 | <b>mi-nha-mas-co-te-é-chei-ro-sae-tem-o-re-lhas-e-nor-mes</b>       | 15 | Verso bárbaro        | 1, 4, 6, 8, 10, 12 e 15       |
| 38 | <b>a-pe-le-de-la-pi-ni-cae-su-a-voz-é-po-de-ro-sa</b>               | 15 | Verso bárbaro        | 2, 4, 7, 9, 11, 12 e 15       |
| 39 | <b>a-mas-co-teu-sa-gra-va-ta-mas-ti-ra-lo-go-a-o-che-gar</b>        | 16 | Verso bárbaro        | 3, 4, 7, 10, 12, 13 e 16      |
| 40 | <b>pa-ra-dar-dez-cam-ba-lho-tas-e-vir-brin-car-no-so-fá</b>         | 15 | Verso bárbaro        | 1, 3, 4, 7, 10, 12 e 15       |
| 41 | <b>se-lhe-pe-ço-que-ga-lo-pe-vi-ra-de-pres-saum-ca-va-lo</b>        | 15 | Verso bárbaro        | 3, 7, 9, 12 e 15              |
| 42 | <b>se-que-ro-que-se-jaum-cão-co-me-ça-lo-go-a-la-tir</b>            | 14 | Verso bárbaro        | 2, 5, 7, 9, 11 e 14           |
| 43 | <b>se-lhe-pe-ço-que-me-tra-gaal-gu-ma-coi-sa-nos-den-tes</b>        | 14 | Verso bárbaro        | 3, 7, 9, 11 e 14              |
| 44 | <b>a-mas-co-te-sai-cor-ren-doe-vai-bus-car-pa-ra-mim</b>            | 14 | Verso bárbaro        | 3, 5, 7, 9, 11, 12 e 14       |
| 45 | <b>mi-nha-mas-co-te-é-a-mo-ro-sa-co-moo-ga-to-da-ti-ti-a</b>        | 17 | Verso bárbaro        | 1, 4, 6, 9, 11, 13 e 17       |
| 46 | <b>mi-nha-mas-co-te-é-gru-den-ta-co-moo-sa-po-dei-sa-bel</b>        | 16 | Verso bárbaro        | 1, 4, 6, 8, 10, 12 e 16       |
| 47 | <b>mi-nha-mas-co-te-meas-sus-ta-quan-do-brin-ca-mos-de-mons-tro</b> | 15 | Verso bárbaro        | 1, 4, 7, 9, 12 e 15           |
| 48 | <b>mas-vi-ra-lo-goum-cor-dei-ro-quan-doeu-pe-ço-pra-pa-rar</b>      | 15 | Verso bárbaro        | 2, 4, 7, 9, 11, 13 e 15       |
| 49 | <b>a-mas-co-te-me-pro-te-ge-daes-cu-ri-dãoe-do-me-do</b>            | 14 | Verso bárbaro        | 3, 7, 12 e 14                 |
| 50 | <b>a-mas-co-te-mea-com-pa-nha-naho-ra-deir-dor-mir</b>              | 13 | Verso bárbaro        | 3, 7, 9, 11 e 13              |
| 51 | <b>sea-jei-ta-no-seu-lu-gar-jun-toa-os-pés-da-mi-nha-ca-ma</b>      | 15 | Verso bárbaro        | 2, 5, 7, 8, 9, 11, 13 e 15    |
| 52 | <b>e-vai-me-con-tan-dohis-tó-rias-pois-co-nhe-ce-mais-de-mil</b>    | 15 | Verso bárbaro        | 2, 5, 7, 9, 11 e 15           |
| 53 | <b>quan-do-pen-saeu-já-dur-moa-mas-co-te-si-len-ci-o-sa</b>         | 14 | Verso bárbaro        | 1, 3, 5, 6, 9 e 14            |
| 54 | <b>sai-do-ne-gru-me-do-quar-toe-co-moum-ga-to-se-vai</b>            | 14 | Verso bárbaro        | 1, 4, 7, 9, 11 e 14           |



|    |                                                                                                        |    |                         |                     |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|-------------------------|---------------------|
| 55 | en- <b>tão-deo</b> -lhos-a- <b>ber</b> -tos-a- <b>fla</b> -<br>gro-de- <b>qua</b> -tro- <b>pa</b> -tas | 14 | Verso bárbaro           | 2, 3, 6, 9, 12 e 14 |
| 56 | e- <b>dei</b> -xa-de- <b>ser</b> -mas- <b>co</b> -te-por-<br><b>queeuo</b> - <b>cha</b> -mo            | 11 | Verso<br>hendecassílabo | 2, 5, 7, 10 e 11    |
| 57 | pa- <b>pai</b>                                                                                         | 2  | Verso dissílabo         | 2                   |

No tocante às rimas de todo o poema, verificamos que em determinadas estrofes há regularidade dessas rimas, enquanto em outras estrofes não se segue explicitamente uma regularidade e, em alguns casos, utiliza-se os versos brancos, aqueles em que não há rimas. Assim sendo, vejamos o exemplo da 9ª estrofe do texto:

Abre a porta e lá vou eu direto para os seus **braços**.  
Olhos nos olhos, me aperta bem fechado num **abraço**.  
Dou-lhe dois beijos lambidos, ela devolve outros **dois**.  
Dou-lhe um cheiro no cangote e mais um cheiro **depois**.

Nesse exemplo, percebemos uma regularidade sobre as rimas, num esquema que definimos como AABB, ou seja, rimas que se combinam de duas em duas, pois braços (A) rima com abraço (A), enquanto dois (B) rima com depois (B). Tal esquema é, convencionalmente, denominado como rimas emparelhadas ou paralelas.

A 10ª estrofe, por sua vez, exemplifica o que denominamos como sequência de rimas encadeadas, aquelas que ocorrem quando as palavras que rimam no fim de um verso e no início ou meio do outro verso. Desse modo, temos:

Minha mascote é **cheirosa** e tem orelhas enormes,  
A pele dela pinica e sua voz é **poderosa**.  
A mascote usa gravata, mas tira logo ao **chegar**  
para dar dez cambalhotas e vir **brincar** no sofá.

Já a 12ª estrofe demonstra a presença de versos brancos, isto é, aqueles que não rimam com nenhum outro verso.

Minha mascote é amorosa como o gato da titia.  
 Minha mascote é grudenta como o sapo de Isabel.  
 Minha mascote me assusta quando brincamos de monstro  
 mas vira logo um cordeiro quando eu peço pra parar.

No entanto, a ausência de rimas na estrofe acima não significa que a sonoridade não está expressa ali, uma vez que observamos outro recurso que colabora para sonoridade do texto, denominado anáfora. Tal recurso consiste na repetição inicial de uma estrutura, a fim de enfatizar um movimento e de provocar a sensação sonora durante a leitura. Nesse caso, trata-se da repetição da construção “Minha mascote...”. Além disso, em relação ao nível semântico de análise, a anáfora conduz a leitura para uma expectativa de sentido que atribui a compreensão de um bicho de estimação do gênero feminino (Minha mascote). Levando o leitor ao clímax da narrativa poética que, ao final, será surpreendida com uma revelação oposta a isso.

Antes de seguirmos ao nível semântico, no campo morfossintático destacamos as construções em encadeamento, ou *enjambement*, quando a construção sintética de um verso não se conclui nele e, assim, o período continua no verso seguinte, de forma a complementar e/ou concluir seu sentido, como o que acontece destacado na estrofe abaixo:

**Quando pensa que já durmo, a mascote silenciosa  
 sai do negrume do quarto e como um gato se vai.**  
 Então, de olhos abertos, a flagro de quatro patas  
 e deixa de ser mascote porque eu o chamo...

No exemplo, notamos que o primeiro período da estrofe inicia-se em seu primeiro verso, no entanto, apenas se conclui no segundo verso, finalizado com um ponto final. Trata-se, portanto, de um único período – Quando pensa que já durmo, a mascote silenciosa sai do negrume do quarto e como um gato se vai – separado em dois versos. É esse recurso que denominamos como encadeamento, um recurso sintático que organiza a combinação de sentido também priorizando seu ritmo de leitura.

Voltando à semântica, de maneira geral, o poema sugere que se trata de um bicho de estimação do gênero feminino, não apenas nessa estrofe, mas também em outros trechos do poema que utilizam pronomes e artigos femininos, bem como flexiona substantivos e adjetivos no gênero feminino também, tais como os exemplos a seguir:

[...] Sabe arrumar a bagunça, entra no banho **sozinha**,...  
 [...] Às vezes traz pão pra casa e, **generosa**, me dá....  
 [...] Quando saio e vou ao colégio **a** mascote se entristece,...  
 [...] Depois aguço o ouvido e **a** ouço caminhar....  
 [...] **A mascote** me protege da escuridão e do medo  
 [...] **A mascote** me acompanha na hora de ir dormir.

...

Percebemos no início do poema que o eu lírico apresenta uma série de possibilidades de bichos de estimação, conforme as três primeiras estrofes:

O mundo está cheio de bichos de estimação  
 da terra e do fogo, do ar e do mar,  
 bichos que são lá da roça  
 e os que na cidade encontram seu lar

...

Há bichos bem pequeninos como as pulgas de Joana,  
 e outros que são enormes como o cavalo de Inês,  
 há bichinhos elegantes como o gato da titia,  
 e outros horripilantes como o sapo de Isabel.

...

Alguns ganham nomes simples como Marcos ou Carol,  
 outros têm nomes estranhos, como Colapso ou Platão.  
 Alguns são muito vaidosos, com pet shop e pedigree,  
 outros têm cheiro horroroso de quem nunca viu sabão.

...

No entanto, entre as muitas possibilidades, o eu lírico brinca com as inferências, destacando a seguir que seu animal de estimação é diferente, ou seja, mesmo dentro da diversidade de possibilidades, já somos conduzidos a pensar que pode ser um bicho diferente de tudo o que conhecemos e reconhecemos. Desse modo:

Esses bichinhos que amamos podem ser encantadores,  
detestáveis, rabugentos, companheiros, traidores.  
Mas o meu é diferente, não existe outro igual  
minha mãe é testemunha, se quiserem perguntar.

Lança-se mão de um recurso de inferência implícita, através da sugestão, pois o eu lírico enfatiza que seu bicho de estimação não se trata de nenhum daqueles citados anteriormente. “Mas o meu é diferente, **não existe outro igual**”, além de já mencionar que a mãe é quem pode comprovar isso, o que sugere-nos que a inferência pode ser decorrência da ligação dessa informação com outras partes que ainda serão reconhecidas como verdadeiras, pode, inclusive, nos sugerir o contexto familiar como o meio de alcançar as compreensões, levantar expectativas e confirmá-las ou não no decorrer da leitura.

Na sequência, o eu lírico faz um encadeamento de atitudes civilizadas que aproximam seu bicho de estimação à dimensão humana, muito mais que à dimensão tradicional de animal de estimação. Seu bichinho come com talheres, tem bons modos, sabe usar o guardanapo, arruma sua bagunça, toma banho “sozinha”, conta histórias e piadas, sabe cantar, dançar e até falar inglês.

Mais que bichinho é mascote, come espaguete no prato  
com bons modos e talher, sabe usar o guardanapo,  
sabe arrumar a bagunça, entra no banho sozinha,  
diz piadas, conta histórias, canta, dança e fala inglês.

Isso, de maneira lúdica, vai construindo a possibilidade de inferência de um bicho de estimação que, talvez, não seja exatamente um bichinho, mas sim uma figura humana que pode, por vezes, representar alguns bichos. Além disso, o penúltimo verso da estrofe destaca que a mascote toma banho sozinha, no feminino, abrindo, novamente, a possibilidade de inferência de que seja alguém do gênero feminino. Trata-se, porém, de um recurso de ludicidade na escolha léxica, pois opta por palavras que estimulam as muitas possibilidades para o possível bicho de estimação, o que colabora para que as expectativas entrem em clímax e o desfecho seja, assim, mais inusitado e surpreendente.

Essa ludicidade na construção do sentido, perpassando pelos gêneros dos bichos de estimação é uma característica, possível e comum, para o texto poético que se distancia da norma com intuito de atingir maior expressividade e, desse modo, pela preparação da linguagem, afasta-a de seu aspecto denotativo, criando uma realidade que é sempre renovada. Conforme nos explica Cortez e Rodrigues:

Enquanto a ciência valoriza a função lógica da linguagem, procurando estabelecer em face do real um sistema de designações que permite formular leis rigorosas, capazes de descrever fenômenos, a poesia, na tentativa de descobrir o que a ciência não consegue esgotar, faz uso de um registro diferente da linguagem, a partir da apreensão da realidade, permitindo-lhe a incidência de um conjunto de valores expressivos que conduzem a alterações de sentido. As palavras não solidificam um conceito; pelo contrário, há nelas uma tensão interior, resultante das suas potencialidades significativas, ou até do seu valor contextual. Por essa razão, cada poema poderá isolar-se em si mesmo, fechando-se nos seus enigmas e afastando-se das possibilidades de entendimento imediato do leitor; as palavras resistem à solidificação. (CORTEZ e RODRIGUES, 2009, p. 87).

Nessa perspectiva, percebemos que o poema em questão “fecha-se nos seus enigmas” e, dessa maneira, afasta-se das possibilidades de entendimento imediato, levando seu público-alvo, nesse caso específico, as crianças, a se aventurarem por diferentes caminhos possíveis para sua compreensão, em uma linha de raciocínio que não é lógica e denotativa, mas, pelo contrário, explora o campo do conotativo e da polissemia.

Apenas na última estrofe, com uso de uma única palavra, revela-se o desfecho da narrativa poética do eu lírico, surpreendendo o leitor, ao mesmo tempo que coloca as informações no lugar, pois apenas com esse desfecho é possível que tudo que foi narrado faça sentido e não beire o absurdo, nem o paradoxo. Assim, conclui-se o texto:

Quando pensa eu já durmo, a mascote silenciosa  
Sai do negrume do quarto e como um gato se vai.

Então, de olhos abertos, a flagro de quatro patas  
E deixa de ser mascote porque eu o chamo...

Papai!!!

As reticências, antes da revelação do nome chamado, aumentam a expectativa do leitor, elevam o tom de mistério e surpresa desenvolvido em todo o poema, concluindo com o elemento resposta para toda o mistério: *Papai*. Sim, seu mascote é o papai e tudo o que foi mencionado ganha novo sentido, pois, sim, o papai come com talheres, tem bons modos, pode tomar banho sozinho e até falar inglês. Ao mesmo tempo, percebemos que a narrativa lança mão de um tema muito mais amplo que somente o bicho de estimação, explora o imaginário, as brincadeiras, a imitação dos bichos, seus comportamentos, seus nomes, seus sons e, finalmente, a relação desse imaginário com o real, o concreto, a relação entre pai e filho.

Essa interpretação, no entanto, é progressiva e não imediata, justamente pelas especificidades da poesia e, nesse caso, podemos dizer que todos os elementos estruturais do poema, considerando os níveis gráfico, fônico, lexical, sintático e semântico, são igualmente importantes em sua leitura. Cada um desses níveis se articulam e, dessa maneira, contribuem para que o leitor consiga atribuir-lhe um sentido, construído e elaborado por inferências e, assim, conseguir, principalmente, usufruir do prazer que é a leitura de um texto poético que, ao contrário do que possam afirmar, não é um texto de compreensão difícil, mas sim um texto em que forma e conteúdo precisam ser igualmente considerados para a compreensão aconteça, gradual e significativamente

Desse modo, podemos concluir que, mesmo quando, a princípio, rejeitamos a leitura da poesia, justificando para isso a dificuldade para sua compreensão porque, muitas vezes, não entendemos essa composição e, por isso, não sabemos como formular uma interpretação adequada a poesia. É possível, principalmente pensando na sala de aula, desenvolver um trabalho, efetivo e significativo, de oralidade e escrita que considere a poesia na íntegra e, assim, tudo o que, inicialmente, parece não ter sentido, mostra-se intencional, planejado e necessário para sua compreensão. Dessa maneira,

por fim, levamos a leitura da poesia para outro segmento, ressaltando os elementos da linguagem poética, especificidades para a leitura desse tipo de texto, passando da considerada, muitas vezes, leitura difícil e inacessível para leitura crítica, lúdica e prazerosa.

Finalmente, no caso das crianças, trata-se de uma oportunidade para que a poesia também possa ser, ou deva ser, uma brincadeira: é o brincar com as palavras usando para isso o ritmo, a rima. É uma maneira de explorar o simples, a fantasia. É, além disso, um meio de fazer com que, por meio de sua mensagem poética, despertemos a nossa sensibilidade acerca do que nos cerca, da realidade social e, desse modo, tornarmo-nos, conforme afirma Antonio Candido (1995), seres humanos mais sensíveis, mais humanizados.

Desse modo, percebemos que tantos a linguagem verbal quanto a linguagem visual complementam-se de maneira a conduzir o pequeno leitor às inúmeras possibilidades de inferência sobre qual é o bicho de estimação do menino. A ludicidade estimulada pela escolha das palavras e a sonoridade também evidencia-se nas ilustrações pela escolha das formas e das cores, variadas e intensas.

Além disso, assim como a escrita brinca com as possibilidades de palavras que nem sempre são lógicas, as ilustrações também distanciam-se de um traçado perfeito que copia a realidade para se aproximar de traços mais simples, explorando o universo infantil, aproximando-se da representação dessa realidade, com infinitas possibilidades de formas e cores.

Justificada a escolha do livro, por suas especificidades e características, propomos como metodologia para abordagem da obra em sala de aula como complementação das orientações do *Guia Literatura na Idade Certa* (Brasil, 2015) o uso das estratégias de leitura propostas por Girotto e Souza (2010), pois consideramos que a forma descrita no guia como antes da leitura, durante a leitura e após a leitura, possa ser enriquecida com a inserção de tais estratégias, de modo a contribuir para uma melhor escolarização do texto literário favorecendo a sua compreensão e oportunizando maior envolvimento do leitor.

#### 4.1.3 Sequência Didática

As aulas aconteceram em seis encontros no período de 16 a 23/09/2019, utilizando a sistematização das estratégias de leitura. Sabemos que tais estratégias não se dão de maneira isolada, acontecendo de forma simultânea. No entanto, procuramos definir a estratégia-foco por questões didáticas.

|                           |
|---------------------------|
| 1º. Encontro – 16/09/2019 |
|---------------------------|

Apresentação da capa do livro.

Duração: 30 minutos

Alunos participantes: 19 alunos

Estratégia foco: Conexão Texto x Leitor

Durante essa aula, foi apresentado o livro e solicitado que os alunos fizessem a leitura do seu título, também foi orientado que devemos ler imagens, na tentativa de seguir o Guia PNAIC (2015), que orienta que antes da leitura o professor deve mostrar também os elementos paratextuais.

O objetivo dessa atividade foi levantar o conhecimento prévio dos alunos, pois, segundo Girotto e Souza (2010), o conhecimento prévio é importante para o acionamento de todas as estratégias e perpassa por todas elas.

*Professor: Hoje, vamos dar início a uma sequência de atividades com o livro que vou mostrar agora para vocês. Conseguem ler o título desse livro?*

*Alunos: Meu bicho de estimação.*

*Professor: Muito bem, quem sabe me dizer o que é um bicho de estimação?*

*Aluno 13: Bicho de estimação é gato e cachorro.*

*Professor: Mas só gato e cachorro podem ser bichos de estimação?*

*Alunos: Não, tem outros.*

*Professor: Quais outros?*

*Aluno 7: Pode ser passarinho, uma vez vi na televisão uma mulher que tinha uma cobra.*

*Professor: É isso mesmo, tem alguns bichos de estimação que a gente não está acostumado, o gato e o cachorro são os mais comuns, mais fáceis*



*de encontrar nas casas, mas vocês acham que qualquer animal pode ser bicho de estimação?*

*Aluno 8: Não, porque tem bicho que é muito brabo e come gente.*

*Professor: Que bicho que não pode ser de estimação?*

*Aluno 8: Leão.*

*Professor: Isso muito bem, então vamos agora ler as imagens. Olha, tem leão mesmo, tem até foca, e agora?*

*Aluno 14: Eu acho que vai contar a história do menino que vai querer ter um desses bichos, mas a mãe dele não vai deixar.*

A partir dessa exploração, acionou-se nos alunos a estratégia de conexão texto x leitor. Nesse momento optou-se por trabalhar a referida estratégia a partir somente do título da obra, com o propósito de estimular o interesse pela mesma, pois segundo Giroto e Souza (2010, p. 68),

[...] leitores criam códigos muito simples para descreverem seus pensamentos. Por exemplo, quando uma criança lê uma parte de um texto e se lembra de algo que aconteceu com ela, de experiências vividas, ela para, pensa em voz alta e modifica o texto com a seguinte frase: “me faz lembrar..., nesse momento uma vez motivada, ela escreve algumas palavras no bloco de notas que explica o exercício mental, pensamento ou sentimento vivenciado.

Assim, deu-se início à exploração da estratégia:

*Professor: E vocês, tem ou já tiveram algum animal de estimação em casa?*

*Alunos: Sim.*

*Professor: Por que será a gente tem bicho em casa?*

*Aluno 16: Ah, eu acho que é porque é bonitinho.*

*Professor: Mas só por isso? só porque é bonito?*

*Aluno 16: Porque a gente gosta dos bichinhos.*

*Aluno 1: Tem gente que tem cachorro pra cuidar da casa, quando sai.*

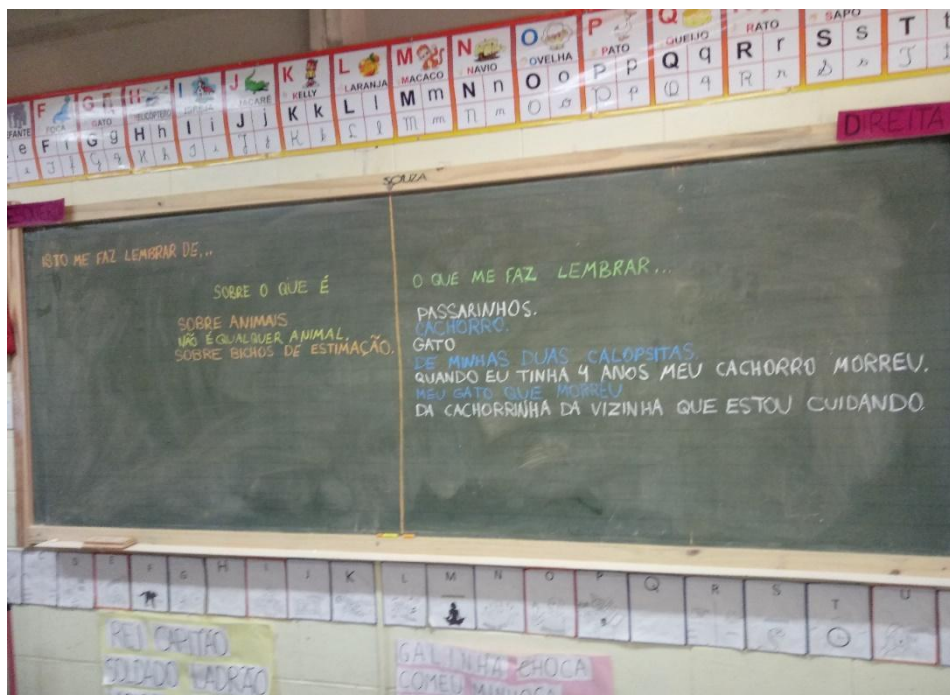
*Professor: É verdade, o cachorro além de um bicho de estimação pode ser um vigia.*

*Aluno 15: Professor eu não tenho bicho, mas minha vizinha sempre viaja e deixa a cachorrinha dela com minha mãe, eu gosto muito dela.*

*Aluno 14: Eu tenho calopsita.*

A partir dessa etapa inicial foi comunicado à turma que o professor anotaria na lousa algumas considerações sobre o título e sua capa e o que os fazia lembrar (cartaz âncora para conexão).

FIGURA 8 – CARTAZ ÂNCORA PARA CONEXÃO.



Durante essa aula, observou-se um grande envolvimento dos alunos com a proposta, querendo relatar suas experiências e foi notório o desejo em ler o livro, pois a curiosidade foi despertada.

Segundo Girotto e Souza (2010) as histórias do dia a dia são auxílio para trabalhar a estratégia de conexão e contribuem para repensar sobre a leitura e que o propósito principal da conexão é que a criança não “escape do texto”. Observa-se a importância do mediador para que não haja conexões alheias ao texto.

As autoras também afirmam que a conexão pode ocorrer com a natureza do texto e suas características literárias, como podemos verificar na fala do aluno 14, em que fica evidente que conhece as características do gênero narrativo.

2º. Encontro – 17/09/2019

Duração: 1 hora/aula

Alunos presentes: 18

Estratégia foco: Inferência.

No segundo encontro, com os alunos sentados em duplas, continuamos explorando a capa do livro motivando-os a pensarem sobre qual seria o conteúdo do livro.

*Professor: Bom, nós já conversamos sobre os bichos de estimação, agora o foco é pensar sobre o que esse livro contará para gente, o que nós vamos ver quando começar a ler, para isso, vou entregar uma folha (folha do pensar sobre inferência –apêndice 5 ) e vocês vão anotar o que está pedindo, na folha está escrito assim: Quando li a capa do livro Meu Bicho de Estimação de Yolanda Reyes, já imaginei que encontraria...*

Seguem alguns registros dos alunos:

*Aluno 1: Animais que podem ser criados em casa.  
Aluno 3: O menino quer ter um bicho de estimação.  
Aluno 5: Vai falar de bicho de casa, vai ter passarinho.  
Aluno 10: Ele vai falar sobre animais, mas não de todos animais, só os domésticos.  
Aluno 12: O cachorro, porque o cachorro pode ter na casa, é um animal doméstico.  
Aluno 14: O menino vai encontrar um bicho no mato e vai cuidar igual de estimação.*

Durante a atividade, notou-se que as crianças fizeram naturalmente a inferência, pois muitos afirmam que só podem ser bichos de estimação aqueles domesticados. Fica evidente que o texto verbal, título do livro, se sobressai à ilustração, pois está internalizado nas crianças o conceito sobre quais animais podem ser de estimação. Acreditamos que o levantamento do conhecimento prévio e o trabalho com a estratégia de conexão texto x leitor realizados no primeiro encontro foi fator contribuinte para que todos fizessem essa observação.

Retomando a afirmação de que a inferência é fundamental para a compreensão e que ela pode ocorrer a partir da dedução do que está por vir, cheimei à atenção das crianças para as dicas que cada texto possui (GIROTTI; SOUZA, 2010, p.76). Dessa forma, após a coleta das folhas do pensar sobre inferência, o professor informou aos alunos que, feita a leitura

completa do livro, entregaria a eles novamente para que pudessem preencher a coluna que confirma sua inferência ou não.

|                          |
|--------------------------|
| 3º encontro – 18/09/2019 |
|--------------------------|

Duração: 1 hora/aula

Alunos presentes: 17

Estratégia foco: Visualização

Após comunicar a turma de que iria fazer a leitura de parte do livro, o professor comentou que quando lemos podemos ativar os sentidos do corpo, pois nos imaginamos dentro da história.

O professor listou na lousa os cinco sentidos e brevemente explicou as funções de cada um. Em seguida, iniciou-se a leitura.

FIGURA 9 – OS SENTIDOS DO CORPO



Quanto à estratégia de visualização, Giroto e Souza (2010) afirmam que criar imagens mentais pode ir além de visualizar e que seu propósito é usar todos os sentidos do corpo (p. 89).

*Professor: Então, quando vocês acham que a gente consegue visualizar algo durante a leitura? Pensem numa história bem conhecida, que é Chapeuzinho Vermelho<sup>8</sup>, alguém sabe me dizer a imagem que passa na cabeça durante alguma parte? Pode ser qualquer parte, quem lembra?*

*Aluno 16: Professor, no começo da história diz que ela é uma menina mimosa, e que a vó dela fez um capuz vermelho para ela.*

*Professor: Isso mesmo, e o que a gente consegue visualizar quando lemos ou ouvimos “menina mimosa”?*

*Alunos: Uma menina bonita.*

*Professor: É isso mesmo, na cabeça da gente já fica a imagem de uma menina bonita.*

*Professor: Então, pensando sobre a visualização, vamos ler o livro Meu bicho de estimação, você pode usar os sentidos (apontando o quadro), em seguida vou entregar uma folha e explicarei a atividade, além desses cinco sentidos, também sentimos emoção quando lemos ou ouvimos uma história, por exemplo, eu fico triste quando a madrasta e o pai abandonam João e Maria na mata e feliz quando eles voltam pra casa.*

Foi iniciada a leitura e, simultaneamente, todos acompanharam. A leitura foi realizada com o livro virado para os alunos, tendo comentado que as crianças se atentassem sobre a qualidade das ilustrações, as rimas, pois foi combinado que nessa aula ainda não seria lido o texto na íntegra. Foi iniciada pelo professor a leitura, com entonação adequada que, a partir desse momento, não comentou sobre as ilustrações, tendo como principal preocupação a oralização do texto.

Em seguida, a leitura foi interrompida (figura 10) e o quadro-síntese foi entregue para visualização, dos quais seguem alguns registros:

---

<sup>8</sup> Optou-se por fazer menção aos contos clássicos, pois trata-se de texto conhecido pelos alunos.

FIGURA 10 – PARTE DO LIVRO EM QUE SE INTERROMPE A LEITURA



*Aluno 3: Eu vejo jacaré, polvo, gorila.*

*Eu escuto: Barulho da garagem (em referência a chegada, páginas 20 e 21)*

*Eu posso sentir: A alegria quando chega da escola (página 18)*

*Eu cheiro: O cheiro do macarrão (página 15)*

*Comentário final do aluno: Acho que é papagaio.*

Durante a apresentação de seus registros, o professor perguntou ao aluno:

*Professor: Mas por que você acha que é papagaio?*

*Aluno 3: Por que ele disse que o bicho fala até inglês e se a gente falar inglês com um papagaio ele vai repetir.*

*Professor: É, pode ser, mas tem alguém que acha que pode ser outro bicho?*

*Aluno 11: Eu coloquei macaco.*

*Professor: Por que macaco?*

*Aluno 11: Por que ele falou que a mascote come com talher, e macaco que tem a mão igual à da gente.*

*Professor: Igual à da gente?*

*Aluno 11: Sim, e consegue pegar na faca, na colher...*

*Professor: Muito bem, vocês estão indo muito bem, a gente não pode pensar em qualquer coisa, tem que se basear no texto, eu estou com uma folha aqui que alguém escreveu que pode ser coelho, pensando no texto até onde lemos, qual a maior chance, de ser macaco, papagaio ou coelho?*

*Alunos: Macaco ou papagaio.*

*Professor: Coelho não?*

*Alunos: Não.*

*Professor: Por que não?*

*Aluno 4: Porque coelho não fala e nem tem mão que consegue segurar talher igual a gente.*

*Professor: É isso mesmo, não sabemos ainda qual bicho é, mas sabemos que a chance de ser coelho é mínima.*

Durante essa atividade, constatou-se o que Davidoc (apud SOUZA et al, 2012) aponta sobre como ser necessário pensar, estimular a capacidade de raciocínio e reflexão. Harvey e Gudvis (apud GIROTTO; SOUZA, 2010) afirmam que a visualização é estritamente pessoal e é a estratégia que permite que a leitura seja prazerosa. As autoras afirmam que ensinar a estratégia de visualização permite que as crianças pensem e entendam a informação.

Também, pode-se constatar que as estratégias de leitura acontecem simultaneamente, pois durante essa aula, apesar da visualização ser o foco, foram feitas muitas inferências sobre qual animal o texto trata. Segundo Souza et al (2012), a inferência ocorre frequentemente, é a estratégia que nos ajuda a ler nas entrelinhas, ativando o conhecimento prévio e os relacionando com pistas no texto que o leitor consegue fazer boas inferências como se pode constatar na hipótese pouco provável de ser um coelho, pois as “pistas” que o texto escrito traz não remetem a coelho. Segue trecho da obra que permitiu aos alunos fazer tal inferência.

*Mais que bichinho é mascote, come espaguete no prato  
Com bons modos e talher, sabe usar guardanapo,  
Sabe arrumar a bagunça, entra no banho sozinha,  
faz piadas, conta histórias, canta, dança e fala inglês. (p. 15).*

|                           |
|---------------------------|
| 4º. encontro – 19/09/2019 |
|---------------------------|

Duração: 2 horas/aula

Alunos presentes: 18

Estratégia foco: Sumarização

Para essa atividade, foi utilizado um texto não ficcional (Anexo 1), conforme orientam Girotto e Souza (2010), pois esse tipo de texto pode trazer informações que a criança não se recordará em sua totalidade o que permite separar o que é importante do detalhe.

Para o encontro planejou-se a realização em dois momentos, sendo que a aula introdutória deu-se logo na primeira aula e a prática guiada na última aula do período, pois trabalhar seguidamente tornaria cansativo e desestimulante.

➤ 1ª. Parte:

Inicia-se explicando a estratégia e fazendo questionamentos com a turma de forma dialogada.

*Pessoal, lemos um texto para saber de alguma coisa, chamamos esse texto de informativo, por exemplo, se eu quero saber quando surgiu o telefone celular, onde, quem inventou etc. eu posso acessar a internet e procurar essas informações.*

*Nós vamos ler um texto que traz informações sobre bichos de estimação, mas antes disso eu vou entregar uma folha para que vocês registrem aquilo que acham que já sabem sobre bichos de estimação.*

O professor entrega a o formulário de conhecimento prévio (apêndice 7) e orienta quanto ao seu preenchimento.

➤ 2ª. Parte:

Em seguida, com os alunos sentados em duplas, o professor realizou a leitura compartilhada do texto, solicitando a alguns que continuassem a leitura a partir de determinado ponto. Os alunos com maiores dificuldades na decodificação foram auxiliados pelo docente.



Posteriormente, o texto foi lido novamente, para que os alunos observassem o comportamento leitor. Após essas duas leituras, foram orientados para a atividade.

*Professor: Bom, vocês têm em mãos o texto, vamos pensar um pouco sobre ele, vocês conseguem lembrar de tudo, tudinho, que tem no texto?*  
*Alunos: sim.*  
*Professor: mas conseguem lembrar da forma como está no texto?*  
*Alunos: não?*  
*Professor: de que forma lembram então?*  
*Aluno 5: Que bichos podem ser usados para curar as pessoas doente.*  
*Professor: Sim, essa é uma informação importante do texto, os animais podem mesmo fazer parte da recuperação das pessoas doentes.*  
*Professor: Mais alguém pode dizer outra informação importante?*  
*Aluno 17: Que é melhor adotar bichinho do que comprar, por que quando as pessoas compram cachorro, os coitadinhos dos cachorros de rua ficam lá, sem dono, passando fome, frio.*  
*Professor: Sim, essa é outra informação importante.*  
*Aluno 16: Quando o meu cachorro ficou doente, a minha mãe levou na médica, nossa ficou caro.*  
*Professor: Olha só, essa informação é bem importante e tem tudo a ver com o texto, o texto mostra o que fazer quando o animal fica doente?*  
*Aluno 16: sim, ele manda levar.*  
*Professor: Levar aonde?*  
*Aluno 16: no médico.*  
*Aluno 18: não é médico não, é veterinário, médico é de gente, veterinário é de bicho.*  
*Professor: Mas o texto fala assim, claramente, que precisa levar o animal no veterinário? Aparece a palavra veterinário no texto?*  
*Aluno 18: não aparece.*

Confirma-se, aqui, que as estratégias realmente acontecem em simultaneidade, pois começa a ser explorada a estratégia de inferência.

*Professor: Então, eu disse que tem tudo a ver com o texto por que ele trata sobre responsabilidade, então a gente já entende que entra nessa responsabilidade o cuidado com a saúde do animal, olhem lá no subtítulo Como escolher um animal de estimação, e vamos ler de novo, eu leio e vocês acompanham a leitura na folha de vocês.*

Após a leitura foi questionado:

*Professor: então, que parte aí será tem ligação com o veterinário?*

*Aluno 4: quando fala de gasto professor, de gastar dinheiro.*

*Professor: sim, o veterinário pode entrar nessa questão, assim como alimentação, remédios etc.*

Em seguida, o professor faz a sistematização para a sumarização.

*Professor: Pessoal, vamos então fazer uma lista do que a gente acha importante lembrar do texto, o texto têm muitos detalhes, vamos separar os detalhes do que é importante lembrar, por exemplo, eu preciso escrever tudo, que os cães podem ser guias, que até em prisões ajudam as pessoas, que ajudam pessoas feridas de guerra, que ajudaram até descobrir doença? É preciso escrever tudo isso?*

*Aluno 2: Sim, eu acho que precisa.*

*Professor: Por que?*

*Aluno 2: pra gente lembrar de tudo depois.*

*Professor: Mas não precisamos, nesse caso, de lembrar tudo igualzinho no texto, a gente pode lembrar só do mais importante e deixar o detalhe, isso se chama sumarização.*

*Aluno 15: Dá pra lembrar que os bichos faz bem para pessoas que têm problema.*

*Professor: Isso, mas então usando essa mesma ideia podemos escrever assim:*

*- Os animais de estimação são companheiros, e podem ajudar as pessoas a viver melhor até quando elas estão doentes.*

*Professor: Vocês acham que assim, fica bom?*

*Alunos: sim.*

*Professor: Muito bem, já pegamos a ideia principal do texto, mas tem outras muito importantes também, quem sabe falar uma?*

*Aluno 18: que tem que saber se todo mundo na casa vai gostar do bicho, que lugar ele vai ficar, o dinheiro que vai gastar, se é filhote ou grande, castrar...*

*Professor: isso, essa é uma informação importante, mas como podemos escreve-la de uma forma que não esqueçamos?*

*Aluno 12: O cuidado professor, o cuidado.*

*Professor: isso, então a gente pode escrever assim: devemos pensar com responsabilidade antes de ter um animal, eles precisam de cuidados.*

*Professor: Mas tem outro subtítulo que também não podemos esquecer a informação importante dele, quem sabe?*

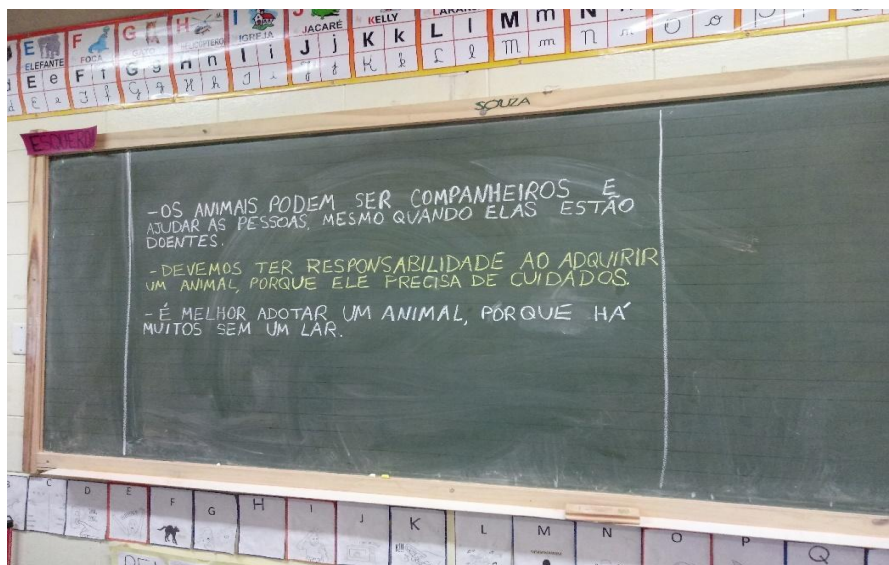
*Alunos: Adotar, adotar...*

*Professor: e como podemos escrever isso?*

*Alunos: Que é melhor adotar, assim ajuda um animal que está sofrendo.*

*Professor: Isso mesmo, então a nossa sumarização ficou assim (mostrando na lousa).*

FIGURA 11 –SUMARIZAÇÃO DO TEXTO INFORMATIVO.



5º. encontro: 20/09/2019

Duração: 1 hora/aula (55 min.)

Alunos presentes: 16

Estratégia-foco: Síntese.

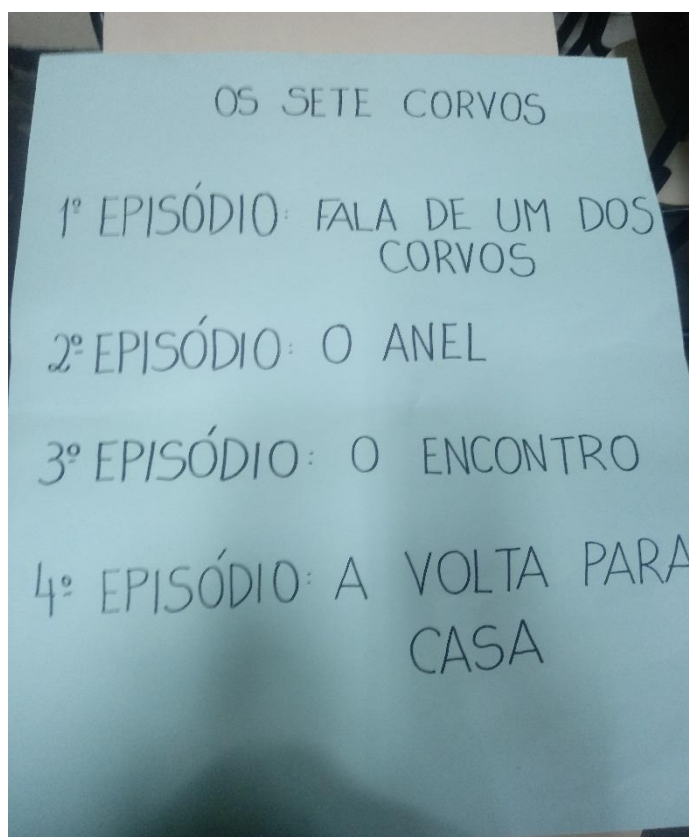
Foi lido para aos alunos o conto *Os sete corvos* (Anexo 2). Em seguida, em uma área externa da escola, sentados em círculo foi solicitado, para aqueles que quisessem, de maneira voluntária, que viessem até o centro e recontassem o conto. Essa estratégia também foi trabalhada em concomitância com a sumarização da parte final do referido conto.

Para o trabalho dessa etapa, foi utilizado esse outro texto seguindo os pressupostos de Girotto e Souza (2010), no que diz respeito à sugestão de um texto que garanta as especificidades para ser sintetizado em uma ordem lógica e coerente.

FIGURA 12: ATIVIDADE DE SÍNTESE



FIGURA 13 – SUMARIZAÇÃO DO FINAL DE CONTO

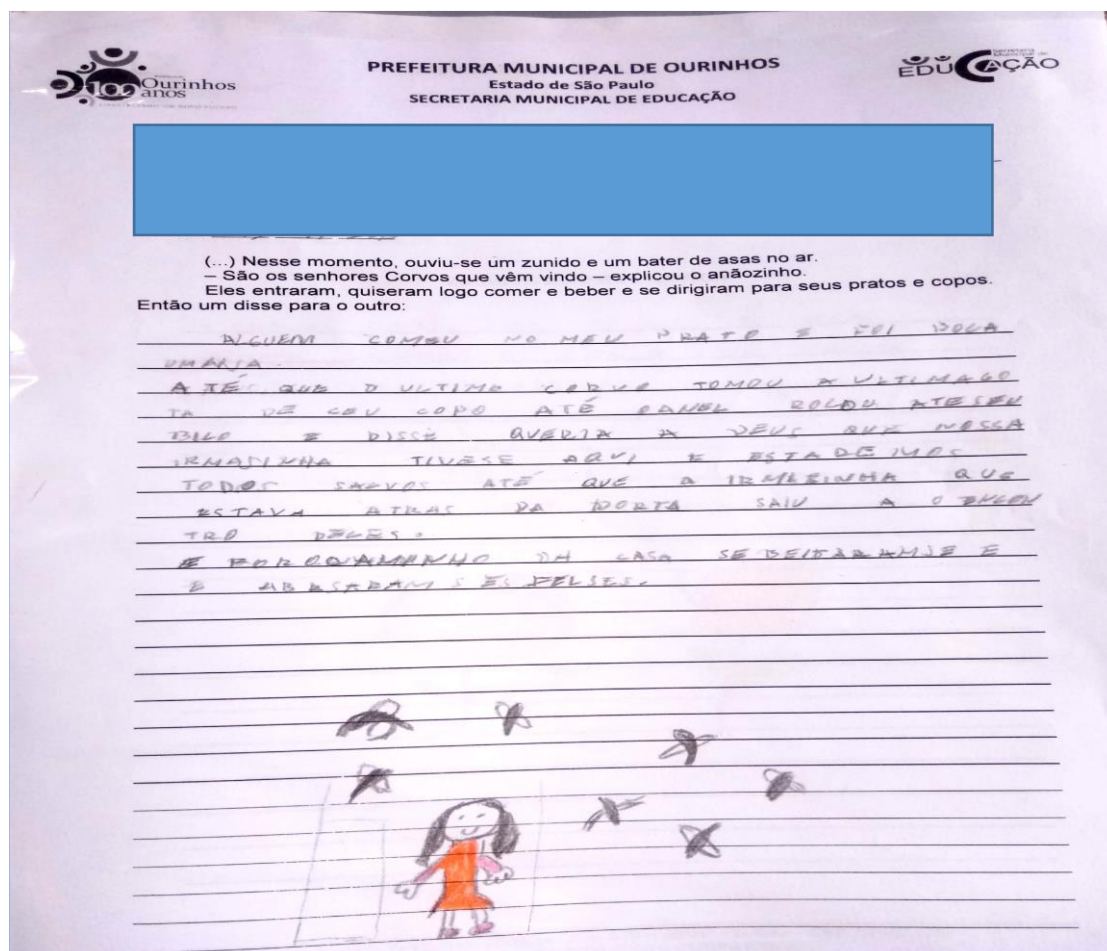


Giroto e Souza (2010 p. 100.) orientam que é preciso definir, quando trabalhada a estratégia de sumarização, as informações importantes e para quem elas são relevantes. Considerando esse fato, definiu-se que, após algumas leituras do conto *Os sete corvos*, essa seria interrompida em determinado ponto ao seu final, far-se-ia, então, conjuntamente a sumarização para um cartaz de apoio confeccionado com o objetivo de consulta para a próxima atividade, que seria escrever, com suas palavras, o final do referido conto.

Devido à especificidade do ano escolar e de acordo com o nível linguístico de cada estudante, os alunos foram organizados em duplas e a criança com mais facilidade em registrar era o escriba, enquanto o outro o ajudava a lembrar dos episódios, consultando o cartaz, quando necessário.

Seguem alguns registros do final do conto escrito pelos alunos:

FIGURA 14 A - PRODUÇÃO DE TEXTO UTILIZANDO CARTAZ DE SUMARIZAÇÃO.



Transcrição:

Alguem comeu no meu prato e foi boca humana  
Até que o ultimo corvo tomou a ultima gota do seu copo até o  
anel rolou até seu bico e disse queria a deus que nossa  
irmasinha tivesse aqui e estaremos todos salvos até que a  
irmãzinha que estava atrás da porta saiu a o encontro deles.  
E porcoaminho da casa se beijaram e abramaram se felizes.



**FIGURA 14 B - PRODUÇÃO DE TEXTO UTILIZANDO CARTAZ DE SUMARIZAÇÃO.**



**PREFEITURA MUNICIPAL DE OURINHOS**  
Estado de São Paulo  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**



(...) Nesse momento, ouviu-se um zunido e um bater de asas no ar.  
– São os senhores Corvos que vêm vindo – explicou o anãozinho.  
Eles entraram, quiseram logo comer e beber e se dirigiram para seus pratos e copos.  
Então um disse para o outro:

ALGUÉM COMEU NO MEU PRATO ALGUÉM BEBEU NO MEU COPO  
E FOI BOCA HUMANA.

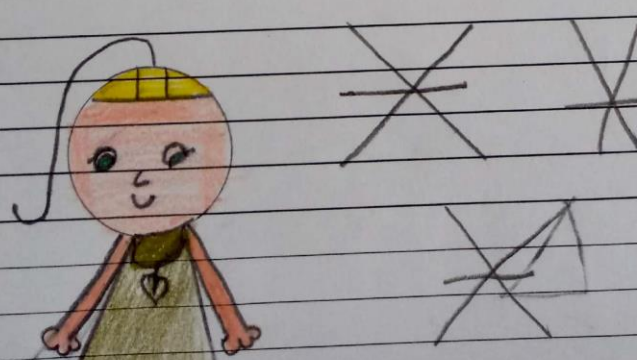
E QUANDO O SETIMO CORVO FOI BEBER A ÚLTIMA GOTTA DO  
SEU COPO O ANEL ROLOU ATÉ SEU BICO ELE SILENCIOU DO  
ANEL DA FAMÍLIA.

QUERA DEUS QUE A NOSSA IRMÃOZINHA ESTIVESSE AQUI PARA  
NOS SALVAR.

AO VIR ESSE PEDIDO A MENINA QUE ESTAVA ATRÁS DA  
PORTA SAU ELES VIRARAM A FORMA HUMANA.

ELES SE ABRASARAM SE BEIJARAM NA MAIOR ALEGRIA E JUN-  
TOS FORAM PARA CASA.

~ ~ ~



Transcrição:

*Alguem comeu no meu prato alguem bebeu no meu  
copo e foi boca umana.*

*E quando o sétimo corvo foi beber a última gota do seu copo o anel rolou até seu bico ele silenciou do canal da família.*

*Queria Deus que nossa irmãzinha estivesse aqui para nos salvar.*

*Ao ouvir esse pedido a menina que estava atrás da porta saiu eles viraram a forma humana.*

*Eles se abraçaram se beijaram na maior alegria e juntos foram para casa.*

**FIGURA 14 C - PRODUÇÃO DE TEXTO UTILIZANDO CARTAZ DE SUMARIZAÇÃO.**



**Ourinhos**  
100 anos

**PREFEITURA MUNICIPAL DE OURINHOS**  
Estado de São Paulo  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**



**EDUCAÇÃO**

(...) Nesse momento, ouviu-se um zunido e um bater de asas no ar.  
 – São os senhores Corvos que vêm vindo – explicou o anãozinho.  
 Eles entraram, quiseram logo comer e beber e se dirigiram para seus pratos e copos.  
 Então um disse para o outro:

**OS SETE CORVOS**

“QUEM COMEU NO MEU PRATO, QUEM BEBEU NO MEU COPO  
 TEM CHEIRO DE BOCA HUMANA O SETE CORVO QUANDO  
 ELE ESTAVA BEBENDO A ÚLTIMA GOTTA O ANEL ROLOU  
 NO BICO DELE E ELE RECONHECEU O ANEL E FALOU O  
 SETE CORVO TOMARA QUE NOSSA IRMÃZINHA ESTÁ AQUI E  
 SEREMOS SALVOS DA MALDIÇÃO E A MENINA SAÍU DE TRÁS DA  
 PORTA E OS SETE CORVOS VOLTARAM A FORMA HUMANA E  
 ELLES SE BEIJARAM E SE ABRAÇARAM NA MAIOR ALEGRIA  
 E VOLTARAM FELIZES PARA CASA.





### Transcrição:

*Quem comeu no meu prato, quem bebeu no meu copo tem cheiro de boca umana o sete corvo quando ele estava bebendo a ultima gota o anel rolou no bico dele e ele reconheceu o anel e falou o sete corvo tomara que noça irmazinha esta aqui e seremos salvos da maldição e a menina saio de tras da porta e os sete corvos voltaram a fora umana e eles se beijaram e se abraçaram na maior alegria e voltaram felises para casa.*

Observamos que a estratégia de sumarização permitiu separar o realmente importante do detalhe em um texto informativo, estratégia que exige cada vez mais dos leitores, mesmos aqueles ainda em fase de aquisição do código escrito. Leitores estrategistas devem saber julgar aquilo que é importante com base em seu propósito de leitura (GIROTTI; SOUZA, 2010). A estratégia de síntese permitiu elaborar um texto verbal (reconto), pensando na melhor forma de contá-lo, utilizando para isso elementos linguísticos, construções sintáticas, sequência de episódios. Confirma-se o que Souza e Serafim (2012) apontam ao afirmarem que o reconto não é uma simples reprodução, pode-se observar a criança moldando seu pensamento enquanto produz um texto verbal, utilizando para isso elementos linguísticos de conexão em alguns recontos notei a preocupação em utilizar sinônimos.

Com relação à sumarização do conto, ela permitiu ficar evidente para quem tais informações eram importantes. Ao explicar a estratégia e a confecção do cartaz, os alunos puderam refletir sobre a melhor maneira de escrever o importante para que, a partir disso, lembrassem dos detalhes, dos episódios, e os descrevessem. Portanto, sumarizar é importante para acionar a memória. Após a realização de todas as etapas da sequência, a correção dos textos dos alunos se deu de forma individual, em que o professor apontou diretamente para cada dupla o que faltou, de acordo com o cartaz de sumarização. Nesse momento, não foram corrigidas normas gramaticais e de estruturação frasal.

As aulas posteriores continuaram contando com a leitura deleite. No entanto, foi observado um comportamento leitor diferente nos alunos ao anterior à intervenção, pois foram mais participativos, mesmo nas atividades de leitura em que não eram focalizadas as estratégias os alunos a faziam de maneira natural. Acredito que internalizaram que ler é uma atividade que exige alguns comportamentos específicos.

## CONCLUSÃO

A proposta desse trabalho foi a de experienciar o uso das estratégias de leitura (GIROTTTO; SOUZA, 2010), utilizando como base o texto literário poético em uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental.

Saraiva et al (2001) demonstram que o domínio da leitura é importante para a criança, pois é ele que determina de que modo ela irá perceber a aprendizagem em geral. Reforçam que reconhecer o código escrito é uma tarefa que requer esforço que pode ser recompensado com textos altamente estimulantes. Acreditamos que a obra *Meu bicho de estimação* possibilitou aos alunos o contato estético e prazeroso com a leitura.

No entanto, percebe-se que não basta apenas oferecer o livro à criança para manusear, ou ler e contar histórias para elas (apesar de serem tarefas que não devem ser extintas), mas, é preciso aliar a isso o ensino formalizado da leitura, pois ler é atribuir significado. No caso do texto literário, esse significado pode ser aquele que o leitor lhe dá, o qual fica comprometido sem uma mediação. Notamos que a qualidade do texto *corpus* desse trabalho, sua linguagem acessível, aliada à metodologia das estratégias de leitura mediadas pelo professor, permitem que as aulas de leitura não sejam meramente expositivas.

O estudo mais aprofundado das estratégias de leitura aqui elencadas demonstram que elas podem ser utilizadas no momento em que o docente faz a seleção de obras, uma vez que o mesmo deverá fazer uma leitura prévia atentando-se à qual, ou quais, estratégias o texto pode acionar. Acredita-se, portanto, que dificilmente um livro de qualidade estética literária muito inferior contemple ou acione alguma dessas estratégias.

O trabalho, aqui realizado, demonstrou que as estratégias de leitura também podem ser uma alternativa para a didatização do texto literário, em especial a do texto poético sem que esse perca a sua característica estética e de deleite, pois sabemos que as crianças na faixa etária dos sujeitos da pesquisa gostam de participar das aulas e oralizar suas ideias e vivências.

Nesse sentido, a metodologia atendeu a esse anseio permitindo que os alunos fizessem parte do processo, conseqüentemente, envolvendo-se com o texto e permitindo sua melhor compreensão, confirmando-se, ainda, que os alunos em fase inicial de alfabetização se interessam por textos poéticos devido a suas rimas e musicalidade.

As dissertações e teses levantadas no diagnóstico sobre o estado da arte do tema igualam-se ao mesmo com relação à importância do olhar mais científico para as atividades de leitura nas séries iniciais e a importância do mediador de leitura. Nesse sentido, o diferencial no trabalho aqui proposto é que as estratégias de leitura propostas não demandam grandes recursos humanos e materiais, pois a leitura já é atividade quase que diária nas salas de alfabetização e o espaço físico para a execução das tarefas aqui propostas é o da escola em um momento já dedicado à leitura. O *corpus* desse trabalho permite que qualquer escola pública possa desenvolvê-lo, pois contam com acervo do PNAIC e/ou outros.

Dessa forma, acreditamos que essa visão deve ser expandida para equipe gestora, principalmente, pelo fato, de que algumas vezes ela é a responsável pela aquisição de obras, conforme apontou no questionário, para que não ocorra o equívoco de adquirir obras de baixo valor estético. Quanto à bibliotecária, o diagnóstico aqui exposto demonstrou que a mesma poderia ser uma melhor mediadora de leitura, mas, por se tratar de uma técnica, observa-se que não há os conhecimentos necessários. Em contrapartida, o espaço físico da biblioteca pode ser utilizado para boas situações de mediação de leitura pelos professores.

Quanto aos docentes alfabetizadores participantes, todos sabem da importância da leitura no processo de alfabetização, todavia, ainda é recorrente o trabalho feito de forma instintiva. O questionário demonstrou pelas respostas que a maioria deles revela um discurso genérico quanto ao tema, apresentando dificuldade em pontuar a contribuição da literatura no processo de alfabetização, o que sugere a necessidade de atividades de capacitação sobre o tema. O mapeamento desses fatores permitiu que a sequência fosse

elaborada, considerando aporte teórico com objetivos claros informados aos alunos, no caso, o acionamento da estratégia.

Foi observado, ao final da execução da sequência didática, que as crianças tornaram-se mais críticas ao fazerem empréstimo na biblioteca, procurando livros de maior qualidade quanto ao aspecto físico e ilustrações, assim como ao texto escrito. Durante as aulas posteriores à intervenção, observou-se, na maior parte dos alunos, um posicionamento diferente em relação até mesmo aos textos de outras disciplinas em materiais didáticos, conseguindo fazer maior interação, inferências e perguntas ao professor.

Com relação à prática diária da leitura, sabemos que, por questões de tempo e de outros conteúdos, muitas vezes é inviável realizar todos os dias um trabalho tão sistemático quanto esse, que contempla todas as estratégias. Apesar disso, consideramos que o professor possa fazer uso de outras obras do PNAIC e a partir dela eleger pelo menos uma estratégia para trabalhar, a qual poderá haver registro escrito ou não. Acredito que isso já configura uma leitura mais interativa.

Defende-se, ao final desta pesquisa, que trabalhar de forma sistêmica com o maior número de estratégias possíveis com uma ou mais obras a serem incorporadas ao planejamento do professor pode ampliar melhor o nível de compreensão dos alunos, melhorando assim os níveis de avaliações externas e sobretudo formando cidadãos mais conscientes.

Portanto, as aulas de leitura não podem mais ser apenas expositivas, pois se tornam insuficientes para o propósito de formação leitora. Ficou evidente que não é apenas ouvindo a leitura ou apreciando visualmente um livro em mãos que a criança se desenvolverá como leitora, como se fosse algo de fora para dentro de si, pois as aulas demonstraram que os estímulos exteriores, aliados às ações que partem do indivíduo, são fundamentais para a formação do leitor, e que, para a execução desse processo de abordagem dialógica, a presença do mediador é indispensável.

## REFERÊNCIAS

AMARO, Vagner da Rosa. *Mediação da leitura em bibliotecas: revendo conceitos, repensando práticas*' 13/03/2017 103 f. Mestrado Profissional em BIBLIOTECONOMIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO.

ANDRÉ, Maria Eliza Dalmazo Afons. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

Antunes, Janaina Silva Costa. *Práticas de leitura nas séries iniciais do ensino fundamental em uma escola pública*' 01/08/2011 172 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, VITÓRIA Biblioteca Depositária: Biblioteca da UFES.

BARRETO, Maria Elena Vilanova Lois. *Caminhos feitos de palavras: a recepção da Literatura infantil em crianças de uma escola pública*' 01/03/2009 165 f. Mestrado em ESTUDO DE LINGUAGENS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, Salvador Biblioteca Depositária: Central da Uneb.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. et al (Org.). *Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1* /Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. *Literatura na hora certa: guia 1: 1º ano do ensino fundamental*: PLND/PNAIC Alfabetização na hora certa 2015 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2015.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Trad. de Arlene Caetano, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

CADEMARTORI, Ligia. *O que é literatura infantil*. Primeira reimpressão. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização & lingüística*. São Paulo: Scipione, 1992.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARON, Leni de Fátima Bonel. *Leitura literária nos anos iniciais: aspectos constitutivos implicados na formação do leitor* 01/11/2012 175 f. Mestrado em LETRAS Instituição de Ensino: Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade de Passo Fundo.

CHICOSKI, Regina. *Literatura Infantil*. 1. ed. Guarapuava: Editora Unicentro, 2010.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil*. São Paulo: Ed. Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CORTEZ, Clarice Zamonaro; RODRIGUES, Milton Hermes. Operadores de leitura da poesia. In: *Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. (Org.) BONNICI, T. & ZOLIN, L. O.. 3ª Ed. Maringá: Eduem, 2009. (p. 59-92)

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2007.

COSSON, Rildo. *Círculos de Leitura e Letramento Literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

DALLA-BONA, Elisa Maria. *Letramento literário: ler e escrever literatura nas séries iniciais do ensino fundamental* 01/02/2012 312 f. Doutorado em

EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, CURITIBA Biblioteca Depositária: Biblioteca de Ciências Humanas, Letras e Artes .

DAMIANI, Magda Floriana. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. *Cadernos de Educação*. FaE/PPGE/UFPE, 2012. Disponível em: <http://periodicos.ufpel.edu.br>. Acesso em 05/12/2018.

DANTAS, Cláudia e RODRIGUES, Camila Cruz. Estratégias metacognitivas como intervenção psicopedagógica para o desenvolvimento do automonitoramento. *Rev. psicopedagogia*. [online]. 2013, vol.30, n.93. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v30n93/09.pdf>

FELTRE, Camila. Experiências com livros que exploram a sua materialidade: mediações e leituras possíveis' 25/06/2015 151 f. Mestrado em ARTES Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO, São Paulo Biblioteca Depositária: José de Arruda Penteado.

FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. *Por uma piscadela de olhos: poesia e imagem no livro infantil*. In: Vera Teixeira de Aguiar; João Luis Ceccantini. (Org.). *Poesia infantil e juvenil brasileira: uma ciranda sem fim*. 1ed.São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, v. 1, p. 153-190.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. Mediação: estratégias facilitadoras da compreensão leitora. In: Stella Maris Bortoni-Ricardo; Carolina Rodrigues; Cláudia Heloísa Schmeiske da Silva; Iveuta Abreu Lopes; Paula Cobucci; Veruska Ribeiro Machado. (Org.). *Leitura e Mediação Pedagógica*. 1ed.São Paulo - SP: Parábola, 2012, v. 1, p. 65-85.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes; 2010.

GEERTZ, Clifford *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1989.



GENEROSO, Ariana da Silva Fagundes, VITÓRIA, Maria Inês Corte. A literatura infantil no processo de alfabetização: construção do estado de conhecimento. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.21, n.2, p.430-444, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex>

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: Uma alternativa para o início da educação literária. *Alabe*, v. 10, p. 1-23, 2014. Artigo. Disponível em <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/87>

GOLBERT, Clarissa S. *A evolução psicolinguística e suas implicações na alfabetização: teoria, avaliação, reflexões*. Porto Alegre (RS): Artes Médicas, 1988.

GOULART, Cecília. A organização do trabalho pedagógico; alfabetização e letramento com eixos orientadores. In: BRASIL, Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

Gutierrez, Athany. *A mediação docente como estratégia para o aprimoramento da competência leitora* 01/12/2010 182 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL, CAXIAS DO SUL Biblioteca Depositária: Universidade de Caxias do Sul

<http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista/266/pnaic-o-desafio-da-na-idade-certa.html>

IZUMI, Ralph. *Pnaic: o desafio da alfabetização na idade certa*. 2015. Disponível em: Kich, Morgana. *Mediação de leitura literária: O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)/2008* 01/04/2011 170 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL, CAXIAS DO SUL Biblioteca Depositária: Universidade de Caxias do Sul.

LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 1988.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2015.

LUPION, Sthefane Liege Moreira. *A importância da literatura infantil e do letramento no processo de escolarização*. UEM, 2011. Dissertação. Disponível em:  
[http://www.dfe.uem.br/TCC/Trabalhos%202011/Turma%2031/Sthefane\\_Lupion.pdf](http://www.dfe.uem.br/TCC/Trabalhos%202011/Turma%2031/Sthefane_Lupion.pdf)

MACHADO, Miriam Raquel Piazzzi. *Alfabetização e letramento literário no 2º ano do ensino fundamental de nove anos: funções e usos da literatura infantil*. 2011. 166 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2011. Disponível em:  
<http://hdl.handle.net/11449/92227>

MARANGONI, Marli Cristina Tasca. *Brincadências com a poesia infantil: um quintal para o letramento poético* 09/03/2015 230 f. Doutorado em Letras (UCS/UNIRITTER) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade de Caxias do Sul.

MELLO, Ana Maria Lisboa de; LEONHARDT, D.R. *A origem e o significado dos contos de fadas*. Porto Alegre: Kuarup, 1991.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e Letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.

NEGRI, Andreia Silva de. *Letramento no compasso da poesia: experiência pedagógica em uma turma de 1º ano do ensino fundamental* 21/01/2014 180 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL, Caxias do Sul Biblioteca Depositária: Universidade de Caxias do Sul

NUNES, Marilia Forgearini. *Leitura mediada do livro de imagem no ensino fundamental: letramento visual, interação e sentido* 11/12/2013 256 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: central da UFRGS

PAIVA, Aparecida de. *Alfabetização e Leitura Literária. A leitura literária no processo de alfabetização: a mediação do professor*. In: BRASIL, Ministério da

Educação. *Alfabetização e Letramento na infância*. Boletim 09/ Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC/ SEB, 2005.

PALHARES, Isabela; DIOGENES, Juliana. Três em cada 10 são analfabetos funcionais no País. *O Estado de S. Paulo*, 6 ago. 2018. Disponível em:

<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,tres-em-cada-10-sao-analfabetos-funcionais-no-pais,70002432924>.

PEREIRA, Francielli Mendes. *Leitura e mediação: a literatura infantil no contexto da pedagogia*' 25/04/2016 133 f. Mestrado em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, Maringá Biblioteca Depositária: BCE - UEM

PERROTTI, Edmir. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Ícone, 1986.

PPP – Projeto Político Pedagógico, EMEF Georgina Amaral Santos Lopes, Ourinhos SP, 2015.

PRIETO, Mariana Natal; LIMA, Elieuzza Aparecida de. O uso das estratégias de leitura em sala e suas contribuições para formação de crianças leitoras: uma experiência com o livro "A casa sonolenta". In: Renata Junqueira de Souza; Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto. (Org.). *Práticas Pedagógicas contextos literários: estratégias de leitura na infância*. 1 ed. Tubarão: Copiart, 2017, v. 1, p. 189-202.

PISKE, Gabriela. *Encontros literários pela mediação em leitura*' 30/03/2017 137 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ, Itajaí Biblioteca Depositária: UNIVALI

Platzer, Maria Betanea. *Crianças leitoras entre práticas de leitura*.' 01/02/2009 Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, CAMPINAS Biblioteca Depositária: Biblioteca Central.

REYES, Yolanda. *Meu bicho de estimação* – 2. Ed – Curitiba: Editora ChampagnaT, PUC – PR, 2013.

ROUXEL, Annie. "Autobiografia de leitor e identidade literária". Annie Rouxel, Gérard Langlade e Neide Luiza de Resende, (orgs.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013

SANTOS, Cristina dos; KADER, Carla Callegaro Corrêa. Os modelos de leitura bottom-up, top-down e aproximação interativa. *Revista de Ciências Humanas*, v. 10, p. 73-96, 2009.

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

SILVA, Andrea Alves da. Lili inventa o mundo onde não falta poesia: a mediação da leitura literária nas séries iniciais do ensino fundamental' 07/10/2015. Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Goiânia Biblioteca Depositária: Sistema de Bibliotecas da UFG

SILVA, Fernanda Siqueira. Estratégias de leitura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I' 10/03/2016 169 f. Mestrado em EDUCAÇÃO - CAMPUS CATALÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Catalão Biblioteca Depositária: UFG

SILVA, Rosita Mattos da. "As histórias da gente que cabem num livro " - Experiências de Leitura nas aulas de literatura do primeiro ano do Ensino Fundamental' 01/07/2011 150 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, RIO DE JANEIRO Biblioteca Depositária: Biblioteca do CFCH

SILVA, SIMONE DE SOUZA. *Práticas de "leitura deleite" nos anos iniciais: contributos do pnaic na/para mediação docente'* 29/11/2017 147 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, Maceió Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Ufal - Sala de Leitura do PPGE

SILVA, Simone de Souza; CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva. Leitura Deleite no Ciclo de Alfabetização: Entrelaçando Pressupostos e Práticas do/no Programa Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. *Revista Educação e Linguagens*, v. 8, p. 90-110, 2019.

SMITH, Frank. *A leitura Significativa*. 3. ed. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.; 1999.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alvez Mrtins; BRANDÃO, Helina Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versian (org.). *A escolarização da leitura literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, Magda. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2004.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmaes, 1998.

SOUZA, Helen Danyane Soares Caetano de; SERAFIM, Mônica de Souza. A mediação da leitura na educação infantil: onde a leitura de mundo precede a das palavras. In: BORTONI RICARDO, Stella Maris et al. (Orgs.) *Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola, 2012, p. 19-41.

SOUZA, Renata Junqueira de. Literatura infantil e primeira infância: políticas e práticas de leitura. *Fronteiras*, São Paulo, v. 1, p. 43-59, 2016. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/fronteiras/article/view/28941>

SOUZA, Renata Junqueira deET AL. Educação Literária e formação de leitores: da leitura 'em si' para leitura 'para si'. *Ensino em Re-vista*, v. 19, n. 1, p. 194-214, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/114926>.

TEIXEIRA, Fernanda Caroline. *Práticas pedagógicas no ensino de leitura nas séries iniciais: o processo de constituição de uma professora*. 26/02/2016 145 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Unicamp.

VALENTE, Thiago Alves. *Gêneros poéticos na escola de hoje*. In: Vera Teixeira de Aguiar; João Luis Ceccantini. (Org.). *Poesia infantil e juvenil brasileira: uma ciranda sem fim*. 1 ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, v. 1, p. 103-131.

WALTY, Ivete Lara Camargos. Literatura e escola: anti-lições. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). *Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

WEBER, Max. *Metodologia das Ciências Sociais*. 2 v. Cortez: Campinas, 2001.

ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Lígia Cademartori. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. 2ªed. São Paulo: Ática, 1982.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO PARA A BIBLIOTECÁRIA

QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO-CULTURAL PARA FIM DE PESQUISA<sup>9</sup>

Caro (a) Bibliotecário(a),

Este questionário faz parte de uma pesquisa de mestrado, orientada pela professora Dra. Vanderléia da Silva Oliveira, em andamento pela Universidade Norte do Paraná – UENP, no Mestrado Profissional de Letras. Suas informações serão muito importantes.

### TERMO DE CONSENTIMENTO AUTORIZADO

Eu, após ter lido e entendido as informações (dúvidas enviar para [pedrogerald2009@hotmail.com](mailto:pedrogerald2009@hotmail.com), telefone: 14 99614-7660 referentes a este estudo, CONCORDO\* VOLUNTARIAMENTE em participar do mesmo.

\*A devolução do questionário, com sua assinatura, pressupõe seu consentimento.

Obrigado,

**Pedro Geraldo Gonçalves**

---

NOME COMPLETO:

---

Assinatura:

---

IDADE: \_\_\_\_\_

1) Possui curso superior? Sim ( ) Não ( )

Qual \_\_\_\_\_

---

<sup>9</sup> Formulário adaptado de MORAES, Lea Anny de Oliveira. Leitura e mediação: concepções de professores que atuam em bibliotecas escolares. Dissertação, UFU, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13965/1/LeituraMediacaoConcepcoes.pdf>; e MENDES, Luciano Gonçalves. A atuação da biblioteca escolar no incentivo ao hábito de leitura. Monografia, UNB, 2011. Disponível em: [http://bdm.unb.br/bitstream/10483/1909/1/2011\\_LucianoGon%C3%A7alvesMendes.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/1909/1/2011_LucianoGon%C3%A7alvesMendes.pdf)



- 2) Participa das reuniões pedagógicas? Em caso afirmativo: a) Com que frequência? b) Nessas reuniões trata-se do acervo da biblioteca?

---

---

---

---

---

- 3) Como é feita a seleção de aquisição do acervo? Há critérios? Participa na tomada de decisões?

---

---

---

---

---

- 4) Quais são os projetos de incentivo à leitura desenvolvidos na biblioteca? A partir de quando foram iniciados?

---

---

---

---

---

- 5) Qual a frequência dos alunos do ensino fundamental à Biblioteca?

- ( ) 1 vez por mês  
( ) 1 vez por semana  
( ) Diariamente  
( ) Outra, especifique

- 6) Qual o principal motivo da frequência dos alunos à biblioteca da escola (graduar de 1 a 5 de acordo com o nível de importância):

- ( ) fazer tarefa escolar  
( ) fazer leitura de texto indicado pelo professor  
( ) ler histórias em quadrinhos  
( ) ler histórias infantis  
( ) participar de atividades extraclasse  
( ) realizar empréstimo de livro

- 7) De que forma a biblioteca contribui para a formação e desenvolvimento do hábito de leitura dos alunos?

- ( ) por meio da frequência à biblioteca  
( ) pelo acompanhamento do professor à biblioteca  
( ) pelo tipo de material que o aluno lê na biblioteca  
( ) pela atuação do bibliotecário junto ao professor  
( ) pela procura do professor aos serviços da biblioteca

8) Você considera que a Biblioteca onde trabalha tem uma boa qualidade de acervo?  
Sim ( ) Por quê?

---

---

---

---

---

Não ( ) Por quê?

---

---

---

---

9) Você considera que a Biblioteca onde trabalha tem uma boa qualidade na estrutura física?  
Sim ( ) Por quê?

---

---

---

---

Não ( ) Por quê?

---

---

---

---

10) O espaço físico da biblioteca onde trabalha comporta quantos alunos ao mesmo tempo?  
( ) Nenhum  
( ) De 5 a 10 alunos  
( ) De 10 a 20 alunos  
( ) De 20 a 30 alunos  
( ) Mais de 30

11) Qual atividade você mais costuma fazer na biblioteca com os alunos?  
( ) Leitura de livros  
( ) Contação de histórias  
( ) Entrega de livros para ler em casa  
( ) Atividades de reforço escolar  
( ) Trabalhos artísticos manuais  
( ) Outros

12) Os alunos de sua escola podem visitar a biblioteca quando querem?  
Sim ( ) Não ( )  
Por quê?

---

---

---

13) Você costuma ler os livros que empresta aos seus alunos?

Sim ( ) Não ( )

Por quê?

---

---

---

14) Para você, o que é um mediador de leitura?

---

---

---

15) Você se considera um mediador de leitura?

Sim ( ) Não ( )

Por quê?

---

---

---

16) Que tipo de material você acha importante e que não há em sua biblioteca?

---

---

---

---

17) Dê três exemplos de melhores práticas adotadas na sua biblioteca como motivação para o hábito de leitura.

---

---

---

---

## APÊNDICE 2

### TERMO DE ACEITAÇÃO DA PESQUISA PELA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

#### TERMO DE ACEITAÇÃO

Pelo presente termo, aceitamos **Pedro Geraldo Gonçalves**, pesquisador vinculado ao curso de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, pós-graduação stricto sensu, do Centro de Letras, Comunicação e Artes, da Universidade Estadual do Norte do Paraná, a viabilizar seu projeto de pesquisa, fazendo uso dos espaços escolares para os estudos do referido projeto e interagir com os alunos, conforme necessidade.

Ao assinar este termo, entendemos que:

Autorizamos a coleta de dados à pesquisa e a execução do projeto intitulado provisoriamente “LITERATURA INFANTIL E ALFABETIZAÇÃO: PROCESSOS DE MEDIAÇÃO DE LEITURA”;

O pesquisador acima referido dará esclarecimentos, antes e durante a pesquisa, acerca de sua metodologia e seu método de análise dos dados;

Todos os envolvidos terão total garantia de anonimato, estando assegurada a privacidade;

No caso de aplicação de questionários os sujeitos da pesquisa terão o direito de não responder a perguntas que causem constrangimentos de qualquer natureza;

Autorizamos a publicação dos resultados da referida pesquisa, desde que sejam mantidos os procedimentos de anonimato dos sujeitos participantes.

O nome da escola pode ser citado no projeto.

Atenciosamente,

Ourinhos, 20 de junho de 2018.

---

Diretor(a) da escola

### APÊNDICE 3 – QUESTIONÁRIO PARA A DIREÇÃO

#### QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO-CULTURAL PARA FIM DE PESQUISA<sup>10</sup>

Caro (a) Diretor (a),

Este questionário faz parte de uma pesquisa de mestrado, orientada pela professora Dra. Vanderléia da Silva Oliveira, em andamento pela Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP, no Mestrado Profissional de Letras. Suas informações serão muito importantes.

#### TERMO DE CONSENTIMENTO AUTORIZADO

Eu, após ter lido e entendido as informações (dúvidas enviar para [pedrogerald2009@hotmail.com](mailto:pedrogerald2009@hotmail.com), telefone: 14 99614-7660 referentes a este estudo, CONCORDO\* VOLUNTARIAMENTE em participar do mesmo.

\*A devolução do questionário, com sua assinatura, pressupõe seu consentimento.

Obrigado,

**Pedro Geraldo Gonçalves**

---

NOME COMPLETO:

---

Assinatura:

---

1. Como é aplicada a verba da própria escola para aquisição de obras literárias para abastecer a biblioteca?

---

---

---

## **\_APÊNDICE 4 – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES ALFABETIZADORES**

QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO-CULTURAL PARA FIM DE PESQUISA

Caro (a) Professor (a),

Este questionário faz parte de uma pesquisa de mestrado, orientada pela professora Dra. Vanderléia da Silva Oliveira, em andamento pela Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP, no Mestrado Profissional de Letras. Suas informações serão muito importantes.

### **TERMO DE CONSENTIMENTO AUTORIZADO**

Eu, após ter lido e entendido as informações (dúvidas enviar para [pedrogeraldo2009@hotmail.com](mailto:pedrogeraldo2009@hotmail.com), telefone: 14 99614-7660 referentes a este estudo, CONCORDO\* VOLUNTARIAMENTE em participar do mesmo.

\*A devolução do questionário, com sua assinatura, pressupõe seu consentimento.

Obrigado,

**Pedro Geraldo Gonçalves**

---

NOME COMPLETO:

---

Assinatura:

---

1. Como você considera a contribuição ou impacto do uso da literatura infantil no processo de alfabetização?

---

---

# APÊNDICE 5 – FOLHA DO PENSAR PARA INFERÊNCIA

ALUNO \_\_\_\_\_

## FOLHA DO PENSAR PARA INFERÊNCIA

DATA: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ /2019

| ANOTE AQUI AS SUAS INFERÊNCIAS                                                                              | USE ESTA COLUNA PARA MARCAR COM O SINAL POSITIVO (+) PARA SUAS INFERÊNCIAS CONFIRMADAS | USE ESTA COLUNA PARA MARCAR COM O SINAL NEGATIVO (-) PARA SUAS INFERÊNCIAS NÃO CONFIRMADAS. |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| QUANDO LI A CAPA DO LIVRO <i>MEU BICHO DE ESTIMAÇÃO</i> , DE YOLANDA REYES, JÁ IMAGINEI QUE ENCONTRARIA ... |                                                                                        |                                                                                             |
|                                                                                                             |                                                                                        |                                                                                             |
|                                                                                                             |                                                                                        |                                                                                             |
|                                                                                                             |                                                                                        |                                                                                             |

**APÊNDICE 6 - QUADRO SÍNTESE PARA VISUALIZAÇÃO:**

TÍTULO DO LIVRO: *MEU BICHO DE ESTIMAÇÃO*.  
ALUNO \_\_\_\_\_

1. OUÇA O TEXTO, NÃO SE ESQUEÇA DE UTILIZAR TODOS OS SEUS SENTIDOS EM SUA IMAGINAÇÃO.
2. AGORA, ESCREVA, DEPOIS DA LEITURA, A COMPLEMENTAÇÃO DAS FRASES ABAIXO E CRIE OUTRAS SE JULGAR NECESSÁRIAS.
3. COMENTE E COMPARE COM SEUS COLEGAS SUAS RESPOSTAS.

Eu vejo:

Eu escuto:

Eu posso sentir:

Eu cheiro:

Comentário final do aluno:



**APÊNDICE 7 – FORMULÁRIO PARA CONHECIMENTO PRÉVIO**

Título da matéria:

Aluno: \_\_\_\_\_

Conhecimento prévio

Escreva os fatos que você já sabe sobre animais de estimação.

1. Os animais mais comuns de estimação são:

---

---

---

---

2. Quais cuidados eles precisam?

---

---

---

---

---

3. Que benefícios trazem as pessoas?

---

---

---

---

4. Em que lugar da casa podem ficar?

---

---

---

---

5. Quando fica doente, o que fazer?

---

---

---

---

## **ANEXOS**

## ANEXO 1: TEXTO PARA SUMARIZAÇÃO.

### POR QUE TER ANIMAIS DE ESTIMAÇÃO?

EM 1857, O ESCRITOR BRITÂNICO GEORGE ELIOT ESCREVEU QUE OS ANIMAIS SÃO AMIGOS MUITO AGRADÁVEIS, NÃO FAZEM PERGUNTAS, NEM MANIFESTAM DESAPROVAÇÃO. ESSE É O CARÁTER COMUM DOS ANIMAIS DE ESTIMAÇÃO. APESAR DE SOAR ESNOBE A DESCRIÇÃO, O QUE O AUTOR QUIS DIZER É QUE OS ANIMAIS DE ESTIMAÇÃO SÃO LEAIS E GOSTAM DE FAZER COMPANHIA AO DONO.

### **ANIMAL DE ESTIMAÇÃO TAMBÉM É SAÚDE**

OS BICHINHOS DE ESTIMAÇÃO TEM SIDO MUITO UTILIZADOS TAMBÉM EM TERAPIAS. ALEXANDRE ROSSI, ESPECIALISTA EM COMPORTAMENTO ANIMAL, DIZ QUE É COMPROVADO QUE OS ANIMAIS DE ESTIMAÇÃO ALEGRA QUALQUER AMBIENTE. EM SEU PROGRAMA NO CANAL NET GEO, ELE LEVOU CÃES EM HOSPITAIS E CONSTATOU QUE UM GOLDEN RETRIEVER, POR EXEMPLO, SEMPRE DAVA MAIS CARINHO E ATENÇÃO À CRIANÇA QUE PARECIA MAIS TRISTE, ATÉ FAZÊ-LA BRINCAR COM ELE.

NOS ESTADOS UNIDOS, EM ALGUMAS PRISÕES, OS CACHORROS E GATOS TÊM SIDO USADOS COMO MEIO DE MELHORAR O CLIMA INTERNO. EM UMA PENITENCIÁRIA FEMININA DE BEDFORD HILLS, AS DETENTAS AJUDAM A ADESTRAR FILHOTES DE LABRADORES E GOLDEN RETRIEVERS. APÓS UM ANO, OS ANIMAIS SÃO DOADOS PARA SERVIREM DE CÃO-GUIA A PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS FÍSICAS OU COM ESTRESSE PÓS-TRAUMÁTICO, COMO EX-COMBATENTES, VETERANOS DE GUERRA.

É INDISCUTÍVEL QUE ANIMAIS, NÃO SOMENTE OS CÃES, SÃO OS MELHORES AMIGOS DO HOMEM. PORÉM, CLARO, COMO TUDO NA VIDA, É IMPORTANTE DOSAR. UTILIZAR UM ANIMALZINHO DE ESTIMAÇÃO COMO SUBSTITUTO DE UMA FAMÍLIA OU AMIGOS NÃO É SAUDÁVEL, POR ISSO É ESSENCIAL RESSALTAR A IMPORTÂNCIA DA

COMPANHIA DOS ANIMAIS COMO UMA PARTE DA VIDA, MAS SEMPRE COM UM CUIDADO RESPONSÁVEL COM OS ANIMAIS.

VEJA ALGUNS DOS VÁRIOS BENEFÍCIOS QUE TER UM PET TRAZ PARA OS HUMANOS:

- QUANDO UMA CRIANÇA SE RELACIONA COM ANIMAIS DE ESTIMAÇÃO DESDE CEDO, PRODUZ ANTICORPOS QUE EVITAM O APARECIMENTO DE ALERGIAS FUTURAS;
- DONOS DE CÃES GERALMENTE PRECISAM LEVAR O PET PARA SAIR E AS CAMINHADAS AJUDAM NA PERDA DE PESO;
- CONTROLE DA PRESSÃO ARTERIAL, DIMINUIÇÃO NOS NÍVEIS DE COLESTEROL E ESTRESSE COM CONSEQUENTE REDUÇÃO DOS PROBLEMAS CARDÍACOS;
- EXISTEM HISTÓRIAS DE ANIMAIS QUE JÁ SALVARAM A VIDA DE SEUS DONOS, AJUDARAM A DESCOBRIR DOENÇAS, ETC.;
- AJUDA CRIANÇAS A DESENVOLVEREM SENSO DE RESPONSABILIDADE, MELHORA AUTOESTIMA E CAPACIDADE DE SOCIALIZAÇÃO;
- LIBERAÇÃO DE ENDORFINAS QUE CAUSAM SENSÇÃO DE BEM-ESTAR, AJUDANDO NO COMBATE DA DEPRESSÃO E OUTROS VÁRIOS PROBLEMAS QUE ENFRENTAMOS NA SOCIEDADE ATUAL.

MUITOS DESSES FATORES ESTÃO DIRETAMENTE RELACIONADOS COM O FATO DO SER HUMANO PRECISAR DE CARINHO E ATENÇÃO, MAS NORMALMENTE AS RELAÇÕES NÃO SATISFAZEM AS NOSSAS NECESSIDADES DE MANEIRA APROPRIADA, POR ISSO O ORGANISMO REAGE TÃO BEM AO SIMPLES ATO DE FAZER CARINHO EM UM BICHINHO.

ALÉM DO LADO BOM PARA OS HUMANOS, DEVEMOS PENSAR NO BEM-ESTAR DO ANIMAL. LEMBRE-SE QUE OS GATOS E CACHORROS FORAM DOMESTICADOS POR HOMENS HÁ MUITOS SÉCULOS E POR ISSO CRIARAM UM VÍNCULO COM AS PESSOAS, SENDO DEPENDENTES DELAS E MERECENDO CUIDADOS ESPECIAIS.

## COMO ESCOLHER UM ANIMAL DE ESTIMAÇÃO

A VARIEDADE DE ANIMAIS QUE PODEM VIRAR UM PET É GRANDE E MESMO QUANDO TEMOS PREFERÊNCIA POR UM TIPO ESPECÍFICO, AINDA PODEMOS FICAR EM DÚVIDA QUANTO À RAÇA. VÁRIOS FATORES SÃO ESSENCIAIS NA HORA DA ESCOLHA: GASTOS, TEMPO, ESPAÇO, ACORDO ENTRE OS MEMBROS DA FAMÍLIA, ENTRE OUTROS. ALGUMAS DICAS PODEM FACILITAR ESSA ESCOLHA:

- QUAL TIPO DE ANIMAL VOCÊ QUER? O QUE ESPERA DELE? POR EXEMPLO, GATOS ENXERGAM HUMANOS COMO IGUAIS, POR ISSO SÃO INDEPENDENTES E FAZEM O QUE QUEREM, APESAR DE SEREM CARINHOSOS, ENQUANTO CACHORROS ENTENDEM A FAMÍLIA COMO SUA MATILHA E SEGUEM AS ORDENS DO “ALFA”, OU SEJA, O DONO;
- EM QUAL PARTE DA CASA SEU PET VAI FICAR? QUAL É O ESPAÇO DISPONÍVEL? UM PET COMO HAMSTER, PEIXE OU PÁSSARO NÃO OCUPA GRANDE ESPAÇO E PRECISA APENAS DE UM CANTINHO PARA DEIXAR A GAIOLA OU AQUÁRIO, ENQUANTO CÃES E GATOS PRECISAM DE ESPAÇOS VARIADOS DE ACORDO COM O PORTE;
- ENTENDA QUE O PET É UMA RESPONSABILIDADE SUA PELO TEMPO QUE ELE VIVER, SE VOCÊ NÃO PRETENDE FICAR 15 ANOS RESPONSÁVEL POR UM BICHINHO, DÊ PREFERÊNCIA PARA ANIMAIS QUE TEM MENOR MÉDIA DE VIDA;
- AS DEMAIS PESSOAS QUE VIVEM NA SUA CASA DEVEM ESTAR DE ACORDO COM A COMPRA OU ADOÇÃO, EVITANDO CONFLITOS, PROBLEMAS DE MAUS TRATOS, ETC., SE VOCÊ TIVER FILHOS A IDADE TAMBÉM É UM FATO IMPORTANTE NA ESCOLHA, CRIANÇAS ACIMA DE 6 ANOS CONSEGUEM ENTENDER MELHOR RESPONSABILIDADES E AJUDAM COM OS PETS;
- A IDADE TAMBÉM É UM FATOR IMPORTANTE NA ESCOLHA DE CÃES E GATOS, SE VOCÊ NÃO QUER ACOMPANHAR TODA INTENSIDADE DE UM FILHOTE PREFIRA OS ANIMAIS QUE TEM UM ANO OU MAIS;
- SE INFORME SOBRE AS RAÇAS, ÀS VEZES AQUELA SUA RAÇA FAVORITA NÃO É EXATAMENTE A RAÇA QUE SE ENQUADRA NO SEU

ESTILO DE VIDA E DISPONIBILIDADE, CONHEÇA UM POUCO SOBRE O BICHINHO ANTES DE LEVA-LO PARA CASA;

- O NÍVEL DE ATIVIDADE DO PET TAMBÉM É IMPORTANTE, ALGUMAS RAÇAS DE CACHORRO PRECISAM DE CAMINHADAS ENQUANTO OUTROS CURTEM A PREGUIÇA DE FICAR EM CASA VENDO TV COM O DONO, A MESMA COISA VALE PARA OS GATOS, QUE SÃO ANIMAIS MAIS PREGUIÇOSOS.

### **A IMPORTÂNCIA DA ADOÇÃO**

INFELIZMENTE NOSSO PAÍS POSSUI UM GRANDE HISTÓRICO DE ABANDONOS E MAUS TRATOS DE ANIMAIS, POR ISSO CADA VEZ MAIS SE FALA EM ADOÇÃO RESPONSÁVEL. NAS RUAS VEMOS UMA GRANDE QUANTIDADE DE ANIMAIS SEM DONOS E OS ABRIGOS ESTÃO SEMPRE TRABALHANDO ALÉM DE SUA CAPACIDADE, NÃO PORQUE AQUELES ANIMAIS SÃO PERIGOSOS OU POSSUEM ALGUMA DOENÇA GRAVE, MAS PORQUE AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ELES SIMPLEMENTE OS LARGARAM. OUTRO GRANDE PROBLEMA É DEIXAR DE FAZER A CASTRAÇÃO, GERANDO ASSIM NINHADAS INDESEJADAS QUE SÃO ABANDONADAS.

ANIMAIS QUE FORAM ABANDONADOS GERALMENTE DEMONSTRAM UM GRANDE AFETO E LEALDADE AOS SEUS DONOS, POIS ELES APRENDERAM QUE ISSO AJUDA A SUPRIR SUAS NECESSIDADES. QUANDO SE ADOTA UM PET, VOCÊ ESTÁ DANDO A ELE MAIS UMA CHANCE DE TER UMA FAMÍLIA E UM ESPAÇO SAUDÁVEL, POIS ABRIGOS NÃO FORNECEM TUDO QUE É NECESSÁRIO PARA SEU BEM ESTAR.

SE VOCÊ ESTÁ ABERTO A TER UM ANIMAL DE ESTIMAÇÃO PENSE EM ADOTAR.

FONTE: [HTTPS://WWW.CACHORROGATO.COM.BR/CACHORROS/ANIMAIS-DE-ESTIMACAO/](https://www.cachorrogato.com.br/cachorros/animais-de-estimacao/)

## ANEXO 2 – TEXTO PARA SÍNTESE: OS SETE CORVOS - CONTOS DE GRIMM

### OS SETE CORVOS

Irmãos Grimm

Era uma vez um homem que tinha sete filhos, todos meninos, e vivia suspirando por uma menina. Afinal, um dia, a mulher anunciou-lhe que estava mais uma vez esperando criança.

No tempo certo, quando ela deu à luz, veio uma menina. Foi imensa a alegria deles. Mas, ao mesmo tempo, ficaram muito preocupados, pois a recém-nascida era pequena e fraquinha, e precisava ser batizada com urgência.

Então, o pai mandou um dos filhos ir bem depressa até a fonte e trazer água para o batismo. O menino foi correndo e, atrás dele, seus seis irmãos. Chegando lá, cada um queria encher o cântaro primeiro; na disputa, o cântaro caiu na água e desapareceu.

Os meninos ficaram sem saber o que fazer. Em casa, como eles estavam demorando muito, o pai disse, impaciente:

— Na certa, ficaram brincando e se esqueceram da vida!

E, cada vez mais angustiado, exclamou com raiva:

— Queria que todos eles se transformassem em corvos!

Nem bem falou isso, ouviu um ruflar de asas por cima de sua cabeça e, quando olhou, viu sete corvos pretos como carvão passando a voar por cima da casa.

Os pais fizeram de tudo para anular a maldição, mas nada conseguiram; ficaram tristíssimos com a perda dos sete filhos. Mas, de alguma forma, consolaram-se com a filhinha, que logo ficou mais forte e foi crescendo, cada dia mais bonita.

Passaram-se anos. A menina nunca soube que tinha irmãos, pois os pais jamais falaram deles. Um dia, porém, escutou acidentalmente algumas pessoas falando dela:

— A menina é muito bonita, mas foi por culpa dela que os irmãos se desgraçaram...

Com grande aflição, ela procurou os pais e perguntou-lhes se tinha irmãos e onde eles estavam. Os pais não puderam mais guardar segredo. Disseram que havia sido uma predestinação do céu, mas que o batismo dela fora a inocente causa.

A partir desse momento, não se passou um dia sem que a menina se culpasse pela perda dos irmãos, pensando no que fazer para salvá-los. Não tinha mais paz nem sossego.

Um dia, ela fugiu de casa, decidida a encontrar os irmãos onde quer que eles estivessem nesse vasto mundo, custasse o que custasse.

Levou consigo apenas um anel de seus pais como lembrança, um pão grande para quando tivesse fome, um cantil de água para matar a sede e um banquinho para quando quisesse descansar.







Foi andando, andando, afastando-se cada vez mais... e assim chegou ao fim do mundo.

Então, foi falar com o sol. Mas ele era assustador, quente demais e comia crianças.

A menina fugiu e foi falar com a lua. Ela era horrorosa, mais fria que o gelo, e também comia crianças. Quando viu a menina, disse com um sorriso mau:

— Hum, hum... que cheirinho bom de carne humana!

A menina se afastou correndo e foi falar com as estrelas. Encontrou-as sentadas, cada uma na sua cadeirinha. Todas elas foram bondosas e amáveis com ela. A Estrela d'Alva ficou em pé e lhe deu um ossinho de frango, dizendo:

— Sem este ossinho, você não poderá abrir a Montanha de Cristal, e é na Montanha de Cristal que estão seus irmãos.

A menina pegou o ossinho, embrulhou-o num pedaço de pano e de novo pôs-se a andar.

Andou, andou e, afinal, chegou à Montanha de Cristal. O portão estava fechado; quando desembulhou o paninho para pegar o osso, ele estava vazio! Ela havia perdido o presente da estrela...

E agora, o que fazer? Queria salvar os irmãos, mas não tinha mais a chave da Montanha de Cristal.

Sem pensar muito, meteu o dedo indicador dentro do buraco da fechadura e girou-o, mas o portão continuou fechado.

Então, pegou uma faca em sua trouxinha, cortou fora um pedaço do dedo mindinho, meteu o pedaço do dedo na fechadura: felizmente, o portão se abriu.

Assim que ela entrou, um anãozinho veio a seu encontro:

— O que está procurando, minha menina?

— Procuo meus irmãos, os sete corvos.

— Os senhores Corvos não estão em casa e vão se demorar bastante.

Mas se quiser esperar, entre e fique à vontade.

Assim dizendo, o anãozinho foi para dentro e voltou trazendo a comida dos corvos em sete pratinhos e a bebida em sete copinhos. A menina comeu um bocadinho de cada prato e bebeu um golinho de cada copo, mas deixou cair o anel que trouxera dentro do último copinho.

Nesse momento, ouviu-se um zunido e um bater de asas no ar.

— São os senhores Corvos que vêm vindo — explicou o anãozinho.

Eles entraram, quiseram logo comer e beber e se dirigiram para seus pratos e copos. Então um disse para o outro:

— Alguém comeu no meu prato! Alguém bebeu no meu copo! E foi boca humana!



