

Flávia Brocchetto Ramos

# LITERATURA NA ESCOLA:

da concepção à mediação do PNBE





# **LITERATURA NA ESCOLA**

da concepção à mediação do PNBE

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE  
DE CAXIAS DO SUL**

*Presidente:*  
Roque Maria Bocchese Grazziotin

*Vice-Presidente:*  
Orlando Antonio Marin

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL**

*Reitor:*  
Prof. Isidoro Zorzi

*Vice-Reitor:*  
Prof. José Carlos Köche

*Pró-Reitor Acadêmico:*  
Prof. Evaldo Antonio Kuiava

*Coordenador da Educs:*  
Renato Henrichs

**CONSELHO EDITORIAL DA EDUCS**

Adir Ubaldo Rech (UCS)  
Gilberto Henrique Chissini (UCS)  
Israel Jacob Rabin Baumvol (UCS)  
Jayme Paviani (UCS)  
José Carlos Köche (UCS) – presidente  
José Mauro Madi (UCS)  
Luiz Carlos Bombassaro (UFRGS)  
Paulo Fernando Pinto Barcellos (UCS)

FLÁVIA BROCCHETO RAMOS

**LITERATURA NA ESCOLA**  
da concepção à mediação do PNBE



EDUCS

© do autor

**Revisão:** Izabete Polidoro Lima

**Editoração:** Traço Diferencial

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

---

R175L Ramos, Flávia Brocchetto

Literatura na escola [recurso eletrônico] : da concepção à mediação do PNBE. — Dados eletrônicos. — Caxias do Sul, RS: Educs, 2013.

148 p.; 23 cm.

ISBN 978-85-7061-643-2

Apresenta bibliografia

Modo de acesso: World Wide Web

1. Incentivo à leitura. 2. Literatura infantil. 3. Bibliotecas escolares – Avaliação. 4. Programa Nacional Biblioteca da Escola (Brasil). I. Título.

CDU 2. ed.: 347.247

---

#### Índice para o catálogo sistemático:

1. Incentivo à leitura	028
2. Literatura infantil	82-93
3. Bibliotecas escolares – Avaliação	027.8
4. Programa Nacional Biblioteca da Escola (Brasil)	027.8(81)

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária  
Ana Guimarães Pereira – CRB 10/1460

Direitos reservados à:



**EDUCA** – Editora da Universidade de Caxias do Sul

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil  
Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-970 – Caxias do Sul – RS – Brasil  
Telefone / Telefax: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR: (54) 3218 2197  
www.ucs.br – E-mail: [educs@ucs.br](mailto:educs@ucs.br)



EDITORIA AFILIADA

# Agradecimentos

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, que acolhe e respeita meu trabalho;

Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais, que viabilizou meu projeto de pós-doutorado;

Secretaria Municipal de Educação de Caxias do Sul e as escolas municipais, que receberam a mim e aos meus bolsistas para coletar dados;

Professor Jayme Paviani, pela acolhida e encaminhamento do projeto na UCS;

Professora Aparecida Paiva, que orientou minha proposta de estudo; Flávia Vergani, Adriana Zini, Sandra Andreola e Rose Elga Beber, que possibilitaram o acesso a documentos da SMED e a obras do PNBE 2008;

Lucien, minha primeira professora de Literatura Infantil, que encaminhou questionários para coleta de dados na Rede Municipal de Ensino;

Neiva Panizzo, que sempre está comigo nas minhas inquietações pessoas e profissionais;

Nathalie Vieira Neves, pelo trabalho qualificado na busca e sistematização de dados;

Morgana Kich, por ter me acompanhado na pesquisa, estudando o PNBE na sua dissertação;

Minha família, que me deu a tranquilidade para implementar a pesquisa, em especial, aos meus pais, que sempre são a rede que me sustenta – nas diferentes etapas da minha vida.

Um homem dos vinhedos falou, em agonia, junto ao ouvido de Marcela. Antes de morrer, revelou a ela o segredo:

— A uva — sussurrou — é feita de vinho.

Marcela Pérez-Silva me contou isso, e eu pensei: se a uva é feita de vinho, talvez a gente seja as palavras que contam o que a gente é.

Eduardo Galeano

# *Sumário*

Apresentação	
	<b>9</b>
Literatura, leitura e políticas de leitura	
	<b>11</b>
Configuração do cenário da pesquisa	
	<b>21</b>
Biblioteca escolar	
	<b>27</b>
Programas de Leitura: Programa Nacional Biblioteca da Escola	
	<b>43</b>
PNBE 2008	
	<b>49</b>
PNBE 2008 em Caxias do Sul	
	<b>71</b>
Organização de novos percursos	
	<b>105</b>
Palavras finais	
	<b>141</b>
Referências	
	<b>145</b>



# *Apresentação*

Flávia Ramos integra uma equipe que, sob a coordenação do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), da Faculdade de Educação da UFMG, realiza a avaliação pedagógica do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), sob a responsabilidade desse Centro. Essa avaliação pedagógica de livros de literatura, efetivada desde o PNBE/2007, tem oferecido ao Grupo de Pesquisa do Letramento Literário (GPELL), pertencente ao Ceale, assim como a outros pesquisadores-avaliadores ligados ao PNBE, a oportunidade de realizar pesquisas científicas sobre a produção literária para crianças e jovens, sobretudo aquela em circulação na escola. Também tem permitido um intercâmbio produtivo e consequente de experiências entre universidade, escola e instituições oficiais, responsáveis pelo funcionamento e pela organização dos diversos sistemas de ensino. Esse Centro, responsável pela linha de pesquisa “Educação e Linguagem”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG, vem desenvolvendo, ainda, projetos de investigação sobre a recepção e os usos dos acervos constituídos por essa política pública, ao longo de suas últimas edições. A fim de consolidar seus projetos ou implantar novos, uma de suas estratégias tem sido o incentivo aos pesquisadores que integram essa rede de avaliação, para que se debrucem sobre áreas e temas em torno desse Programa, que estejam exigindo alargamento ou aprofundamento, ou que constituem lacunas ainda não exploradas.

Foi para preencher uma dessas lacunas que Flávia Brocchetto Ramos veio buscar o seu pós-doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG, na linha de pesquisa “Educação e Linguagem”, mais precisamente na área de recepção e usos dos acervos do PNBE, campo até o momento ainda incipiente na linha de pesquisa do Ceale.

E o fez tomando a edição do PNBE 2008 – segmento Anos Iniciais do Ensino Fundamental – e sua circulação e uso na rede municipal de educação de Caxias do Sul – RS. Esse tipo de investigação, embora significativa e de fundamental importância para a educação e o ensino, ainda tem sido pouco

ou nada explorada pela pesquisa sobre a formação de leitores literários. Flávia Brocchetto Ramos toma para análise a realidade onde vive e atua, articulando suas atividades de docência e pesquisa, possibilitando, com essa articulação, a abertura de caminhos para a extensão universitária no sistema de ensino, em especial no segmento de Ensino Fundamental. Do mesmo modo, com esse tipo de pesquisa, o trabalho de avaliação pedagógica, no contexto do PNBE, ganha outro impulso e diferente enfoque: centra-se, também, na análise da recepção e no uso dos acervos no contexto escolar, promovendo reflexões importantes sobre a pregnância dessa política pública de distribuição de livros de literatura para as bibliotecas escolares de instituições públicas de todo o País.

Este livro, portanto, é um convite ao debate. Aqui o leitor encontrará uma análise detalhada sobre o uso e a circulação dos acervos selecionados no âmbito do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE – edição 2008, no Município de Caxias do Sul. Desse modo, a pesquisadora chama à discussão do tema pesquisadores, professores e todos aqueles que estão comprometidos com a democratização do acesso a obras de literatura infantil e juvenil, brasileiras e estrangeiras, de boa qualidade, a professores e alunos das escolas públicas brasileiras.

Aparecida Paiva

# *Literatura, leitura e políticas de leitura*

A literatura é o contrário do dogma. Um texto literário está sempre aberto a outras leituras, a outras interpretações, talvez porque a literatura, ao contrário do dogma, permite tanto a liberdade de pensamento quanto a liberdade de expressão e é, com aqueles genes essenciais que nos legaram o poder da imaginação, essencialmente replicante. (Alberto Manguel).

Se há pessoas convivendo, há histórias circulando. No caso do território brasileiro, povoado inicialmente por índios, muitas são as narrativas orais que caminhavam junto com os indígenas. Elas também andavam de tribos em tribos. Contudo, muitas dessas histórias que viviam na oralidade foram silenciadas ou até mesmo apagadas pelo colonizador.

Cada uma das etnias que formou o Brasil trouxe para cá uma cultura. E, em cada cultura, estão histórias com traços peculiares. Assim, além das narrativas do colonizador, permeia a identidade nacional, a cultura daqueles que aqui já viviam e daqueles que vieram para trabalhar, seja como escravos, os africanos, seja como imigrante, os alemães, italianos, poloneses, entre outros. A identidade de um povo, conforme Hall (2004, p. 38), não é inata, ao contrário, vai se formando “ao longo do tempo, através de processos inconscientes”. Hall acrescenta que há aspectos imaginados ou fantasiados acerca de uma identidade, a qual “permanece sempre incompleta, está sempre ‘em processo’, sempre ‘sendo formada’”. (HALL, 2004, p. 38).

No caso brasileiro, da miscigenação entre povos e culturas vai se configurando uma identidade brasileira da qual fazem parte narrativas, cantigas, hábitos, culinária, enfim, uma identidade com traços singulares das várias regiões deste país, cuja extensão territorial é vasta. Vai se constituindo, assim, a cultura brasileira, que, gradativamente, forma uma literatura singular, tanto oral como escrita. A literatura oral precede a escrita, até porque apenas no século XIX surgem a imprensa e a primeira biblioteca no Brasil, devido à

presença da família real. Como poucos são os registros dessa literatura oral que se destinava às crianças, conseguiu-se acessar e acompanhar apenas o percurso da literatura escrita.

No Brasil, a circulação da literatura infantil impressa começa no final do século XIX, com a edição de contos populares e a adaptação de clássicos. Poucos são os livros aqui publicados, visando ao leitor local. Entre esses textos, destacam-se *Flores do campo*, de José Fialho Dutra, em 1882; *Contos infantis*, de Julia Lopes de Almeida e Adelina Lopes Vieira, em 1886; *Contos de fadas, Histórias da avozinha, Histórias da baratinha*, de Figueiredo Pimentel, em 1896; *Livro das crianças*, de Zalina Rolim, em 1897. (ZILBERMAN; LAJOLI, 2004, p. 163-165).

No início do século XX, Olavo Bilac e Monteiro Lobato produzem, para o público mirim, obras que se mantêm em circulação por um longo período, haja vista que até hoje Lobato é reeditado para crianças e recebe atualizações, seja por meio de novas impressões ou de seriados, como as edições do Sítio do Picapau Amarelo, veiculadas na televisão brasileira.

A partir de 1960, surge com maior regularidade uma produção literária destinada à infância. Nessa mesma década, mais especificamente em 1968, foi criada a Fundação Nacional do Livro Infanto-juvenil, que promove e congrega ações relativas ao livro infantil e juvenil. Em 1971, é implantada uma reforma na educação através da Lei 5.692/71, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional até 1996, criando, por exemplo, a disciplina de Comunicação e Expressão. Nesse contexto, a leitura é valorizada como instrumento de comunicação, e a leitura literária ganha destaque, impulsionando a produção de obras de literatura infantil e juvenil. Essa produção intensifica-se a partir dos anos 1980 e vai recebendo maior e melhor tratamento visual.

Na verdade, a atividade humana é marcada pela necessidade de compreender o mundo e, através de características peculiares, passa a organizar os dados da realidade, codificando-os de algum modo e transformando-os em informações a serem transmitidas, num processo comunicativo e de criação de linguagens. O estudo das linguagens traz em seu bojo a noção de discurso, que implica interação, mediação e contexto sócio-histórico de produção de sentidos. Mais do que isso, estudar a linguagem implica refletir sobre os humanos, porque estes se constituem e constituem o seu entorno por meio da linguagem. Conforme Bakhtin (1981), as palavras empregadas na nossa interação são palavras de outrem, que tomamos emprestadas e usamos nas situações de comunicação.

Há uma experiência cotidiana intensa com diferentes formas de linguagem, que acrescentam possibilidades para além da referencialidade da linguagem verbal; entre as múltiplas possibilidades, menciona-se a linguagem que utiliza elementos artísticos. Essas manifestações estão presentes em produtos da cultura; dentre eles, a literatura, a arte e o mundo das imagens visuais compõem os sistemas simbólicos.

As obras literárias que pertencem aos acervos do PNBE valem-se de sistemas simbólicos. Na verdade, a literatura destinada à criança surge como um recurso que auxilia na educação dos pequenos, atuando como um reforço à família e à escola na formação do homem. Gradativamente, porém, a concepção que se tem do gênero sofre alterações.

Atualmente, as produções literárias destinadas ao público infantil são constituídas a partir da expressão artística, manifestada pela linguagem. No caso da literatura infantil, além da linguagem verbal e visual, há uma adequação do texto ao leitor. O livro pode desempenhar um papel fundamental na vida da criança, ao atuar como intermediário entre ela e o mundo, a fim de estimular interesses do leitor e despertar-lhe diferentes aspectos do mundo que o rodeia. O objeto da literatura é, pois, a ação humana possível e, em sentido amplo, a literatura não pré-determina seu público; contudo a linguagem empregada direciona-se a determinado grupo de prováveis leitores.

Zilberman (1998) argumenta que a literatura infantil, além de depender de um leitor específico (a criança), tem seu acervo constituído por meio de um material pré-existente (clássicos e contos de fadas), e só recebem essa designação textos que possuem elementos dos contos maravilhosos (presença do maravilhoso e apresentação de um universo em miniatura). Ademais, ainda consoante a autora, a assimetria é um aspecto intrínseco ao gênero, e a adaptação surge como uma condição para a configuração do caráter artístico do texto. A despeito dessas peculiaridades, a literatura infantil sofre as mesmas transformações por que passa a literatura em geral.

Jesualdo (s/d) ainda acrescenta que o gênero estimula interesses adormecidos, despertando os pequenos para o mundo. É também função dessa literatura educar a sensibilidade da criança, sendo ainda um alimento sadio para a imaginação infantil e um meio de contato com a realidade. Trata-se, pois, de um instrumento de cultura e, de acordo com Ramos (2005), uma forma de mediação entre a criança e o mundo.

Na escolha de obras para o leitor mirim, é fundamental observar a presença de um caráter artístico, a fim de contribuir para a formação de um

repertório que ultrapasse a literatura de massa. Esse é um critério para a formação dos acervos do PNBE. Anne-Marie Chartier (2005) faz uma analogia entre os gostos de leitura e a formação do paladar. A autora afirma que muitas crianças e jovens conhecem e apreciam o sabor Mc Donald's, e questiona: eles conhecem outros temperos? Provavelmente a ausência de outros pratos, com outros sabores, implica a rejeição de alimentos desconhecidos e diferenciados. Gostos e preferências têm relação direta com aprendizagens. O mesmo ocorre com a leitura e, se a escola não tomar a si o papel de formadora do leitor literário, continuaremos a ter leitores apenas de *best-sellers*.

O convívio efetivo do leitor infantil com o texto artístico alarga seus horizontes, uma vez que o material de leitura prevê um esquema que deve ser preenchido no próprio ato da leitura, para pleno entendimento da obra. O texto literário ainda possibilita a compreensão do mundo e a consequente investigação. Desse modo, o livro converte-se num meio de cultura e de questionamento, quando liberto de sua inclinação doutrinária, contribuindo para a emancipação do leitor. (ZILBERMAN, 1998).

A literatura infantil contemporânea é um texto híbrido, constituído por palavra e ilustração. Desse modo, a linguagem presente nesse objeto cultural é, pois, a verbal e a visual. Interagir com esses produtos requer habilidade de entendimento de peculiaridades de cada uma das linguagens presentes no livro. Ademais, paralelamente à qualificação da literatura destinada ao público mirim, surgem propostas de inserção da leitura literária na escola, apesar do sombreamento que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB 9.394/96 – aplica à literatura. Na verdade, a referida Lei não menciona diretamente a importância ou apresenta parâmetros para o ensino de literatura. A leitura, mencionada no art. 32, é vista apenas como um meio de aprendizagem e de desenvolvimento da capacidade de aprender:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006).

I – O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

Mesmo que a LDB não valorize especificamente a leitura literária como uma habilidade a ser ensinada na escola, há um significativo aumento da produção editorial brasileira, visando ao público infantil. Contudo, o aumento na quantidade de títulos no mercado não implica a presença efetiva do livro de literatura nas escolas, conforme estudos realizados.

Os sujeitos entrevistados, no ano de 2007, pela pesquisa “Retratos da leitura no Brasil”, primeira investigação a ser discutida aqui, “afirmam que não lêem ou não vão a bibliotecas porque ‘não estão estudando’, o que mostra a ligação da leitura com a escola, ou com ‘os estudos’, na percepção das pessoas” . (p. 14). Desse modo, caberia à educação formal instrumentalizar os alunos para exercitarem a leitura de modo autônomo. A pesquisa ainda aponta que a frequência à biblioteca pública parece estar ligada à escola: “Sua frequência cresce (34%) nas faixas etárias de 5 a 17 anos, e tem como objetivos principais pesquisar e estudar.” Já no que se refere à leitura de livros, “os didáticos e universitários são lidos mais freqüentemente (70%) que ocasionalmente (30%)”. (p. 14).

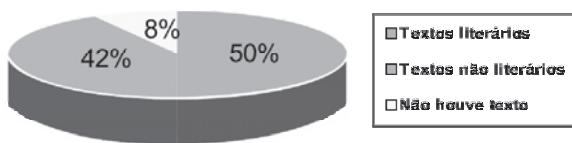
A segunda pesquisa a ser discutida, restrita a escolas de Caxias do Sul, é a “Formação do leitor: processo de mediação do docente”, realizada nos anos de 2005 a 2008. O estudo mostra alguns dados acerca da presença do texto literário na escola, a partir da observação de aulas de leitura promovidas pelo professor que atua na sala de aula ou na biblioteca escolar, conforme consta em relatório da pesquisa (RAMOS; PANIZZO, 2008). A esse respeito, trazem-se números analisados e publicados no artigo “Práticas de leitura literária em sala de aula”<sup>1</sup>. A partir do universo observado, constata-se que,

[...] em apenas cinqüenta por cento das aulas, foram apresentados textos literários, embora tenha-se solicitado às escolas a necessidade de observar uma aula de leitura de literatura infantil. Nas demais aulas, foram abordados textos não literários – quarenta e dois por cento das aulas –, ou até mesmo não se apresentou texto – oito por cento (gráfico 1).

---

<sup>1</sup> Artigo de Flávia Brocchetto Ramos, Neiva Senaide Petry Panizzo e Taciana Zanolla, publicado na Revista Iberoamericana de Educación, n. 46/2 – 10 de mayo de 2008. O texto pode ser lido na íntegra no endereço <<http://www.rieoi.org/deloslectores/2439Zanolla.pdf>>.

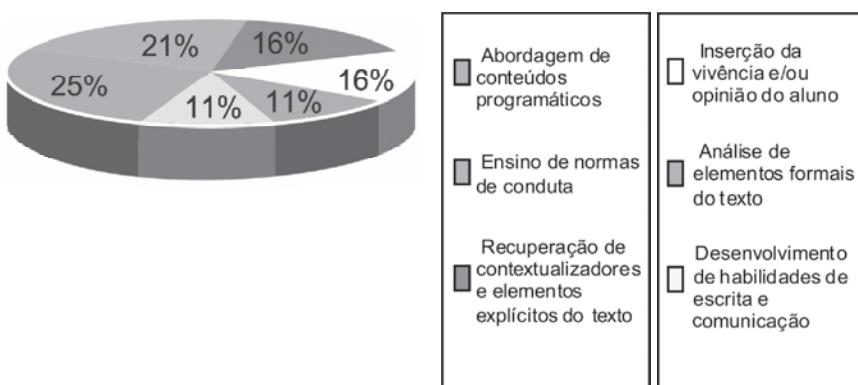
Gráfico 1 – Presença do texto literário nas aulas observadas



Esses índices sinalizam a dificuldade de o professor identificar um texto literário, o que certamente se reflete no desempenho de leitura dos alunos. Se os textos têm especificidades constitutivas, que engendram diferentes formas de leitura – pactos –, é preciso auxiliar o aluno a percebê-las para que leia com competência. Por outro lado, se o professor desconhece essas características, não poderá instrumentalizar seus alunos. Acredita-se que a falta de clareza sobre a natureza da literatura infantil é o fator responsável pela abordagem de textos não literários no momento da leitura literária.

Outro aspecto investigado foi a natureza das atividades propostas na abordagem dos textos literários (gráfico 2). Observa-se a predominância de atividades voltadas para os conteúdos programáticos – gramática e preservação ambiental, por exemplo – (vinte e cinco por cento) e o ensino de normas de conduta (vinte e um por cento). Em terceiro lugar, com igual percentual de ocorrência (dezesseis por cento), encontram-se a recuperação de contextualizadores e de elementos explícitos no texto e a recuperação da vivência ou opinião do aluno. A análise de elementos formais do texto e o desenvolvimento de habilidades de escrita e de comunicação foram as abordagens menos observadas nas aulas de leitura literária, com percentual de onze por cento cada.

Gráfico 2 – Natureza das atividades de leitura propostas



Em relação às atividades propostas, também se constatam equívocos. A estrutura formal do texto e o desenvolvimento de habilidades de escrita e de comunicação são os aspectos menos abordados no trabalho com a literatura. Como já foi apontado, neste estudo, os atributos formais são um dos elementos que conferem ao texto literário seu caráter singular. Apesar de sua importância na constituição da obra, eles não foram considerados durante a mediação de leitura. O mesmo ocorreu com o desenvolvimento da capacidade de escrita e de comunicação [...]. Apesar da importância de tais habilidades para a aprendizagem dos estudantes e das possibilidades oferecidas pelo texto literário, poucas foram as situações proporcionadas para seu desenvolvimento.

Outro aspecto importante na constituição da obra é a possibilidade de o leitor colocar-se no texto. Esse elemento poderia ter sido explorado através do resgate das vivências e opiniões dos alunos. Entretanto, a abordagem dada a esse tipo de atividade impossibilitou qualquer leitura polissêmica do texto. As questões que tentavam resgatar a voz do aluno restringiam-se a perguntas como: “Você gostaria de ter um burrinho assim [como o do texto]? Por quê?” e “Desenhe a parte do texto de que você mais gostou”. Além disso, na maior parte das situações, as questões opinativas não foram compartilhadas com o grupo de colegas e com o professor. Observa-se que esse tipo de abordagem apenas recupera opiniões ou preferências do aluno, sem estimular a interação da subjetividade do leitor com o objeto de leitura. Nessa perspectiva, o leitor não dialoga com o texto, mas apenas fala sobre ele. Não é oportunizado ao aluno inserir-se no texto e fazer sua leitura da obra, ou seja, construir sentidos a partir de suas vivências, significando o texto e a si mesmo a partir da leitura. Dessa forma, na maior parte das aulas observadas, prevaleceu a leitura do professor, em detrimento de outras que o texto possibilitasse e que os alunos pudessem produzir. Nota-se a predominância de concepções estruturalistas de leitura, ou seja, o texto é concebido como um objeto pronto, que deve ser decodificado para se encontrar seu sentido, que é único. Nesse contexto, o aluno é silenciado no processo de significação, prevalecendo a leitura autoritária do professor sobre outras leituras possíveis, ignorando a polissemia da literatura. Assim, não se aprende a ler literatura, porque não se respeita a natureza ambígua do texto.

A recuperação de elementos explícitos do texto e de contextualizadores, também realizada nas aulas de leitura, é importante para a instrumentalização do leitor. Entretanto, não dá conta de todo o universo constitutivo de uma obra literária. É preciso mostrar aos alunos os

vazios, as metáforas, a construção sintática, a distribuição gráfica, a seleção lexical, entre outros tantos componentes dos textos literários, para que possam se apropriar da estrutura do texto e tornarem-se leitores proficientes. Dessa forma, é importante manter essa abordagem e complementá-la com atividades que deem conta dos demais constituintes da obra, o que não foi encontrado nas atividades propostas durante as observações.

Por outro lado, os aspectos mais constatados nas atividades desenvolvidas, depois da leitura, foram aqueles que abordavam conteúdos programáticos e procuravam estabelecer normas de conduta. Se somarmos os percentuais das duas categorias, teremos quarenta e seis por cento do total de atividades – quase cinquenta por cento das propostas. Isso é muito, principalmente se compararmos a hegemonia de tais abordagens diante das demais, que surgem com percentuais baixos e de forma isolada. Atividades que poderiam instrumentalizar o aluno para a leitura têm pouco ou nenhum espaço em sala de aula, sendo que, muitas vezes, são desenvolvidas de forma inadequada e não propiciam ao leitor a interação com a natureza polissêmica do texto. A maior parte das atividades sobre textos literários aborda questões que não dizem respeito à significação da obra. Dessa forma, quando a literatura se faz presente na sala de aula, não é olhada de acordo com suas singularidades. [...]

O terceiro estudo apontado parte de reflexões de Magda Soares (1999), que indica o modo como o texto literário é explorado pelo livro didático. No artigo “A escolarização da literatura infantil e juvenil”, a pesquisadora discorre sobre a abordagem reducionista que os gêneros literários sofrem nos manuais didáticos, que não consideram peculiaridades da literatura. A professora mostra que há exercícios cuja finalidade da leitura do poema é sublinhar substantivos comuns ou palavras terminadas com s, entre outras práticas que não contribuem para a formação do leitor literário. Aliás, Soares (2005) ainda argumenta que a leitura se efetiva de acordo com a natureza de cada texto, uma vez que um verbo transitivo, ou seja, a proposta de leitura está diretamente relacionada à natureza do texto.

Embora pela pesquisa “Retratos da leitura no Brasil” a leitura pareça estar associada à escola, as práticas leitoras efetivas com o texto literário nesse espaço são escassas. Muitas vezes, quando aparecem, mostram-se

equivocadas, pois o texto não é objeto de leitura dos estudantes – o professor lê ou conta para a classe, denotando que os alunos não têm competência para entendê-lo. Quando o texto está presente, tende a ser informativo, e o suporte onde é veiculado, em geral, é ou o livro didático ou a cópia mimeografada ou xerocada, revelando não considerar a dimensão matérica<sup>2</sup> como aspecto que interfere na leitura.

Além do quadro presenciado em salas de aula, constatamos que a leitura literária também está à margem na biblioteca escolar. Algumas iniciativas visam a minimizar o problema, e este estudo foca uma ação em especial, que é o Programa Nacional Biblioteca da Escola.

---

<sup>2</sup> Entende-se por dimensão matérica o conjunto de aspectos ligados ao domínio da materialidade, ou seja, o suporte onde é veiculado o texto. Esses elementos interferem na produção de sentido do impresso.



# *Configuração do cenário da pesquisa*

[...] é o leitor quem decide o que é o livro, se esse livro vai sobreviver e, ainda, se esse escritor vai sobreviver. (Alberto Manguel).

Uma investigação pressupõe planejamento. Para efetivar esta pesquisa, alguns pontos foram decisivos. O primeiro foi a motivação da pesquisadora. O fato de ter sido estudante no antigo 1º grau em escola pública, ter atuado como docente no Ensino Fundamental também em escola pública, ter realizado pesquisas sobre leitura em nível de mestrado e de doutorado, orientar monografias e dissertações e, ainda ministrar disciplina sobre o tema foi decisivo para continuar pensando a leitura literária. Agora, entretanto, está voltada às obras literárias que estão nas bibliotecas das escolas públicas. Esse é o segundo ponto que justifica a pesquisa: as obras estão nas escolas, mas o que lhes acontece? Onde estão alocadas? Quem as lê e em que condições a leitura ocorre? São algumas das inquietações que orientam o estudo.

A pesquisa de campo relativa a essa investigação foi desenvolvida em escolas públicas do Município de Caxias do Sul/RS<sup>3</sup> com a orientação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, pela professora Aparecida Paiva. Os dados analisados provêm de obras literárias, de questionários aplicados na Rede Municipal de Ensino e de registros coletados através de visita *in loco* a escolas (entrevistas episódicas e semiestruturadas e fichas de observação) e de documentos escolares, como Proposta Político--Pedagógica, Plano Anual, entre outros.

---

<sup>3</sup> Município onde a pesquisadora estudou e lecionou em escolas públicas e atualmente atua no Ensino Superior em nível de graduação e de pós-graduação.

O universo da pesquisa é formado pela Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, é constituída por 89 escolas, 68 localizadas no perímetro urbano e 21, na área rural, e 31 escolas de Educação Infantil conveniadas. Conta na época da coleta de dados (2008-2009) com cerca de 2.500 professores, que atendem a aproximadamente 38.000 alunos, divididos em Educação Infantil (escolas conveniadas ao município), pré-escola, Ensino Fundamental, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os sujeitos da pesquisa são gestores da educação municipal, orientadores pedagógicos, equipe diretiva, professores que atuam em biblioteca escolar ou no quarto ano do Ensino Fundamental e estudantes dessas classes.

Para compor o quadro geral da investigação,<sup>4</sup> além de entrevista com a responsável pelo setor pedagógico da Secretaria e com a coordenadora da biblioteca da SMEd, foi aplicado um instrumento que visa à coleta de dados sobre as bibliotecas escolares. Solicitamos ao professor que atua na biblioteca, no turno em que frequentam os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que respondesse a um questionário, a fim de obter dados acerca do recebimento de acervos do PNBE/2008 e dos processos dinamizadores ocorridos na escola. A análise dos dados permite compor um panorama acerca dos acervos recebidos nas escolas municipais e ainda discorrer sobre o encaminhamento dado aos livros.

Como a pesquisa é predominantemente qualitativa, para um estudo verticalizado, reduzimos o *corpus* a três escolas, de modo a possibilitar o acompanhamento das ações relativas ao acervo do PNBE/2008, que estavam sendo implementadas em cada estabelecimento.

As escolas municipais estão localizadas em diferentes regiões do município, predominantemente na periferia da cidade, e atendem a estudantes de classes sociais e níveis culturais distintos. Resultados de avaliações externas, como as do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul/SAERS<sup>5</sup> 2007, mostram que escolas em contexto social distinto podem ter desempenho similar, sinalizando que um trabalho efetivo é fundamental

---

<sup>4</sup> O projeto “O PNBE em Caxias do Sul: recepção e usos para o letramento literário” iniciou em novembro de 2008, estendeu-se por todo o ano de 2009 e foi concluído em junho de 2010. Em 2008, através de um questionário, fizemos um mapeamento dos acervos recebidos e dos modos de dinamização dos mesmos. Em 2009, trabalhamos diretamente com as escolas selecionadas.

<sup>5</sup> O SAERS é promovido pela Secretaria Estadual da Educação, em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDiME/RS) e com o Sindicato dos Estabelecimentos do Ensino Privado do Rio Grande do Sul (SinEPe/RS).

para a aprendizagem dos estudantes, de modo a atenuar diferenças socioculturais. Nesse sentido, as escolas, objeto de estudo, serão analisadas no seu contexto, na sua cultura escolar.

A definição das escolas usou como critério resultados de avaliação em Língua Portuguesa do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do RS – SAERS. A partir da aplicação de provas de Língua Portuguesa e de Matemática, o Sistema almeja diagnosticar as habilidades cognitivas empregadas pelos alunos no final da 2<sup>a</sup> série/3<sup>º</sup> ano e 5<sup>a</sup> série/6<sup>º</sup> ano do Ensino Fundamental e do 1<sup>º</sup> ano do Ensino Médio nas áreas definidas. A avaliação é obrigatória para as escolas estaduais; porém, no caso das municipais e das particulares, as mantenedoras podem ou não aderir ao Sistema, já que a aplicação dos testes implica custos aos contratantes.

A referida Avaliação foi aplicada nos anos de 2005, 2007 e 2009. Foram testados alunos da 2<sup>a</sup> série/3<sup>º</sup> ano e 5<sup>a</sup> série/6<sup>º</sup> ano do Ensino Fundamental e do 1<sup>º</sup> ano do Ensino Médio. Os estudantes da 2<sup>a</sup> série/3<sup>º</sup> ano, além de questões objetivas, realizaram um ditado na forma de pequeno texto. No mesmo período, alunos, professores e diretores preencheram questionários, a fim de compor o cenário da realidade escolar com dados contextuais e informações sobre as condições de infraestrutura de cada colégio. Em 2005 e 2007, conforme dados divulgados no documento *Memorial da gestão da Educação municipal: Secretaria Municipal da Educação de Caxias do Sul –2005/2008* (2008), participaram dessa avaliação 85 escolas, abrangendo, na primeira edição, 6.589 alunos e, na segunda, 7.225. Neste estudo, para fins de definição do *corpus*, são tomados números do SAERS 2007.

Após escolha dos estabelecimentos e confirmação do aceite, foram definidos os entrevistados, a partir dos itens seguintes: equipe diretiva das escolas municipais, professores que atuam na biblioteca escolar no turno em que se encontram as turmas de 1<sup>º</sup> ao 5<sup>º</sup> ano e estudantes leitores. As escolas selecionadas, a partir do desempenho obtido na avaliação de Língua Portuguesa do SAERS, foram acompanhadas durante dois meses, através de visitas sistemáticas, em especial à biblioteca.

Interessa-nos, em especial, as potencialidades de leitura dos estudantes avaliados. Os alunos de 3<sup>º</sup> ano da Rede Municipal de Caxias do Sul situam-se, na média, como leitores iniciantes II<sup>6</sup>, cujas características são: leitura fluente;

<sup>6</sup> As classificações leitor iniciante II e leitor ativo II são apresentadas a partir do desempenho dos estudantes na avaliação, conforme dados disponibilizados no site da Secretaria Estadual de Educação <<http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/saers.jsp?ACAO=acaoI>>.

familiaridade com texto escrito; localização de informações em textos mais longos, com mais informações, recuperação de inferências básicas; codificação/decodificação de palavras e/ou frases compostas com padrões silábicos diversos; interação com o texto, no que se refere à localização de informações mais simples, dedução de uma informação pela integração entre texto verbal e não verbal; identificação de gêneros de textos simples explorados pela escola. Já o desempenho dos estudantes do 6º ano, classifica-os como leitores ativos II, cujas características são: localização de informações em textos mais complexos; dedução de informações mais simples, cuja inferência é facilitada pelo apoio de imagens e/ou pela experiência de mundo do leitor – ou seja, a inferência independe do recurso ao sentido global do texto –, estabelecimento de relações simples entre partes de um texto, tais como substituições de nomes por pronomes, comparações, relações de causa/efeitos, desde que essas relações se façam entre trechos próximos no texto e/ou sejam apoiadas por imagens.

Para coletar os dados, em cada escola foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a equipe diretiva, o professor que atua na biblioteca e um docente do 4º ou do 5º ano do Ensino Fundamental, indicados pelos colegas por ter uma prática mais efetiva com a literatura. Essa conversa foi gravada, depois transcrita e analisada, a fim de identificar e analisar os caminhos do PNBE/2008 em escolas municipais caxienses.

Pretendíamos analisar o Plano Político Pedagógico do estabelecimento, no sentido de observar o lugar da leitura – em especial da literária – no documento. Outra fonte que seria objeto de estudo é o Plano de Ações Anuais referentes aos anos de 2007 e 2008. No entanto, como nem sempre tivemos acesso a esses documentos, optamos por não inseri-los na reflexão.

### Rede Municipal de Caxias do Sul

Caxias do Sul está localizada na Região Nordeste do Rio Grande do Sul. Em 2010, contava com aproximadamente 427.664 habitantes, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A cidade foi formada por italianos que começaram a chegar à região por volta de 1875. A economia local era movida pela produção de uva; hoje, embora a uva esteja presente, a indústria tem se destacado, e o município é um polo metalomecânico. Apesar de o produto interno bruto, em 2004, ser de R\$ 20.485,00 e de haver diversos programas de assistência em desenvolvimento, há um cinturão de miséria no perímetro urbano.

Destacamos o papel da rede Municipal de Ensino nesses locais. Inicialmente, cabia ao Governo Municipal o ensino apenas nas comunidades do interior. No entanto, com o aumento do número de bairros e da carência de vagas nas escolas públicas estaduais, a Prefeitura começou a assumir o Ensino Fundamental também no perímetro urbano.

Durante o período da investigação, as escolas municipais de Ensino Fundamental possuem na sua estrutura um espaço destinado à biblioteca escolar, e a grande maioria dos estabelecimentos tem, no mínimo, um profissional<sup>7</sup> que atua nesse ambiente em cada turno de expediente escolar. Para trabalhar na biblioteca, é necessário que o interessado pertença ao quadro de docentes da Rede, tenha participado de um curso de formação de no mínimo 40 horas oferecido pela Secretaria de Educação (SMEd) ou por Instituição reconhecida pelo órgão e apresente uma proposta de trabalho para as ações a serem desenvolvidas pela biblioteca. Esse profissional não é um bibliotecário, mas um professor, e sua proposta é apreciada, votada e eleita pela equipe diretiva e pelos docentes do estabelecimento onde está lotado. Em todos finais de ano, o conjunto de docentes de uma escola procede novamente a escolha de turmas e outra vez é apresentada uma proposta de ações para a biblioteca, de modo que a permanência do professor nessa função passa, anualmente, pela eleição dos pares. Entre as atribuições desse docente, estão o recebimento, o registro e a divulgação de obras que chegam à escola.

No decorrer de 2009, alguns estabelecimentos da rede foram visitados no processo de coleta de dados para a pesquisa. Iniciamos a discussão a partir da apresentação do cenário onde são alocadas as obras literárias objeto de estudo dessa investigação: a biblioteca escolar.

---

<sup>7</sup> Atualmente, em várias bibliotecas escolares, além desse profissional, há também outros professores que, por problemas de saúde, são readaptados. Esses atuam mais na parte de organização de acervo, pois têm recomendação de não trabalhar diretamente com estudantes.



# *Biblioteca escolar*

A biblioteca que nos parece organizada também é um caos. (Alberto Manguel).

## Orientações legais

O Conselho Estadual de Educação discorre acerca da função da biblioteca escolar e ainda dos requisitos mínimos para o seu funcionamento. A Indicação 33/80<sup>8</sup> aponta “medidas para a organização e o funcionamento de bibliotecas nas escolas de 1º e 2º graus do Sistema Estadual de Ensino”. Orienta que o acervo de uma biblioteca escolar abrange: impressos (livros, periódicos, folhetos, recortes); mapas, gráficos, plantas, cartazes, partituras, desenhos; reproduções (fotografias, photocópias, etc.); material para projeção visual (filmes, vídeos, etc.); registro de som (discos, fitas,...); material manipulativo tridimensional. Como percebemos pela listagem, a biblioteca escolar armazena uma diversidade de produtos, a fim de atender às demandas de professores e de alunos. O documento alerta que a comunidade escolar pode e deve se apoiar no acervo da biblioteca pública da cidade. Porém, isso raramente ocorre, já que esta se localiza, quase sempre, no centro da cidade, e a maioria das escolas municipais atende às comunidades periféricas.

Entre os serviços da biblioteca escolar, conforme a Indicação, estão os técnicos e os de atendimento ao usuário. Os técnicos direcionam-se, primordialmente, à organização, à ampliação e à preservação do patrimônio material, contemplando ações, como selecionar, classificar, catalogar, conservar os livros, assim como também controlar o acervo. O atendimento ao usuário “tem como objetivo principal o aproveitamento máximo desse patrimônio, através de orientação e assistência prestadas aos usuários, bem como da conquista de novos”. (1980, p. 6). Nesse aspecto, a Indicação prevê que a biblioteca escolar busque a participação de pais e da comunidade.

---

<sup>8</sup> As escolas municipais de Caxias do Sul seguem essas indicações. Não há uma legislação em nível municipal que regre a organização e o funcionamento das bibliotecas escolares.

Interessa-nos ainda trazer orientações legais acerca do acervo mínimo de uma biblioteca escolar – aquela que visa a atender às demandas da escola e, se possível, da comunidade onde a instituição de ensino está inserida. Nesse ponto, os livros (de informação e de recreação) são o elemento mais importante do seu acervo. Entendemos, a partir do documento, que os livros de informação podem ser subdivididos entre aqueles de referência, didáticos, técnicos, científicos e os de cultura geral. Os livros de recreação são apresentados como aqueles que “satisfazem as necessidades de devaneio e distração e se oferecem como uma sadia opção para o tempo de lazer”. (1980, p. 8). Acrescenta que através deles “desenvolvem-se os hábitos de leitura e o interesse pelos livros em crianças e jovens”. (1980, p. 8). E, por fim, orienta que toda biblioteca deve ter uma seleção de livros de recreação adequada às preferências e à idade dos leitores.

A Indicação 35/98 atualiza alguns pontos da Indicação anterior. Quanto aos livros, dispõe sobre a quantidade de cada categoria. Para as escolas de Ensino Fundamental, orienta que os “livros de Literatura, inclusive Literatura Infantil e Infanto-juvenil, deverão representar mais de 40% da biblioteca mínima”. (1998, p. 3).

É salutar a preocupação em apontar a necessidade e definir um mínimo de literatura no acervo das bibliotecas escolares, porém preocupa-nos a visão acerca do texto literário, entendido meramente como livro de recreação. As funções da literatura ultrapassam a esfera da recreação, pois ela contribui para o leitor refletir acerca da sua condição humana.

Ernst Fischer (1971, p. 13) argumenta que a natureza do homem anseia por ele ser mais do que apenas um indivíduo, ele quer se desenvolver, se completar, caso contrário “já seria um todo pleno”. Fischer acrescenta que o homem deseja

absorver o mundo circundante, integrá-lo a si; anseia por estender pela ciência e pela tecnologia o seu “Eu” curioso e faminto de mundo até as mais remotas constelações e até os mais profundos segredos do átomo; anseia por unir na arte o seu “Eu” limitado com uma existência humana coletiva e por tornar *social* a sua individualidade. (p. 13).

Pela arte, o homem encontra possibilidades de conhecer, de entender a si e ao seu entorno. Ela possibilita ao indivíduo a união com o todo, entendido por nós como o conjunto de experiências já sistematizadas e

registradas pela humanidade, seja por meio da pintura nas cavernas de um quadro de Van Gogh, seja por meio da linguagem verbal, ou por uma história de Pedro Malasartes ou por um conto de Machado de Assis, seja por meio de uma melodia, como aquela de uma moda de viola pantaneira ou de uma sonata de Beethoven.

Essas manifestações artísticas, independentemente da modalidade de linguagem empregada, são uma herança que, pertencente à humanidade, temos direito a receber. Nessa perspectiva, ouvir uma sinfonia e ler literatura – um clássico, como Tchekhov, por exemplo – são direitos humanos. (CANDIDO, 1995). O acesso aos diversos modos de representar a condição humana seria a grande finalidade da interação dos estudantes com o acervo literário que compõe uma biblioteca escolar. A literatura infantil e a infantojuvenil na escola de Ensino Fundamental ajudariam o estudante a conhecer o outro, a si próprio, o seu entorno, como também a acessar manifestações culturais distintas daquelas presentes no seu cotidiano.

A Indicação 33/80 também discute o espaço físico e as instalações. Quanto à localização, orienta que deve estar num local de fácil acesso a professores e a alunos – perto da passagem desses sujeitos, mas longe de lugares onde há muito barulho. O espaço precisa ser seco, arejado, bem-iluminado (evitando a incidência de raios solares sobre o material). Sala de leitura e consulta, depósito de livros e setor de preparação também seriam ambientes previstos na concepção de uma biblioteca escolar. O documento recomenda que, conforme a Association of School Librarians (Estados Unidos), para uma escola com 200 a 550 alunos é necessária uma sala de leitura e consulta onde fosse possível acomodar 45 a 55 leitores. (1980, p. 10).

Embora haja uma preocupação quanto ao funcionamento da biblioteca escolar, como demonstram as orientações do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, não existe biblioteca em muitas escolas brasileiras. Em outras, elas são espaços desprezados, cumprindo mais a função de depósito de livros e de materiais diversos do que de um ambiente pedagógico que promova a informação, o letramento e a fruição. Enfim, poucos são os espaços de promoção de leitura e de formação do leitor na sociedade

brasileira.

### Biblioteca escolar na Rede Pública Municipal<sup>9</sup>

Outro aspecto dessa realidade são os altos índices de analfabetismo funcional e o baixo índice de leitura literária. Percebemos uma atuação insatisfatória da escola frente às demandas da sociedade. Mas que papel se espera da biblioteca escolar nesse contexto? Segundo Olga Pombo (1997), biblioteca e escola percorrem caminhos cruzados e, de certa forma, dependentes: para ter acesso ao acervo da biblioteca, é preciso letramento (promovido pela escola); para se ensinar algo, é preciso material (fornecido pela biblioteca). Ainda de acordo com a filósofa portuguesa, a biblioteca sempre tem uma função educativa, visto que mostra ao aluno – ou assim o deveria – a diversidade de saberes e de pontos de vista, além dos múltiplos esforços para compreender o mundo. Dessa forma, a biblioteca pode se converter em um mecanismo de transformação das relações entre alunos e professores, já que o docente deixa de ser a única fonte de saber, enquanto o aluno ganha autonomia e liberdade de pesquisa.

Leiva Leal (2005, p. 174) afirma que a biblioteca não tem uma função complementar; ao contrário, é o centro do currículo e da escola, o eixo que garante e sustenta os processos de ensino e de aprendizagem. Para que a biblioteca seja de fato o eixo estruturador do currículo, Leal argumenta que é preciso alterar o modo de ensinar, isto é, “despertar nos alunos atitudes de busca, de investigação e de pergunta”. (2005, p. 176).

Apesar da relevância pedagógica da biblioteca, em geral ela tem sido desprezada pelas políticas públicas e pelas práticas docentes. Waldeck Carneiro da Silva (1995, p. 24-25) expõe a realidade das escolas brasileiras: quando existe biblioteca, esses espaços geralmente não passam de depósitos de livros e de outros objetos, com horários de funcionamento breves e irregulares, ou ainda são convertidas em lugar de punição (onde alunos ficam de castigo para copiar trechos de enciclopédias, porque se comportaram de modo inadequado em outros espaços escolares). Ademais, muitos atendentes são professores, que apenas aguardam a aposentadoria ou são

---

<sup>9</sup> O texto é um recorte da comunicação “Biblioteca escolar: o espaço e as condições para mediação”, apresentada por Flávia Brocchetto Ramos e Nathalie Vieira Neves, no V Congresso Internacional de Filosofia e Educação (Cinfe), realizado na Universidade de Caxias do Sul, em 2010. A comunicação foi publicada nos anais do evento e pode ser lida no endereço <[http://www.ucs.br/ucs/tplcinfe/eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo\\_tematico8/O%20espaco%20da%20Biblioteca%20Escolar\\_analise%20das%20condicoes%20de%20mediacao%20de%20leitura.pdf](http://www.ucs.br/ucs/tplcinfe/eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico8/O%20espaco%20da%20Biblioteca%20Escolar_analise%20das%20condicoes%20de%20mediacao%20de%20leitura.pdf)>.

readaptados, muitas vezes enfadados da sala de aula e de alunos. Essa situação torna-se mais preocupante quando pensamos que, para a maior parte das crianças brasileiras, o primeiro (ou único) contato com o livro ocorre na escola, em especial, na biblioteca escolar.

Assim, de acordo com Waldeck da Silva (1995), as bibliotecas sofrem tanto de problemas extrabibliotecários (desvalorização social da leitura e escassez de políticas públicas) quanto intrabibliotecários (falhas na própria estrutura). São exemplos de problemas intrabibliotecários: inadequações do espaço, acervo sem diversidade nem qualidade, sistema de classificação ininteligível, regulamentos muito rígidos, horários inflexíveis, preocupação excessiva com silêncio, arrumação do acervo e disciplina, bibliotecários malpreparados, entre outros.

A partir de alguns pontos acerca de legislação e de estudos teóricos que orientam a concepção e o funcionamento da biblioteca escolar, vamos à concretude. Uma das etapas da pesquisa foi conhecer esses espaços, a fim de analisá-los quanto a características arquitetônicas, biblioteconômicas e acerca da mediação pedagógica. Com base em visitas orientadas a bibliotecas e em entrevistas com profissionais que atuam nesses espaços, a seguir são descritos e analisados três cenários dessa pesquisa.

### Escola A

A escola A é uma instituição municipal urbana, com aproximadamente 600 alunos (de pré-escola a 9º ano e EJA) de classe média e baixa. Constituída por um pavimento de dois andares, a biblioteca situa-se no segundo piso, em frente à escada, bem no início do corredor do referido andar. Dessa forma, tem visibilidade para os alunos que estudam nesse piso; em contrapartida, recebe muito ruído nos intervalos. O seu espaço privado (Figs. 1 e 2) é composto por duas salas contíguas, amplas e bem-iluminadas (as janelas ficam na posição solar leste), unidas por uma abertura larga. Por serem amplas e estarem com porta e janelas quase sempre abertas, as salas são bem-ventiladas. Além disso, a cor clara das persianas, do piso e das paredes contribui para dar a impressão de um ambiente mais amplo e iluminado.

Figura 1 – No primeiro plano, a sala onde ficam os livros e, no segundo, o espaço para outras atividades



Figura 2 – Vista lateral da sala onde fica o acervo



Na primeira sala, estão alocados livros, jornais e revistas. O mobiliário é formado por uma mesa para a bibliotecária, quatro mesas circulares com cinco cadeiras cada e uma mesa retangular para seis crianças. As mesas e as cadeiras são de madeira na cor bege, com altura adequada tanto para crianças quanto para adolescentes (não há mobiliário para estudantes da educação infantil). As estantes são de madeira na cor marfim (as destinadas aos livros literários infantis) e de alumínio cinza (demais obras). As estantes com livros infantis são baixas (adequadas à altura das crianças), mas uma das prateleiras está muito próxima do chão, o que pode facilitar o acúmulo de poeira. Além disso, essa mesma estante está bem abaixo da janela, de modo que os materiais ficam expostos à chuva, ao vento e à radiação solar, causando potencial deterioração.

A segunda sala é um espaço mais lúdico e reservado, usado para ouvir histórias, assistir a filmes e brincar com jogos. Há um sofá e aproximadamente vinte almofadas. O espaço é amplo (apesar de não muito arejado, pois as cortinas costumam ficar fechadas).

O acervo é composto por livros didáticos e literários, enciclopédias, revistas, jornais, mapas, jogos, audiovisuais. Os livros literários, no geral, têm pouca qualidade, mas também há algumas obras com notável qualidade artística e gráfica. Os livros estão bem-conservados, a maioria deles encapada com plástico, o que vem a ser um problema ao manuseio, porque isso elimina sensações oriundas do toque do material que constitui cada título. Os literários, organizados lado a lado (com a lombada exposta), estão divididos por séries (no caso dos anos iniciais, havendo também outras divisões, como obras de Monteiro Lobato, de Poesia e de Folclore) e por temática (aventura, suspense) para as demais séries. Após a visita da observadora, a bibliotecária criou uma estante para exposição de novidades, destacando, principalmente, as obras recebidas recentemente do PNBE. Provavelmente a divulgação desses títulos tenha ocorrido em virtude de o foco da entrevista ter sido justamente o acervo do PNBE 2008.

Na biblioteca, há cartazes produzidos com E.V.A., cuja intenção é incentivar a leitura: “Biblioteca: descubra neste espaço a imagem, a palavra, a fantasia e viva as emoções” e “Leitura é: informação, imaginação, divertimento...” Há um mural de isopor, revestido por pano azul, utilizado pela bibliotecária para anotações relativas ao funcionamento do espaço. Nem nos cartazes nem no mural há trabalhos expostos ou opiniões dos alunos sobre livros. A biblioteca, no turno da manhã, atende aos anos iniciais e abre das 7h30min às 11h45min, fechando no recreio, horário em que as crianças poderiam frequentá-la com mais liberdade.

A profissional tem curso de Magistério – modalidade Normal do Ensino Médio e licenciatura em História. Na época da observação, era seu primeiro ano desempenhando tal função, já que havia pedido para se afastar da sala de aula, devido a limitações impostas por falta de saúde. Há, ainda, um auxiliar (readaptado), que organiza os livros e atende aos alunos quando a responsável pelo setor não está.

Na biblioteca são desenvolvidas atividades, como: hora do conto, hora da leitura, sessão de filmes, brincadeiras com jogos, empréstimo de materiais e pesquisas. A hora do conto é realizada semanalmente com uma turma por vez, mas apenas quinzenalmente pela bibliotecária (nas outras semanas é realizada pela professora regente, que pode optar ou não por usar a biblioteca).

## Escola B

A escola B localiza-se na área rural, aproximadamente 15 km da sede do município, e atende em torno de 80 alunos (de 1º ao 9º ano), em sua maioria filhos de pequenos agricultores. A biblioteca<sup>10</sup> (Figs. 3 e 4) situa-se no subsolo da escola, em frente ao refeitório e à cozinha, em um espaço pequeno, apertado, onde há colunas no interior da sala e declives no chão. Há poucas e pequenas janelas basculantes, deixando o ambiente escuro e com pouca ventilação (inclusive há bastante cheiro de mofo). As paredes são na cor verde-água. Há muito barulho externo, especialmente vindo do andar superior, onde está uma sala de aula com assoalho de madeira. Apesar da presença dos livros, não é um espaço confortável nem atrativo.

Figura 3 – Vista geral da biblioteca



Figura 4 – Vista parcial, a disposição do acervo



<sup>10</sup> Na verdade, essa escola era de classe multisseriada e, ao ser ampliada, não foi considerado o espaço para a biblioteca escolar. O grupo de docentes optou, frente à situação, por criar um lugar para guardar os livros e realizar empréstimos aos alunos.

Na sala, uma mesa para o atendente, três mesas circulares para quatro crianças em cada e prateleiras de madeira para os materiais. A biblioteca não comporta outras atividades, além de empréstimo e leitura por parte de alunos de uma turma. Devido à falta de espaço na escola, num canto dessa sala, há armários de metal para guardar materiais usados predominantemente nas aulas de Educação Física, como bambolês, bolas e colchões empilhados. Enfim, a referida biblioteca cumpre o propósito de “guardar” – tanto livros como outros materiais.

As estantes são de madeira (havendo prateleiras muito baixas, próximas da poeira e da umidade – parte da sala está incrustada na terra), algumas delas não são lixadas nem envernizadas, gerando uma textura áspera ao toque. Além disso, os materiais audiovisuais estão expostos à luz solar, o que pode causar deterioração.

Há muitos livros didáticos para os diversos anos/séries atendidos pela escola (muitos deles defasados, empilhados num canto da sala), gibis antigos doados pela comunidade (alguns encadernados), encyclopédias, revistas, jornais, mapas, jogos e recursos audiovisuais. O acervo literário é composto, em sua maioria, por livros de pouca qualidade (graficamente pobres, literariamente fracos) e com pouca conservação. Os livros do PNBE, para os anos iniciais, estão localizados numa prateleira mais alta, misturados com os demais, fazendo com que, em geral, apenas os alunos mais altos os acessem e possam retirá-los.

Os livros didáticos estão organizados por série (não por ano) e disciplina, e os literários seguem uma classificação quase aleatória: contos infantis, poesias infantis, contos juvenis, poesias juvenis. Cada categoria é simbolizada por um adesivo colorido na capa. Os títulos ficam organizados lado a lado, com a lombada exposta (alguns livros pequenos ficam empilhados dentro de caixinhas). Não há estante para novidades e, mesmo que houvesse o desejo de expor, não haveria espaço possível sem um redimensionamento do ambiente.

No espaço não há murais e existe apenas um pequeno cartaz, do tamanho de uma folha de ofício, explicando aos alunos que se aproximam alguns cuidados com o acervo e uma frase curta sobre a leitura. Nenhum profissional atua especificamente nesse espaço. Quem atende aos alunos é a diretora, já que a escola não dispõe de secretário, vice-diretor, monitor, nem professor substituto.

Nessa biblioteca não há horário de funcionamento específico: a diretora abre-a quando os alunos ou professores solicitam materiais. Essa profissional possui curso de Magistério no Ensino Médio e licenciatura em Pedagogia. Apesar das restrições impostas pelo espaço e pelas deficiências relativas à ausência de pessoal, a direção se orgulha de ter uma biblioteca.

### Escola C

Figura 5 – Vista parcial, porta ao fundo



Figura 6 – Vista parcial da biblioteca, com acervo e painel na parte superior



A escola C, localizada na área urbana, tem cerca de 800 alunos (pré-escola ao 9º ano e EJA), a maioria pertence às classes média e baixa. A biblioteca (Figs. 5 e 6) está situada no térreo da escola (formada por um prédio de dois andares), no início do corredor, em frente a dois banheiros. Apesar da localização, em seu interior não há muito barulho externo. A iluminação e a amplitude do espaço são prejudicadas pelas cores usadas no ambiente: cortinas em azul-escuro, piso de madeira na cor mogno e paredes em azul-claro com uma paisagem de floresta pintada, em que predominam as tonalidades de verde. Como as janelas e as cortinas em geral ficam fechadas, o ambiente é abafado, sensação levemente melhorada pelo ventilador de teto.

Apesar de possuir duas salas amplas, separadas por uma porta fechada e estreita, não há espaço lúdico para convivência, já que a segunda é utilizada também para guardar livros e como sala para reforço escolar. Na primeira sala, as mesas e cadeiras são muito baixas, inadequadas para adolescentes, e o mobiliário, em geral, é velho e mal-conservado. As estantes são de madeira, encostadas na parede e no chão, facilitando a proliferação de mofo e o acúmulo de poeira.

Nessa biblioteca existem livros literários e didáticos, enciclopédias, revistas, jornais, mapas, jogos e audiovisuais. Ao lado do balcão de atendimento, há um computador, que parece não ser usado nem por alunos nem por professores. Há muitos livros literários, no entanto, a maioria tem pouca qualidade e apresenta baixa conservação. O critério de classificação dos títulos é confuso: ora por idade (infantil ou juvenil), ora por autor ou gênero. As obras ficam expostas lado a lado, com apenas a lombada à mostra e não há estante para novidades.

A biblioteca abre das 7h35min às 11h50min, no turno da manhã, fechando no recreio. Um cartaz dá boas-vindas ao público e, presa à porta, uma folha de ofício indica o horário de funcionamento, acrescido de um desenho, solicitando silêncio.

A professora atendente é licenciada em Artes e pós-graduada em Psicopedagogia, e a auxiliar (profissional readaptada), licenciada em Matemática. Na época da observação, ambas contavam com dois anos de experiência na biblioteca. Essas profissionais não realizam hora do conto (quem o faz são as professoras regentes), e na biblioteca ocorrem atividades como hora de leitura, empréstimo de materiais, pesquisa e aulas de reforço.

## O acervo da biblioteca escolar

Pelas observações trazidas aqui e por outras constatações<sup>11</sup>, afirmamos que cada vez mais a biblioteca escolar assume a função de armazenar livros didáticos. Ao adentrar nesses espaços, presenciamos “paredões” desses manuais, e enquanto os literários tendem a ser reduzidos. Espacialmente, estimamos que há em torno de 80% de livros didáticos, 10% de literatura infantil e juvenil e 10% de outros, como enciclopédias, revistas. Destacamos ainda que os livros literários estão muito envelhecidos e estragados, devido ao manuseio e ao tempo de permanência na biblioteca. Raras escolas afirmam possuir uma política para compra de títulos, e, quando isso ocorre, os textos adquiridos são indicados por docentes, alunos ou, ainda, são aqueles ofertados por vendedores ambulantes. Estes últimos livros, em geral, não evidenciam qualidade artística; apresentam ilustrações simplificadas e estereotipadas, papel com gramatura leve e encadernação frágil, o que implica desgaste rápido, além de que mais nos preocupa nessas obras ofertadas de porta em porta, a ausência de qualidade literária. O texto verbal, no caso de narrativas, é simplificado, sem a presença de um conflito entre protagonista e antagonista, nem mesmo cenário caracterizado.

Essa proposta pode ser constatada, por exemplo, nos livros de coleções – bem-presentes nos acervos das escolas – compostas por dez títulos e um CD-Room, dentro de uma maleta de papelão, como por exemplo: *Os mais belos clássicos* – formado por dez livrinhos: *Branca de Neve*, *Chapeuzinho Vermelho*, *Cinderela*, *João e Maria*, *O Patinho Feio*, *O Príncipe Sapo*, *Os Três Porquinhos*, *Peter Pan*, *Pinóquio*, *Rapunzel* – publicados pela editora Vale das Letras. Cada um dos títulos é formado por capa e quatro folhas, grampeadas no centro, de modo que a ilustração da história inicia e termina na parte interna da capa e contracapa, e o texto verbal, acompanhado de ilustrações, está disposto nas oito páginas do miolo.

Para fins de exemplificação, tomamos como referência a história *Chapeuzinho Vermelho* daquela coleção. Em relação à história matriz desse título, transcrevemos a história original, contada e ouvida pelos camponeses ao redor das fogueiras, revelada por Robert Darnton (1986):

---

<sup>11</sup> Conforme dados coletados na pesquisa “Formação do leitor: o processo de mediação docente”, implementada pela UCS, nos anos de 2006 a 2008.

Certo dia, a mãe de uma menina mandou que ela levasse um pouco de pão e de leite para a sua avó. Quando a menina ia caminhando pela floresta, um lobo aproximou-se e perguntou-lhe para onde se dirigia.

– Para a casa de vovó – ela respondeu.

– Por que caminho você vai, o dos alfinetes ou o das agulhas?

– O das agulhas.

Então o lobo seguiu o caminho dos alfinetes e chegou primeiro à casa. Matou a avó, despejou seu sangue numa garrafa e cortou sua carne em fatias, colocando tudo numa travessa. Depois, vestiu sua roupa de dormir e ficou deitado na cama, à espera.

– Pam, pam.

– Entre, querida.

– Olá, vovó. Trouxe para a senhora um pouco de pão e de leite.

– Sirva-se também de alguma coisa, minha querida. Há carne e vinho na copa.

A menina comeu o que lhe era oferecido e, enquanto o fazia, um gatinho disse: “menina perdida! Comer a carne e beber o sangue de sua avó!”

Então, o lobo disse:

– Tire a roupa e deite-se na cama comigo.

– Onde ponho meu avental?

– Jogue no fogo. Você não vai precisar mais dele.

Para cada peça de roupa – corpete, saia, anágua e meias – a menina fazia a mesma pergunta. E, a cada vez, o lobo respondia:

– Jogue no fogo. Você não vai precisar mais dela.

Quando a menina se deitou na cama, disse:

– Ah, vovó! Como você é peluda!

– É para me manter mais aquecida, querida.

– Ah, vovó! Que ombros largos você tem!

– É para carregar melhor a lenha, querida.

– Ah, vovó! Como são compridas as suas unhas!

– É para me coçar melhor, querida.  
– Ah, vovó! Que dentes grandes você tem!  
– É para comer melhor você, querida.  
E ele a devorou. (DARNTON, 1986, p. 21-22).

A partir da história, destacamos que Chapeuzinho não era uma menina cuja salvação ocorria por meio da ação do camponês. Ademais, a personagem, ao chegar na casa da avó, é recebida por um lobo que já havia matado a velha e assumia sua identidade. Ao receber a menina, o lobo oferece-lhe chouriço, preparado com a carne da avó, e vinho, que na verdade era o sangue da senhora. Ressaltamos, ainda, que depois de saciar-se com os tira-gostos oferecidos, a menina é convidada a deitar-se na cama, quando começa a despir-se e indaga o lobo sobre onde pôr cada uma das peças do vestuário que tirava. O lobo respondia que poderia jogar no fogo, porque não iria mais precisar daquela roupa. Por fim, o animal a devora.

Essa mesma história é recontada por Charles Perrault em *Contos de mamãe gansa*, em livro publicado originalmente em 1697. Perrault ameniza a violência em prol do tom educativo: Chapeuzinho não toma mais o sangue da avó como se fosse vinho nem come a sua carne, embutida em chouriço. Mesmo sem ter praticado tais ações, é punida ao ser engolida pelo lobo, por ter desobedecido às orientações maternas de não se desviar do caminho.

No início do século XIX, os irmãos Grimm tingem Chapeuzinho Vermelho com tons românticos: a personagem desvia-se no caminho, é engolida pelo lobo, mas surge um caçador, que abre a barriga do lobo – agora mau – e liberta a menina.

Na referida coleção, a proposta narrativa retoma a história dos irmãos Grimm, porém não há qualquer referência a essa escolha. Não constam no exemplar dados relativos à autoria e à ilustração, apenas é informado que a adaptação foi realizada por Patrícia Amorim, não indicando, contudo, o texto original utilizado como base. Nessa versão, a protagonista é “uma linda menina”. O narrador também explica ao leitor contemporâneo que a menina não sentiu medo do lobo, porque “ele fora muito gentil”, deixando, portanto, de ser mau. O clímax também é simplificado:

Quando chegou à casa, Chapeuzinho se assustou:

- Para que estes olhos e orelhas tão grandes vovó?
- É para te ver e ouvir melhor, minha querida.
- E essa boca enorme?
- É para te comer... – Falou o lobo, pulando da cama e correndo atrás da menina. (p. 6-7).

Como percebemos, a narrativa, além de não ter qualidade literária, também não mantém fidelidade ao original. A adaptação é feita a partir de uma história infantil, porém tem má qualidade, suprimindo do enredo aspectos essenciais ao entendimento do conflito.

*Patinho Feio*, outro título dessa mesma coleção, é uma simplificação grotesca da história de Andersen, pois são eliminados detalhes fundamentais para a construção dos cenários onde transcorre o conflito, assim como são apagados aspectos essenciais da trama.

Esses são apenas dois dos muitos títulos que estão presentes nas bibliotecas. Em síntese, o acervo considerado como obra literária é formado, predominantemente, por livros comprados de ambulantes e por obras provenientes de programas governamentais. No caso das escolas municipais de Caxias do Sul, há uma política de repasse anual de verbas aos estabelecimentos, provenientes de proposta de gestão, através da qual as escolas têm autonomia financeira. Com parte desses recursos, a escola poderia atualizar seu acervo, já que não há projetos de aquisição por parte da mantenedora.

Apontamos, ainda, que as escolas têm autonomia para participar de projetos realizados no município pela Secretaria de Cultura, como Passaporte da Leitura, Tapete Mágico, Mala de Leitura, Feira do Livro, Canguru da Leitura, Contapete, Projeto Monteiro Lobato,<sup>12</sup> entre outros.

Um dos projetos que mais se destaca é o Passaporte da Leitura, desenvolvido anualmente e com culminância na Feira do Livro do município. Para tanto, as escolas inscrevem um projeto de leitura que, se selecionado, é trabalhado durante o ano letivo. A Secretaria de Cultura define previamente

<sup>12</sup> São projetos desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Cultura da Prefeitura Municipal de Caxias do Sul.

obras e autores de renome nacional e compra um conjunto de 30 exemplares de cada título selecionado. Essas obras ficam alocadas em uma das escolas, e as turmas eleitas exploram os títulos. Durante a Feira, as crianças apresentam trabalhos realizados a partir da obra lida e vivenciam a experiência de ter um encontro com o autor. Encerrada essa etapa, os 30 títulos que uma escola usou são redistribuídos de modo que cada um dos estabelecimentos participantes do projeto fique com um exemplar de cada título lido, incorporando-o ao seu acervo.

As obras participantes do projeto, destacamos, têm qualidade literária. Como exemplo, citamos autores e títulos trabalhados no ano 2010: *O golem do bom retiro* e *Salvando a pele*, de Mario Teixeira; *Doido pra voar* e *O emaranhado da maçaroca*, de Hermes Bernardi Jr.; *Histórias tecidas em seda* e *Contos da montanha*, de Lúcia Hiratsuka; *Na noite estrelada* e *Piá farroupilha*, de Carlos Urbim; *Em boca fechada não entra mosca* e *Bucha de balão ou bruxa de vassoura na mão*, de Fátima Miguez; *A menina da varanda* e *Sorte grande*, de Léo Cunha; *Menina palavra* e *Foi quando a família real chegou*, de Lúcia Fidalgo; *Mais ou menos normal*, de Cíntia Moscovich; *Noite de cão* e *Sai da lama jacaré*, de Graça Lima; *Meu pai não mora mais aqui* e *Viagem ao redor de Felipe*, de Caio Riter; *O jogo da amarelinha* e *Histórias de lavar a alma*, de Graziela Hetzel; *O caso do detetive bolotinha* e *Criança não faz de conta*, de Kalunga.

O Projeto promove a leitura de textos literários e o contato direto com autores reconhecidos. Não obstante, os resultados do trabalho realizado nas escolas demonstram enfoque em atividades criativas realizadas a partir da leitura, não enfatizando o estudo de peculiaridades da linguagem literária, aspecto que contribuiria diretamente para que os estudantes se tornassem leitores mais proficientes dos gêneros eleitos. Além disso, o trabalho centrado na criação, a partir do texto, e não no entendimento do mesmo pouco contribui para pensar a leitura como uma experiência estética de autoconhecimento e ignora o fato de que esta é uma característica que faz parte da essência da literatura.

# *Programas de Leitura: Programa Nacional Biblioteca da Escola*

A linguagem dá voz aos narradores que tentam nos dizer quem somos; a linguagem constrói com palavras a realidade e seus habitantes, dentro e fora dos muros da sociedade; a linguagem providencia histórias que contam mentiras e histórias que dizem a verdade. A linguagem evolui conosco, torna-se débil ou poderosa conosco, sobrevive ou morre conosco. (Alberto Manguel).

Programas de leitura assim como o acervo da biblioteca escolar podem dar voz à linguagem humana. A biblioteca escolar é um espaço privilegiado na escola e, visando à valorização desse espaço, há iniciativas em nível nacional. Destacamos o Programa Sala da Leitura, criado pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que vigorou no período de 1984 a 1987, em parceria com as secretarias estaduais de educação e com universidades responsáveis pela capacitação dos professores. O objetivo do Programa era compor e enviar acervos, repassando recursos para ambientar salas de leitura, de modo que foram distribuídos para os alunos livros de literatura e, para os professores, periódicos. (PAIVA, 2009b).

O Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) ressalta que o Ministério de Educação (MEC) vem desenvolvendo, em parceria com os municípios, uma proposta de ação pública e conjunta para formação de leitores e de incentivo à leitura, que pretende melhorar as condições de inserção dos alunos na cultura letrada, durante sua escolarização. (2006, p. 8). Desse modo, o Plano contempla ações em quatro eixos:

(I) formação continuada de profissionais da escola e da biblioteca – professores, gestores e demais agentes responsáveis pela área da leitura;

- (2) produção e distribuição de materiais de orientação, como a revista LeituraS;
- (3) parcerias e redes de leitura: implantação de Centros de Leitura Multimídia;
- (4) ampliação e implementação de bibliotecas escolares e dotação de acervos – Programa Nacional Biblioteca da Escola/PNBE. (2006, p. 8).

Por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e do Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o MEC coordena atualmente dois importantes Programas – o PNLD e o PNBE. De acordo com o PNLL, esses dois programas “poderiam ser chamados dos grandes portais para o acesso ao livro no Brasil, pois atendem a milhões de alunos das escolas públicas”. (2006, p. 8).

O PNBE foi criado em 1997 e objetiva democratizar o acesso de alunos e de professores à cultura, à informação e aos conhecimentos socialmente produzidos ao longo da História da humanidade. Esse Programa seleciona, adquire e distribui obras de literatura e de referência às escolas públicas de Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) e, a partir de 2008, também às de Ensino Médio, assim como a estabelecimentos que tenham turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial.

Sob a gestão do FNDE, o PNBE é gerido com recursos financeiros originários do Orçamento Geral da União e da arrecadação do salário-educação. O Programa vem incentivando a prática da leitura e o acesso à cultura aos alunos, professores e à comunidade em geral. Por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência, o Programa apoia o cidadão no exercício da reflexão, da criatividade e da crítica.

Anualmente o PNBE, encaminha livros às escolas públicas brasileiras e, no curso de sua história, vem se modificando e tentando se adequar à realidade e às necessidades educacionais. Em 1998, por exemplo, o acervo incluiu material de História e Geografia, além de obras clássicas e modernas da literatura brasileira, atendendo a escolas de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série. Em 1999, o acervo, composto por obras de literatura infantil e juvenil, focou escolas de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série. Frente a esses dados, percebemos que o Programa buscou atender, nos dois primeiros anos, a todas as séries do Ensino Fundamental e incluiu obras de literatura em seus acervos, além de outros materiais.

No ano de 2000, o PNBE privilegiou a distribuição de produções destinadas à formação docente às instituições escolares das séries iniciais (1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup>) do Ensino Fundamental de 8 anos. Entre 2001 e 2004, foi definida uma nova modalidade de atendimento – com os programas Literatura em Minha Casa e Palavras da Gente, priorizando a distribuição de coleções de literatura diretamente aos estudantes de determinadas séries, para utilização individual. Cada aluno recebeu um conjunto de obras literárias de gêneros textuais diversos, com ilustrações em preto e branco – fato que tornava os exemplares pouco atraentes, uma vez que a ilustração é fundamental para a ativa intervenção do leitor iniciante na construção de sentidos e na formulação de hipóteses para a obra. As bibliotecas escolares com essas séries igualmente receberam os acervos doados aos estudantes, para serem agregados ao material de que dispunham. Nesse momento, a literatura infantil deixou de ser apenas voltada para a biblioteca, tornando-se possível o acesso dos estudantes e de suas famílias a produções representativas da área, a fim de proporcionar-lhes o acesso à cultura letrada também fora do ambiente escolar. Houve muitas críticas a essa modalidade do Programa, em especial, devido à simplificação das edições, visto que foram alteradas a materialidade e, consequentemente, a proposta visual dos exemplares, através de impressão em preto e branco, de redução das dimensões e até de mudanças no formato, tipo gráfico, cor e tamanho das letras, encadernação e tipo de papel, entre outros.

A partir de 2005, a Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC – retomou o foco de ação no atendimento aos alunos nas escolas, por meio da ampliação de acervos das bibliotecas escolares. Desse modo, houve uma valorização da biblioteca como um ambiente que torna possível ao estudante o contato com um patrimônio da humanidade, no qual está inserida a literatura, de modo que se invista na qualidade dos títulos oferecidos ao leitor. A partir dessa política, foram beneficiadas as séries iniciais do Ensino Fundamental, e as coleções – compostas por obras de diferentes gêneros, além de material em Libras – foram escolhidas pelas escolas, via internet. Em 2006, os acervos foram destinados às séries finais do Ensino Fundamental, contendo títulos de literatura de variados gêneros, e, em 2007, houve atendimento aos alunos do Ensino Médio.

O PNBE vem aperfeiçoando a cada ano a distribuição das obras literárias. Aparecida Paiva (2009, p. 46), responsável pela coordenação da seleção dos títulos dos acervos do PNBE – edições 2006, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012 – esclarece, em entrevista concedida à revista *Educação* (abril

de 2009), como foi realizado o processo de escolha dos livros da edição 2009:

Participaram da seleção 72 avaliadores (mestres e/ou doutores na área), vinculados a instituições de ensino superior (preferencialmente públicas) de 14 estados brasileiros, agrupados em quatro sub-coordenações, submetidas a uma coordenação geral e uma consultoria. As deliberações finais sobre os acervos são submetidas a um colegiado de 12 pesquisadores, representantes de cinco núcleos consolidados de pesquisa e pós-graduação na área de teoria literária e ensino de literatura, instância da qual fizeram parte, também, técnicos do MEC.

Paiva (2009a, p. 46) acrescenta ainda nessa entrevista que pesquisas demonstram claramente o quanto ainda é fundamental investir na formação do leitor-professor, para que ele esteja em condições de exercer uma boa mediação de leitura, deixando clara a necessidade de se investir no uso dos acervos do PNBE.

Nesse sentido, lembramos que desde a criação do Programa, em 1997, são distribuídos anualmente acervos formados por obras de referência, de literatura e de apoio à formação de professores. No entanto, a mera distribuição de títulos, para criar e compor uma biblioteca na escola, mostra-se pouco eficaz para atingir o objetivo de formar professores e alunos leitores.

Os gastos aplicados na compra dos acervos são expressivos. No entanto, poucos são os desdobramentos que acompanham o manuseio das obras, já que restritas são as ações complementares que orientam a utilização dos livros em sala de aula e em bibliotecas escolares. Nesse sentido, o Tribunal de Contas da União (TCU, 2002) apontou a necessidade de implementar práticas que acompanhem os desdobramentos do Programa. De acordo com uma auditoria realizada pelo TCU (2002, p. 1), foi constatado que não havia informações sobre a utilização dos livros distribuídos pelo PNBE, em decorrência da falta de uma avaliação sistemática sobre a utilização dos acervos pelos alunos e professores, o que impedia a realização de uma avaliação dos resultados do Programa. Assim, a auditoria procurou investigar de que forma poderia haver utilização efetiva dos livros distribuídos, apontando as dificuldades e as oportunidades de manuseio dos acervos pelos beneficiários. O PNBE não

previa atividades de monitoramento e de avaliação bem-estruturadas, e o MEC não dispunha de informações que permitissem conhecer o nível de utilização dos títulos, bem como os problemas que poderiam estar afetando a presença dos livros no cotidiano escolar dos alunos.

Considerando a importância e a qualidade dos acervos distribuídos, é fundamental que se promova a sua efetiva utilização, o que está de acordo com a declaração do ex-ministro da Educação, Paulo Renato Souza, apresentada na Voz do Brasil – Programa 136/2001 de 10/09/2001 – e relatada pela auditoria do TCU (2002, p. 6): “O ‘Programa Biblioteca da Escola’, do Ministério da Educação, vem equipando as escolas públicas com um acervo completo de literatura infanto-juvenil [...]. Mas não adianta a escola ter uma biblioteca, se ela não for sempre utilizada.” A atualização da biblioteca pressupõe a existência desse espaço físico, como também o acondicionamento adequado de acervos recebidos e ainda a presença de um profissional qualificado para efetuar a dinamização do material.

Assim, se por um lado o PNBE preocupa-se com a seleção e a distribuição de obras com qualidade artística, as quais visam à formação do leitor, por outro, os estudos sobre os usos desses acervos são restritos. Apontamos como tentativas de investigar o Programa o projeto “Avaliação Diagnóstica do PNBE”, cuja parte de dados coletados e discutidos é divulgada e analisada no artigo “Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) – uma avaliação diagnóstica”, apresentado na 30<sup>a</sup> Reunião da ANPEd, em 2007, publicado nos anais do evento e na revista Proposição. Essa investigação – proposta pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC), em parceria com a Unesco, financiadora formal da pesquisa – foi realizada pela UFRJ e UERJ, no quarto trimestre de 2005, e teve relatório concluído em março de 2006. De acordo com reflexões de Jane Paiva e Andréa Berenblum (2006), a distribuição dos livros não garante a leitura dos mesmos, em virtude de várias questões, entre elas: a fragilidade da formação dos profissionais da educação – gestores e professores – no que se refere à leitura, em especial à literária, e ainda a ausência, em muitos casos, do espaço físico destinado à biblioteca na escola.

Sabemos da veracidade dos pontos levantados, mas a presença das obras do PNBE nas escolas é aspecto que contribui para que o estudante interaja com a literatura. O critério dos estabelecimentos de ensino para a compra de livros, quando há verba, é, geralmente, o preço do exemplar, em virtude da preocupação com a quantidade, ou seja, com a ampliação do número de exemplares. E o livro literário para criança tem preço elevado,

devido a aspectos como o tipo de papel utilizado, a presença de cores variadas no projeto editorial, a gramatura do papel, entre outros.

Ciente da relevância do Programa, este estudo, além de tentar contribuir para dar visibilidade ao acervo e seus usos, também pretende trazer dados acerca do processo de recepção das obras e apresentar propostas de leitura orientada para alguns títulos do PNBE 2008, que podem ser adequadas pelos professores às suas turmas.

# *PNBE/2008*

[...] os leitores são impiedosos e decidem que só uma pequeníssima parte dos que escrevem serão recordados (Alberto Manguel).

O Edital de convocação para inscrição de obras de literatura, no processo de avaliação e seleção do PNBE 2008, normatiza e orienta a seleção e a distribuição das obras. Aponta, como finalidade para os acervos, a distribuição “às instituições de educação infantil e às escolas públicas que ofereçam as séries/anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, 1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> série/2º ao 5º ano, das redes municipal, estadual, federal e do Distrito Federal”. (BRASIL, 2007, p. 1). Os acervos seriam compostos por obras de literatura destinadas aos alunos da Educação Infantil e das séries/anos iniciais do Ensino Fundamental, e cada obra poderia ser inscrita no PNBE 2008 para apenas uma das etapas de ensino previstas no Edital. Determina, ainda, que “cada titular de direito autoral poderá inscrever até 20 obras, sendo no máximo 12 obras por etapa”. (2007, p. 2). Alerta o Edital que não poderão ser selecionados e adquiridos títulos pertencentes às edições de 2001, 2002, 2003 – “Literatura em minha Casa” e “Palavra da Gente” – e às edições de 2005 e 2006 do PNBE. Essa restrição aponta para a necessidade de as bibliotecas receberem novos exemplares, a fim de ampliar a diversidade de obras em circulação.

A composição dos acervos também é prevista no Edital. Para a Educação Infantil, são organizados três acervos distintos, com 20 títulos cada, totalizando 60 obras, e para as séries/anos iniciais do Ensino Fundamental, cinco acervos distintos, com 20 títulos cada, num total de 100 obras. Foi prevista, portanto, a seleção de 160 obras.

Cada acervo é formado por obras pertencentes a três categorias, assim explicitadas, de acordo com o Edital:

1. Textos em verso – poemas, quadras, parlendas, cantigas, travalínguas, adivinhas;
2. Textos em prosa – pequenas histórias, novelas, contos, crônicas, textos de dramaturgia, memórias, biografias;
3. Livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos, dentre os quais se incluem obras clássicas da literatura universal artisticamente adaptadas ao público da educação infantil e das séries/anos iniciais do ensino fundamental. (2007, p. 2-3).

A preocupação com a qualidade do título analisado e selecionado é expressa pelo documento, o qual prevê que “todas as características do projeto gráfico e editorial devem ser mantidas caso a obra seja selecionada”. (2007, p. 4). O exemplar adquirido deve, portanto, ser exatamente igual ao analisado.

Nesse ponto, destacamos a obra *Lampião e Lancelote*, de Fernando Vilela (2006), título selecionado para compor o referido acervo. A edição luxo da obra:

[...] conjuga literatura e artes plásticas, articulando iluminuras medievais e ilustrações do cordel nordestino. Cria um objeto de leitura capaz de promover o prazer do contato e de exploração das características expressivas que lhe são inerentes. [...] ilustrações que se apresentam em quadricromia: preto, branco, prata e cobre<sup>13</sup>. O preto aparece ora como pano de fundo, ora como parte das ilustrações; o mesmo ocorre com o branco. Já o prateado é utilizado para caracterizar o personagem Lancelote, e o cobre distingue o cenário e os detalhes do personagem Lampião. Essas não são escolhas aleatórias, elas têm um significado, pois identificam e remetem às roupas usadas por esses heróis. Dessa forma, a cor em Lancelote caracteriza a sua indumentária, a armadura prateada, afinal ele é um cavaleiro medieval. Já em Lampião, a cor cobre reflete a tonalidade das moedas que enfeitavam seu chapéu de cangaceiro, a cor das armas que usa e também evoca aridez e calor do seu espaço, o sertão nordestino.

---

<sup>13</sup> O tratamento dado às cores prata e cobre é resultante da técnica *hot stamp* – estampa quente, que é um tipo de impressão no qual os clichês (matriz de impressão) são metálicos e aquecidos a uma determinada temperatura, e posteriormente pressionados sobre uma tira de material sintético que é revestida de uma fina camada de metal. Esse recurso confere à obra requinte e destaque aos personagens.

Outra característica das ilustrações é que estas são inspiradas na cultura de cada personagem e na obra se misturam e ganham unidade. Assim, as cores metálicas provêm de iluminuras medievais, e a técnica da xilogravura remete à literatura de cordel, do nordeste brasileiro, quando mostra, por exemplo, o cenário do sertão e o personagem Lampião e seu jogue. O recurso técnico do carimbo constrói personagens, detalha as armaduras medievais e cria efeitos de movimento e pormenores nas imagens. (RAMOS; PANZZO, 2010, p. 160).

Já a edição mais comercializável, embora com a mesma história verbal e praticamente as mesmas ilustrações, apresenta-se em outro formato. As dimensões são menores, a encadernação é brochura, as páginas com tamanho duplo são eliminadas, a gramatura do papel é mais leve – aspectos que visam ao barateamento da edição. No entanto, o exemplar submetido à avaliação pela editora é o mesmo adquirido pelo governo federal, para compor o acervo. A respeito das peculiaridades das duas edições, apontamos que:

[...] o exemplar enviado às escolas tem qualidade inferior no que se refere à sua materialidade e qualidade visual, pois sofreu alterações físicas em relação ao original, até em suas dimensões, pois é menor do que a edição de luxo. A capa é de um papel menos resistente que a edição de capa dura e também não apresenta o recurso *hot stamp*, sendo substituídas as cores prata e cobre por cinza e ocre. No interior do exemplar do PNBE, não há páginas quádruplas, em dobraduras, ou seja, no momento do duelo entre Lampião e Lancelote, há uma página que se desdobra, contendo uma ilustração do episódio. Os dois livros têm o mesmo número de páginas, mas não coincidem; no livro do PNBE, o encontro entre os dois personagens acontece na página 24; no livro comercial esse episódio ocorre na página 22. Quanto ao conteúdo e às ilustrações, estas são fiéis ao original, porém em tamanho menor, devido às alterações já mencionadas. Desse modo, percebe-se que, apesar de o livro ter sido selecionado para fazer parte do acervo do PNBE 2008, a obra sofreu alterações formais, visando à redução de custos que, de certo modo, a empobreceu. (RAMOS; PANZZO, 2010, p. 164).

Devido ao custo do exemplar, as edições de luxo não estão entre as obras selecionadas para compor os acervos dos anos iniciais do Ensino

Fundamental. No PNBE 2010, há outro caso similar. Trata-se da edição de *A arca de Noé*, com poemas de Vinícius de Moraes e agora com ilustrações coloridas de Nelson Cruz. A editora Companhia das Letrinhas, responsável pela edição, comercializa o título em edição de luxo, com capa dura. A obra presente no acervo tem a mesma ilustração e projeto gráfico, exceto quanto aos aspectos ligados à gramatura e ao tipo de papel.

O processo de análise e seleção de obras contempla quatro etapas: triagem (análise das obras inscritas e entregues de acordo com critérios estabelecidos no Edital), pré-análise, avaliação e divulgação do resultado. Na triagem, conforme orientação do Anexo I, do Edital, é prevista a análise da estrutura editorial, de modo que a identificação do exemplar respeite determinados pontos. Na 1<sup>a</sup> capa, devem estar: o título da obra, nome(s) do(s) autor(res) e o nome da editora; na folha de rosto e/ou em seu verso devem constar: dados sobre o(s) autor(es), ficha catalográfica e ISBN. Ressalta, porém, que excepcionalmente no caso em que o projeto gráfico original do livro não permita, será aceita a identificação na 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> ou 4<sup>a</sup> capas. O deslocamento dessas informações da parte inicial do livro é frequente na literatura infantil, devido às peculiaridades do leitor-criança, que se mostra mais preocupado com os dados relativos à proposta literária da obra do que com informações complementares e paratextuais.

O Anexo III aponta os critérios de avaliação e seleção dos títulos, após alertar que a criança é entendida como um ser ativo que interage no mundo, produzindo significados. O Edital caracteriza as crianças como:

[...] cidadãs, portadoras de direitos e deveres, que, em função das inter-relações entre aspectos biológicos e culturais, apresentam especificidades no seu desenvolvimento. Elas interagem no mundo por meio das múltiplas linguagens: musical, gestual, corporal, plástica, oral, escrita, entre outras e têm o brincar como sua principal atividade. (2007, p. 14).

Frente a essa concepção de infância, aponta que as obras escolhidas devem promover “momentos de alegria, de desafios para a imaginação e para a criatividade, de troca e de experiência com a linguagem escrita”. Prevê que contemplem “sentimentos, valores, emoção, expressão, movimento e ludicidade, permitindo inúmeras interações”. Em síntese, os acervos, além da necessidade de qualidade e valor artístico, deverão contar com títulos e temática “esteticamente diversos, capazes de aproximar as

crianças das diferentes realidades e de ampliar suas experiências de leitura". (2007, p. 14). As obras apresentam diferentes níveis de leitura, de forma que "as crianças tenham acesso a textos para serem lidos com autonomia e a outros para serem lidos com a mediação do professor". (2007, p. 14).

De acordo com orientações do Anexo III do Edital (p. 15), os critérios para avaliação e seleção das obras estão agrupados em três blocos, a saber:

- *Qualidade do texto:*

- Textos em prosa: "serão avaliadas a coerência e a consistência da narrativa, a ambientação, a caracterização dos personagens e o cuidado com a correção e a adequação do discurso das personagens a variáveis de natureza situacional e dialetal". (p. 15).
- Textos em verso: "será observada a adequação da linguagem ao público a que se destina, tendo em vista os diferentes princípios que, historicamente, vêm orientando a produção e a recepção literária". (p. 15).
- "Os textos devem ser eticamente adequados, evitando-se preconceitos, moralismo, estereótipos". (p. 15).
- *Nas adaptações e traduções* devem ser mantidas as qualidades literárias da obra original.
- *Nos livros de imagens e histórias em quadrinhos*, os critérios preponderantes são a relação entre palavra e imagens e as possibilidades de leitura das narrativas visuais.

- *Adequação temática:*

- "Obras com temáticas diversificadas, de diferentes contextos sociais, culturais e históricos". (p. 15).
- "Obras adequadas à faixa etária e aos interesses das crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental." (p. 15).
- "Capacidade de motivar a leitura." (p. 15).
- "Potencial para incitar novas leituras." (p. 15).
- "Adequação às expectativas do público infantil." (p. 15).
- "Possibilidades de ampliação das referências do universo infantil." (p. 15).
- "Exploração artística dos temas". (p. 15)
- Exclusão de obras que apresentam "didatismos, moralismos,

preconceitos, estereótipos ou discriminação de qualquer ordem". (p. 15)

- *Projeto gráfico:*

- "Capa criativa e atraente, apropriada ao projeto estético-literário da obra." (p. 15).
- "Tipos gráficos, espaçamento e distribuição espacial adequados aos pequenos leitores." (p. 15).
- "Distribuição equilibrada de texto e imagens." (p. 15).
- "Ilustrações que interagem com o texto, artisticamente elaboradas." (p. 15).
- "Papel adequado à leitura e ao manuseio pelas crianças." (p. 15).
- "Pertinência das informações complementares." (p. 15)
- Ausência de erros de revisão e/ou impressão. (p. 15).
- As ilustrações devem "recorrer a diferentes linguagens, ser atrativas e enriquecedoras da leitura de textos". (p. 15).

Todos esses pontos visam a qualificar os acervos com os quais os estudantes têm contato na escola, já que, de acordo com a pesquisa do Instituto Pró-Livro, *Retratos da Leitura no Brasil*, a infância é o período em que as pessoas mais leem. Entre os entrevistados nessa pesquisa, 29% confirmam que foi até os 10 anos a sua etapa de leitura intensa, seguidos de 7% que apontam a idade de 15 anos.

Se na formação do brasileiro a leitura está ligada à infância, levantamos duas hipóteses para o fato: a escola seria um espaço promotor de leitura, e as crianças têm tempo ocioso ocupado pela leitura. No entanto, a segunda hipótese parece não ser verdadeira porque, conforme a mesma pesquisa, a leitura aparece em quinto lugar como opção a ser realizada em tempo livre por 35% da população. Na frente da leitura, estão assistir à televisão (77%), ouvir música (54%), descansar (50%) e ouvir rádio (39%).

Na infância, a criança encontra na leitura uma forma de lazer e passa parte do seu tempo na escola. Esses dois aspectos orientam para a necessidade de a escola ser um espaço promotor da leitura. Há, pois, que decidir quais leituras priorizar. Sabendo também que a infância é uma etapa em que o simbólico se manifesta intensamente por meio da fantasia,

elegemos, neste estudo, a leitura do texto literário – aquele também priorizado pelo PNBE.

A seleção de obras da edição 2008, sob a coordenação da professora Aparecida Paiva, esteve a cargo do Centro de Estudos de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), órgão complementar da FAE/UFMG. O processo é realizado sempre no ano anterior ao da distribuição que nomeia a edição. Daí, por exemplo, o PNBE/2008 iniciou, na verdade, no ano de 2007 (seleção de títulos e proposta de acervos) e contou com a participação de pesquisadores de vários estados brasileiros, que avaliam um conjunto de obras, através da organização de pareceres, de acordo com critérios expressos no Edital. Em momento posterior, uma equipe interinstitucional, instituída pelo Ceale, consolida os dados da avaliação e propõe ao MEC a constituição de acervos para aquela edição.

Os investimentos do Ministério da Educação na implementação do Programa 2008 podem ser obtidos no sítio do FNDE. Para fins de exposição, apresentamos números relativos à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental (anos iniciais).

PNBE 2008		
	Educação Infantil	Ensino Fundamental
Investimento	R\$ 9.044.930,30	R\$ 17.336.024,72
Alunos atendidos	5.065.686	16.430.000
Escolas atendidas	85.179	127.661
Livros distribuídos	1.948.140	3.216.600
Acervos	97.407	160.830

### Sobre os acervos

Conforme dados já sistematizados, no PNBE 2008 foram inscritas 567 obras para o acervo de Educação Infantil, das quais foram selecionados 60 títulos – três acervos de 20 livros distintos em cada conjunto. (PAIVA, 2009). Já os números relativos ao Ensino Fundamental, não estão divulgados, exceto aqueles postos no Edital: composição de cinco acervos formados por 20 títulos distintos.<sup>14</sup>

<sup>14</sup> Dados sobre a formação dos acervos foram disponibilizados a este estudo através da base de dados do Ceale, Faculdade de Educação, da UFMG.

A seguir, apresentamos a composição de cada um dos cinco acervos destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental, de modo que o leitor possa conhecer os títulos recebidos pelas escolas públicas que atendem a essa etapa de ensino. Tais obras<sup>15</sup> chegaram no ano de 2008 para serem incorporadas ao acervo de suas bibliotecas escolares:

ACERVO 1			
Autor	Obra	Editora	Categoria
Anna Claudia Ramos Aline Abreu (ilust.)	Hoje é amanhã?	YH Lucerna	Prosa
Antonio Cedraz	A turma do Xaxado Vol. 2	Claudio Cavalcante Cedraz	Livro de imagem/ HQ
Fernando Vilela	Lampião e Lancelote	Cosac & Naify	Verso
Ivan Ângelo Ângelo Bonito (ilust.)	O vestido luminoso da princesa	Richmond Educação	Prosa
James Riordan Amanda Hall (ilust.)	Histórias do mar	Martins Fontes	Prosa
José Paulo Paes Walter Vasconcelos	É isso ali	Richmond Educação	Verso
José Santos Marcos Garuti (ilust.)	O casamento do boitatá com a mula sem cabeça	Companhia Editora Nacional	Prosa
Luiz Antonio Aguiar Márcia Szeliga (ilust.)	João e Maria de Barro	Record	Prosa
Maria Teresa Leal João Basílio (org.)	Meu tempo e o seu	Lê	Prosa
Mariana Tasca Valéria Portella Maria Tomaselli (ilust.)	Ana vaivém	Projeto	Verso
Mauricio Veneza	Vovô foi viajar	Compor	Prosa
Michael Ende Luciano Vieira Machado (trad.) Suppa (ilust.)	A história da sopeira e da concha	Salamandra	Prosa
Michael Gruber Márcia Kupstas (trad.)	O filho da bruxa	JPA	Prosa
Neil Gaiman Dave McKean (ilust.)	Os lobos dentro das paredes	Rocco	Prosa
Ricardo Azevedo	Aula de carnaval e outros poemas	Ática	Verso
Rogério Andrade Barbosa Salmo Dansa (ilust.)	Os três presentes mágicos	Record	Prosa
Sylvia Orthof Ivan Zigg (ilust.)	O sapato que miava	FTD	Prosa
Ted Naifeh	Courtney Crumrin & as criaturas da noite	Devir Livraria	Livro de imagem/ HQ
Terezinha Éboli	A lenda da paxiúba	Ediouro	Prosa
Valéria Belém	O cabelo de Lelê	Companhia Editora Nacional	Prosa

<sup>15</sup> Vale lembrar que algumas obras selecionadas são reeditadas e recebem outro projeto gráfico e novas ilustrações com outro artista, diferente, portanto, da primeira edição. É o caso, por exemplo, de *Vira, vira, vira lobisomem*, escrito por Lúcia Pimentel Góes, cuja primeira edição, ilustrada por Ana Raquel, agora, recebe um novo tratamento visual, com imagens de André Neves.

A respeito da composição desse acervo, apontamos que 14 obras pertencem à categoria prosa, quatro à modalidade verso e duas a histórias em quadrinhos ou narrativa visual. Já quanto à nacionalidade dos textos, 15 são produzidas por brasileiros e cinco são traduções.

ACERVO 2			
Autor	Obra	Editora	Categoria
Angela Lago	Outra vez	RHJ	Livro de imagem/ HQ
Carlos Drummond de Andrade	Vô caiu na piscina	Best Seller	Prosa
Christina Dias Elma (ilust.)	O galinheiro do Bartolomeu	Best Book Comércio de livros	Prosa
Fabiano dos Santos Mariza Viana (ilust.)	Patativa do Assaré: o poeta passarinho	Fundação Demócrito Rocha	Prosa
Fernanda Lopes de Almeida Luiz Maia (ilust.)	O rei maluco e a rainha mais ainda	Ática	Prosa
Joann Sfar André Telles (trad.)	Pequeno vampiro vai à escola	Jorge Zahar	Livro de imagem/ HQ
Jorge Amado Sávia Dumont (ilust.)	A bola e o goleiro	Record	Prosa
Lia Zatz Inácio Zatz (ilust.)	Tô com fome	Biruta	Prosa
Lúcia Pimentel Góes André Neves (ilust.)	Vira, vira, virá lobisomem	Pia Sociedade Filhas de São Paulo	Prosa
Luiz Antônio Aguiar Márcia Széliga (ilust.)	O sino que queria voar	Record	Prosa
Luiz Galdino Ionit Zilberman (ilust.)	Índio chamado esperança	Nova Alexandria	Prosa
Mamadou Diallo Yili Maria Rojas (ilust.) Annita Costa Malufe (trad.)	Os chifres da hiena e outras histórias da África Ocidental	Comboio de Corda	Prosa
Maria Valéria Rezende Maurício Veneza da Silva (ilust.)	Jardim de menino poeta	Planeta do Brasil	Verso
Marina Colasanti	A menina arco-íris	Gaudi	Verso
Marina Colasanti Martha Dumont (ilust.)	A moça tecelã	Global	Prosa
Mario Quintana Suppa (ilust.)	Lili inventa o mundo	Global	Verso
Mery Weiss Renato Canini (trad.)	O amigo urso	Saraiva	Prosa
Millôr Fernandes	Abecedário do Millôr Fernandes	Pixel Media Comunicação	Verso
Nicola Cinquetti Octávia Mônaco (ilust.)	Romeu e Julieta	Ática	Prosa
Rosane Svartman Fabiana Egrejas (ilust.)	Melhores amigas	Jorge Zahar	Prosa

Destacamos, em relação ao Acervo 2, que 14 obras são classificadas como narrativas, 4 como versos e 2 como histórias, em quadrinhos ou narrativa visual. Quanto à procedência dos títulos, 17 são produções nacionais e três, traduções.

ACERVO 3			
Autor	Obra	Editora	Categoria
Astrid Lindgren Michael Chesworth (ilust.) Maria de Macedo (trad.)	Pippi Meialonga	Schwarz	Prosa
Catia Kanton Alfredo Volpi (ilust.)	Brincadeiras	Martins Fontes	Verso
Charles Kiefer Maurício Veneza (ilust.)	Você viu meu pai por aí?	Record	Prosa
Cláudio Fragata Cláudio Martins (ilust.)	O voo supersônico da galinha galatéia	Record	Prosa
Daniel Munduruku Mate (ilust.)	Catando piolhos contando histórias	Brinque Book	Prosa
Edna Bueno Suppa (ilust.)	Entre os bambus	Gaudi	Prosa
Elisa Lucinda Graça Lima (ilust.)	O menino inesperado	Record	Verso
Eva Furnari	Felpo Filva	Moderna	Prosa
Ikechukwu Sunday Nkeechi Denise Nascimento (trad.)	Ulomma, a casa da beleza e outros contos	Pia Sociedade Filhas de São Paulo	Prosa
João Proteti Marilia Cotomacci (ilust.)	À toa, à toa	MR Cornacchia	Verso
Leo Cunha Nelson Cruz (ilust.)	A menina da varanda	Record	Prosa
Lilianna Lacocca Rosinha Campos (ilust.)	Lampião e Maria Bonita: o rei e a rainha do cangaço	Ática	Prosa
Luiz Antonio Aguiar Graça Lima	Dada e Dazinha	Best Seller	Prosa
Marcia Williams	Rei Artur e os Cavaleiros da Távola Redonda	Ática	Livro de imagem/ HQ
Marilda Castanha	Da cabeça aos pés	Ediouro	Prosa
Naomi Adler Amanda Hall (ilust.)	Contos de animais do mundo todo	Martins Fontes	Prosa
Ricardo Azevedo	Livro de papel	Brasil S/A	Verso
Ruth Rocha Mariana Massaraní (ilust.)	As coisas que a gente fala	Salamandra	Verso
Sylvia Orthof	Cantarim de cantará	Agir	Prosa
Ziraldo	25 anos do menino maluquinho	Globo	Livro de imagem/ HQ

A composição do Acervo 3 demonstra que 13 títulos são classificados como prosa, 5 como versos e 2 como histórias em quadrinhos ou narrativa visual. Quanto à procedência, 16 são produções brasileiras e quatro, traduções.

#### ACERVO 4

Autor	Obra	Editora	Categoria
André Neves	Maria Mole	Pia Sociedade Filhas de São Paulo	Prosa
André Ricardo Aguiar Júlio Carvalho (ilust.)	O rato que roeu o rei	JPA	Prosa
Ariewaldo Viana Arlene Holanda (ilust.)	A raposa e o canção	IMEPH	Verso
Claudio Galperin Victoria Fomina (ilust.)	A música viva de Mozart	Ática	Prosa
Fido Nesti	Os Lusíadas em quadrinhos	Peirópolis	Livro de imagem/ HQ
Guto Lins	E o palhaço o que é?	FTD	Livro de imagem/ HQ
Heloisa Prieto Daniel Kondo	Lá vem história	Schwartz	Prosa
José de Castro Flávio Vargas (ilust.)	Poemares	Dimensão	Verso
Leo Cunha Angeli (ilust.)	Conversa pra boy dormir	Dimensão	Prosa
Marcio Túlio Costa, Elvira Vigna (ilust.)	O gato que falava siamês	Best Seller	Prosa
Mário Quintana André Neves (ilust.)	Sapato furado	Gaudi	Verso
Oscar Wilde Gonzalo Cárcamo (adap.e ilust.)	O amigo fiel	Berlendis	Prosa
Praline Gay-Para Luciano Loprete (trad.) Sophie Dutertre (ilust.)	O príncipe corajoso e outras histórias da Etiópia	Comboio de Corda	Prosa
Rogério Andrade Barbosa Ciça Fittipaldi (ilust.) Rosane Pamplona	Os gêmeos do tambor	DCL Difusão Cultural do Livro	Prosa Verso
Maria José Nóbrega Marcelo Cipis (ilust.)	Salada, Saladinha	Moderna	
Sylvia Orthof Gê Orthof (ilust.)	Currupaco pacô e tal, quero ir pra Portugal!	Frente	Prosa
Sylvia Orthof Rogério Nunes Borges (ilust.)	O rei preto de Ouro Preto	Gaia	Prosa
Thais Linhares	Vovô Dragão	Frente	Prosa
Walter Ono	O melhor amigo	Caros Amigos	Prosa
Walter Ono	O melhor amigo do melhor amigo	Caros Amigos	Prosa

A classificação das obras do Acervo 4 demonstra que 14 títulos são considerados prosa, 4 como de verso e 2 como história em quadrinho ou narrativa visual. Do conjunto de títulos, 18 são produções brasileiras e duas traduções.

ACERVO 5			
Autor	Obra	Editora	Categoria
Adriana Falcão Ivan Zigg	A tampa do céu	Salamandra	Prosa
André Neves	A caligrafia de Dona Sofia	Pia Sociedade Filhas de São Paulo	Prosa
Carlos Drummond de Andrade	A senha do mundo	Record	Verso
Carlos Queiroz Telles Rogério Nunes Borges (ilust.)	Asas brancas	Richmond Educação	Prosa
Catherine Zarcate Rémi Saillard	Enigmas do vampiro: histórias da Índia	Comboio de Corda	Prosa
Cecília Alves Pinto Zélio Alves Pinto (ilust.)	O livro do trava-língua	Lacerda	Verso
Duda Machado Guto Lacaz (ilust.)	Histórias com poesia, alguns bichos & cia.	34 LTDA	Verso
Ferreira Gullar Cláudio Martins (ilust.)	Dr. urubu e outras fábulas	José Olympio	Verso
Gianni Rodari Anna Laura Cantone (ilust.) Silvana Cobucci e Denise Marino (trad.)	Alice viaja nas histórias	Biruta	Prosa
Graziela Bozano Hetzel Elisabeth Teixeira (ilust.)	O jogo de amarelinha	Manati	Prosa
Ignácio de Loyola Brandão Marcelo Oliveira (ilust.)	Menino que não teve medo	Gaia	Prosa
James Rumford	Chuva de manga	Brinque Book	Prosa
José Aragão Luciana Carvalho (ilust.)	No palco todo mundo vira bicho	Planeta do Brasil	Prosa
Leny Werneck Philippe Davaine (ilust.)	Embaixo da cama	Dimensão	Prosa
Leo Cunha Graça Lima (ilust.)	Lápis encantado	FTD	Verso
Lúcia Pimentel Góes Roger Mello (ilust.) Graça Lima (ilust.)	Assombrações da terra	Larousse do Brasil Participações	Prosa
Luiz Raul Machado, Graça Lima (ilust.)	João Teimoso	Nova Fronteira	Prosa
Marcia Williams Maria Inês (ilust.)	Mitos Gregos: o vôo de Ícaro e outras lendas	Ática	Livro de imagem/ HQ
Niki Daly	O que tem na panela, jamela?	Edições SM	Livro de imagem/ HQ
Werner Zottz Alê Abreu (ilust.)	Barco branco em mar azul	Letras Brasileiras	Prosa

A composição desse acervo, no que se refere aos gêneros e à nacionalidade dos autores, revela que 13 títulos pertencem à categoria prosa, cinco, à poesia e dois, à história em quadrinhos ou narrativa visual. Em relação à origem dos exemplares, 14 são produções nacionais e seis, internacionais.

Entre os cem títulos que compõem os cinco acervos, apontamos que 10 exemplares são narrativas visuais ou história em quadrinhos, 22 pertencem à categoria poesia e 68 à narrativa. Pelos dados apresentados, a narrativa é a tipologia privilegiada pelo Edital, até porque o maior número de obras inscritas é dessa modalidade, ainda mais levando em conta que os livros de imagens ou histórias em quadrinhos também são formados por narrativas. Apenas 22% das obras entram na modalidade verso; contudo, nem todos os textos são poéticos.

Ainda de acordo com a origem dos títulos, classificamos a sua procedência em nacionais e estrangeiros. A maioria do acervo é formada por obras nascidas na cultura brasileira. No entanto, há uma representatividade significativa de textos internacionais, possibilitando ao aluno interagir com obras oriundas de culturas distintas e que já tenham sido manuseadas por leitores mirins em outros países. Enfim, dentre os títulos selecionados, 80% são editados originalmente no Brasil e 20% são traduções.

A produção literária para a infância tem crescido muito desde as últimas décadas do século XX. Com a consolidação do PNBE, tem havido um forte investimento das editoras na área. Frente a esse quadro, há um aumento significativo de escritores e de ilustradores no cenário nacional, que almejam ser lidos. Nesse sentido, a diversidade de escritores que compõem a edição (Anos Iniciais) sinaliza o desejo de propiciar ao estudante, além de títulos de qualidade, o contato com diferentes estilos e autores. Entre os 100 títulos do referido acervo, apenas 11 autores têm mais de uma obra selecionada. Léo Cunha, Luiz Antonio Aguiar e Silva Orthof têm três títulos; André Neves, Carlos Drummond de Andrade, Lúcia Pimentel Góes, Marcia Williams, Marina Colasanti, Ricardo Azevedo, Rogério Andrade Barbosa, Mario Quintana, Walter Ono participam com duas obras. Os demais 75 escritores, citados a seguir, em ordem alfabética, têm apenas uma obra contemplada pelo Edital: Adriana Falcão, André Ricardo Aguiar, Angela Lago, Anna Claudia Ramos, Antonio Cedraz, Arievaldo Viana, Astrid Lindgren, Carlos Queiroz Telles, Catherine Zarcate, Catia Kanton, Cecília Alvez Pinto, Charles Kiefer, Christina Dias, Claudio Fragata, Claudio Galperin, Daniel Munduruku, Duda Machado, Edna Bueno, Elisa Lucinda, Eva Furnari, Fabiano dos Santos, Fernanda Lopes de Almeida, Fernando Vilela, Ferreira Gullar, Fido Nesti, Gianni Rodari, Graziela Bozano Hetzel, Guto Lins, Heloisa Prieto, Ignácio de Loyola Brandão, Ivan Ângelo, James Riordan, James Rumford, Joann Sfar, João Basílio, João Proteti, Jorge Amado, José Aragão, José de Castro, José Paulo Paes, José Santos, Leny Werneck, Lia Zatz, Liliana Iacocca, Luiz Galdino, Luiz Raul Machado,

Mamadou Diallo, Marcio Túlio Costa, Maria José Nóbrega, Maria Teresa Leal, Maria Valéria Rezende, Mariana Tasca, Marilda Castanha, Mario Quintana, Mauricio Veneza, Mery Weiss, Michael Ende, Michael Gruber, Millôr Fernandes, Naomi Adler, Neil Gaiman, Nicola Cinquenti, Niki Daly, Oscar Wilde, Praline Gay-Para, Rosane Pamplona, Rosane Svartman, Ruth Rocha, Ted Naifeh, Terezinha Éboli, Thais Linhares, Valéria Belém, Valéria Portella, Werner Zotz, Ziraldo.

Um livro infantil, contudo, não é produto só de um autor. Como os títulos são destinados a estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a presença do ilustrador é uma constante. Entre os que mais se repetem na composição dos acervos estão Graça Lima, que ilustrou seis títulos; André Neves quatro; Maurício Veneza e Suppa, três obras; Amanda Hall, Cláudio Martins, irmãs Dumont, Ivan Zigg, Márcia Széliga, Mariana Massarani, Ricardo Azevedo, Rogério Nunes Borges, Walter Ono, dois títulos. Além desses, há uma grande representatividade de ilustradores nas demais obras do acervo de Ensino Fundamental – anos iniciais: Alê Abreu, Alfredo Volpi, Aline Abreu, Angela Lago, Angelo Abu, Ângelo Bonito, Anna Laura Cantone, Antonio Cedraz, Arlene Holanda, Ciça Fittipaldi, Daniel Kondo, Dave McKeon, Denise Nascimento, Elisabeth Teixeira, Elma, Elvira Vigna, Eva Furnari, Fabiana Egrejas, Fernando Vilela, Fido Nesti, Flávio Vargas, Gê Orthof, Gonzalo Cárcamo, Guto Lacaz, Guto Lins, Inácio Zatz, Ionit Zilberman, James Rumford, Joan Sfar, Júlio Carvalho, Luciana Carvalho, Luiz Maia, Marcelo Cipis, Marcelo Oliveira, Marcia Willians, Marcos Garuti, Maria Inês, Maria Tomaselli, Marilda Castanha, Marília Cotomacc, Marina Colasanti, Mariza Viana, Mate, Michael Chesworth, Michae l Gruber, Millôr Fernandes, Nelson Cruz, Niki Daly, Octavia Mônaco, Paulo Bernardo Vaz, Philippe Davaine, Rémi Saillard, Renato Canini, Roger Mello, Rosinha Campos, Salmo Dansa, Sophie Dutertre, Ted Naifeh, Thais Linhares, Valéria Belém, Victoria Formina, Walter Vasconcelos, Yili Maria Rojas, Zélio Alves Pinto, Ziraldo.

Tanto no plano verbal como no visual, destacam-se profissionais já reconhecidos, como Silvia Orthof e Leo Cunha, escritores já consagrados; Graça Lima e André Neves, no plano visual. Este último também na categoria verbal.

Durante a investigação, foi lida a totalidade das obras do referido acervo e, concomitantemente, elaborada uma ficha com dados básicos de cada título<sup>16</sup>, como pode ser percebido através de seis fichas, que serão alocadas

<sup>16</sup> Esta etapa da investigação foi desenvolvida por Nathalie Vieira Neves, bolsista de iniciação científica Faperjgs, anos 2009 e 2010.

aqui apenas para conhecimento do leitor. Foram escolhidas fichas de obras que representam os diferentes gêneros presentes nos acervos do referido Edital. Para a modalidade narrativa visual, escolhemos *Outra vez*, de Angela Lago; como história em quadrinho, selecionamos *Mitos gregos: o vôo de Ícaro e outras lendas*, de Márcia Williams; da prosa, selecionamos *Vira, vira, vira lobisomem*, de Lúcia Pimentel Góes (prosa com presença de versos); *A moça tecelã*, de Marina Colasanti (conto na modalidade verbo-visual); *O menino inesperado*, de Elisa Lucinda (obra em prosa, mas com poesia); e, por último, na categoria verso, *Livro de papel*, de Ricardo Azevedo (poema).

PNBE 2008 (anos iniciais)		
Narrativa visual		
Dados da obra	Título Autor Ilustrador Tradutor Adaptador Editora Dimensões	Outra vez Angela Lago Angela Lago — — RHJ Aprox. 20X20cm
Projeto gráfico	Capa	Em fundo branco, a capa mostra, centralizado, a ilustração de uma menina abraçando um cachorro que lhe trouxe um vaso de flores. Abaixo, o título da obra, em letras semelhante a Times 30. Acima da ilustração, o nome da autora.
	Contracapa	A capa é toda preenchida por uma ilustração de um prédio. Pela ilustração, é possível visualizar o interior de três andares residenciais, de modo que o segundo andar é ocupado pela menina da capa e por seu cachorro.
	Tipografia	—
	Diagramação	—
	Gramatura do papel	Papel adequado ao manuseio.
	Informações complementares, paratextos	No verso da folha de rosto, há um pequeno paratexto sobre a autora, mencionando os prêmios que recebeu.
Qualidade do texto	Qualidade das ilustrações	Ricas em detalhes que auxiliam na construção da narrativa e na configuração dos personagens. Traços não estereotipados.
	Conflito	Durante a noite, uma menina leva um vaso de flor de presente para um menino, que dá a flor a uma cozinheira e, em troca, ganha suspiros (doces). Na casa da cozinheira, uma cabra rouba uma flor e um gato rouba o vaso. O cachorro da menina persegue o gato e consegue pegar o vaso. O cão leva o vaso de volta para sua dona.
	Personagens	Menina Menino Cozinheira Cabra Gato Cachorro
	Tempo	Cronológico (O episódio dura uma noite, pois na situação inicial a ilustração indica um céu estrelado e todos estão dormindo, enquanto no desfecho todos estão acordados, o céu está azul.)
	Espaço	Cidade, com construções barrocas.
	Narrador	Observador, onisciente. (Trata-se de um livro de imagem.)
Adequação temática	Linguagem	—
	Relação texto-imagem	—
	Temática geral	Presente, brincadeira, amizade
	Exploração do tema	Artística, lúdica.
Necessidade de mediação	Didatismo, moralismo	—
	Preconceito, estereótipo	A protagonista é negra e ocorre uma quebra de estereótipo no que se refere aos papéis sociais ocupados por essa etnia.
		Média, pois, apesar de ser uma narrativa por imagem, que poderia ser lida por uma criança não alfabetizada, a mediação do professor pode ser importante para explorar a riqueza das imagens e as possibilidades de significação da narrativa.

PNBE 2008 (anos iniciais)		
Textos em prosa e HQ		
Dados da obra	Título Autor Ilustrador Tradutor Adaptador Editora Dimensões	Mitos gregos: o vôo de Ícaro e outras lendas Márcia Williams Márcia Williams Luciano Viera Machado — Ática Aprox. 25cm X 32cm
Projeto gráfico	Capa  Contracapa  Tipografia  Diagramação  Gramatura do papel  Informações complementares, paratextos	A capa, de fundo negro, apresenta no centro a figura de Ícaro em frente ao Sol. Ao seu redor, formando um quadrado semelhante a um filme fotográfico, há imagens de outros personagens (como Arion, Aracne, Orfeu, etc.), embora algumas dessas figuras não apareçam no miolo do livro. As imagens e o título estão circundados por uma moldura que lembra motivos gregos. A contracapa apresenta, dentro de um quadrado, um parágrafo contando os dilemas dos mitos de Hércules, Orfeu e Ícaro. Abaixo, há um parágrafo convidando o leitor a conhecer os outros mitos. Há, ainda, na parte inferior desse quadro, ao lado do código de barras, a indicação de outros títulos da coleção e, no canto inferior da contracapa, a lista de todos os mitos contidos na obra. A fonte é pequena, talvez Times 12, mas está coerente com o projeto gráfico da obra. O espaçamento entre as linhas é simples. Nos balões de fala, os gritos são simulados pelas letras em caixa alta. Há linhas dividindo os quadrinhos (vertical e horizontalmente). Os balões de fala têm fundo branco, facilitando a leitura. Papel médio, ideal para manuseio. Na contracapa há os seguintes paratextos: "Arrasado pela perda de sua amada, Orfeu decide descer ao tenebroso mundo dos mortos para trazer Eurídice de volta." "Para ser perdoado pelos deuses, Hércules reúne todas as suas forças e enfrenta doze terríveis desafios. Decidido a ajudar seu povo, Teseu vai ao encontro do terrível Minotauro no Labirinto de Creta." "O sonho de voar de Dédalo e Ícaro torna-se realidade, para logo depois transformar-se em tragédia." "Em oito histórias clássicas como estas, recontadas com humor e sensibilidade em quadrinhos, uma oportunidade imperdível de conhecer toda a riqueza da mitologia grega!" "Outros títulos da coleção: A Ilíada e a Odisséia; Bravo, senhor William Shakespeare; Dom Quixote; Rei Artur e os cavaleiros da Távola Redonda; Simbá, o marujo; Sr. William Shakespeare – teatro."
Qualidade das ilustrações		Apesar de apresentar alguns traços estereotipados (como os rostos dos humanos e alguns animais), as ilustrações são expressivas. As ilustrações ainda contribuem para a caracterização física dos personagens e dos ambientes, contribuindo para o texto verbal ficar mais dinâmico.
Qualidade do Conflito (histórias)	texto	A caixa de Pandora Arion e os golfinhos Orfeu e Eurídice Os doze trabalhos de Hércules Dédalo e Ícaro Perseu e a cabeça de Górgona Teseu e o minotauro Aracne contra Atena

Personagens	Zeus, Prometeu, Pandora, Epímeteu. Periandro, Arion, marujos. Orfeu, Eurídice, Caronte, Plutão, Perséfone. Hércules, Hera, Euristeu. Dédalo, Talo, Ícaro. Perseu, etc.
Tempo	Cronológico em cada história.
Espaço	Variados: campos, montes, palácio, ilhas, oceanos.
Narrador	3º pessoa do singular.
Linguagem	Padrão culto.
Relação texto-imagem	Apesar de ser uma história em quadrinhos, a figura do narrador é bem-forte. As ilustrações em geral assumem papel descritivo (dos ambientes e personagens) e há ainda balões de falas dos personagens, que no geral têm um tom humorístico. Dessa forma, quase há dois textos paralelos: a narrativa "séria" e a descrição "humorada" dos personagens pelos desenhos e balões. Exemplo: no mito de Pandora, quando o narrador explica que era preciso oferecer sacrifícios aos deuses, os personagens dizem: "O que fizemos de errado? Sacrifiquei duas galinhas e uma vaca ontem!" O outro responde: "Talvez ele seja vegetariano." (em referência a Zeus).
Adequação temática	<p>Temática geral</p> <p>Mitos gregos exploram questões como a curiosidade humana, fúria dos deuses, destino, vingança, castigo, temosia, coragem, traição, arrogância.</p> <p>Exploração do tema</p> <p>A obra não é focada nem numa perspectiva histórica nem teológica: as histórias são contadas literariamente, sem tom doutrinário ou zombeteiro.</p> <p>Didatismo, moralismo</p> <p>Não há didatismo nem moralismo. Os mitos em si são carregados da moral da época, mas a obra não reafirma nem nega esses valores, deixando ao leitor o julgamento.</p> <p>Preconceito, estereótipo</p> <p>Não há.</p>
Necessidade de mediação	Média. É necessário que o professor ajude o leitor mirim recrivar o universo cultural e os valores retratados nos mitos e os relacione com aspectos presentes na atualidade.

PNBE 2008 (anos iniciais)		
Prosa com presença de versos		
Dados da obra	Título	Vira, vira, vira lobisomem
	Autor	Lúcia Pimentel Góes
	Ilustrador	André Neves
	Tradutor	—
	Adaptador	—
	Editora	Paulinas
	Dimensões	Aprox. 28X20cm
Projeto gráfico	Capa	A capa apresenta um menino azulado, com os cabelos rosa, o olhar em direção ao leitor e o rosto direcionado para cima. Sobre sua boca entreaberta, há uma borboleta metade rosa metade azul. No fundo, uma lua avermelhada lembra o crepúsculo. Essa imagem da lua aparece através do vidro de uma janela de madeira, que possui uma cortina de rendas (no lado direito). Pela janela, também se pode ver arbustos, sugeridos pelas folhas em grafite.

	Sobre a <b>Iua</b> , estão grafados o nome da autora (em fonte de tamanho médio, na cor preta). Abaixo da autoria, o título da obra em letras grandes e estilizadas (sendo que o R da segunda palavra “vira” está virado), nas cores rosa escuro e azul, centralizado. A palavra <b>Lobisomem</b> é grafada em fonte um pouco maior do que o restante do título, sugerindo o destaque para esse elemento. Mais abaixo, nas bordas da <b>Iua</b> , encontra-se a indicação do ilustrador: “Ilustrações: André Neves”. O logotipo da editora aparece no canto inferior direito da capa.
Contracapa	A borboleta e o título da obra estão grafados em tinta lustrosa, em oposição ao restante da capa, que é opaca, o que atrai a visão e o tato do leitor.
Tipografia	Na contracapa, há dois balões com fotos e textos autobiográficos da autora e do ilustrador.
Diagramação	O fundo mescla tons que variam do azul e verde ao rosa e laranja, de maneira texturizada e quadriculada.
Qualidade das ilustrações	Letra semelhante a Arial 16-18, espaçamento entrelinha duplo.
Gramatura do papel Informações complementares, parátextos	O texto visual ocupa a maior parte das páginas. O texto verbal inicia com uma capitular e está disposto quase sempre nas faixas laterais das páginas.
Qualidade do texto	Artísticas, traços expressivos e dinâmicos. Uso de diversas técnicas artísticas, como colagem, acrílico, texturização, etc.
Musicalidade Ludismo	Papel lustroso e resistente, de gramatura média.
Ilogismo	Na orelha da capa, há um pequeno texto da autora convidando o leitor a ler e a divertir-se. A autora ainda revela sua inspiração para escrever a obra: o crescimento humano, pensando nas mudanças que ocorrem a cada sete anos (a idade da razão). Dessa forma, surgiu “um olhar lúdico somado à sabedoria do ‘crescer-viver’ à passagem do tempo”.
Figuras sonoras	Na orelha da contracapa há uma explicação da coleção: “A coleção Estrela apresenta textos dedicados às crianças alfabetizadas. Eles abordam temas que comumente despertam a curiosidade de qualquer criança, como o universo das emoções e da convivência com os animais. Outros títulos: [...].”
Figuras de linguagem	Poucas rimas, alterações e assonâncias.
Travessínquias, onomatopeias	Pela novidade do tema mas não pelo emprego de recursos linguísticos.
Linguagem	Ano zero, pessoa transformando-se em animais a cada sete anos. Ex: “Seu corpo se cobriu de penas, virou um gavião, deu um longo pio e saiu pela janela, batendo as grandes asas...” (p. 7)
Relação texto-ímagem	Aliteração, assonânciam, rima
	O texto todo é construído a partir de metáforas, retomando aspectos relacionados ao comportamento dos animais e às fases da psicologia humana.
	Não há.
	Poética, subjetiva.
	O texto visual dialoga com o verbal, de modo a ampliá-lo, enfatizando, por exemplo, características psicológicas sugeridas pelo texto verbal.
	A capa já desperta expectativas no leitor, que pode se sentir atraído pela misteriosa figura do Lobisomem sugerida pela postura do menino. O leitor, que espera ver um lobisomem tenebroso, depara com a representação de um menino tranquilo (como sugerem os olhos floridos), de cuja boca sai uma bela borboleta, simbolizando as metamorfoses da vida.

Adequação temática	Temáticas Exploração dos temas Didatismo, moralismo Preconceito, estereótipo	O crescimento, o amadurecimento, os ciclos da vida. Artística, simbólica, poética.  Não há.  Não há.
	Necessidade de mediação	Alta. Como se trata de um texto simbólico, é importante que o professor auxilie o aluno a atribuir sentido às metáforas veiculadas no texto.

PNBE 2008 (anos iniciais)		
Prosa – Narrativa verbovisual		
Dados da obra	Título Autor Ilustrador Tradutor Adaptador Editora Dimensões	A moça tecelã Marina Colasanti Bordados de Angela, Antonia, Marilu, Martha e Sávia Dumont sobre desenhos de Demóstenes – – Global Aprox. 20cmX26cm
Projeto gráfico	Capa  Contracapa  Tipografia  Diagramação  Gramatura do papel  Informações complementares, paratextos  Qualidade das ilustrações	A capa, com várias nuances de marrom, traz a reprodução de um bordado de uma moça tecendo um pano azul, em torno de flores coloridas. O título está bem na parte superior da capa, em letras simples e cor branca. Logo abaixo vem o nome da autora, das bordadeiras e do desenhista e o logotipo da editora, todos alinhados à direita.  Com a reprodução do bordado em que a moça desfaz os tecidos. A capa e a contracapa mostram a moça fazendo e desfazendo seu tecido, sintetizando o conflito da narrativa. Há ainda um pequeno paratexto sobre a obra.  Fonte Times, tamanho 12. Texto com alinhamento à esquerda, mas disposto em vários locais da página.  As ilustrações em sua maioria ocupam a totalidade das páginas, de modo que o texto verbal fica nos cantos esquerdo ou direito.  Papel lustroso, com gramatura média. Capa em papel com gramatura grossa (quase um papelão fino).  Na contracapa há o seguinte paratexto: "Uma história de amor, entrega e desencanto. E a possibilidade de tecer um recomeço, com a luz da manhã. Na urdidura perfeita do texto de Marina Colasanti, as Dumont bordam, guiadas pela luz." Nas últimas páginas, há paratextos onde consta uma lista com títulos publicados pela autora e uma breve biografia.  Ilustrações artísticas. Cores fortes, traços que se dispersam pelas páginas, dando impressão de amplitude.
Qualidade do Conflito texto	Personagens Tempo Espaço	A protagonista tecelã tecia todo o seu mundo. Um dia, se sente sozinha e tece um marido. No entanto, o marido a explora, ordenando-lhe que teça tudo de mais luxuoso. Cansada de ceder aos caprichos dele, ela "destece-o", voltando ao estado inicial modificado.  Moça Tecelã (trabalhadeira, sensível, autônoma) Marido (explorador, interesseiro, ganancioso) Cronológico, mas impreciso e distante do leitor (pelo contexto).  Mundo tecido pela moça. Castelo, reino similar ao medieval.

	Narrador Linguagem	3ª pessoa, observador. Poética. Ex.: "E foi passando-a devagar entre os fios, delicado taco de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte."
	Relação texto- imagem	As ilustrações dialogam com o texto verbal, ampliando-o. O marido, por exemplo, é pouco enfatizado pelo traço, aparece vagamente atrás do tear.
Adequação temática	Temática geral Exploração do tema	Sonhos, liberdade. Exploração artística. Obra emancipatória, pois a protagonista assume a responsabilidade pela sua vida, fazendo e desfazendo o que quer construir ou destruir.
	Didatismo, moralismo Preconceito, estereótipo	Não há.
	Necessidade de mediação	Há uma quebra de estereótipo de gênero, uma vez que a personagem feminina não aceita a dominação masculina.

PNBE 2008 (anos iniciais)		
Prosa – prosa poética		
Dados da obra	Título Autor Ilustrador Tradutor Adaptador Editora Dimensões	O menino inesperado Elisa Lucinda Graça Lima – – Civilização Brasileira Aprox. 18X23cm
Projeto gráfico	Capa	A capa tem, em grande parte, tons escuros, utilizando o preto, o roxo, o amarelo e o vermelho. Ocupando uma grande parte da capa, há uma ilustração de um menino escondendo-se atrás de algo que não se pode reconhecer. O título está escrito em letras disformes, na cor amarela, no centro da página, alinhado à esquerda e ao lado da ilustração. No topo da página, em letras médias e centralizadas, há o nome da autora. Na base da capa, também centralizado e na cor amarela, está o nome do ilustrador. Um pouco acima, alinhada à esquerda está a logomarca da editora. Toda na cor preta, informa sobre a autora e o ilustrador. Fonte Times, tamanho 12. Texto com alinhamento à esquerda e disposto no centro da página.
	Contracapa Tipografia	As ilustrações, em sua maioria, ocupam a totalidade das páginas, às vezes dividindo o espaço com o texto verbal, outras tendo apenas um ou apenas outro. Há a impressão de serem desenhos feitos por crianças. Cada estrofe está disposta em uma folha.
	Diagramação	
	Gramatura do papel	Papel de gramatura média, semelhante ao papel de revista.
	Informações complementares, paratextos	
	Qualidade das ilustrações	Na contracapa, existem dois paratextos. Um com informações sobre o autor e o outro sobre o ilustrador.
		Ilustrações artísticas. Desenhos criativos, que usam diversas cores, com proporções exageradas. Há a impressão de ser feitos por crianças. Técnica mista.
Qualidade do texto	Musicalidade Ludismo	Pode ser percebida através das rimas. Surge na relação da imagem com o texto verbal. As ilustrações brincam com o imaginário da criança. Além do mais, o texto em prosa poética é quase uma brincadeira de adivinha, na qual o eu-poético vai dando dicas de quem, mas só no final se revelar.
	Illogismo	Quem fala é o medo, um sentimento falando de si para o leitor.

	Figuras sonoras	Apresenta rimas, como: "Por causa de mim/ você não consegue fazer nada/ e deixa até de beijar a pessoa desejada. /Por causa de mim, se você reparar/ tem gente que vive até sem amar."
	Figuras de linguagem	Uso de conotações, como em: "[...] se esconder do sofrer" ou "[...] igual a um carrapato, sei que sou um assunto que não pode te largar". –
	Travalínguas, onomatopeias	Coloquial, usando palavras ou expressões que recuperam a oralidade, como: "É isso aí" e "Alto lá!"
	Linguagem	–
	Relação texto-imagem	As imagens dão a impressão de representação do mundo infantil, de como a criança vê e sente o medo. Muitas vezes são desproporcionais e parecem ter sido desenhadas por uma criança. Elas complementam o texto verbal, adicionando informações que não estão explícitas, como por exemplo na página 10, em que o narrador fala de perigos e coisas que podem machucar, e a ilustração traz a imagem de um coco caindo de um coqueiro.
Adequação temática	Temática geral	O medo.
	Exploração do tema	Exploração artística. O medo é um sentimento comum às crianças, e na obra é trabalhado em forma de versos, fazendo uma brincadeira, um enigma. –
	Didatismo, moralismo	–
	Preconceito, estereótipo	–
	Necessidade de mediação	Média. A linguagem é simples e o assunto é abordado de forma clara, porém como se trata de sentimentos, uma mediação maior pode explorar mais esse tema.

# *PNBE 2008 em Caxias do Sul*

Um texto literário está sempre aberto a outras leituras, a outras interpretações, talvez porque a literatura, ao contrário do dogma, permite tanto a liberdade de pensamento quanto a liberdade de expressão e é, com aqueles genes essenciais que nos legaram o poder da imaginação, essencialmente replicante.

(Alberto Manguel)

## O PNBE pelo olhar dos gestores

Através do recurso da entrevista episódica e semiestruturada, no ano de 2009, foram ouvidos gestores da rede municipal que atuam na Secretaria Municipal de Educação (SMEd) e também diretores das escolas onde seria estudado o processo de recepção e uso do acervo do PNBE 2008.

De acordo com a diretora pedagógica da Secretaria, as bibliotecas escolares têm seus acervos atualizados através do Programa Nacional do Livro Didático, de doações da comunidade, de livros enviados pela SMEd e também de um outro programa que “envia material de estímulo à leitura muito belíssimos [...] toda uma questão plástica e visual muito bonita [...]. No entanto, ela não lembrava que o Programa chama-se PNBE e acrescenta: “Não sei se isso se refere a algum programa” [ao que a entrevistadora responde que sim, – o PNBE].

Já a professora que atua na biblioteca da SMEd afirma que as escolas atualizam os acervos através de livros enviados pelo MEC e também adquiridos por verba própria (por meio de autonomia financeira proposta pela Prefeitura ou oriunda de eventos promovidos pelas escolas). Segundo a entrevistada, a Secretaria distribui os acervos do PNBE apenas para as escolas do interior<sup>17</sup> e conversa com as professoras que recebem esse material,

---

<sup>17</sup> As escolas localizadas no perímetro urbano recebem acervos diretamente do MEC pelo correio.

orientando para que mostrem os livros aos alunos, sugerindo, portanto, que utilizem os exemplares. A entrevistada acrescenta que “o acervo que tem vindo do Programa, esse de bibliotecas escolares, tem melhorado, a qualidade dele está ficando maravilhosa, e as professoras que atuam em bibliotecas também concordam com isso. Acham que está [sic] chegando livros muito bons, assim mesmo são poucos, a quantidade é pouca”. Ainda comenta que a biblioteca da Secretaria pediu todos os acervos do PNBE para que as professoras possam ir à biblioteca e tenham acesso a livros que suas escolas não receberam, como também para organizar bolsas de leitura retiradas por escolas de Educação Infantil ou por outros docentes da Rede que tenham interesse em realizar alguma proposta de leitura. A Secretaria de Educação, no entanto, não realiza ações pontuais para a promoção dos acervos, seja por meio de curso, palestra ou mesmo visitas orientadas aos professores.

Outra etapa da pesquisa foi o acompanhamento efetivo dos acervos nas escolas. As três selecionadas e que acolheram a pesquisa serão identificadas pelas letras A, B e C, procedimento já empregado na apresentação das bibliotecas. Lembramos que a definição das escolas deu-se em virtude do desempenho dos estudantes em Português no SAERS/2007. A partir dessas avaliações, apontamos que:

- a escola A obteve primeiro lugar tanto pelos estudantes de 3º como pelos de 6º ano;
- a escola B ocupou o segundo lugar pelos estudantes de 6º ano;
- a escola C classificou-se em segundo lugar pelos estudantes de 3º ano.

Na escola A, a diretora afirmou que a instituição possui uma pequena biblioteca, cuja função é proporcionar contato com os livros e estímulo à leitura de diferentes textos, a troca e a pesquisa. Destacou que toda a escola desenvolve um projeto de estímulo à leitura, que consiste em ações diversas de promoção à leitura, como, por exemplo, ler na praça localizada em frente ao colégio. Quando questionada sobre as estratégias empregadas para atualizar o acervo, respondeu que compra livros, através de verba municipal e de arrecadação de fundos em festas da escola; citou também a doação por parte dos pais. Mencionou o PNBE apenas quando questionada diretamente, mas não discorreu sobre o Programa.

Segundo a diretora da escola B, a biblioteca “viabiliza o conhecimento e contempla trabalhos de sala de aula”. A aquisição de novos livros ocorre conforme a solicitação dos alunos, sendo que a compra é possibilitada por meio de orçamento próprio. A diretora não mencionou o PNBE como um Programa que contribua para a atualização do acervo.

Na escola C, a biblioteca oferece pesquisa, apoio, hora do conto e hora de artes. A diretora afirmou que a atualização do acervo ocorre pela compra de livros, a partir de indicação de vendedores que visitam a escola ou pela professora da biblioteca, que toma conhecimento de títulos novos pelos cursos que realiza e pela lista de sugestões da SMEd. A diretora também não se referiu ao PNBE.

Em síntese, entre os gestores da Secretaria, tanto a coordenadora quanto a professora bibliotecária conheciam e admiravam um Programa que envia livros às escolas, mas não sabiam nomeá-lo ou conceituá-lo. Já entre as diretoras, nenhuma citou espontaneamente o PNBE, e apenas uma apontou a aquisição de livros através de repasse de verbas da SMEd. Tanto na Secretaria (exceto parcialmente na biblioteca) como nas escolas, percebemos uma ausência de articulação, no que se refere à promoção dos livros selecionados, tanto entre professores que atuam em sala de aula como na biblioteca. Ou seja, parece que o PNBE é um ilustre desconhecido dos gestores da educação no município de Caxias do Sul.

### Mediação do PNBE 2008 em escolas municipais de Caxias do Sul<sup>18</sup>

#### *Divulgação dos acervos na rede<sup>19</sup>*

Sabemos que os acervos chegam às escolas. Interessa agora o que lhes passa, ou seja, onde ficam, quem os manuseia, quais ações se efetivam com esse material. Conforme Zilberman (1998, p. 25), a literatura infantil contém elementos que contribuem para a emancipação pessoal e,

<sup>18</sup> Esta etapa da pesquisa iniciou-se em novembro de 2008, ano em que o acervo chegou às escolas, pois no final do ano ocorreu alteração do professor responsável pela biblioteca. Ainda em novembro de 2008, houve eleição de diretores, mudando o quadro de gestores nas escolas.

<sup>19</sup> Esta etapa da investigação foi divulgada na forma de artigo – “Biblioteca escolar: entre o guardar e o mostrar” –, no livro *O professor, a escola e a educação*, organizado pela autora e pelo professor Jayme Paviani (2010).

integrando-se a esse projeto liberador, a escola romperia com algumas limitações que existem na sua atuação. Para a autora, a literatura infantil oferece à educação essa possibilidade de superação de um estreitamento de origem: aproveitada na escola pela sua natureza ficcional, que aponta um conhecimento de mundo, e não enquanto súdita do ensino de boas maneiras, ela se apresenta como elemento propulsor que levará a escola à ruptura com a educação contraditória e tradicional.

Zilberman (1998, p. 25) defende que o uso do livro na escola nasce, de um lado, da relação estabelecida com seu leitor, convertendo-o num ser crítico; e, de outro, do papel transformador que pode exercer no ensino, trazendo-o para a realidade do estudante e não submetendo este último a um ambiente rarefeito do qual foi suprimida toda a referência concreta.

Para Aguiar (2001, p. 235), o livro não se coloca num templo, acima e além do leitor, como objeto intocável, sagrado e detentor de uma verdade acabada e inquestionável, que se constrói por si mesma, mas, ao contrário, é entendido como produto cultural ativo, integrado ao sistema de trocas da comunidade, desde sua criação até seu consumo, passando pelas ingerências de edição e de circulação, e, nesse sentido, levam-se em conta os mediadores de leitura que atuam no circuito literário e agem sobre o gosto, o interesse e o comportamento do leitor. O livro, assim, dessacralizado, tem suas funções alargadas, uma vez que sua leitura é considerada como fato presente no cotidiano, prática social vivenciada entre as demais e relativizada segundo as regras dos jogos sociais dos quais participa. (AGUIAR, 2001, p. 236).

Como os acervos chegaram às escolas, esperamos que estejam presentes nas suas ações cotidianas. Assim, para o presente estudo, investigamos 70 das 89 escolas de Ensino Fundamental da rede municipal de Caxias do Sul, nos meses de outubro e novembro de 2008, sendo 28 delas situadas em distritos ou regiões administrativas do município, ou seja, mais afastadas do perímetro urbano. Organizamos um questionário a ser preenchido pelo docente que atua na biblioteca escolar no turno em que estuda a maioria dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além dos dados de identificação (nome da escola, professor responsável pelas informações, telefone e endereço eletrônico), o instrumento propunha os seguintes itens:

- 1) número de alunos na Educação Infantil;
- 2) número de alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- 3) acervos recebidos pela escola;
- 4a) modos de incorporação do material do PNBE ao já existente na biblioteca;
- 4b) formas empregadas para divulgação do acervo (caso tenha ocorrido divulgação);
- 4c) trabalho específico com o acervo pela professora da biblioteca ou por algum docente da escola. Em caso positivo, informar o nome do docente envolvido e, se possível, fazer uma breve síntese da proposta.

Segundo as respostas das 70 escolas contatadas, foram recebidos 91 acervos; três estabelecimentos não receberam nenhum conjunto de livros; 46 escolas receberam um acervo; 17 receberam dois; duas receberam três e uma afirmou ter recebido todos os cinco acervos.

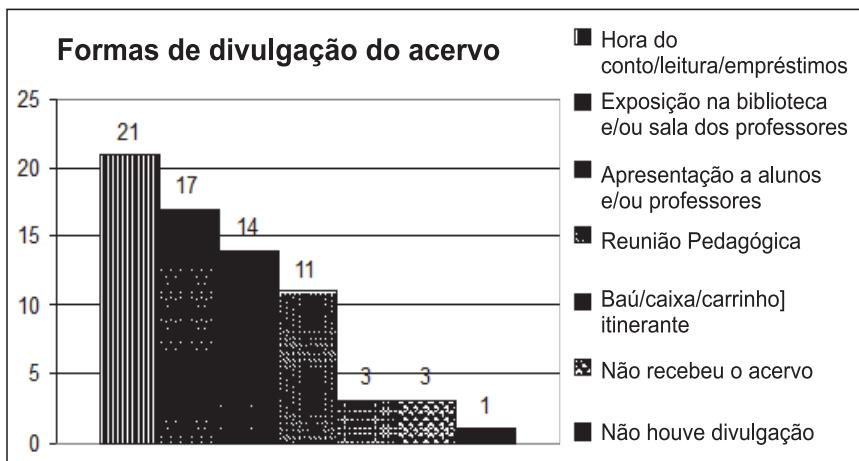
Quanto à incorporação dos livros ao material já existente, a maior parte das escolas informou que as obras foram registradas e, após, deixadas à disposição da comunidade escolar para empréstimos. Alguns estabelecimentos apontam que o material foi organizado em prateleiras diferenciadas, por constituírem um acervo novo (três escolas) ou por serem de literatura infantil/infanto-juvenil (quatro escolas), outros em caixas ou baús de leitura itinerantes (sete escolas), para circular em diversos espaços da escola. Quinze instituições não mencionaram empréstimos ou informaram que alguns dos exemplares recebidos não foram disponibilizados para empréstimos, sendo somente utilizados para consulta docente ou usado na Hora da Leitura<sup>20</sup>.

Dentre as escolas que receberam algum acervo, 21 informaram que divulgaram os livros através de Hora do Conto, Hora da Leitura ou empréstimo semanal; em 17 escolas, o acervo foi mostrado por exposição na biblioteca ou na sala dos professores, e em 11 escolas, em reunião pedagógica. Três estabelecimentos organizaram baús ou caixas itinerantes

---

<sup>20</sup> Prática realizada nas turmas de 6º ao 9º ano, em várias escolas municipais. Consiste, basicamente, em destinar uma aula por semana para que os estudantes leiam. Esse trabalho geralmente não tem uma mediação intencional, no sentido de orientar efetivamente as práticas leitoras, a partir da natureza do texto a ser lido, pois se restringe, em geral, a disponibilizar uma seleção de textos para serem lidos individualmente.

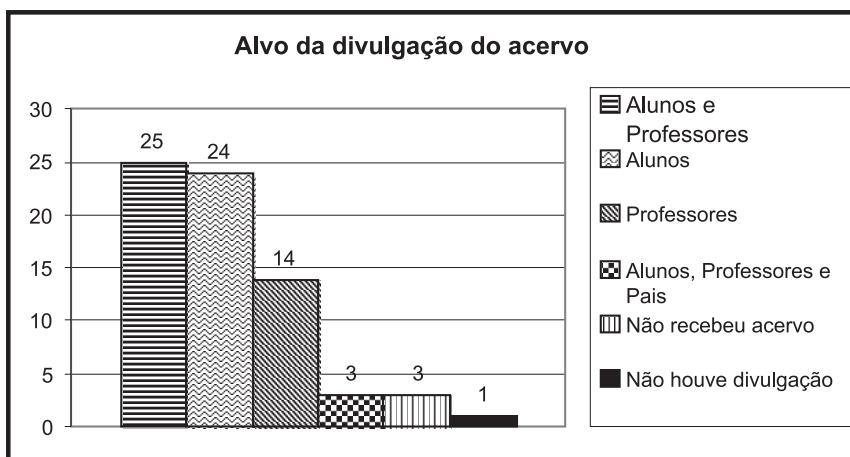
de leitura, uma afirmou não ter realizado ação pontual e 14 não especificaram a forma de divulgação, mencionando apenas a apresentação ou a demonstração aos alunos e/ou professores.



No que se refere à pergunta: “Que estratégias foram empregadas para divulgação do acervo (caso tenha ocorrido divulgação)?”, constatamos os seguintes resultados:

A divulgação ao aluno, público a quem o acervo se destina, foi realizada por 21 escolas, via Hora do Conto, leitura e empréstimo. Sem excluir o tópico anterior, a apresentação dos livros aos docentes ocorre através de reunião pedagógica ou de exposição na sala dos professores. São ações direcionadas ao docente, possivelmente, em virtude de ele ser concebido como o principal mediador de leitura.

Na categoria exposição das obras, percebemos que elas acontecem em dois ambientes: sala dos professores e biblioteca escolar. No que se refere à sala dos professores, o objetivo é informar o recebimento dos títulos também àquele profissional que não frequenta a biblioteca escolar, aplicado-se o ditado: “Se Maomé não vai à montanha, a montanha vai a Maomé.” Já a exposição na biblioteca, pressupõe atingir diretamente seus usuários.



Analisando as estratégias de difusão do acervo, alunos e professores foram o principal alvo de divulgação em 25 escolas, enquanto em 24 escolas o enfoque foi somente os alunos e em 14, apenas os professores. Três escolas estenderam a promoção das obras aos pais, além de fazê-lo aos alunos e professores, e uma informou que a docente que atua na biblioteca precisou fazer uma lista de espera para empréstimo devido ao interesse das crianças.

Quanto ao trabalho específico realizado com o acervo, as estratégias variaram entre Hora do Conto/Leitura, caixas de leitura, discussão coletiva, abordagem temática (explicitada como abordagem de aspectos geográficos, folclóricos, culturais, psicológicos e morais presentes nos textos), releitura<sup>21</sup>/paródia, produção de texto, preenchimento de fichas de leitura, criação de desenhos e fantoches com personagens, dramatização de enredos pelos alunos e abordagem de conteúdos curriculares (classificação dos animais, multiplicação, movimentos da Terra, tipologias textuais, datas comemorativas). Dezesseis escolas responderam que não houve trabalho pontual com o acervo.

<sup>21</sup> Não há especificação a respeito do sentido do termo *releitura* empregado nesse contexto. Porém, é comum no meio escolar o emprego do vocábulo na área de artes plásticas quando o estudante é convidado a rerepresentar a obra observada, em geral, valendo-se da mesma técnica ou do motivo da imagem inicial. Essa atividade muitas vezes aparece como cópia malfeita e não abre espaço para a criação de significados pelos leitores.

Esse panorama acerca da recepção dos acervos aponta singularidades nas escolas. Acreditamos que as estratégias mais eficazes para divulgação dos títulos seriam aquelas que abrangem tanto alunos e familiares quanto professores. A promoção entre os alunos torna-se importante na medida em que pode despertar o interesse e a curiosidade em relação ao material recebido, enquanto a apresentação das obras aos professores possibilitaria o planejamento e a articulação de atividades e de leituras orientadas. Já os familiares tornam-se importantes aliados dos estudantes na consolidação do gosto pela leitura, além de reforçar os laços da escola com a comunidade.

A exposição na biblioteca e a criação de baús itinerantes são bastante relevantes, uma vez que estimulam o contato físico dos leitores com a obra. Ou seja, o acesso às capas<sup>22</sup>, às ilustrações, às texturas e aos diversos formatos contribui para a entrada no universo simbólico da palavra e da ilustração, além de conduzir à ativação dos sentidos e à percepção estética.

Ainda sobre as formas de divulgação, ressaltamos que nas propostas de interação é fundamental respeitar a natureza polissêmica do texto, a qual acolhe o repertório do leitor no processo de significação da obra.

Após um olhar abrangente sobre a chegada do PNBE 2008 na rede municipal de Caxias do Sul, acompanhamos a movimentação dos títulos em três escolas, mais especificamente na biblioteca, na sala de aula, enfim, na vida pedagógica do estabelecimento.

### Práticas de leitura com os acervos do PNBE/2008

Livro na prateleira não repercute, obrigatoriamente, nos alunos. Ele precisa ser lido, manuseado. Para configurar e discutir esse momento da investigação, foram ouvidos estudantes e professores. A discussão inicia-se pela voz dos alunos.

---

<sup>22</sup> Como já foi mencionado, há escolas que encapam os livros recebidos com plástico transparente, a fim de preservá-los. No entanto, isso impede o toque direto na materialidade do exemplar, ignorando aspectos como a textura das capas. Sobre leitura de capas, sugerimos a leitura do artigo “Acesso à embalagem do livro infantil.” (RAMOS; PANIZZO, 2005).

## Recepção das obras pelos estudantes<sup>23</sup>

O tópico da pesquisa aqui apresentado envolve dados coletados no ano de 2009 referentes a três escolas municipais de Caxias do Sul. Para essa etapa da investigação, foram entrevistados 22 alunos do Ensino Fundamental das respectivas escolas, definidas anteriormente, os quais já haviam retirado livros do acervo do PNBE/2008 na biblioteca escolar. Constatamos, nas escolas A, B e C, que os alunos estão lendo as obras do PNBE/2008 e que gostam de ler tais livros, os quais são endereçados aos anos iniciais do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º).

Na escola B, contudo, os títulos estão sendo manuseados por estudantes das séries finais do Ensino Fundamental (5ª à 8ª), e a justificativa da professora que atua na biblioteca é a extensão das obras consideradas muito longas para os pequenos. Na verdade, essa professora organizou os títulos de modo que eles são ofertados aos alunos maiores, restringindo o acesso dos menores à leitura.

Nesse educandário, foram entrevistados seis alunos, cinco meninas e um menino, cuja faixa etária varia entre 10 e 14 anos. O critério para as entrevistas considerou os sujeitos que já haviam lido ou retirado livros do Acervo 2 do PNBE/2008. Todos os entrevistados afirmaram gostar de ouvir histórias e de lê-las – uma menina complementou, dizendo que preferia poesias, e um menino afirmou que gostava de ler, mas dependia do livro – revelando preferência por determinados gêneros ou temas. Os títulos retirados pelos alunos foram: *Tô com fome* (lido por dois alunos), de Lia Zatz; *Romeu e Julieta*, de Octavia Monaco e Nicola Cinquetti; *A moça tecelã* (lido por duas alunas), de Marina Colasanti; e *A menina arco-íris*, também da autora Marina Colasanti.

Os alunos da escola B alegaram ter escolhido tais títulos por diversos motivos: por indicação da professora, que afirmou ter lido a história e gostado dela; por achá-la importante a leitura da história; por ter chamado a atenção, o que resultou no desejo, por parte do aluno, de saber um pouco mais sobre ele; por causa do título ou da capa; e até mesmo porque já haviam ouvido falar bem da história pelos colegas. O conjunto das respostas sinaliza

---

<sup>23</sup> As reflexões que seguem neste tópico, oriundas de estudos de Flávia Brocchetto Ramos e Morgana Kich, foram apresentadas e publicadas, através da comunicação “Leitura do PNBE/2008 na escola: o processo de recepção dos acervos por estudantes do ensino fundamental”, nos Anais do evento VIII Jogo do Livro, em Belo Horizonte, em 2009.

a importância do mediador na definição do livro pelo leitor iniciante. A aluna que leu *Romeu e Julieta* complementou afirmando que o retirou da biblioteca porque gostava de ler romances, evidenciando desconhecer que o texto original estava escrito em forma de teatro, mas já revelando preferência por um tipo específico de narrativa. A classificação romance deve-se, provavelmente, ao enredo.

Na escola C, foram entrevistados seis alunos, três meninos e três meninas, entre 9 e 11 anos de idade. Os estudantes afirmaram gostar de ouvir e de ler histórias, e cada aluno retirou mais de um livro do Acervo 4. O sujeito que escolheu *Vovó dragão*, de Thais Quintela de Linhares, e *O amigo fiel*, de Gonzalo Ivar Cárcamo, disse ter lido as histórias, mas não se lembrava do enredo e não soube contá-las. Afirmou que gostava de livros de piadinha e sobre a natureza, evidenciando preferência pela proposta lúdica do texto, no caso de piadinhos, e ainda pelas aprendizagens oriundas da leitura, no caso do tema natureza. O sujeito que retirou *O amigo fiel* (autor já mencionado) e *O melhor amigo do melhor amigo*, de Walter Ono, alegou que havia selecionado os exemplares pela capa e pelo título, sabendo contá-las. *O amigo fiel* foi lido por outro estudante, que também leu *O gato que falava siamês*, de Marcio Túlio Costa. Este afirmou que escolheu os títulos por ter gostado de um trecho que lera no início do exemplar. O critério utilizado pelo estudante que retirou *Salada, saladinha*, de Maria José Martins de Nóbrega e Rosane Límole Paim Pamplona, e *E o palhaço, o que é?*, de Guto Lins, foi a indicação de um colega que já conhecia os textos e que tinha gostado das histórias. *Vovó dragão* e *O melhor amigo do melhor amigo* (autores já mencionados) foram retirados por causa das capas, que chamaram a atenção. Outra criança, que escolheu *Poemares*, de José de Castro, *Salada, saladinha* e *O amigo fiel*, afirmou gostar de rimas e observar a ilustração e o nome do livro ao escolhê-lo para ler.

Na escola A, foram entrevistados 10 estudantes – oito meninos e duas meninas – com idade entre 7 e 10 anos. Todos dizem gostar de ouvir e ler histórias. Um dos alunos assegurou que gostava muito de ler, enquanto outro lembrou que ler era um passatempo “legal” e que fortalecia a imaginação. Cada entrevistado retirou vários livros do PNBE/2008 (a escola recebeu o Acervo 2 do Programa), sendo os títulos lidos: *Tô com fome*, de Lia Zatz (retirado por duas crianças); *A bola e o goleiro*, de Jorge Amado (duas crianças); *Melhores amigas*, de Rosane Svartman (três); *O amigo urso*, de Renato Vinicius Canini e Mery Weiss (três); *A moça tecelã*, de Marina Colasanti (duas); *O abecedário do Millôr Fernandes*, de Millôr Fernandes (duas);

*Patativa do Assaré: o poeta passarinho*, de Fabiana dos Santos (três); *Pequeno Vampiro vai à escola*, de Joann Sfar (três); *Um índio chamado Esperança*, de Luiz de Alvarenga Galdino (duas); *Courtney Crumrim e as criaturas da noite*, de Ted Naifeh (duas); *O galinheiro do Bartolomeu*, de Christina Cidade Dias de Castro (duas); *O sino que queria voar*, de Luiz Antonio Aguiar (três); *Jardim de menino poeta*, de Maria Valéria Rezende (duas); *Lili inventa o mundo*, de Mário de Miranda Quintana (duas); *Romeu e Julieta*, de Octavia Monaco e Nicola Cinquetti (uma); e *A menina arco-íris*, de Marina Colasanti (uma).

Nesse estabelecimento, os motivos pelos quais as crianças retiraram os livros são variados: alguns, ao escolher um exemplar, observaram a capa, outros analisaram o título e leram uma parte da história; alguns sujeitos observaram a capa juntamente com as figuras; outros pegaram o livro para ler porque era bonito (porém não explicitaram o que é um “livro bonito”) e se a história parecesse interessante; um estudante analisou a “grossura” do exemplar – se o livro for grosso, ele o retira. Algumas indicações foram da professora da biblioteca, e outros levaram em consideração se os exemplares eram novos, de modo que as crianças poderiam conhecer novas palavras. Outros alertaram que os colegas já haviam lido os textos, gostado da história e que, no momento da troca de obras, eles diziam “ser legais”. Um dos leitores que retirou *O amigo urso* escolheu tal título porque havia assistido a um filme com o mesmo nome e tinha gostado da sua mensagem. Um sujeito que leu *Melhores amigas* selecionou-o porque já tinha visto a capa numa livraria, o que o deixou com vontade de lê-lo.

Dentre todos os entrevistados (leitores de obras do PNBE), considerando as três escolas, nenhum apontou aspectos negativos do livro. Todos afirmaram ter gostado da leitura das obras. Parece-nos, assim, que os alunos apreciam as obras distribuídas pelo Programa, ou simplesmente responderam dessa forma, atendendo à expectativa do entrevistador.

### Processo de mediação

A partir das observações realizadas nas escolas, destacamos a mediação como um aspecto fundamental para a promoção da leitura. A mediação do educador, no momento em que o aluno escolhe um livro para ler, é relevante, já que, como é demonstrado nas entrevistas, os alunos confiam no professor, ou seja, eles mencionam que quando estão em dúvida entre dois títulos seguem a sugestão do docente; ou, até mesmo quando o professor indica uma leitura, o estudante parece ser cativado pela proposta e dá prioridade à obra recomendada.

Além da mediação do professor, há também a dos colegas. Na hora em que os alunos vão à biblioteca para trocar livros, conversam entre si, opinando sobre as obras conhecidas, compartilhando experiências de leitura, apesar da indicação de estar em silêncio naquele ambiente. Nas entrevistas, um dos critérios utilizados pelos estudantes em relação à escolha de títulos é a opinião dos colegas – se os livros são “legais”, eles aconselham a leitura. Considerando que todos os entrevistados gostaram dos textos, então a propensão de eles recomendarem os livros do PNBE/2008 uns aos outros é muito maior.

Outro aspecto refere-se à questão gráfica, critério já apontado pelo Edital. Os sujeitos observam a capa e as ilustrações ao escolher um exemplar. Por isso, ressaltamos a importância de a obra estar bem-escrita e ilustrada, além de considerar que as duas linguagens interagem – a de natureza verbal e a visual –, e as ilustrações constituem, dessa forma, um apoio para o leitor iniciante.

Através das entrevistas, constatamos que, de alguma forma – pela leitura de alunos dos anos iniciais ou finais, de poucos ou de vários livros –, as obras do PNBE/2008 chegam até os alunos e, dessa forma, a literatura distribuída pelo Programa atinge seu leitor. No entanto, um estudante afirmou não se lembrar da história lida. Dentre os 22 entrevistados, todos alegaram compreender o que leem; em alguns casos, releem ou pedem auxílio para alguém de sua família – mãe ou irmãos – caso não entendam o material. Porém, ao solicitar aos entrevistados que contassem a história que leram ou o que haviam entendido dela, a maioria não conseguiu apresentar aspectos significativos das obras ou até mesmo detalhes, contando apenas superficialmente e de forma sucinta o que lembravam dos textos. O fato aponta a dificuldade de o estudante expressar os significados construídos para um texto.

No geral, as crianças leem, desde que haja um mediador, dado que destaca a importância dessa figura no ambiente escolar. Vale lembrar que o caráter simbólico da literatura exige um modo peculiar de agir frente ao texto, o qual acolhe várias possibilidades de significação. Zilberman (1998, p. 24) afirma que a atividade com a literatura infantil (e, além dessa, com todo o tipo de obra ficcional) desemboca num exercício de hermenêutica, uma vez que é mister dar relevância ao processo de compreensão, pois esta complementa a recepção, na medida em que não apenas evidencia a captação de um sentido, mas as relações que existem entre a significação e a situação atual e histórica do leitor. Acreditamos que, a partir do momento

em que o educador auxilia o aluno na percepção dos temas e de peculiaridades relativas à linguagem e à configuração dos seres humanos que afloram em meio à trama ficcional, a literatura infantil realiza sua função formadora, não se confundindo com uma missão pedagógica. (ZILBERMAN, 1998, p. 25).

Outro aspecto da pesquisa relaciona-se à mediação intencional dos textos literários pelo professor que atua na sala de aula, pois interessa a essa investigação analisar a mediação do professor nas aulas de leitura. Em contato com as três escolas selecionadas para a investigação, propomos a professores indicados pela direção e por colegas ou a docentes do 4º ano do Ensino Fundamental (de 9 anos) ou àqueles que atuavam na biblioteca escolar a organização de uma aula de leitura com obra do acervo. Contudo, apenas três professoras se propuseram a realizar tal prática, a ser acompanhada pelos pesquisadores. Das três escolas, apenas em duas (A e C) houve trabalho com obras.

A seguir, analisam-se propostas de mediação com livros do PNBE realizadas nas escolas, a partir de solicitação da pesquisa.

### Os livros em sala de aula

Neste tópico, antes de analisar a proposta de mediação efetivada nas escolas com obras do PNBE, optamos por descrever o texto trabalhado em sala de aula, para que nosso leitor tenha mais elementos para entender a descrição das ações realizadas. A discussão ocorre a partir de textos que os docentes destacaram entre as obras do acervo que sua escola recebeu e os levaram para a classe, a saber: o conto “Tapete voador”, do livro *Lá vem história*, escrito por Heloisa Prieto (2007), a narrativa verbo-visual *Vira, vira, vira, lobisomen*, de Lúcia Pimentel Góes (2007), e *A raposa e o canção*, de Arievaldo Viana (2007).

Figura 7 – Capa do livro *Lá vem história* no qual está o conto “Tapete voador”



a) Proposta de mediação do conto “Tapete voador”

### Significando o conto

O conto “O tapete voador” é uma narrativa originária da cultura indiana adaptada por Heloisa Prieto e que integra a obra *Lá vem história: contos do folclore mundial* (2007), pertencente ao acervo PNBE/2008. O estudo de Propp (1984) sobre o enredo dos contos maravilhosos russos é utilizado para explorar essa narrativa. Em análise minuciosa, o autor observou que a maioria dos contos narra situações similares e, a partir delas, elencou 31 funções assumidas pelos personagens, das quais ressaltamos: o afastamento do herói de seu lugar de origem, a proibição ao herói, a transgressão, o combate entre herói e vilão, a vitória do herói ou do vilão e a transformação do herói. “O tapete voador” é apresentado a seguir e será olhado a partir de princípios apontados por Propp.

*Certa vez, um príncipe encontrou um papagaio que lhe disse:*

*– Você tem uma missão a cumprir: precisa encontrar a princesa Maya. Deixe tudo de lado e vá procurá-la.*

*O príncipe obedeceu. Selou seu melhor cavalo e partiu pelo reino em busca da princesa. Ao chegar a uma escura floresta, deparou com três demônios que guardavam três estranhos objetos: uma bolsa,*

uma varinha e um tapete. Uma das criaturas cumprimentou o príncipe e lhe disse:

– Nosso mestre morreu e nos deixou essas coisas. Mas agora não sabemos qual de nós deve ficar com elas.

– É simples – respondeu o príncipe. – Vou atirar uma flecha para o alto. Aquele que conseguir apanhá-la primeiro será o vencedor e ficará com os três objetos. Mas, afinal, para que servem?

– A bolsa lhe dará tudo o que pedir – disse o segundo demônio –, a varinha matará seu pior inimigo e o tapete o levará para onde quiser.

O príncipe atirou a flecha e, quando os demônios saíram em disparada para apanhá-la, pegou os objetos e fugiu a toda em seu cavalo. Assim que chegou a uma clareira, desenrolou o tapete e ordenou:

– Tapete, leve-me até a princesa Maya.

O tapete voou, só aterrissando quando se aproximou de um magnífico castelo. Logo em seguida, uma belíssima princesa surgiu no alto da torre.

Então o príncipe abriu a bolsa e ordenou:

– Bolsa, vista-me com os mais lindos trajes que houver. – Depois, dirigindo-se novamente ao tapete: – Tapete, agora leve-me para bem perto da princesa.

O tapete o conduziu direto para o quarto da jovem. Quando ela viu aquele rapaz maravilhoso com trajes suntuosos, se apaixonou de imediato. E logo o apresentou ao pai, para que o príncipe pedisse sua mão em casamento. Mas o rajá falou:

– Esse rapaz entrou como um ladrão em minha casa, eu proíbo essa união!

A princesa chorou tanto que o pai resolveu dar uma chance ao desconhecido e lhe propôs:

– Jovem, se conseguir matar um monstro terrível que assombra meus súditos, poderá casar-se com minha filha.

Ora, isso não era problema para o príncipe. Ele voou até a caverna do monstro no tapete e depois ordenou à varinha que matasse a temível criatura. O rei, impressionado, ofereceu aos jovens uma alegre festa de casamento. O príncipe se tornou um ótimo governante e nunca mais necessitou de seus objetos mágicos: era tão feliz que não queria viajar no tapete, nem pedir nada à bolsa, e muito menos usar a varinha, pois nunca mais teve inimigos. (PRIETO, 2007, p. 28-29).

A situação inicial da narrativa apresenta o encontro entre um príncipe e um papagaio. O uso do artigo indefinido “um” reforça a indeterminação dos personagens, e essa circunstância abriga conhecimentos e experiências prévias do leitor mirim ao significar o enredo. O tempo anunciado na narrativa – “certa vez” – representado na oração inicial também demonstra a indefinição: “Certa vez, um príncipe encontrou um papagaio que lhe disse: [...]” (PRIETO, 2007, p. 28).

O papagaio é o responsável por transmitir ao príncipe a informação que desencadeia as ações que sustentam o enredo: “– Você tem uma missão a cumprir: precisa encontrar a princesa Maya. Deixe tudo de lado e vá procurá-la.” (PRIETO, 2007, p. 28). Nesse momento, ocorrem duas funções aos personagens: a informação, quando o protagonista (príncipe) fica ciente da prova que precisa realizar, e a partida, com seu afastamento, para desempenhá-la: “O príncipe obedeceu. Selou seu melhor cavalo e partiu pelo reino em busca da princesa.” (PRIETO, 2007, p. 28). Vale destacar, nessa situação, a interação entre animais – “papagaio” – e humano – “príncipe”.

Na sequência, o príncipe chega a uma floresta e encontra-se com três demônios que zelavam três curiosos objetos. Porém, esses seres maléficos tinham dúvida sobre qual dentre eles deveria ser o responsável pelos artefatos. Após o falecimento do conselheiro, dono dos objetos, um demônio afirmou: “Nosso mestre morreu e nos deixou essas coisas. Mas agora não sabemos qual de nós deve ficar com elas.” (PRIETO, 2007, p. 28-29).

O protagonista arquiteta um plano que, inicialmente, parece auxiliar os demônios. Ele também questiona a utilidade dos itens protegidos: “– É simples – respondeu o príncipe. – Vou atirar uma flecha para o alto. Aquele que conseguir apanhá-la primeiro será o vencedor e ficará com os três objetos.” (PRIETO, 2007, p. 29).

Na continuidade da ação, acontece o engano, pois o príncipe, avisado das capacidades dos objetos, constata que eles são mágicos e logra os demônios, apossando-se de seus pertences. Nessa passagem, ocorre a recepção do objeto mágico, isto é, os elementos mágicos ficam à disposição do príncipe. A bolsa lhe daria o que pedisse, a varinha mataria seu pior inimigo e o tapete o levaria onde quisesse. Assim, o “príncipe atirou a flecha e, quando os demônios saíram em disparada para apanhá-la, pegou os objetos e fugiu a toda em seu cavalo”. (PRIETO, 2007, p. 29).

Quando surge a oportunidade, o herói vale-se dos objetos mágicos para realizar seus desejos. O primeiro desejo implica deslocamento no

espaço: “– Tapete, leve-me até a princesa Maya.” (PRIETO, 2007, p. 29). Assim, o príncipe, além de se apropriar dos objetos dos demônios, enganando-os, não realiza esforço para conseguir a princesa.

No decorrer da narrativa, as ações do príncipe permanecem lineares, ou seja, no instante em que o objeto mágico realiza o pedido, o personagem já está pronto para se valer dos poderes de outro objeto:

O tapete voou, só aterrissando quando se aproximou de um magnífico castelo. Logo em seguida, uma belíssima princesa surgiu no alto da torre.

Então o príncipe abriu a bolsa e ordenou:

– Bolsa, vista-me com os mais lindos trajes que houver. – Depois, dirigindo-se novamente ao tapete:

– Tapete, agora leve-me para bem perto da princesa. (PRIETO, 2007, p. 29).

A partir desse momento, entendemos o título do conto, ou seja, entre os três objetos, apenas o tapete é requisitado mais de uma vez. O resultado das tarefas concretizadas pelos elementos mágicos ajudou o príncipe a encontrar-se com a princesa, realizando a chegada incógnita, pois fora guiado, diretamente, para o lugar em que ela se encontrava. Essa, por sua vez, apaixona-se pelo príncipe e apresenta-o ao pai, já pensando nas núpcias: “[...] logo o apresentou ao pai, para que o príncipe pedisse sua mão em casamento.” (PRIETO, 2007, p. 29).

A aproximação entre os personagens é resultado do cumprimento da tarefa informada pelo papagaio. No entanto, o pai da princesa fica desgostoso com a forma como o príncipe entra em sua casa, comparando sua chegada com a de um larápio. Assim, opõe-se ao casamento da filha: “– Esse rapaz entrou como um ladrão em minha casa, eu proíbo essa união!” (PRIETO, 2007, p. 29).

A princesa implora ao pai uma chance ao desconhecido; assim, outra tarefa difícil é imposta ao príncipe: “– Jovem, se conseguir matar um monstro terrível que atormenta meus súditos, poderá casar-se com minha filha.” (PRIETO, 2007, p. 29). O príncipe recorre ao objeto mágico como das outras vezes. Dessa forma, realiza a função referente à tarefa cumprida, ou seja, vence todos os obstáculos: “Ele voou até a caverna do monstro no tapete e depois ordenou à varinha que matasse a temível criatura.” (PRIETO, 2007, p. 29).

Por fim, conforme o combinado com o rei, o casamento é realizado e dá-se a transfiguração do personagem, já que o protagonista muda seus hábitos em relação à utilização dos objetos mágicos, demonstrando que apela a esses recursos apenas para cumprir a missão que o papagaio lhe transmite. Após realizá-la, adota outra postura: “O príncipe se tornou um ótimo governante e nunca mais necessitou de seus objetos mágicos: era tão feliz que não queria viajar no tapete, nem pedir nada à bolsa, e muito menos usar a varinha, pois nunca mais teve inimigos.” (PRIETO, 2007, p. 29). Enfim, no desfecho da narrativa, o príncipe mostra-se amadurecido, pois vivenciou um processo de conquista da autonomia e aprendeu a resolver seus problemas, por meio de suas capacidades, sem precisar de apoio de elementos mágicos.

### A mediação do conto

A escola C, localizada em um bairro central do município, atende, no diurno, a turmas de Educação Infantil (5 anos) e Ensino Fundamental e, à noite, a estudantes na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A turma B do 4º ano ocupava sala ampla, que acomodava bem os 23 alunos presentes no dia da observação. Na sala, que também abrigava o 9º ano no turno da tarde, havia uma caixa com revistas (para leitura e recorte), em cuja tampa havia um pequeno cartaz dizendo que é importante ler o material e cuidar dele. Nas paredes, estavam afixados textos relativos à ortografia e às quatro operações matemáticas, não havendo indicação de nenhuma atividade de leitura.

A professora apresentou brevemente a pesquisadora aos alunos, que eram bastante silenciosos e tímidos. Em seguida, comentou que lería uma história do folclore hindu, retirada de um livro com narrativas de diversas partes do mundo.

Não houve uma atividade significativa de levantamento de expectativa em relação ao enredo ou ao modo de narrar. A professora comentou que o livro continha histórias sobre várias partes do mundo e que essa, em especial, pertencia ao folclore hindu. Questionou os alunos sobre o que significava “folclore” e “hindu”. Como os estudantes não souberam responder, explicou que folclore “é o conjunto de histórias da tradição de um povo”. Enquanto isso, uma aluna pesquisou no dicionário o que significa hindu e depois leu a definição para a turma. Em seguida, a docente localizou a Índia num mapa, presente na sala de aula. Ainda como motivação, a mediadora apelou para a imaginação, ao questionar se aos alunos conheciam um tapete voador, se já

haviam voado num, por onde gostariam de viajar se tivessem esse recurso, quem levariam junto. Enfim, na pré-leitura foi destacada a origem do conto, o sentido de alguns termos empregados e a localização da Índia em um mapa-múndi.

A docente iniciou a oralização do conto. Durante a leitura, mudou a entonação, de acordo com as falas dos personagens. Os alunos continuaram dispostos na organização tradicional da turma (mesas em filas) e não tiveram contato com o texto verbal nem com o visual, ou seja, não houve manuseio do exemplar onde a história fora publicada.

Embora a professora não tenha revelado diretamente, é provável que a escolha desse conto se deva ao fato de que, no período em que a aula foi ministrada, havia uma ênfase na cultura indiana pela exibição de uma telenovela brasileira, cujo conflito pertencia à referida cultura, hipótese reforçada pelo comentário da mediadora: “Ultimamente muito se tem falado sobre a Índia, né.”

Após a leitura, a professora retomou a história com os alunos, no que se refere à sequência dos acontecimentos. Em seguida, colocou uma música suave, com sons da natureza, e distribuiu uma folha de ofício aos estudantes. Escreveu no quadro a seguinte orientação: “Faça de conta que estes objetos estão com você: o tapete voador, a bolsa e a varinha. Escreva o que você faria com cada um desses objetos se eles pertencessem a você.” Quando os alunos estavam quase concluindo a escrita, a professora pediu que desenhassem naquela folha como imaginaram os três objetos mágicos.

Ao terminar a atividade, os estudantes foram para o recreio. Nesse período, a pesquisadora leu o que eles haviam escrito. Muitos contaram que levariam no tapete a família, os amigos e o cachorro para passear pelo mundo (alguns explicitaram: Disney, Bahia, Portugal, Uruguai, Gramado, Índia, Santa Catarina, estádio Beira-Rio/jogo do Internacional). Quanto ao pedido em relação à bolsa, alguns queriam dinheiro, amigos, brinquedos, roupas novas; que todas as pessoas tivessem dinheiro e casa para morar. Um menino escreveu que gostaria de ser inteligente, e outro, que queria que todos cuidassem mais da natureza. Concernente à varinha, as crianças pediram que afastassem as pessoas chatas e briguentas, os pesadelos, o mal, a doença, a violência. Um escreveu que pediria à vara que matasse todos os bandidos; e três crianças, que afastasse pessoas específicas: uma menina que “não sai da sua cabeça”, o namorado da irmã e dois meninos que o provocam. Apenas duas crianças escreveram na forma de narrativa,

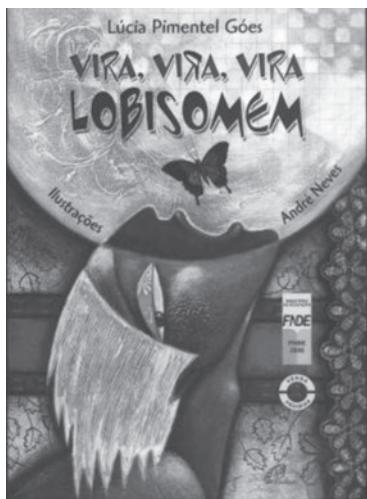
modalidade eleita pelo conto, mesmo sem que a mediadora tenha orientado acerca do modo como o texto deveria ser redigido.

A atividade posterior à leitura do conto consistiu na produção de um breve texto, motivado pela narrativa ouvida. Esse tipo de proposta, ao ser realizada sem análise prévia do conto, quanto às suas características, apresenta-se descontextualizada, pois a partir de uma leitura é solicitada uma produção textual que exige habilidades diferentes daquelas empregadas no texto ouvido/lido. No entanto, se a atividade fosse sugerida após um estudo específico de um aspecto específico do conto, poderia ser ampliada a questão dos elementos mágicos e os desejos dos alunos talvez fossem exteriorizados a partir da produção textual.

A professora não promoveu discussão sobre o caráter ficcional e artístico do texto lido, não abordando questões como as peculiaridades dos contos populares, do folclore e da cultura hindu. O aspecto destacado na narrativa foi a presença de objetos mágicos, e não a trajetória do protagonista. Além disso, elementos estruturais, como conflito, clímax, desfecho, caracterização dos personagens, ambientação, temporalidade e narrador não foram discutidos.

A partir das atividades, a professora enfatizou pontos como “letra bonita”, parágrafo, ortografia, dando pouca importância ao que eles haviam escrito, em termos de conteúdo e de estilo. Além disso, a atuação do leitor na narrativa foi pequena, uma vez que atividades de análise e posicionamento em relação à narrativa não foram enfatizadas. Parece que a docente não planejou ações e recursos a serem explorados a partir do texto lido, assim como não se apropriou da proposta ficcional da narrativa. O processo de mediação e fruição do texto literário não foi satisfatório, porque o caráter artístico não foi discutido, nem mesmo as peculiaridades do conto popular. A observação da aula demonstra que a prática leitora proposta pela escola não considera a natureza simbólica da narrativa literária e a consequente atribuição de significados ao texto, por parte dos leitores em processo de formação. Uma hipótese para esse equívoco no processo de mediação está ligada ao fato de que a mediadora não se apropriou plenamente do texto literário, para propor uma prática adequada à natureza do conto.

Figura 8 – Capa do livro “Vira, vira, vira lobisomem”



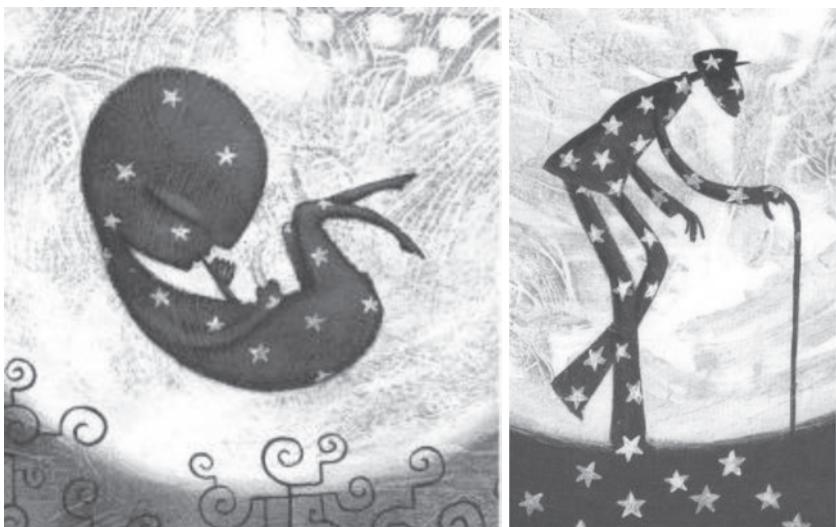
b) Proposta de mediação do livro *Vira, vira, vira lobisomem*

### Significando o livro

O segundo texto a ser apresentado nesse processo de análise do processo de mediação implementado pelos docentes é *Vira, vira, vira lobisomem*, de Lúcia Pimentel Góes. A narrativa recebe uma nova edição, agora com ilustrações de André Neves e um novo projeto gráfico. É um outro livro se comparado à edição anterior, publicada pela editora do Brasil, em 1988, com ilustrações de Ana Raquel, e cujas dimensões medem 34cm de largura e 17cm de altura, Pertencente à coleção Arpalô Alô, juntamente com as histórias *O negrinho Ganga Zumba*, *A história contou*, *O vôo da pretinha e da branquinha*, *Você viu o que a escuridão engoliu?*, *Feijãozinho*, 1,2, 3 e *Araí, pele de tigre*.

O exemplar do PNBE (Fig. 8) tem outro formato e tamanho: mede 20cm de largura por 28cm de altura, tem 24 páginas e pertence à coleção Estrela, da editora Paulinas. Essa coletânea não tem um critério definido para sua composição, pois há livros de diversas categorias, como *O chapéu de Onofre*, de Jesús Gabán; *O quintal de São Francisco*, de Maria Augusta de Medeiros; *A árvore*, de Bartolomeu Campos de Queirós, entre outros.

Figuras 9 e 10 – Recortes das p. 5 e 22



Na obra em questão, predomina o tom narrativo e a exploração de recursos do campo da musicalidade. Ressaltamos a narratividade, embora o conflito do protagonista não seja com outras personagens, mas consigo mesmo: os diferentes papéis desempenhados pelo homem no decorrer de sua existência.

O enredo traz a história de um menino nascido no “sétimo dia da passagem do ano zero”. Trata-se, portanto, da história de uma criança que nasce lobisomem, mas que a cada 7 anos se transforma – gavião aos 7, leão aos 14, zangão aos 21, urso aos 28, tubarão aos 35, cisne aos 42, raposa aos 49, coruja aos 56, pomba aos 63, ostra aos 70, borboleta aos 77 e depois “de tão leve e tão sereno foi ao encontro da lua cheia como Lobisomem e nunca mais desvirou...” (p. 22). Há, pois, uma relação direta entre as características do animal, cuja identidade é assumida pelo protagonista, e a fase da vida humana em que ele se encontra naquele momento. Enfim, a obra, simbolicamente, retrata a existência humana.

No percurso da história, é evidente a transformação do protagonista, ilustrado, na página 5, como recém-nascido e, na 22, no desfecho da narrativa, como um idoso que caminha com sua bengala (Fig. 9 e 10). A visualidade traz elementos que a palavra apenas sugere, ampliando, portanto, as possibilidades de leitura.

A materialidade do livro, apesar da gramatura baixa das páginas, é um ponto que precisa ser destacado. Na capa, sobressaem-se elementos como o título (tipo de letra, cor roxa e azul e o “R” virado na palavra “vira”, o emprego de tinta verniz). Espacialmente, ela pode ser dividida em duas partes: a superior é ocupada por uma lua, e a inferior, pelo rosto do menino Lobisô. Na lua, abaixo do título e logo acima da boca do menino, está uma borboleta voando, retomando em parte as cores presentes na grafia do título e no corpo e cabelos do menino. Borboleta é símbolo de transformação, de metamorfose, e é justamente esse o fenômeno que acontece com o protagonista. Aliás, a transformação vivida por Lobisô não é apenas uma característica da personagem, mas é própria da condição humana.

Nesse sentido, se acreditamos que a literatura auxilia no entendimento do ser e do seu entorno, essa obra poderia contribuir para que o leitor mirim pense sobre a existência humana, em especial sobre as transformações que acontecem durante a existência. Seria, portanto, uma obra que o estudante teria o direito de conhecer para também se conhecer.

Esse título, pertencente ao Acervo 2, é escolhido para ser trabalhado na escola A – um colégio rural, situado num distrito, no interior de Caxias. As turmas nesse estabelecimento são cicladas, e o grupo observado correspondia ao que seria o 4º e o 5º anos do Ensino Fundamental, com crianças entre 9 e 12 anos. No dia da observação, estavam presentes 15 alunos.

A sala de aula era um espaço amplo, arejado e iluminado, que acomodava bem os estudantes sentados em filas. Havia, no fundo da sala, uma caixa com revistas para recorte e, ao lado do quadro, uma pequena prateleira com dicionários. Nas paredes, estavam afixados trabalhos relativos à ortografia e ao alfabeto. No fundo da sala, afixadas produções dos alunos do outro turno.

A professora explicou aos estudantes que duas pesquisadoras da universidade iriam assistir à aula. A docente trouxe uma caixa-surpresa, e os estudantes ficaram curiosos. A diretora da escola também participou da brincadeira, o que contribuiu para aumentar a expectativa das crianças, já que ela demonstrava ter medo do que havia na caixa. Um por um, os estudantes iam até a caixa e, de olhos fechados, tocavam os objetos escondidos. Após, os alunos deveriam escrever numa folha o maior número possível de nomes dos objetos identificados.

Na sequência, a professora não estabeleceu relação entre a atividade anterior e a história a ser contada. Revelou apenas que aqueles objetos estavam relacionados à história que ela iria contar e solicitou aos estudantes que se sentassem sobre um tapete, no fundo da sala, para que ela fizesse a leitura do livro escolhido, citando título, autor e ilustrador.<sup>24</sup> A docente, então, questionou os alunos acerca da expectativa dos mesmos em relação à obra, sobre qual assunto ela trataria, o que eles sabiam sobre lobisomens. Após, iniciou a leitura da história em voz alta, fazendo intervenções durante a oralização, indagando, por exemplo, sobre o significado de alguma palavra ou pedindo aos alunos que deduzissem qual seria a próxima metamorfose e a idade do protagonista.

Após a leitura, a professora indagou se os alunos gostaram da história e, em seguida, pediu que a ajudassem a completar no quadro as diversas transformações pelas quais passou Lobisô, relacionando e enfatizando a atividade com a operação da multiplicação e o nome dos animais.

Outra atividade foi a “apresentação criativa do enredo”. Para realizá-la, a docente dividiu a turma em três grupos, e cada um, após escolher um coordenador, deveria apresentar uma parte da história, de forma criativa, para a turma. Um aluno perguntou se poderia mudar um pouco a história, a professora titubeou e afirmou que não. O grupo 1 organizou um varal com desenhos e apresentou o conflito, em sequência, com desenhos sobre a história, em folhas de caderno (pautadas). Durante a atividade de desenho, um dos sujeitos pediu à professora o livro para ver como eram as ilustrações, mas a professora disse que ele não poderia copiar, que deveria ser criativo, e o exemplar não foi manuseado pelo menino. Ademais, em nenhum momento as crianças tocaram o exemplar. Os grupos 2 e 3 apresentaram a história, dramatizando algumas cenas.

Depois do recreio, os alunos foram à biblioteca trocar os livros retirados, pois há um horário semanal no qual a diretora recebe as crianças para efetuar o empréstimo de títulos. Posteriormente, em grupos, os estudantes foram à sala de informática digitar um resumo da história e ilustrá-lo, a partir de imagens copiadas da internet. Esses trabalhos seriam, posteriormente, apresentados aos colegas.

---

<sup>24</sup> Na contracapa do livro, há fotografia da autora e da ilustradora e dois pequenos textos apresentando-as, o que poderia ter sido explorado no momento da apresentação da obra aos alunos.

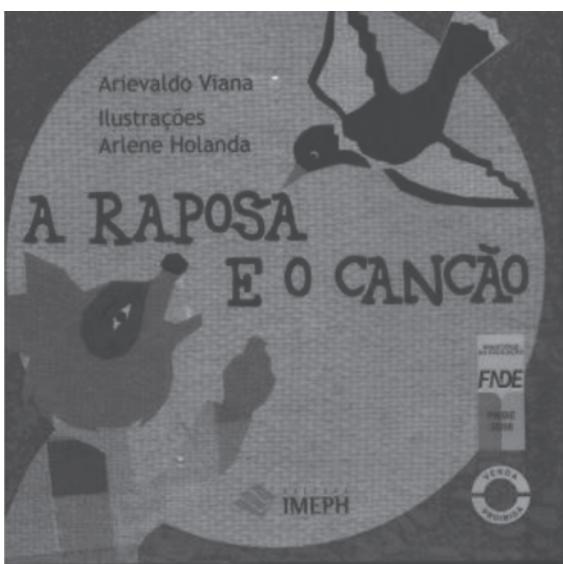
Os demais alunos ficaram na sala, desenhando uma história em quadrinhos a partir da narrativa lida (A professora orientou-os que deveriam dividir a folha em seis quadrinhos e desenhar a história na ordem em que ela fora contada, além de colocar a legenda adequada à ilustração feita.). A docente afirmou às pesquisadoras que, na sequência, proporia aos alunos que produzissem uma propaganda sobre o texto lido e que, por fim, realizariam atividades de compreensão e de interpretação. Essas ações visavam pontualmente à compreensão e à interpretação; entretanto, não foram especificadas no momento da observação e seriam efetuadas depois das atividades de criação que as crianças estavam realizando a partir da leitura.

Na atuação dessa professora, percebemos esforço e dinamismo no sentido de gerar expectativas nos alunos (caixa-surpresa) e de tornar a aula de leitura um momento especial e prazeroso (presença de almofadas e tapetes, por exemplo). Houve planejamento de partes da aula e da sequência de atividades. No entanto, apesar de a professora ter mostrado a obra durante a contação da história, os alunos não entraram em contato direto com o exemplar, o que impediu, entre outros aspectos, a leitura das ilustrações. Outro ponto negativo foi a ausência de uma ação mais interpretativa, voltada, por exemplo, à simbologia das metamorfoses sofridas pelo protagonista. Ou seja, o texto foi explorado em parte, havendo um desvio para questões que não contribuíram para a significação do conflito (como a tabuada).

Em relação às atividades propostas, apesar de solicitar que os alunos apresentassem o texto de forma criativa, não puderam se apropriar do texto e atribuir significados a partir de suas próprias experiências ou modificar a história, e essa etapa precedeu a compreensão do texto. A elaboração do resumo (atividade que pressupõe síntese) não teve orientação sobre como se constrói esse gênero, quais aspectos da história deveriam ser mantidos, como, por exemplo, o que (conflito), quem (personagens), quando (tempo), onde (lugar), como também a extensão do texto ou mesmo o possível destinatário, enfim, a criação de uma situação de enunciação, da mesma forma como não houve estudo acerca das peculiaridades do texto, antes de escrever o resumo. Na produção da história em quadrinhos, não houve um contato planejado dos alunos com esse gênero, o que dificulta a análise de sua estrutura e características. O mesmo parece ocorrer na elaboração de uma propaganda a partir do livro.

Enfim, mesmo com boa-vontade, a mediação docente evidencia que o texto não foi tratado como literário pela professora. Na verdade, parece-nos que ela não significou simbolicamente a narrativa de modo que não conseguiu explorá-la valendo-se da polissemia presente no enredo. Ademais, constatamos também a falta de orientação teórico-metodológica da professora acerca da leitura de narrativa, como também a carência de uma etapa, após a leitura, que explorasse intencionalmente a história e o modo como ela se dá a conhecer discursivamente, de modo a contribuir para a formação de leitores autônomos do texto literário.

Figura 11 – Capa do livro *A raposa e o canção*



c) Proposta de mediação da obra *A raposa e o canção*

Após a folha de rosto da obra de Arievaldo Viana (2007) (Fig. 11), há uma breve apresentação, denominada “As mil e uma noites no sertão”, onde são caracterizadas as noites no sertão nordestino e destacado o papel das narrativas no imaginário do povo daquele lugar.

A lenda veiculada no livro é contada por meio de estrofes de sete versos em redondilha maior e por ilustração de Arlene Holand. As últimas páginas do exemplar destinam-se a trazer dados contextualizadores que contribuem para o entendimento da história. Encerrada a narrativa, encontram-se informações acerca de hábitos e características dos quatro

animais que aparecem na história – raposa, cancão,<sup>25</sup> rolinha e lavandeira. Há um glossário onde constam termos e expressões que provavelmente são desconhecidos do leitor mirim de outras regiões do Brasil, como a palavra “arapuca” ou a expressão “besta que amarga”. Na última página, dá informações acerca do autor e do ilustrador.

Em formato quadrado, as 20 páginas do exemplar contam a fábula da raposa e do cancão, cujo enredo revela que a raposa ameaça derrubar a árvore onde a rolinha tinha seu ninho, caso não lhe entregasse um filhote. A mãe, desesperada, dá um passarinho à raposa. O cancão desmascara a raposa, informando à rolinha que a raposa não teria força na cauda para derrubar uma árvore. Quando a raposa retorna ao ninho para comer outro filhote, é desafiada pela rolinha. Irritada, a raposa arma uma arapuca para capturar o cancão. Apesar de agir cautelosamente, o cancão é preso na arapuca, mas cria um plano para ludibriar a raposa: pede-lhe que o coma imediatamente, de modo que outros animais não constatem que ele caiu em uma armadilha. A antagonista, ao exibir sua presa, responde às indagações do pássaro lavandeira, quando o astuto cancão voa livremente.

O texto verbal é representante do cordel nordestino. Constrói-se discursivamente por meio da redondilha maior, forma presente no cordel. A narrativa abre com a contextualização da história – a ilustração mostra, à noite, uma casa de adobe com janelas e portas abertas, sinalizando o calor do ambiente e ainda mostrando várias pessoas no cenário, o que sugere uma reunião noturna povoada por narrativas. Na página seguinte, o texto verbal traz dados que contribuem para o entendimento da visualidade: dentro de um círculo que se assemelha à imagem da lua cheia (a mesma ilustração da contracapa) estão quatro estrofes.

O enunciador mostra-se como alguém que viveu uma infância povoada por histórias orais e pretende rememorar suas lembranças de infância, assumindo o discurso em primeira pessoa do singular: “Minha avó lia romances / À noite, depois da ceia, / Armava a luz do alpendre / Trazia a luz

---

<sup>25</sup> O Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa traz o nome científico da referida ave – *Cyanocorax cyanopogon*. Trata-se, pois, de uma espécie de gralha, conhecida na região do Maranhão e de Pernambuco como gralha-cancã, mas pode ser encontrada em outras regiões de caatinga. Aliás, sua voz caracteriza a caatinga. Conforme dados postos no sítio wiki aves, é um “pássaro de tamanho grande. Possui coloração deslumbrante nas cores branco e preto com linhas azuis que se assemelham com sobrancelha e olheira. Possui um canto alto semelhante a “cancão” e ao cantar levanta a cauda e a crista.” (<http://www.wikiaves.com.br/gralha-canca>). Acesso em 20 jun. 2011.

da candeia;/ E remexendo a memória / Meu avô contava estória / Em noite de lua cheia." (VIANA, 2007, p. 5). Na quarta estrofe, explica que o avô contava "lendas populares" e "Para nós era uma festa / Quando ele contava esta / Da RAPOSA e do CANCÃO." (VIANA, 2007, p. 5). O tom confidencial assumido pelo narrador pode aproximar o leitor ainda mais do enredo.

O próximo par de páginas apresenta os protagonistas: a raposa, esperta, ladina, ladra e mesquinha, o cancão "mais astuto, mais ladino" e a rolinha (VIANA, 2007, p. 7). A lavandeira aparece apenas no desfecho. Embora o conflito da história aproxime-se da fábula, não há moral explícita no final do texto, acolhendo, portanto, as vivências do leitor.

Essa obra foi escolhida por uma docente da escola C para ser vivenciada pelos estudantes de uma turma de 4º ano. A sala de aula está localizada em um espaço amplo, com cortinas e mesas dispostas em filas. Nas paredes, há cartazes feitos por alunos do turno da tarde, pertencentes ao 8º ano. Na data da observação, estavam presentes 22 alunos, com idade entre 9 e 11 anos.

Chegando à sala, a professora comentou com a turma que havia combinado com as pesquisadoras que faria uma aula a partir de um certo livro. Explicou aos alunos que primeiro contaria a história, e que depois eles receberiam o texto escrito, que estava sendo mimeografado. A docente começou a organizar uma espécie de varal no quadro, e os alunos ficaram curiosos. Apresentou o exemplar que seria trabalhado a distância (na sua mão), informando o título e a autoria e que esse texto se tratava de uma fábula nordestina, escrita na forma de poesia de cordel. A professora questionou-os sobre as características da fábula e se direcionou às pesquisadoras, explicando-lhes que já havia trabalhado com a turma contos de fadas e lendas, e aproveita para indagar o grupo sobre a caracterização dessas narrativas.

O fato de que essa era uma história do imaginário do nordestino foi citado pela professora, a qual também situa o Nordeste no mapa do Brasil e começa a contar a história, enquanto ia dependurando, no varal, ilustrações xerografadas do livro. Essas imagens foram xerografadas do livro e posteriormente coloridas com lápis de cor (provavelmente pela professora), coladas sobre folhas de desenho coloridas e penduradas por pregadores de madeira. Vale apontar o esforço da docente para tentar superar a carência de livros<sup>26</sup> e recriar a proposta de cordel do exemplar. Durante a contação

---

<sup>26</sup> Acrescentamos a dificuldade de comprar esse título, pois, durante o período da investigação, o mesmo não estava disponível nem em livrarias virtuais.

da história, alguns estudantes questionaram a professora sobre aspectos que não entenderam ou alguma palavra desconhecida, como a dúvida em relação à sequência narrativa; a professora então indagava os outros alunos, que auxiliavam os colegas nos esclarecimentos.

Quando terminou de contar a história, a docente interrogou as crianças sobre o enredo. Os alunos, apesar de no início da contação parecerem pouco atentos, compreenderam a sequência narrativa e a moral sugerida na fábula. A professora também usou o glossário do fim do livro, para comentar com o grupo acerca das características dos animais do enredo. A mediadora não se manifestou em relação à interpretação da história. Um aluno, ao ouvir que o pássaro lavandeira tem esse nome, porque vive nas encostas de rios, lembra que o joão-de-barro faz seus resistentes ninhos com terra das margens de riachos, associando ao texto um dado do seu repertório, do seu conhecimento de mundo. Em seguida, a professora distribuiu para os alunos folhas mimeografadas com a história escrita e com atividades, o que demonstra que houve planejamento. Exemplos de questões: *Quais são os personagens da história lida? Cite algumas características. Quantas estrofes têm a história? Quem é o autor? De acordo com o final da história, qual a moral, a mensagem de vida que ela nos passa?*

Depois desse momento, a professora distribuiu outras atividades, então de cunho gramatical, como o exercício que solicitava, em relação à 1<sup>a</sup> estrofe, qual a palavra que representava o antônimo de menor. Ou ainda: *Na 17<sup>a</sup> estrofe, qual palavra é um substantivo próprio?* Por fim, requereu aos alunos que reescrevessem o final da história, mas sem modificar elementos (como personagens, por exemplo) ou alterar a caracterização da fábula, ilustrando uma possibilidade de entendimento da história e, ao mesmo tempo, exercendo autoria.

Enquanto os alunos faziam as atividades, as pesquisadoras combinaram com a professora de voltar no dia seguinte, a fim de ler as produções do grupo. Algumas crianças apenas reescreveram a história, sem mudar o final. Outras alteraram alguns elementos, o que não interferiu significativamente no desfecho. Um estudante redigiu um final infeliz, em que a raposa (vilã) matou o canção (herói); já outro resolveu o conflito de maneira inversa, e um terceiro casou o canção com a rolinha (vítima).

Quanto às ilustrações, algumas crianças parecem ter copiado desenhos de outros livros. Outras usaram recursos presentes nas histórias em quadrinhos. Um estudante redigiu o final em que o canção matava a raposa

e desenhou um cemitério, demonstrando a transposição do universo humano para o mundo animal. Uma criança desenhou o canção maior que a raposa, sinalizando a supremacia da ave sobre essa personagem (que, aliás, tinha cara de assustada pela esperteza do pássaro).

Com relação ao processo de mediação, houve preocupação da professora em criar um ambiente especial, como na montagem do varal. Pela facilidade com que alguns alunos acompanharam o enredo e por algumas perguntas feitas por eles, parece que as aulas de leitura nessa turma são constantes. Entretanto, as atividades propostas não revelam uma mediação efetiva do texto literário: a maioria das questões não contribuiu para a compreensão da obra, referindo-se apenas a informações explícitas do enredo ou a aspectos meramente gramaticais. Além disso, não houve atividades que estimulassem a expressão de opiniões ou o posicionamento diante da narrativa. Como o enfoque da proposta de leitura era o caráter moralizante da fábula, a professora não explorou a construção artística do texto, além de não enfatizar o conflito central da história ou mesmo aqueles mais periféricos. Apontamos ainda que, apesar de as imagens do livro terem sido expostas no varal, os alunos não entraram em contato direto com a obra, ao menos durante a observação. Parece que, mesmo com a ambientação criada e o questionamento realizado pela docente, o processo de mediação de leitura não foi plenamente satisfatório, no que se refere à promoção da leitura literária. Enfim, pelo desconhecimento das características do texto literário, os professores utilizam estratégias da cultura escolarizada, preenchendo o vazio com atividades relacionadas ao universo que lhes é conhecido, privilegiando, por exemplo, na abordagem do texto literário, atividades de cunho gramatical ou de reescrita da história – mantendo-se fiel ao conflito ou alterando algum ponto indicado previamente.

## O PNBE na Escola B

Os dados apresentados e discutidos a seguir provêm da escola B, localizada na zona urbana, cujo desempenho dos alunos de 5<sup>a</sup> série classificou-a em 2º lugar entre as escolas municipais em Língua Portuguesa. O colégio acolheu a pesquisa, abrindo as portas para a coleta de dados, acerca de empréstimo, porém não viabilizou aulas de leitura a partir de obras do Programa. Situada em um bairro distante 16 km do centro da cidade de Caxias do Sul, oferece os níveis de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, contava com 254 alunos no ano letivo de 2009 e funcionava nos turnos da

manhã e da tarde<sup>27</sup>. Contava com uma equipe de 22 professores, uma coordenadora pedagógica, uma diretora e duas vice-diretoras – uma para cada turno escolar. A maioria dos alunos matriculados apresentava nível socioeconômico de classe média-baixa; entretanto, no bairro em que a escola está situada, há famílias com boas condições e outras carentes.

O bairro tem boa infraestrutura, possuindo rede de esgoto, iluminação pública e serviços, como a escola participante da pesquisa, creche, mercado, igreja, salão de festas, três indústrias e alguns estabelecimentos comerciais – videolocadora, mecânica, salão de estética, entre outros. Ainda faltam estabelecimentos para o desenvolvimento adequado do local, como farmácia e posto de saúde. Apenas as ruas principais – inclusive as que dão acesso à empresa de transporte público – têm calçamento. A RS-486, mais conhecida como Rota do Sol – que liga o extremo oeste do Rio Grande do Sul ao Litoral Norte – atravessa o bairro e é a principal via de acesso ao local. O bairro fica nas proximidades da zona rural, apresentando uma pequena região de área verde e algumas plantações. Não há problemas sérios com violência, e as condições das residências variam de acordo com a classe econômica dos moradores, contudo, não revelam precariedade.

A escola recebeu o Acervo 2 do PNBE, o qual estava acondicionado na biblioteca, que conta com doze estantes para acolher os livros. Uma estante fica em destaque para receber as novidades; entre elas, estão as obras do Programa.

Para a direção da escola, a única dificuldade encontrada na biblioteca é a mudança de profissional que nela atua. Quando ocorre alteração de professor, o trabalho precisa ser readaptado, e o processo demora. Essa informação sugere que a organização e o funcionamento são ditados pela atuação do professor, e não pelo conjunto de gestores, professores e alunos do educandário. De acordo com a diretora, a biblioteca viabiliza o conhecimento e contempla ações de sala de aula, atuando no todo da escola.

A biblioteca está presente no processo educativo. Trabalhando em conjunto, professores das turmas, equipe diretiva e outros docentes que atuam nesse espaço podem e devem planejar situações de aprendizagem que desafiem os alunos, acompanhando seus progressos, orientando-os e guiando-os no desenvolvimento de suas competências. Kuhlthau (2002,

---

<sup>27</sup> No turno da manhã, a escola oferecia os anos finais do Ensino Fundamental (de 5º ao 9º ano) e, no turno da tarde, atendia aos anos iniciais do Ensino Fundamental (do 1º ao 4º ano).

p. 19) afirma que as habilidades para usar a biblioteca não são aspectos isolados do projeto pedagógico da escola, mas constituem um conjunto de habilidades para alcançar outros objetivos de aprendizagem.

Toda terça-feira, era realizado nesse estabelecimento um projeto denominado Hora da Leitura, em que alunos, professores e funcionários interrompiam suas atividades rotineiras para ler. Essa ação estendia-se por meia hora: no turno da manhã, ocorria entre 7h30min e 8h, e, no turno da tarde, no período das 13h15min às 13h45min – sempre no início do turno.

De acordo com a professora responsável pela biblioteca, os livros do PNBE que se encontravam na estante eram utilizados pelos alunos nessa hora de leitura, em que a professora que atua na biblioteca enchia bolsas – especialmente destinadas ao projeto – com livros e as encaminha para as salas de aula, a fim de que os alunos os lessem. Nesse momento, também era realizada a leitura do jornal, se solicitado pelos alunos. Em síntese, a escolha dos livros colocados nas bolsas para cada turma era realizada pela professora da biblioteca, exceto se houvesse uma demanda específica de um docente ou de alunos. Encerrado esse tempo, o material retornava à biblioteca, onde fica acondicionado até a semana seguinte. O modo como a ação ocorria permite dizer que, se por um lado a proposta divulgava determinadas obras, por outro as retinha, porque o material das bolsas não circulava durante a semana entre outras situações. Cabe ao estudante, que iniciou a leitura de um texto, aguardar até a semana seguinte para continuá-la e ainda solicitar que a referida bolsa fosse novamente destinada à sua turma. Outro ponto a ser discutido refere-se à ausência de uma ação de mediação intencionalmente planejada, pois, durante esse período, o professor atuaria como leitor, não mediador das ações dos estudantes; a proposta indicava que ele deveria permanecer lendo também.

Além da leitura em sala de aula, em cada semana, uma turma ia à biblioteca para a realização desse projeto, fazendo um rodízio pré-agendado pela docente-bibliotecária, enquanto as outras turmas ficavam na sala de aula com a professora. Assim, todos os alunos tinham a oportunidade de frequentar esse espaço no momento da leitura.

Os livros do PNBE/2008 eram emprestados aos alunos somente quando estes não conseguiam terminar de lê-los na hora da leitura e efetivavam o pedido ou, então, quando eram requeridos na ocasião em que os estudantes iam à biblioteca para efetuar a troca. Com relação ao empréstimo, os educandos deviam escolher títulos, previamente dispostos sobre uma mesa pela professora que atua na biblioteca. Reiteramos que, como os do PNBE

eram novos, eram retirados apenas quando solicitados, pois não estavam entre os dispostos na mesa para empréstimos. Essa situação impõe um questionamento: Se os estudantes não conhecem os textos, como irão demandá-los? Ou ainda: Por que continuar interagindo com títulos já manuseados sem acessar aqueles com aparência de recém-adquiridos?

Não há uma avaliação da escola acerca desse projeto. Consideramos a proposta louvável; no entanto, parece que, além de ter textos à sua disposição, a formação de um leitor competente pressupõe atividades que instrumentalizem o estudante acerca da natureza e do funcionamento daquele texto, daquele gênero. Não há planejamento ou mesmo orientação específica que vise a instrumentalizar para a leitura, como se as pessoas aprendessem a ler, solitariamente, as diferentes modalidades discursivas ou mesmo que se o sujeito é leitor de uma determinada modalidade, terá, por extensão, condições de ler outra. Acreditamos, como Soares (2005), que ler é um verbo transitivo, e que o modo de atuar no texto depende da sua natureza, exigindo, portanto, a instrumentalização do estudante para que a interação se efetive.

O controle de retirada de livros na realizado através de fichas: cada aluno possuia uma no arquivo, e a professora registrava a obra que o estudante retirava. Para melhor controle da pesquisa, foi elaborada uma lista de empréstimos de livros dessa biblioteca com as obras do Acervo 2 do PNBE/2008, a fim de identificar os títulos retirados pelos alunos. No período de março a julho de 2009, constatamos que somente três estudantes da 4<sup>a</sup> série demandaram esses livros, seis da 8<sup>a</sup> série e uma da 6<sup>a</sup> série, apesar de essas obras serem destinadas às séries iniciais do Ensino Fundamental. Em conversa com a professora da biblioteca (que atende às séries iniciais), observamos que ela considerava os títulos do acervo muito densos para os estudantes dessa etapa e que, como eram novidade na escola, ainda não eram emprestados diretamente aos alunos, mas mais adiante o seriam. Talvez, quando deixassem de ser novos.

Cabe refletir que, em geral, os livros são acessíveis e que propiciam uma experiência de leitura autônoma pelos alunos ou mediada pelo docente. Se os textos são de difícil entendimento pelos estudantes dos anos iniciais, a escola poderia transformar a hora de leitura em leitura mediada, a fim de instrumentalizar os leitores iniciantes para interagirem de modo autônomo com o acervo. O simples fato de direcionar os exemplares a alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (talvez mais competentes) não contribui para que os pequenos tornem-se leitores proficientes.

Diversas visitas à escola foram realizadas, a fim de efetivar as entrevistas, fazer observações, registrar a rotina por meio de fotos e, em relação à coleta de dados através das fichas de empréstimos de livros dos alunos, conseguimos acessá-las somente após o terceiro contato, pois, nas duas primeiras ocasiões, a professora-bibliotecária estava em sala de aula, substituindo outro docente. A diretora informou que havia professora substituta na escola, mas, naqueles dias, mais de uma docente não havia comparecido, por isso a responsável pela biblioteca teve que atuar em sala de aula.

Esse é o cenário de três escolas da Rede Pública Municipal de Caxias do Sul. A partir delas, olharam-se a chegada e os movimentos acerca do PNBE. Frente à qualidade do acervo e aos dados coletados, apresentamos alguns desdobramentos, visando a contribuir para a leitura literária de alguns títulos selecionados.

# *Organização de novos percursos*

Ler é uma operação da memória por meio da qual as histórias nos permitem desfrutar da experiência passada e alheia como se fosse a nossa própria. (Alberto Manguel).

Os estudos apresentados sobre experiências de leitura remetem a algumas reflexões: As especificidades dos gêneros eleitos são exploradas com os estudantes? A leitura literária tem espaço reconhecido nas instituições de ensino? O que ocorre nas práticas de leitura na escola? E em que medida o docente conhece e identifica as características do gênero literário e auxilia o leitor na atribuição de significados à estrutura desse gênero?

No caso do conto, por exemplo: o conflito proveniente de uma narrativa popular é ajustado, de modo que um conto do folclore hindu, como “O tapete voador”, mescla aspectos da tradição com outros da contemporaneidade. As artimanhas utilizadas pelo personagem para alcançar as metas sugerem ao leitor mirim que as dificuldades precisam ser enfrentadas e podem ser superadas.

O conto popular, por ser literário, potencializa distintas significações. O leitor não precisa distinguir o objeto real do irreal (fantástico), e, na leitura de uma narrativa, é possível viver o imaginário, envolver-se nas ações das personagens de ficção, de forma a construir um mundo possível para si. Esse mundo compreende lacunas que são preenchidas pelo leitor, conforme suas experiências.

Ao mediador cabe explorar os aspectos simbólicos da literatura e implementar uma prática leitora que respeite a natureza do texto artístico, a fim de que o leitor iniciante também consiga significar o material a partir de suas vivências. Uma mediação eficiente aproxima leitor e texto, cooperando para a leitura autônoma do estudante.

Conforme pesquisa já realizada nos anos de 2005 a 2008, com dados coletados no mesmo município onde está sendo implementada esta pesquisa, constatamos que “as práticas de mediação de leitura observadas pouco contribuem para a formação de leitores competentes, pois, ao desconsiderar especificidades do texto literário, não instrumentalizam o estudante para lê-lo”. (RAMOS; PANZZO; ZANOLLA, 2008, p. 8). Assim, quando o livro existe na escola, devem ser buscadas estratégias que qualifiquem o processo de mediação, de modo a instrumentalizar o aluno a interagir com o texto literário<sup>28</sup>.

Para pensar na abordagem de cada texto literário, são buscados subsídios no livro *Literatura e alfabetização*, organizado por Juracy Saraiva (2001), que discute a função da literatura no processo de alfabetização do aluno. A metodologia apresentada propõe a elaboração de roteiros de leitura, a partir de princípios da Estética da Recepção<sup>29</sup>. Cada roteiro prevê três etapas para estudar o texto literário: atividade introdutória à recepção do texto literário, leitura compreensiva e interpretativa do mesmo e transferência e aplicação da leitura.

---

<sup>28</sup> No decorrer desta investigação, foram elaboradas algumas propostas de mediação de obras do acervo do Ensino Fundamental do PNBE 2008, além das que estão sendo apresentadas neste material. A dissertação *Letramento literário: leitura de contos populares na educação*, de Janaina Pieruccini registra a elaboração, aplicação e análise de roteiros de mediação de leitura para contos da obra *Lá vem história*, de Heloísa Prieto. O estudo pode ser lido no endereço <[http://tde.ucs.br/tde\\_arquivos/7/TDE-2010-11-10T091228Z-391/Publico/Dissertacao%20Janaina%20Pieruccini%20de%20Bortoli.pdf](http://tde.ucs.br/tde_arquivos/7/TDE-2010-11-10T091228Z-391/Publico/Dissertacao%20Janaina%20Pieruccini%20de%20Bortoli.pdf)>.

Outra dissertação que estudou as condições de leitura em bibliotecas escolares, analisou obras do PNBE 2008 e apresentou propostas de roteiros com tais títulos é *Mediação de leitura literária: o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)/2008*, de Morgana Kich. O material está disponível no endereço <[http://tde.ucs.br/tde\\_arquivos/7/TDE-2011-09-13T081337Z-514/Publico/Dissertacao%20Morgana%20Kich.pdf](http://tde.ucs.br/tde_arquivos/7/TDE-2011-09-13T081337Z-514/Publico/Dissertacao%20Morgana%20Kich.pdf)>.

Há também propostas de roteiros de leitura em *Literatura infantil*: de ponto a ponto, de Flávia Brocchetto Ramos (2010) e ainda roteiros de narrativas verbo-visuais, os quais foram elaborados, testados e analisados, no livro *Interação e mediação de leitura literária para a infância*, de Flávia Brocchetto Ramos e Neiva Senaide Petry Panzzo (2011), publicado pela editora Global.

<sup>29</sup> Corrente teórica surgida na Alemanha, na década de 60, por Hans Robert Jauss, propõe-se a estudar a literatura na perspectiva do leitor. Jauss sugere pensar a história da literatura a partir do conceito de horizonte, tomado emprestado dos estudos de Gadamer. Discute o fenômeno literário a partir das relações estabelecidas entre o horizonte do texto e o horizonte do leitor. Outro expoente dessa corrente é Wolfgang Iser, que centra a discussão da literatura na representação do leitor implícito no texto e, ainda, no efeito estético produzido pela obra artística.

Na primeira etapa, “Atividade introdutória à recepção do texto”, geralmente são criadas situações em que os participantes podem, de alguma forma, antever o tema ou outro aspecto ligado à estrutura do gênero eleito, antes da leitura. A professora lança um questionamento ou apresenta um aspecto que possa deflagrar algum sentimento ou inquietação, a partir do qual as crianças começam a falar sobre o texto. Desse modo, o propósito dessa etapa inicial é criar uma atmosfera positiva para a acolhida do texto.

Na “Leitura compreensiva e interpretativa do texto”, segunda etapa, os estudantes mantêm contato, de preferência direto, com o texto, manuseando o livro. Pela carência de impressos, muitas vezes a professora realiza a leitura oral de forma expressiva e, depois disso, as crianças leem o texto sozinhas ou em grupos. Posteriormente, ocorre uma conversa mediada pelo docente sobre o material no intuito de juntos construírem sentidos para o mesmo. Nessa etapa, é priorizado o estudo de peculiaridades do texto, que visam a instrumentalizar o estudante para a leitura literária.

Se no primeiro momento do roteiro a ideia é preparar-se para interagir com o texto, na segunda etapa a intenção é estudar o texto de preferência de forma lúdica. Na terceira, “Transferência e aplicação da leitura”, são propostas ações que possibilitem à criança ultrapassar os limites textuais, relacionando-os com outras produções e também experimentando a escrita e outras formas de expressão. Nessa etapa, o leitor é convidado a ir além dos limites do material lido.

Embora a proposta de organização de roteiros siga esses três momentos, devemos respeitar a natureza de cada texto literário, a fim de enfatizar a humanização nele presente.

A proposta de leitura descrita, amparada em estudos de Hans Robert Jauss (1994), concebe a literatura como uma expressão emancipatória que pode alargar as vivências do leitor. Ainda observamos as indicações de Antonio Cândido (1995), que afirma que o ser humano tem direito à literatura, e, nesse aspecto, o docente deve propiciar ao aluno o encontro com obras que tem o direito de conhecer, a fim de contribuir na sua formação – a criança tem direito a receber a literatura, sua herança cultural. Lembramos, ainda que Cândido entende como literatura

todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (1995, p. 242).

Frente aos dados coletados e discutidos e à reflexão acerca das questões metodológicas, a seguir, são apresentados três roteiros organizados em diversos momentos da pesquisa, com o apoio de orientandas de iniciação científica e de mestrado a partir de obras do PNBE 2008, a saber:

- a narrativa *Vira, vira, vira lobisomem*, escrita por Lúcia Pimentel Goés e ilustrada por André Neves (2007);
- a prosa poética *O menino inesperado*, escrita por Elisa Lucinda e ilustrada por Graça Lima (2006);
- *Mitos gregos e outras lendas*: o vôo de Ícaro e outras lendas, da obra de Márcia Willians (2005), em especial, a história em quadrinhos. “A caixa de Pandora”.

**PROPOSTA DE MEDIAÇÃO PARA VIRA, VIRA, VIRA LOBISOMEM**  
(Elaborada pela profa. Ms. Janaina Pieruccini)

A proposta de abordagem do referido livro pauta-se no ludismo e respeita as etapas propostas por Juracy Saraiva (2001). Entendemos que, por meio do jogo, as aprendizagens do aluno podem se tornar mais significativas. Ciente de que o sentido de uma narrativa verbo-visual efetiva-se pela interação das linguagens verbal e visual, a proposta tem o cuidado de discutir essas especificidades, visando à instrumentalização do aluno, para tornar-se um leitor autônomo. O emprego de termos específicos do universo ficcional, como narrador, objetiva auxiliar o estudante a respeitar o funcionamento do texto. O público-alvo da proposta é o estudante focado pelo Edital do PNBE, ou seja, a criança dos anos iniciais. A aplicação da proposta, contudo, exige alguns ajustes às peculiaridades da turma.

Destacamos que o foco de abordagem do livro nessa proposta é a transformação do personagem como um traço presente na constituição de cada ser e que, para aplicar o roteiro, são necessários alguns exemplares do título, de modo que as crianças possam manuseá-lo.

**INTRODUÇÃO À RECEPÇÃO DO TEXTO**

A professora convida a turma para brincar de imitar. Primeiro, cita animais/seres – menino, gavião, leão, zangão, urso, tubarão, cisne, raposa, coruja, pomba, ostra, borboleta, lobisomem, entre outros. Após a indicação de cada ser, as crianças devem imitá-lo. Depois de ter brincado de imitar os seres apontados pela mediadora, discutir com o grupo acerca da caracterização e das peculiaridades de cada um dos seres apontados.

Observar que os animais presentes no enredo da narrativa devem ser citados na atividade.

## LEITURA COMPREENSIVA E INTERPRETATIVA DO TEXTO

### Proposta I

A professora divide a turma em grupos. Cada participante do grupo receberá três cartas. A primeira, contendo uma palavra e as demais em branco. Além das cartas, cada estudante receberá uma ficha com uma orientação de atividade.

As cartas devem conter os termos *menino* e *mico*, além dos personagens em que Lobisô se transforma (gavião, leão, zangão, urso, tubarão, cisne, raposa, coruja, pomba, borboleta). Exemplo de cartas:



Imagen de André Neves

## EXEMPLO DAS QUESTÕES A SEREM EXPLORADAS<sup>30</sup>

1. Nas páginas 4 e 6, o narrador descreve o nascimento do protagonista. Conta que Lobisô “nasceu no sétimo dia da passagem do ano zero” (p. 4) e muitos personagens estavam apreciando esse momento. Além disso, o narrador descreve algumas características de Lobisô. Retorne à página 6, leia e copie três características desse menino em cada uma das cartas em branco.

2. Na página 7, o narrador descreve que aos 7 anos, na primeira noite de lua cheia, Lobisô teria se transformado em gavião. Nessa página e na seguinte, o narrador apresenta características que o personagem teria assumido nessa transformação. Volte as páginas. Localize algumas características e, em seguida, reescreva-as usando uma carta em branco.

3. Na página 12, o narrador destaca que aos 14 anos Lobisô teria virado leão. Vá até essa página e escreva em uma carta em branco algumas características que o protagonista assumiu ao se transformar em felino.

4. Após se transformar em leão, Lobisô retorna a sua imagem que não era mais de menino, mas agora de rapaz. Procure essa passagem na página 13 e escreva algumas características dele em uma carta em branco.

5. Aos 21 anos, o narrador destaca que Lobisô virou zangão. No texto não aparecem características explícitas desse ser, no entanto, aponta que estava “enamorado”, que vivera uma linda história de amor... Com essas pistas, imagine como seriam as características desse zangão e escreva-as em uma carta em branco.

<sup>30</sup> A turma deve estar familiarizada com termos presentes no universo literário como, por exemplo, narrador, personagem, protagonista.

6. Na página 19, o narrador destaca que Lobisô teria virado outros personagens. Aos (4x7), por exemplo, vira urso. Pense que idade ele teria nessa época e que características teria assumido, quando se transformou em urso. Escreva essas características numa carta em branco.

7. Na página 19, o narrador alerta que Lobisô teria virado outros personagens. Aos (5x7), por exemplo, teria virado tubarão. Pense que idade ele teria nessa época e que características teria assumido quando transformado em tubarão. Escreva essas características numa carta em branco.

8. Na página 19, o narrador destaca que Lobisô teria virado outros personagens. Aos (6x7), teria se transformado em cisne. Pense que idade ele teria nessa época e nas suas características, quando Cisne. Escreva essas características em uma carta em branco.

9. Com 49 anos (7x7), segundo o narrador, Lobisô teria conhecido “o peso dos anos”. Teria virado, então, Lobisô-raposa. Que características ele assumiu nessa transformação? Volte ao texto na página 19, pesquise e escreva em uma carta em branco algumas dessas características.

10. Aos 56 anos, Lobisô vira coruja. Teria conhecido os “sábios do mundo” e começado a se sentir igual. Pensando nisso, tente escrever algumas características de Lobisô nessa etapa. Escreva em uma carta em branco.

11. O narrador destaca que aos 63 anos (9x7), Lobisô já esperava algumas mudanças. Ao se transformar em pomba, teria assumido algumas características dessa ave. Vá à página 20, leia e descubra algumas peculiaridades do Lobisô-pomba. Em seguida, escreva essas características em uma carta em branco.

12. Aos 70 anos ( $10 \times 7$ ), Lobisô transforma-se em Lobisô-ostra. Vá à página 21, leia essa passagem e imagine as características de Lobisô ao se transformar em ostra. As características podem não estar explícitas no texto, você pode, a partir da sua leitura, criá-las e escrevê-las em uma carta em branco.

13. Por fim, Lobisô era Lobisô-borboleta. Vá à página 22 e retire do texto as características que o protagonista assumiu ao se transformar em borboleta. Copie em uma carta em branco.

Após a confecção das cartas, a professora explica que os alunos podem brincar com o jogo do Mico. A carta que contém a imagem do protagonista será o Mico e deverá ser introduzida nos baralhos de cada grupo.

#### HORA DO JOGO:

- Cada grupo deverá dividir as cartas igualmente entre os participantes, após embaralhá-las.
- Cada estudante abrirá um leque com as cartas, sem deixar que o outro veja.
- O objetivo do jogo é formar par com as cartas. Ex.: uma carta com o nome do personagem (borboleta) e a carta com as características desse animal (leve, sereno...).
- O primeiro participante deverá iniciar a partida abaixando os pares que possuir e pegando uma carta do baralho do participante ao seu lado direito. Esse procedimento segue com todos integrantes do grupo.
- O jogador que estiver com o Mico em mãos não poderá baixar suas cartas.

## Proposta 2

(Essa atividade é complementar à anterior. Pode ou não ser realizada, dependendo da turma, pois retoma vários aspectos do exercício anterior.)

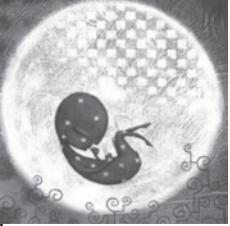
Após o término do jogo, os participantes dividem-se em duplas ou trios e escolhem um grupo de cartas (nome e características). Em seguida, recebem da professora a imagem da Figura 125.

Usando materiais alternativos, cada dupla ou trio deverá confeccionar a faceta do personagem descrito nas cartas, pensando nas suas características. O trabalho deverá ser realizado a partir do rosto do protagonista.

Após o término da atividade, a professora fixa no quadro um pedaço de papel pardo dividido em 13 partes. Na primeira parte deverá constar a imagem do nascimento de Lobisô ( $1 \times 0$ ). Nas demais, somente a tabuada retirada do livro. Exemplo:

Figura 12 – Recorte de imagem de André Neves



	$1 \times 7$	$2 \times 7$	$3 \times 7$
---	--------------	--------------	--------------

4x7	5x7	6x7	7x7
8x7	9x7	10x7	?

A professora inicia a narrativa contando a parte do nascimento de Lobisô e anexa sua imagem (feita a partir de xerox colorido) no quadro correspondente a sua idade. Em seguida, cada dupla, na sua vez, vai até o painel e continua a história na sequência, destacando a idade que o protagonista teria e suas características ao se transformar. Ao narrar, a dupla ou trio deverá fixar no painel a imagem criada pelo grupo que represente o personagem de acordo com a idade indicada.

No final da atividade, a professora faz o fechamento, mostrando a transformação do personagem e auxiliando os alunos a perceberem que o narrador reapresenta Lobisô a cada 7 anos, mas não revela como é o protagonista nesses intervalos temporais. Essa ausência de dados nesses ínterins, pelo silêncio do texto quanto aos acontecimentos ocorridos, acolhe projeções feitas pelos leitores.

### **TRANSFERÊNCIA E APLICAÇÃO DA LEITURA**

Cada aluno deverá fazer um registro de sua infância. Para isso conta com a ajuda de seus familiares. Em uma ficha, entregue pela mediadora, anota alguns acontecimentos em cada etapa de sua vida e algumas características dessa fase. Todas as crianças deverão escrever no quadro abaixo e descobrir as idades a pesquisar.

1x0	
1x2	
1x4	
1x6	
1x8	

Com a pesquisa pronta, cada aluno organiza sua produção escrita, isto é, sua narrativa, contando sua história de vida.

Com essa última ação, pretendemos que o leitor perceba as mudanças que ocorrem em cada pessoa no decorrer da sua existência, uma vez que, como traz o livro, viver é transformar-se.

A proposta de abordagem da obra evidencia, pois, um aspecto inerente à existência humana: viver implica modificar-se, transformar-se.

### PROSA POÉTICA: O MENINO INESPERADO

O menino inesperado, escrito por Elisa Lucinda e ilustrado por Graça Lima (Fig. 13), pertence à coleção Amigo Oculto, formada por histórias poéticas para crianças e adultos em idades de descobertas. Integram a coleção *A menina transparente*; *Lili, a rainha das escolhas*; *O filho órfão*. Um aspecto que caracteriza essa coleção é o fato de a história se apresentar por meio de um enigma, que apenas no final da obra é revelado. Assim, em *A menina transparente*, são apresentadas imagens poéticas sobre a poesia e o fazer poético, e, apenas no desfecho, o leitor toma conhecimento de que a menina transparente é a poesia. No caso de *O menino inesperado*, a capa mostra um menino com olhar assustado, espiando atrás de algo indefinido, e o fundo da cena é tomado

Figura 13 – Capa do livro



pela cor preta. Ao associar cor e gestualidade, o olhar expressivo e a atitude meio escondida da personagem (está explícito aqui) têm uma indicação de escuridão e de medo. Ademais, medo e escuridão em meninos podem gerar sentimentos contrastantes entre o susto/receio e a curiosidade diante do “inesperado”. Essa proposta semântica será confirmada pelo enredo.

Ainda na capa encontram-se, em nível de textura, diferenças táteis, através do contraste entre brilho e opacidade, pela aplicação de verniz nas bordas superior e inferior, onde constam informações visuais e verbais. Além do preto, estão na capa as cores laranja, amarelo-forte e roxo que se complementam, produzindo ideia de incerteza, de medo. Na contracapa – toda em preto –, há um texto verbal em que a autora explica a origem da coleção.

Ainda no campo da materialidade, apontamos que o livro tem orelhas que protegem o exemplar. Na primeira, constam informações acerca da escritora e da ilustradora, e, na segunda, a divulgação de outros títulos da coleção. O miolo da obra, onde consta a história, está abrigado por folhas de guarda na cor amarela. O exemplar, objeto de estudo, foi publicado em 2006 (4<sup>a</sup> ed.), mas a primeira edição é de 2002.

Quanto à proposta do enredo, é apenas no desfecho da história que identificamos o medo como o amigo oculto; contudo, a ilustração desde a capa vai configurando esse sentimento. A primeira ilustração do livro mostra, em um fundo preto, a imagem de um monstro com um menino gritando dentro de sua barriga, e, dentro da barriga do menino, outra imagem repetida dele mesmo, em tamanho menor. As figuras têm boca grande, sempre aberta, mostrando os dentes e pondo a língua para fora.

O texto verbal assume o discurso em primeira pessoa do singular, revelando maior proximidade do provável leitor:

Eu surjo sem ninguém perceber  
quandovê, já estou dentro de você!  
Por causa de mim você acredita que existe fantasma  
e tem certeza que mora um dentro de sua casa. (LUCINDA, 2006, p. 4).

A narrativa poética vai se construindo e mostrando não apenas os pontos negativos da presença do medo na nossa vida. Ao contrário, ressalta sua importância para nos preservarmos. “Um pouquinho de mim faz você não andar sem cuidado em lugares perigosos ou muito altos sem segurança; faz

você ter a lembrança de não colocar no alvo aquilo que pode te machucar." (LUCINDA, 2006, p. 10).

Além do tom enigmático, outro ponto que confere qualidade ao título é a tentativa de diálogo com o leitor. O texto tem um fio narrativo e contém aspectos poéticos, assumindo um tom confessional e propondo uma conversa íntima com o leitor – o medo procura aproximar-se do leitor (independentemente de sua idade) por meio de uma conversa: "Por causa de mim você não consegue fazer nada..." (LUCINDA, 2006, p. 7). "E se o assunto é morte você tem que, além de ser forte, ter muita sorte pra não sentir o meu poder." (LUCINDA, 2006, p. 12). Como percebemos nas transcrições, o interlocutor é chamado explicitamente a participar do texto, por meio das indagações do enunciador. Outro recurso que busca a aproximação com o leitor é o tom coloquial do discurso, apesar da quase ausência de recursos imagéticos.

Ademais, a poesia efetiva-se tanto pela originalidade empregada no tratamento do tema quanto pela proposta enigmática e pelos recursos linguísticos que evidenciam, por exemplo, a musicalidade, como se percebe no fragmento transcrito, através da rima entre "morte", "forte" e "sorte".

## PROPOSTA DE MEDIAÇÃO: O MENINO INESPERADO

Elaborada pela Profa. Ms. Morgana Kich

O foco deste roteiro é o medo, aspecto presente na obra e na vida do ser humano. Para tanto, buscamos, a partir de vivências dos leitores, discutir o conflito posto e o modo como é revelado. As estratégias empregadas pretendem orientar o leitor a perceber elementos oriundos da palavra e da visualidade, ressaltando o medo como sentimento presente na vida.

O conflito posto dialoga com as vivências dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, cabendo ao professor, contudo, adaptar a proposta de roteiro de leitura às peculiaridades da sua turma.

## ATIVIDADE INTRODUTÓRIA À RECEPÇÃO DO TEXTO

Cada aluno recebe um pedaço de papel, como o exemplo desenhado a seguir, contendo a pergunta: "Do que você tem medo?" A professora

solicita que os alunos respondam, listando seus medos. O papel não deve ser identificado.

## DO QUE VOCÊ TEM MEDO?

A professora recolhe as folhas e organiza com o grupo um painel tentando agrupar os medos apontados. Depois, conversa sobre as respostas, discutindo qual o medo mais comum, qual o maior medo, de que o grupo não tem medo, etc.

O objetivo dessa atividade é direcionar os medos das crianças com as situações que serão apresentadas na narrativa a ser lida pela professora.

### Etapa II – Leitura compreensiva e interpretativa do texto

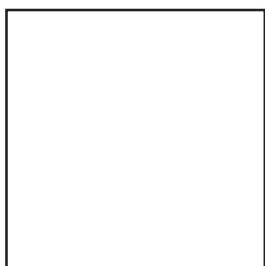
I. A professora lê o texto *O menino inesperado* para os alunos, sem mostrar as imagens. Na sequência, os estudantes leem/manuseiam o livro em grupos, de modo que são necessários um exemplar para, no máximo, 5 alunos.

2. A docente solicita que os alunos localizem, nos agrupamentos feitos a partir dos medos da turma, quais são similares aos que aparecem na história. A professora chama algumas crianças, para que circulem no painel os medos em comum e formulem uma nova lista. Os temores citados poderiam ser: fantasma, chuva forte, relâmpagos, trovoadas, escuro, velho do saco, o ataque de um bicho, o beijo da pessoa desejada, amor, dor, sofrimento, morte. Caso não apareça elementos em comum, acrescentam-se itens no painel, e os alunos são questionados se já sentiram tais medos.

3. Com os livros sobre as mesas, nos mesmos grupos da atividade em que manusearam o exemplar, a docente solicita às crianças que encontrem na história ilustrações representativas das várias manifestações do “medo”, discutindo com os colegas do mesmo grupo. Ao término, a professora solicita que cada grupo eleja e apresente uma ilustração, explicando como se evidencia o medo nessa imagem (cor, gesto, expressão, forma...).

4. Nos mesmos grupos, os estudantes são solicitados a localizar na história a razão pela qual os seguintes medos existem e anotam a resposta no quadro ao lado (em uma folha entregue por grupo):

RAZÃO



MEDO



- Que um velho coloque crianças dentro do saco.
- Que um bicho feio venha me pegar.
- ...

Os alunos colam as folhas respondidas ao lado do painel com os medos – atividade realizada na primeira etapa deste roteiro. Um aluno de cada grupo apresenta aos demais colegas as respostas encontradas.

5. a) Os componentes de cada grupo localizam na história desde quando o “medo” existe, escrevendo no quadro abaixo a resposta (cada grupo recebe uma parte de folha).

A large empty rectangular box with a black border, intended for students to write down their responses to the question above.

b) Em seguida, os alunos localizam no livro a imagem que representa a resposta dada à questão anterior.

c) Um dos grupos assume o papel de relator e apresenta os resultados para a turma.

6. Sobre o aspecto positivo do medo

a) A professora retoma a história e lembra que, às vezes, um pouco de medo é bom. Em seguida, solicita que os alunos localizem no livro a imagem que demonstra uma situação em que o medo representa essa afirmação.

b) Como tarefa a ser realizada em casa, os estudantes procuram em jornais e revistas situações que representam o aspecto positivo do medo. Trazer as imagens para escola e o representante de cada grupo organiza um painel de colagens com as figuras recortadas pela turma.

7. A professora questiona os alunos: “Qual é a dica que o medo sugere na história para fazê-lo desaparecer?”

Dramatizar, nos grupos, situações que demonstrem atitudes e formas de encarar o medo. No término, os alunos encenam para a turma, utilizando roupas características, relacionadas aos temas das apresentações. A professora fotografa as dramatizações e monta um mural, escolhendo o título através de uma votação com os alunos.

## TRANSFERÊNCIA E APLICAÇÃO DA LEITURA

1. Os estudantes recebem uma folha com a seguinte proposta: “Pense numa situação em que você tenha tido medo e o que fez para resolvê-la. Escreva a história para os alunos do 3º ano da nossa escola lerem.”

2. Individualmente, os alunos escrevem essa história na folha.

3. A professora recolhe os textos, revisa-os e solicita a reescrita no laboratório de informática da escola, a partir de pontos indicados. A seguir, organiza um material denominado *Livro dos medos* com as histórias dos alunos. As histórias são apresentadas pelos colegas, sugerindo a leitura oral. Cada dia, um aluno leva o livro para casa, para realizar a leitura dos textos dos colegas. No final, quando todos tiverem terminado, sugerimos deixá-lo na biblioteca da escola.

### HISTÓRIA EM QUADRINHOS:

#### *Mitos gregos e outras lendas: o voo de Ícaro e outras lendas*

Palavra e visualidade estão juntas há muito tempo na literatura. Alice, personagem de *Alice no país das maravilhas*, já questiona sobre que graça teria ler um livro sem ilustrações. Parece-nos que atendendo o desejo de Alice, nesta primeira década do século XXI, houve impulso significativo na materialidade do livro infantil, bem como na qualidade das publicações, e uma modalidade narrativa que vem seduzindo o público mirim é a história em quadrinhos. Esse gênero está presente nos acervos do PNBE desde 2006, e as editoras têm investido significativamente na sua produção, seja pela criação de novas histórias, seja pela adaptação de clássicos.

Clássicos são textos que sempre têm algo a dizer a seus leitores, independentemente da época na qual foram escritos, assumindo, portanto, um caráter atemporal e universal. A leitura desses textos exerce uma influência particular, já que eles podem se tornar inesquecíveis para quem os lê, pois seus sentidos “se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual.” (CALVINO, 1998, p. 10-11). O clássico, ao ser atualizado pelo leitor, revitaliza-se e também contribui para que o leitor perceba que sensações ainda não nomeadas já foram vividas por personagens, em outras épocas, evidenciando o caráter universal da condição humana e da arte. Ou seja, a obra clássica é uma reserva de vida, à medida que ‘prepara’ o indivíduo para viver emoções ainda não experimentadas e não esgota a possibilidade de ser relida.

Para fins de exemplificação, tomamos o livro *Mitos gregos: o voo de Ícaro e outras lendas*,<sup>31</sup> de Marcia Williams (Fig. 14). A definição por essa

<sup>31</sup> Estudo mais detalhado acerca da leitura e mediação da história em quadrinhos pode ser obtido no artigo “Leitura de história em quadrinhos na sala de aula”, de Flávia Brocchetto Ramos e Berta Lúcia Tagliari Feba (2011).

obra ocorre em virtude de se tratar de um livro que traz histórias clássicas para o repertório do público mirim. O exemplar apresenta-se em tamanho grande – 31cm de altura por 26cm de largura –, na capa, a lombada e o título estão em azul celeste, predominando o preto no restante.

Figura 14 – Capa do livro



Figura 15 – Contracapa do livro



Na parte superior esquerda da capa, está o selo da coleção, e na parte inferior, o logotipo da editora. O recurso da moldura lembra os livros antigos, aspecto associado à antiguidade das histórias veiculadas no exemplar. As imagens que compõem a capa estão em quadros e antecipam algumas passagens das histórias, pontuando aspectos dos conflitos. Na contracapa (Fig. 15), além das sinopses de algumas narrativas e dos títulos de cada uma das histórias, há também uma lista de obras pertencentes à coleção. O exemplar é constituído pelas histórias: "A caixa de Pandora", "Arion e os golfinhos", "Orfeu e Eurídice", "Os doze trabalhos de Hércules", "Dédalo e Ícaro", "Perseu e a cabeça da Górgona", "Teseu e o Minotauro" e "Aracne contra Atena".

Antecipando os enredos, estão folha de guarda, folha de rosto e dados, como ficha catalográfica, sempre acompanhados por molduras, as quais são formadas por imagens que compõem o conjunto de mitos do volume. O recurso da moldura está presente em todas as narrativas. No caso, por exemplo, de "A caixa de Pandora", o contorno é feito, inicialmente, por

bonecos de barro, os quais foram criados pelo gigante Prometeu, como informa a narrativa. Na sequência, a moldura é constituída por chaves.

A história em quadrinhos é contada em quatro páginas. A palavra é dividida entre narrador e personagens. A voz do primeiro aparece em legenda na base dos quadros e a dos atores em balões. A posição do narrador como legenda destaca sua presença e, em vários momentos, é enfatizada ao se repetir, como nos dois quadros em que o narrador explica que “Prometeu ensinou-lhes tudo o que sabia, inclusive a terem respeito por todos os deuses” (p. 6) e Prometeu aconselha num balão: “É preciso ter boas relações com deuses, por isso ofereçam sacrifícios a eles.” (p. 6).

A ilustração ocupa-se de aspectos relativos ao tempo, marcando o dia e a noite. Esta recebe tons mais azulados e escuros, ao contrário do dia, quando prevalece a gama de tons amarelados. A visualidade auxilia também na configuração dos personagens, pois, pela dimensão das formas, constatamos que Prometeu é um gigante, assim como estados emocionais mostram-se através da expressão facial.

Como se trata de um mito, aqui entendido como uma narrativa tradicional que procura explicar aspectos da natureza ou da vida humana por meio do sobrenatural, a história é distante dos leitores contemporâneos. Cabe ao professor auxiliar no entendimento de aspectos relativos à configuração do espaço, do tempo, das personagens, enfim, dos elementos da narrativa. A história surgida na Grécia pertence ao imaginário desse povo e, portanto, precisamos auxiliar o estudante a entender aspectos do enredo. O aluno deveria reconhecer, localizar esse espaço, assim como também peculiaridades relativas ao tempo em que a história era contada oralmente entre os gregos.

A seguir são apresentadas possibilidades de estudo do livro e de um mito. Optou-se por trazer várias abordagens pensadas, contudo, como são diversas atividades é inviável a aplicação de todas. Cabe ao docente efetuar recortes, de acordo com as necessidades e características de sua turma.

### MEDIAÇÃO DE LEITURA PARA “A CAIXA DE PANDORA”

A proposta está direcionada para o 5º ano e foi elaborada a partir de orientações metodológicas de Rildo Cosson (2006). O roteiro foi elaborado pelas bolsistas Angélica Vieira da Silva (CNPq) e Nathalie Vieira Neves (FAPERGS), sob orientação das professoras Flávia Brocchetto Ramos e Neiva Senaide Petry Panozzo. A proposta enfatiza aspectos estruturais relativos

aos personagens e ao conflito, pois se almeja a instrumentalização para a leitura literária. Contudo, há que levar em conta que um texto ficcional sempre tem uma dimensão que contribui para o entendimento da condição humana. No caso do mito de Pandora, pode-se discutir, entre outros temas, a presença do bem e do mal no ser humano e que somos também responsáveis por mazelas sociais, entre outras questões a serem discutidas.

## AULA I

### • Motivação

O professor distribui para os alunos, divididos em grupos, um jogo de dominó com frases relativas a aspectos gerais da Grécia Antiga (por exemplo: localização, religião, economia, cultura, mitologia, Monte Olimpo, Zeus, Prometeu, Hera, etc., ou seja, conceitos que sejam importantes para a posterior leitura dos mitos). Cada grupo monta o dominó em sua mesa. O professor sugere que os alunos consultem o dicionário, a fim de esclarecer o significado de palavras desconhecidas.

Exemplo de questões propostas no dominó<sup>32</sup>:



1

A Grécia é um país que...

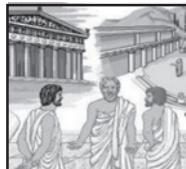
2

...pertence ao continente Europeu/  
Europa. Neste mapa, observamos a  
localização da Grécia:



3

Este é o mapa da Grécia:



4

Os gregos são...



5

...as pessoas que nascem ou vivem na  
Grécia. Na Grécia surgiu um grande  
evento esportivo chamado...



6

...Olimpíadas. Os Jogos Olímpicos  
surgiram, antigamente, no ano de...

<sup>32</sup> Para compor este dominó, foram capturadas figuras disponíveis na internet, em diversos sítios.

7

776 a. C. Essa data marca o início da época conhecida como...

8



...Grécia Antiga. A Grécia Antiga foi um período que...

9

...iniciou em 776 a.C. e terminou em 323 a.C. Esta é a linha do tempo que mostra a distância da Grécia Antiga ...



10

A principal cidade da Grécia era...



11

...Atenas. Os gregos acreditavam em...

12

...vários deuses. Os gregos, quanto à religião, eram...



| 3

...politeístas.  
Os deuses mais importantes eram...



| 4

...Zeus, Hades e Poseidon. Este é Zeus,



| 5

...considerado o deus soberano. Ele possuía o poder do raio.



| 6

Este é Hades



| 7

...conhecido como o deus dos mortos.  
Este é Poseidon. ...



| 8

...considerado o deus dos mares. Este é o Monte Olimpo, ...



19

...lugar onde moravam os 12 deuses do Olimpo. Na Grécia Antiga, também existiram alguns heróis, como:



20

Hércules, Perseu, Teseu e Aquiles. Os gregos relataram as proezas dos deuses e, assim, ...

21

...criaram histórias sobre a sua cultura, ou seja, a mitologia grega. Em suas histórias, aparecem...

22

...vários personagens. Prometeu é um dos personagens da mitologia grega.



23

Ele era filho de um titã. A deusa da família e dos ciúmes era chamada...



24

...Hera. Dädalo criou um labirinto, ...

25



...onde Minotauro foi aprisionado. A deusa Atenas era...



26

...a divindade da sabedoria. Existem alguns filmes que ...



27

...envolvem personagens de mitos gregos. "Percy Jackson e o ladrão de raios" é...



28

...um dos filmes atuais em que aparecem deuses gregos. Este é um dos livros que reconta algumas histórias da Mitologia Grega.

## Introdução

Após a brincadeira, o professor mostra aos alunos a capa e a contracapa do livro *Mitos gregos: o voo de Ícaro e outras lendas* (vale-se de um equipamento para projetar as imagens como retroprojetor ou multimídia). Em seguida, inicia o questionamento ao grupo:

*Quem seriam esses personagens ilustrados na capa? O que eles estão fazendo? Quem seria o personagem que está no centro da capa?*

*Quem é a autora? Vocês já ouviram falar dela? Será que ela é brasileira? O que vocês entendem a partir do título do livro? O que seria um mito?*

Ler para os alunos um pequeno texto sobre a autora.

Obs.: Caso os estudantes disponham de internet em casa, serão convidados a pesquisar na web dados sobre a autora da obra, como tarefa a ser realizada anteriormente ao estudo do título.

### *Márcia Williams*

Márcia Williams nasceu na Inglaterra; atualmente vive em Londres e tem dois filhos, três netos, um cachorro e um gato. Sua mãe era escritora e seu pai era dramaturgo. Márcia passou a infância em diversos países, como Suíça, China e Nigéria, pois seu padrasto era diplomata. Desde pequena, gostava muito de ler todas as noites. Quando foi para um internato, Márcia começou a escrever cartas para seus pais e ilustrá-las.

Depois de adulta, Márcia chegou a dar aulas numa escola de educação infantil, onde desenvolveu seu gosto por desenhar e contar histórias. Seu primeiro livro, chamado “O primeiro Natal”, foi publicado em 1987.

Sua cor preferida é preto, sua palavra predileta é chocolate, seu apelido é Dottie e adora cheiro de torrada, café fresco, livros novos e bebês. Márcia afirma que acredita em fadas e que reza pela neve no Natal.

A autora tem um site, em inglês: <http://www.marcawilliams.co.uk/>.

Essas informações foram obtidas do site:

<<http://www.walker.co.uk/contributors/Marcia-Williams-1423.aspx>>.

## Exploração de elementos paratextuais

Que logotipos há na capa? Que outros livros vocês conhecem com esse selo? E a “Coleção Clássicos em Quadrinhos”? O que se entende pelo título da coleção “clássicos”? E por que “em quadrinhos”? Vamos ler as informações da última página do livro.

Após, mostrar as páginas 4 e 5 para os alunos e identificar os deuses representados, explicando brevemente cada um deles (através de cartazes colados no quadro ou de imagens projetadas a partir de equipamento adequado).

Obs.: Dependendo do tempo disponível e do nível da turma, essa atividade pode ser suprimida.

### Zeus

Zeus ou Júpiter, dizem os poetas, é o pai, o rei dos deuses e dos homens; reina no Olimpo e, com um movimento de sua cabeça, agita o universo.

### Apolo

Apolo é o deus do sol e da música, irmão gêmeo de Artemis, deusa da lua e da caça, filho de Zeus e da ninfa Leto.

### Netuno

Netuno é um dos três irmãos que dividiu o reino de seu pai Saturno. A ele couberam os mares – um universo insondável.

### Atena

Atena ou Minerva era a Deusa da sabedoria e das artes. Era uma deusa casta, majestosa e guerreira, protetora de seus heróis escolhidos e de sua cidade homônima, Atenas.

- Apresentação I

O professor solicita que, em casa, os alunos pesquisem sobre quem foram Pandora e Ícaro.

## AULA 2

- Apresentação II

O professor sugere que os alunos relatem o que encontram sobre Ícaro e Pandora. Informa que o objeto de leitura da presente aula será o mito “A caixa de Pandora”. Inicia o questionamento acerca do título do mito “A caixa de Pandora”: *Quem seria essa personagem? O que ela teria feito? Haveria algo dentro da caixa? O quê?*

Colar no quadro um cartaz reproduzindo o título do mito “A caixa de Pandora” ou projetar as páginas, em virtude do número reduzido de exemplares disponíveis na escola.

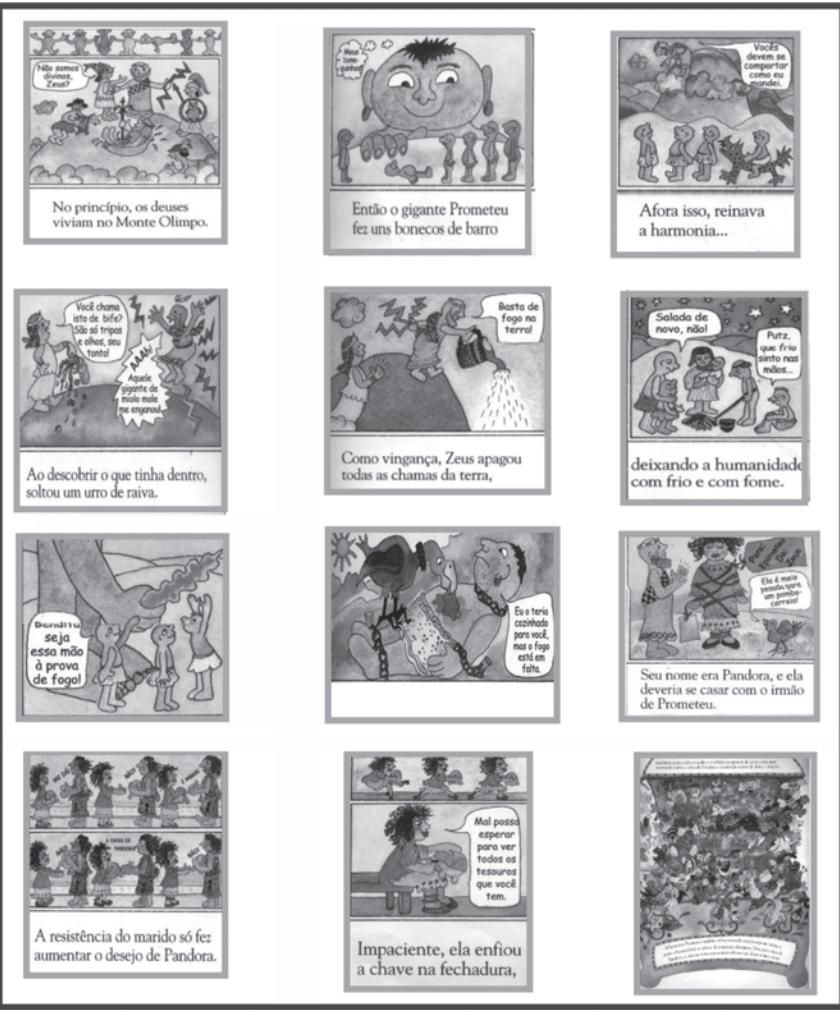
- Leitura

O professor projeta, em retroprojetor ou *data-show*, imagens digitalizadas da obra, ocultando marcas verbais onde está registrada a voz do narrador e dos personagens, enquanto vai apontando para as imagens e solicitando que os alunos descrevam a sequência da HQ. Concluída a leitura inicial, sem o texto verbal, projetar a versão com o texto verbal, que deverá ser lida pelo professor em voz alta.

O professor ainda discute acerca de dúvidas em relação ao vocabulário.

- Compreensão

O professor organiza um varal com algumas imagens da obra e solicita que os alunos auxiliem a organizá-las na ordem dos acontecimentos apresentados no mito. Após a organização das imagens, os alunos recontam o mito oralmente. A seguir, apresentamos imagens que seriam utilizadas nesta atividade.



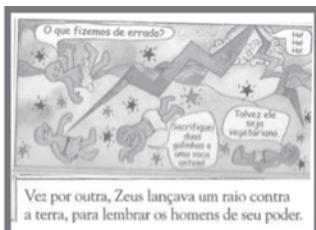
- Contextualização

## TEXTUAL

Como foi a leitura sem a voz do narrador? O que o narrador acrescenta à história? E o que as ilustrações e os balões ampliam? Para que servem os balões? O contorno dos balões mantém sempre o mesmo traçado? Por que será que há essa diferença na moldura do balão? (Observe a fala de Zeus em: "AAAH! Aquele gigante de miolo mole me enganou!" e de Epimeteu em "Poderia haver nessa caixa algo pior do que Pandora?")

Qual a diferença entre a linguagem do narrador e dos personagens?

Observar os seguintes quadrinhos: 1, 3, 7, 15, 33. Solicitar que os alunos, em grupos, reescrevam as falas dos personagens, adaptando-as para uma linguagem semelhante à do narrador, ou seja, mais formal (Ex.: O homem disse que..., apontou para...) e ainda transformando o discurso direto em indireto.



**1**

**3**

**7**



**15**

**33**

## ESTRUTURAL

*Em que época se passa a história? Em que lugar? Quem são os personagens que aparecem nessa história? Como é caracterizada cada uma das personagens? Quem são os protagonistas da história? No início do enredo, o narrador afirma que tudo ia bem até que Prometeu faz uma ação que muda o rumo das coisas. O que ele fez? E que consequência teve esse ato? Depois, como Prometeu reage a essa consequência? E essa nova ação de Prometeu, o que desencadeia? O que desencadeia a curiosidade de Pandora?*

Para estudar aspectos relativos à estrutura da narrativa, é proposto aos estudantes o exercício a seguir:

a) Sobre os personagens

(1) Zeus      ( ) Gigante que tentou enganar os deuses e que roubou um raio de sol.

(2) Prometeu      ( ) Deviam respeito e obediência aos deuses.

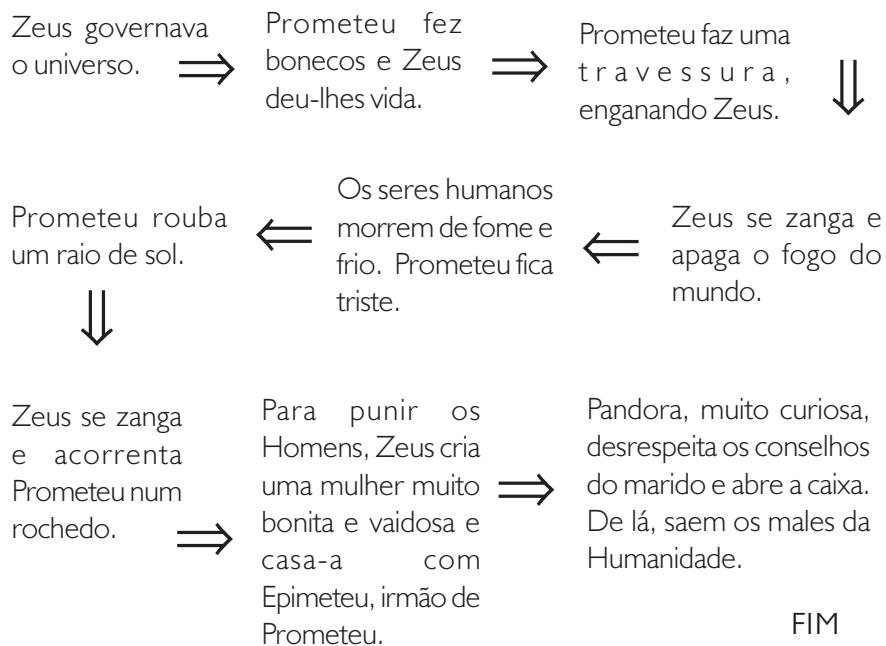
(3) Humanos      ( ) Teimosa e vaidosa, uma mulher muito bela que ousou abrir a caixa dos males.

(4) Epimeteu      ( ) Deus poderoso, criou tudo o que havia na Terra, deu vida aos humanos.

(5) Pandora      ( ) Marido de Pandora e irmão de Prometeu.

b) Sobre os conflitos

(Obs.: Alguns quadrinhos são ocultados para que os estudantes preencham a sequência.)



• Interpretação

Preencha com Sim, Não ou Às vezes:

	Deus Cristão	Zeus
Tem bondade, piedade dos humanos.		
Controla todos os aspectos da vida humana.		
Permite o livre-arbítrio.		

Tolera e perdoa as falhas humanas.		
Tem esposas, namoradas, amantes.		
Tem raiva, ciúme, inveja e orgulho.		
Pune fisicamente os humanos.		
Tem corpo físico/material.		
É onipresente e onipotente.		
É semelhante aos humanos espiritualmente.		
Interfere nas brigas entre humanos.		
É moralmente impecável.		
Tem humanos preferidos, protege alguns mais do que outros.		
Exige/pede sacrifícios de seres vivos.		
Tem assessores, intermediários.		
Julga os atos humanos em vida e em morte.		

### Tópicos para discussão:

Como era a relação entre seres humanos e deuses? O que acontecia com quem descumpria as ordens divinas?

Como era o comportamento de Zeus? Como ele reagia às falhas humanas?

Comparando com a visão cristã de Deus, aponte semelhanças e diferenças.

*Quem determinava o rumo da vida das pessoas?*

*Como era a relação entre os seres humanos?*

*Como é vista a personagem Pandora, como mulher? Que papel ela ocupa na narrativa?*

*Qual a importância do fogo na época da história de Prometeu? E para nossa vida?*

- **Expansão**

Dividir os alunos em grupos de aproximadamente quatro componentes, distribuir cartolina e jornais e revistas para recorte. Propor aos alunos que, a partir das notícias lidas, organizem um painel ilustrando os males que saíram da caixa de Pandora.

Propor que os alunos escolham uma das situações abaixo para elaborar uma história em quadrinhos:

### Situação 1

Suponhamos que, como punição para o desrespeito e a exploração do meio ambiente pelo ser humano, fôssemos castigados com o fim da energia elétrica. Que problemas teríamos? O que mudaria na nossa vida? Que adaptações teríamos que fazer? Que comportamento precisaríamos alterar? Como solucionaríamos esse problema? Crie uma HQ contando essa história (não se esqueça de contar desde a situação inicial – destruição da natureza e o conflito – fim da eletricidade, até o desfecho – imaginado por você). Você pode utilizar a figura de Deus/deuses de acordo com sua religião/crenças pessoais.

### Situação 2

Imagine que fosse possível recolher todos os males saídos da caixa de Pandora (ex.: doenças, guerras, violência, etc.). Escolha um/a herói/heroína dos dias atuais (personagem de HQ ou de desenho/filme, cientista, político, religioso, etc.) para enfrentar esse desafio e conte, através de uma HQ, as suas aventuras para resolver esses problemas. Não se esqueça de começar com uma situação inicial, depois com a complicação e, por fim, mostrar o desfecho (que pode ser positivo ou não).

Como percebemos, em cada proposta de leitura apresentada há certas peculiaridades. Para o conto “O tapete voador”, a autora centrou-se no ludismo como recurso para promover o entendimento de aspectos estruturais e temáticos da narrativa. O estudo de *O menino inesperado* centrou-se na temática, mas poderia ter explorado as potencialidades da linguagem verbal para tratar do tema. Já a orientação para conhecer o mito de Pandora parte de elementos paratextuais e depois tenta focar elementos relativos à estrutura do gênero, à linguagem verbal e ainda tenta discutir o tema.

Cada proposta elege, pois, um percurso para estudar cada texto. Para aplicar numa turma concreta, esse caminho precisa ser ajustado ou ainda reelaborado, em virtude de peculiaridades do grupo. As propostas são apenas exemplos, cabe ao professor também inventar modos de abordagem, sem esquecer, contudo, que o livro precisa ser tocado pelo estudante. Para finalizar este tópico, retomamos algo já defendido nesta obra, a fim de reiterar essa concepção: *as funções da literatura ultrapassam a esfera da recreação, pois ela contribui para o leitor refletir acerca da sua condição humana.*

# *Palavras finais*

O poder do leitor é imenso.

(ALBERTO MANGUEL).

Uma política pública não pode alcançar êxito apenas com a distribuição de livros às escolas; é necessário também que se formem professores-leitores, capazes de instrumentalizar os estudantes para a vivência da leitura autônoma de obras literárias, respeitando as especificidades do gênero literário em questão.

As estratégias mencionadas pelas escolas para apresentar o acervo recebido sinalizam um grande potencial de incentivo à leitura. Entretanto, não é evidenciada uma articulação entre os diferentes segmentos responsáveis pela educação como também pelos mediadores de leitura. Se há apenas divulgação entre alunos, como os professores poderão planejar atividades com o acervo? E se a divulgação ocorre apenas entre docentes, como incentivar a autonomia de escolha pelos alunos? Daí a importância da divulgação para toda a comunidade escolar e o caráter essencial da integração entre o trabalho do professor das turmas e daquele que atua na biblioteca. Como muitas escolas possuem recursos humanos e financeiros escassos, constatamos a necessidade de articulação entre os diversos governos (federal, estaduais e municipais), a fim de planejar estratégias de capacitação profissional que auxilie a construção de ações eficientes, nesse caso, para a leitura literária.

Um dos problemas da proposta de divulgação empreendida pelo Ministério de Educação é o fato de que, como os acervos vão direto às escolas e as secretarias municipais e estaduais não são informadas e não têm acesso direto aos exemplares, muitas vezes não tomam conhecimento do material que chega aos colégios. Desse modo, não orientam gestores e professores das escolas no que se refere à promoção de títulos. Acreditamos que, se houvesse acompanhamento ou exigência de contrapartida dos

gestores estaduais e municipais, o acervo poderia ser melhor aproveitado pelos estudantes, público a que de fato se destina.

Quanto ao trabalho específico realizado com o acervo na escola, deduzimos que as estratégias de preenchimento da tradicional ficha de leitura, assim como a abordagem estanque a partir de conteúdos gramaticais, não sejam adequadas para esse tipo de obras, já que podem negar particularidades do texto literário, submetendo-o a fins meramente pedagógicos ou moralizantes. Entretanto, ações que ajudam o aluno a entender determinados efeitos do texto literário, causados, por exemplo, pelo emprego de um verbo, de um adjetivo, de uma forma sintática são adequados, pois ajudam o leitor iniciante na sua formação como leitor autônomo. Estratégias como Hora do Conto, discussão coletiva e abordagem temática, por exemplo, parecem respeitar a especificidade do texto literário, além de promover a reflexão acerca da realidade representada nas obras.

Estudos sobre a leitura de obras literárias remetem a algumas reflexões: As especificidades dos textos são exploradas com os estudantes? A leitura literária tem espaço reconhecido nas instituições de ensino? O que ocorre nas práticas de leitura na escola? Em que medida o docente percebe as características do gênero literário e auxilia o leitor na atribuição de significados ao texto? Ao mediador cabe explorar os aspectos simbólicos da narrativa literária e rever a prática leitora que implementa, a fim de realizar uma ação competente com o texto literário, aproximando leitor e texto, cooperando para que a leitura autônoma do estudante torne-se realidade.

É louvável a existência de uma política pública como essa iniciativa do governo federal, que encaminha às escolas obras de qualidade literária. No entanto, apontamos que a quantidade de textos recebidos é muito reduzida, e ainda há necessidade de uma ação efetiva de formação de mediadores de leitura, abrangendo os diversos profissionais da Educação. Dessa forma, será possível trilhar caminhos para efetivar a leitura literária, leitura como uma experiência de formação, e não leitura como pretexto para depreender aspectos que não estejam ligados ao universo simbólico do texto.

As bibliotecas das escolas públicas brasileiras recebem livros selecionados por uma equipe de profissionais com formação na área e responsável por indicar títulos com boa qualidade entre os apresentados pelas editoras. Não basta, porém, o livro chegar à escola. Devemos considerar também o viés pelo qual é realizado o processo de mediação de leitura e o que ocorre com os livros do PNBE quando chegam às instituições de ensino. Quem é o responsável por essa mediação? O docente que atua na biblioteca? O

professor que atua em sala de aula? E quem é esse profissional? De que maneira a obra é apresentada ao aluno? Há uma preparação do mediador? Há alguma estratégia de mediação?

No manuseio das obras em sala de aula, constatamos alguns equívocos no encaminhamento de ações acerca do texto. Uma das atividades demandadas foi a realização de desenho sobre aspectos de uma narrativa, sem que as crianças tivessem estudado o enredo e observado as ilustrações. Entre a imagem mental e o desenho realizado, há uma diferença significativa, que pode gerar insatisfação do leitor mirim quanto ao resultado apresentado. Além disso, o desenho, nesse caso, pode ser visto como uma exteriorização, uma vez que implica significação do texto para a vida do leitor, contribuindo para que a leitura propicie uma experiência estética.

A meta, retomando a epígrafe deste livro, é que a palavra simbólica – aquela do universo literário – esteja de fato presente na vida dos estudantes e, consequentemente, na sua formação. Se somos seres de linguagem, feitos por palavras e por pensamentos, revelados pela linguagem verbal e visual, no caso do livro literário contemporâneo, é imprescindível que o universo simbólico presente nesses títulos constitua a identidade dos estudantes. O PNBE, inserido de fato nas ações escolares, é uma estratégia que possibilitaria ao estudante de toda escola pública – independentemente da sua condição social e cultural – o direito à literatura, como já anunciado por Antonio Cândido (1995). Trata-se, pois, de uma iniciativa que anuncia a possibilidade de efetivar esse direito na prática, mas que precisa ser cuidada tanto por gestores como por professores, para que cumpra seu papel e chegue à maioridade.



# Referências

- AGUIAR, Vera Teixeira de. Leitura literária e escola. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. B. N.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 235-255.
- BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BERENBLUM, Andréa; PAIVA, Jane. *Por uma política de formação de leitores*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BRASIL. Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) uma avaliação diagnóstica. REVISTA Pro-posições. Campinas, v. 20, n. 1 (58), p. 173-188, jan./abr. 2009. Disponível em: <[http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/58-artigos-paivaj\\_etal.pdf](http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/58-artigos-paivaj_etal.pdf)>. Acesso em: 20 set. 2011.
- \_\_\_\_\_. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. EDITAL DE CONVOAÇÃO PARA INSCRIÇÃO DE OBRAS DE LITERATURA NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO E SELEÇÃO PARA O PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA – PNBE 2008. (2007) Disponível em: <[www.fnde.gov.br/index.php/arq-biblioteca-da...editorialpnbe2008/download](http://www.fnde.gov.br/index.php/arq-biblioteca-da...editorialpnbe2008/download)>. Acesso em: 20 set. 2011.
- \_\_\_\_\_. Programa Nacional Biblioteca da Escola. Disponível em: <[http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=biblioteca\\_escola.html](http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=biblioteca_escola.html)>. Acesso em 10 out. 2009.
- \_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB 9394/96. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 10 set. 2011.
- \_\_\_\_\_. Plano Nacional do Livro e Leitura. Brasília, 2006. Disponível em: <[http://189.14.105.211/conteudo/pnll\\_download.pdf](http://189.14.105.211/conteudo/pnll_download.pdf)>. Acesso em: 10 set. 2011.
- BRASIL. Tribunal de Contas da União. Avaliação do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE. Brasília: TCU – Tribunal de Contas da União, 2002.
- \_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2010. Disponível em: <[http://www.censo2010.ibge.gov.br/dados\\_divulgados/index.php?uf=43](http://www.censo2010.ibge.gov.br/dados_divulgados/index.php?uf=43)>. Acesso em: 20 jul. 2011.

- CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos*. Trad. de Nilson Moulin. 5<sup>a</sup>. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.
- CHARTIER, Anne-Marie. Que leitores queremos formar com a literatura infanto-juvenil? In: PAIVA, A. et al. *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 127-144.
- RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. 1980. Indicação 33/80.
- RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. 1998. Indicação 35/98.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- DARNTON, Robert. *O grande massacre de gatos*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- FISCHER, Ernst. A função da arte. In: VELHO, Gilberto (Org.). *Sociologia da arte*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1971. v. I. p. 11-21.
- GÓES, Lúcia Pimentel. *Vira, vira, vira lobisomem*. Il. Ana Raquel. São Paulo: Editora do Brasil, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Vira, vira, vira lobisomem*. Il. André Neves. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2007.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DPGZ, 2004.
- INSTITUTO PRÓ-LIVRO. Retrato da Leitura no Brasil. Disponível em: <<http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/48.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2010.
- JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática, 1994.
- JESUALDO. *A literatura infantil*. 3. ed. São Paulo: Cultrix, s/d.
- KUHLTHAU, Carol. *Como usar a biblioteca na escola: um programa de atividades para a pré-escola e ensino fundamental*. Tradução e adaptação: Bernadete Santos Campello et al. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- LEAL, Leiva F. V. Biblioteca escolar como eixo estruturador do currículo escolar. In: RÖSING, Tânia M. R.; BECKER, Paulo R. (Org.). *Leitura e animação cultural: repensando a escola e a biblioteca*. Passo Fundo: UPF, 2005. p. 168-182.
- LUCINDA, Elisa. *O menino inesperado*. Il. Graça Lima. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- MANGUEL, Alberto. *Uma história de leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 20016.
- Os mais belos clássicos. Adaptação Patrícia Amorim. Blumenau: Vale das Letras, s/d.

PAIVA, Aparecida. Onomatopéia, imagem, ação. *Revista Educação*, ano 12, n. 144, abril de 2009a. Disponível em: <[revistaeducacao.uol.com.br/formação-docente/144/artigo234570-1.asp](http://revistaeducacao.uol.com.br/formacao-docente/144/artigo234570-1.asp)>.

PAIVA, Aparecida. A trama do acervo: a literatura nas bibliotecas escolares pela via do Programa Nacional Biblioteca da Escola. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). *Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação*. Campinas: Mercado das Letras, 2009b. p. 137-155.

POMBO, Olga. *Museu e biblioteca: a “alma” da escola*. 1997. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/cadernos/museubib/index.htm>>. Acesso em: 13 abr. 2009.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAXIAS DO SUL. Memorial da gestão da Educação municipal: Secretaria municipal da Educação de Caxias do Sul –2005/2008. (2008). Texto mimeografado.

PRIETO, Heloísa. *Lá vem história: contos do folclore mundial*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007.

PROPP, Vladimir. *Morfologia do conto maravilhoso*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.

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

RAMOS, Flávia B.; FEBA, Berta L. T. Leitura de história em quadrinhos na sala de aula. In.: SOUZA, Renata; FEBA, Berta L. T. *Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

RAMOS, Flávia B. A literatura no desenvolvimento infantil In: OLMI, Alba; PERKOSKI, Norberto. *Leitura e cognição: uma abordagem transdisciplinar*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005. p. 131-161.

\_\_\_\_\_ ; PANZZO, Neiva. Acesso à embalagem do livro infantil. (2005) Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9734/8962>>. Acesso em: 15 set. 2011.

\_\_\_\_\_ , NEVES, Nathalie Vieira. *Biblioteca escolar: o espaço e as condições para mediação*. V CINFE – Congresso Internacional de Filosofia e Educação, realizado na Universidade de Caxias do Sul, em 2010. Disponível em: <[http://www.ucs.br/ucs/tplcinfe/eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo\\_tematico8/0%20espaço%20da%20Biblioteca%20Escolar\\_analise%20das%20condicoes%20de%20mediacao%20de%20leitura.pdf](http://www.ucs.br/ucs/tplcinfe/eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico8/0%20espaço%20da%20Biblioteca%20Escolar_analise%20das%20condicoes%20de%20mediacao%20de%20leitura.pdf)>. Acesso em: 20 set. 2011.

\_\_\_\_\_ ; PANZZO, Neiva. *Relatório da pesquisa Formação do Leitor: processo de mediação docente*. 2008. Texto mimeografado.

\_\_\_\_\_ ; KICH, Morgana. *Leitura do PNBE/2008 na escola: o processo de recepção dos acervos por estudantes do Ensino Fundamental*. VIII Jogo do Livro. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

\_\_\_\_\_; PANZZO, Neiva Senaide Petry; ZANOLLA, Taciana Zanolla. Práticas de leitura literária em sala de aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 46/2 – 10 de mayo de 2008. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/2439Zanolla.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2010.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Poesia infantil contemporânea: entre o sertanejo e o medieval. In: AGUIAR, Vera Teixeira; CECCANTINI, João Luís (Org.). *Tecidas e dígitos: leitura, literatura & mercado*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. *Interação e mediação de leitura literária para a infância*. São Paulo: Global, 2011.

\_\_\_\_\_. Biblioteca escolar: entre o guardar e o mostrar. In: RAMOS, F. B.; PAVIANI, Jayme (Org.). *O professor, a escola e a educação*. Caxias do Sul: Educs, 2009.

\_\_\_\_\_; FEBA, Retrato da Leitura no Brasil. Disponível em: <<http://www.prolivro.org.br/pl/publier4.0/dados/anexos/48.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2010.

RIO GRANDE DO SUL. Sistema de Avaliação do Estado do Rio Grande do Sul. SAERS. Disponível em: <<http://www.saers.caeduff.net/saers-inst/>>. Acesso em: 5 jun. 2010.

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

SILVA, Waldeck C. *Miséria da biblioteca escolar*. São Paulo: Cortez, 1995.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: VANGELISTA, Aracy, BRINA; Heliana, MACHADO; Maria Zélia (Org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 17-28.

\_\_\_\_\_. Ler, verbo transitivo. in: PAIVA, Aparecida et al. (Org.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 29-34.

VIANA, Arievaldo. *A raposa e o canção*. II. Arlene Holanda: Fortaleza: IMEPF, 2007.

VILELA, Fernando. *Lampião e Lancelote*. São Paulo: Cosac e Naify, 2006.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 1998.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLLO, Marisa. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2004.

WILLIANS, Márcia. A caixa de Pandora. In: WILLIANS, Márcia. *Mitos gregos e outras lendas: o vôo de Ícaro e outras lendas*. São Paulo: Ática, 2005.

## Sites consultados

WIKI AVES. Sobre Gralha cançã. Disponível em: <<http://www.wikiaves.com.br/gralha-canca>>. Acesso em: 10 set. 2011.



**E-BOOK**



ISBN 978-85-7061-643-2

A standard linear barcode representing the ISBN 978-85-7061-643-2.

9 788570 616432