

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade de Educação

Fabírcia Fátima de Sousa

**UM ESTUDO DOS LIVROS LITERÁRIOS
INSERIDOS NO LIVRO DIDÁTICO DO
TERCEIRO ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Belo Horizonte

2019

Fabírcia Fátima de Sousa

**UM ESTUDO DOS LIVROS LITERÁRIOS INSERIDOS NO LIVRO DIDÁTICO DO
TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Conhecimento e Inclusão da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação e Linguagem

Orientadora: Profa. Dra. Celia Abicalil Belmiro

Coorientadora: Profa. Dra. Aracy Alves Martins

Belo Horizonte

2019

S725e Sousa, Fabrícia Fátima de, 1980-
T Um estudo dos livros literários inseridos no livro didático do terceiro ano do ensino fundamental [manuscrito] / Fabrícia Fátima de Sousa. - Belo Horizonte, 2019.
127 f. : enc, il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientadora: Celia Abicalil Belmiro.
Coorientadora: Aracy Alves Martins.
Bibliografia: f. 114-122.
Anexos: f. 123-127.

1. Coleção Quatro Cantos -- Teses. 2. Educação -- Teses.
3. Linguagem e educação -- Teses. 4. Literatura -- Estudo e ensino (Ensino fundamental) -- Teses. 5. Literatura infanto-juvenil -- Avaliação -- Teses.
6. Livros didáticos -- Avaliação -- Teses.
I. Título. II. Belmiro, Celia Abicalil, 1948-. III. Martins, Aracy Alves, 1950-. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 372.64

Catálogo da Fonte* : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário†: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O
(Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma e na diagramação gráfica da ficha catalográfica‡.)

* Ficha catalográfica elaborada com base nas informações fornecidas pelo autor, sem a presença do trabalho físico completo. A veracidade e correção das informações é de inteira responsabilidade do autor, conforme Art. 299, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940 - "Omitir, em documento público ou particular, declaração que dele devia constar, ou nele inserir ou fazer inserir declaração falsa ou diversa da que devia ser escrita..."

† Conforme resolução do Conselho Federal de Biblioteconomia nº 184 de 29 de setembro de 2017, Art. 3º - "É obrigatório que conste o número de registro no CRB do bibliotecário abaixo das fichas catalográficas de publicações de quaisquer natureza e trabalhos acadêmicos".

‡ Conforme Art. 297, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940: "Falsificar, no todo ou em parte, documento público, ou alterar documento público verdadeiro..."



ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DA ALUNA FABRÍCIA FÁTIMA DE SOUSA

Realizou-se, no dia 30 de agosto de 2019, às 14:00 horas, Sala 3101 - FaE/UFMG, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 1369ª defesa de dissertação, intitulada *UM ESTUDO DOS LIVROS LITERÁRIOS INSERIDOS NO LIVRO DIDÁTICO DO TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL*, apresentada por FABRÍCIA FÁTIMA DE SOUSA, número de registro 2017654439, graduada no curso de NORMAL SUPERIOR, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Celia Abicalil Belmiro - Orientadora (UFMG), Prof(a). Aracy Alves Martins - Co-orientadora (UFMG), Prof(a). Maria Zélia Versiane Machado (UFMG), Prof(a). Santuza Amorim da Silva (UEMG).

A comissão considerou a dissertação: *aprovada, destacando a relevância do tema e do objeto da pesquisa para a formação de professores. Ressalta-se ainda a exposição oral da pesquisadora.*

A Banca sugeriu e o candidato acatou a mudança de título da dissertação para: _____

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.
Belo Horizonte, 30 de agosto de 2019.

Maia
Lorena Maia - Secretário(a)

AB
Prof(a). Celia Abicalil Belmiro - Orientadora (Doutora)

AM
Prof(a). Aracy Alves Martins - Co-orientadora (Doutora)

ZVM
Prof(a). Maria Zélia Versiane Machado (Doutora)

Silva
Prof(a). Santuza Amorim da Silva (Doutora)

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força despendida a mim, em cada segundo, por me conceder paciência nas horas de estresse, pressão, nervosismo e angústia. Por me segurar, todas as vezes em que pensei em desistir.

Ao meu amado pai, Alimiro Domingos de Sousa, que do céu zela por mim e orgulhosamente diz: minha Fafá!

À querida e amada mãe, Maria de Fátima Sousa Nogueira, por ser exemplo de mulher guerreira. Esta, sim, é uma mestra!

Um pedido de desculpa, em forma de agradecimento, à minha família, por meus momentos de ausência, enquanto estava imersa, de corpo e alma, no processo de escrita.

Ao meu filho amado, Matheus Lincoln de Sousa Mendes, pela paciência e compreensão nos finais de semana perdidos. Agora vamos recuperar todos!

Às minhas irmãs, Patrícia Nogueira e Camila Nogueira, às minhas sobrinhas, Bela e Lilice, e aos meus sobrinhos, Rafa e Gui, lindos da tia!

Ao grande companheiro, Daniel Marques, sem palavras para agradecer.

À minha Orientadora, Celia Abicalil Belmiro, e à minha Coorientadora, Aracy Alves Martins, por todo conhecimento acadêmico que me proporcionaram; pelas sugestões de leitura, pelo cuidado e organização com meus prazos, pelos e-mails recebidos e enviados, já no avançar da madrugada, pelas orientações sempre oportunas. Fui uma felizarda, tendo vocês como orientadora e coorientadora.

Aos professores que compuseram a banca de defesa, Zélia Versiani, Santuza Amorim, Gilcinei Carvalho e Daniela Freitas pelo precioso tempo dedicado a esta dissertação.

Ao parecerista, professor Guilherme Trielli, que incentivou minha pesquisa.

Ao corpo docente da FaE/ UFMG.

Aos participantes do GEPLI e do GPELL.

Aos amigos que me compreenderam e ajudaram, especialmente Thays Renata e Gal Araújo.

À Prefeitura de Belo Horizonte.

À Secretaria Municipal de Educação.

Aos colegas de profissão e da GERJA.

Enfim... o meu MUITO OBRIGADA a todos que, direta ou indiretamente, caminharam; “voaram” e chegaram até aqui comigo.

Que coisa é o livro?
Que contém na sua frágil arquitetura aparente?
São palavras, apenas, ou é a nua exposição de uma alma confidente?
De que lenho brotou?
Que nobre instinto da prensa fez surgir esta obra de arte que vive junto
a nós, sente o que sinto e vai clareando o mundo em toda parte?
Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

Esta pesquisa insere-se no campo da Educação e Linguagem, tendo como objeto de estudo os livros literários da seção “Dicas de Leitura” do livro didático da coleção **Quatro Cantos**/3º ano do ensino fundamental. Com base nos estudos de Evangelista (2001), Paulino (2009), Cademartori (2010), Belmiro (2014), Cosson (2016), dentre outros, em uma análise documental, buscamos verificar de que maneira as sugestões de livros literários presentes no livro didático contribuem para o letramento literário. O desenvolvimento da pesquisa pretendeu evidenciar uma prática específica de letramento, estudado por Paulino (2009) e Cosson (2014): o letramento literário, que é compreendido como o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem, no qual é imprescindível a interação e contato direto do leitor com as obras literárias. A pesquisa foi desenvolvida em três etapas. A primeira constou de levantamento bibliográfico de diversas temáticas relacionadas à pesquisa, com o objetivo de garantir o aporte teórico necessário para o seu desenvolvimento. Na segunda etapa, analisamos os seguintes livros literários presentes na seção “Dicas de Leitura”, que constituem o *corpus* da pesquisa: **Até as princesas soltam pum; Histórias para brincar; Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias; O livro inclinado; PROIBIDO PARA MAIORES**. As melhores piadas para crianças; e **Uma aventura no quintal**. A terceira etapa constituiu-se de um trabalho de campo no qual buscou-se verificar se os títulos propostos eram disponibilizados na biblioteca. Foram verificadas quatro bibliotecas de escolas municipais de Belo Horizonte que adotaram o livro didático coleção **Quatro Cantos**. A partir do levantamento das fichas de empréstimo, verificou-se quais os livros mais procurados pelas crianças. A dissertação que está estruturada em quatro capítulos. No primeiro estão conceituados: literatura infantil; alfabetização e letramento na escola; letramento literário; leitura literária na escola e formação do leitor literário na escola. No segundo foram descritas e analisadas a estruturação e informações que são propagadas nos livros didáticos e nos manuais do professor. No terceiro capítulo, foram analisadas as características dos seis livros literários sugeridos na seção “Dicas de Leitura”. No quarto capítulo registraram-se descritivamente as fichas de empréstimo de livros da biblioteca das quatro escolas pesquisadas e sua análise enfatizou quais livros estavam no acervo disponíveis para empréstimos das crianças e quais tiveram maior procura. As considerações finais correlacionam os estudos teóricos, as análises dos livros didáticos, dos manuais, dos livros literários e suas disponibilidades nas bibliotecas para empréstimos. O resultado da pesquisa evidenciou o livro mais procurado pelas crianças, inter-relacionando-o com sua descrição. Das implicações preponderantes da pesquisa, pode-se destacar a importância da seleção de livros didáticos cujas sugestões literárias sejam propícias aos seus leitores e que estas estejam disponíveis para contato direto das crianças com elas. E que as obras possam ser exploradas literariamente nas atividades de leitura.

Palavras - chave: Letramento literário; livro de literatura infantil; livro didático.

ABSTRACT

This research is, which is in the field of Education and Language, has the object to study the literary books of the section “Reading Tips” of the textbook of the **Quatro Cantos** Collection / 3rd year of elementary school. Based on the studies developed by Evangelista (2001), Paulino (2009), Cademartori (2010), Belmiro (2014), Cosson (2016), and others, in a documental analysis, we tried to verify how the suggestions of literary books present in the textbook contribute to literary literacy. The development of the research aimed to highlight a specific literacy practice, studied by Paulino (2009) and Cosson (2014): literary literacy, which is understood as the process of appropriation of literature as a language, in which interaction and direct contact of the reader with literary works. The research was developed in three stages. The first one consisted of a bibliographical survey about several topics related to the research with the objective of guaranteeing the theoretical contribution necessary for its development. In the second stage, we analyze the literary books present in the section “Reading Tips”, which constitute the corpus of the research: **Até as princesas soltam pum** (Even the princesses fart); **Histórias para brincar** (Stories to play); **Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias** (Marcelo, quince, hammer and other stories); **O livro inclinado** (The inclined book); **PROIBIDO PARA MAIORES. As melhores piadas para crianças** (FORBIDDEN FOR THE GROWNUP: The best jokes for kids); and **Uma aventura no quintal** (An adventure in the backyard). The third stage consisted of a field work in which it was tried to verify if the proposed titles were made available in the library. Four libraries of municipal schools of Belo Horizonte were verified that adopted the didactic book coleção **Quatro Cantos**. From the survey of the loan files, it was verified which books are most wanted by the children. The dissertation is structured in four chapters. In the first chapter are conceptualized: children's literature; literacy in school; literary literacy; literary reading at school and literary literacy training at school. In the second, the structure and information that are propagated in the textbooks and teacher's manuals were described and analyzed. In the third chapter, the characteristics of the six literary books suggested in the "Reading Tips" section were analyzed. In the fourth chapter the book loan records of the four schools surveyed were descriptively recorded, and their analysis emphasized which books were available for borrowing by the children and which had the greatest demand. In the fifth chapter, the final considerations on the research were developed, correlating theoretical studies, analyzes of textbooks, manuals, literary books and their availabilities for loan in the libraries. The result of the research evidenced the most sought-after book by children, interrelating it with their description. From the preponderant implications of the research, it is possible to highlight the importance of the selection of textbooks whose literary suggestions are favorable to its readers and that these are available for direct contact of the children with them. And that works can be explored literally in reading activities.

Keywords: Literary literacy; book of children's literature, textbook.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capa dos livros - 1º, 2º e 3º ano – do Ensino Fundamental da coleção Quatro Cantos	36
Figura 2 - Páginas 128 e 129 livro do professor/ 1º ano - coleção Quatro Cantos	38
Figura 3 - Página 130, livro 1º ano - coleção Quatro Cantos	44
Figura 4 - Página 136, livro do 1º ano - coleção Quatro Cantos	44
Figura 5- Páginas 10 e 11 livro do 3º ano – coleção Quatro Cantos	45
Figura 6 - Página 27, livro do 3º ano – coleção Quatro Cantos	46
Figura 7 - Página 175, livro do 1º ano – coleção Quatro Cantos	47
Figura 8 – Página 183, livro do 1º ano – coleção Quatro Cantos	47
Figura 9 – Páginas 179 e 180, livro do 1º ano – coleção Quatro Cantos	48
Figura 10 – Páginas 236 e 237, livro do 3º ano – coleção Quatro Cantos	57
Figura 11 - Capa da obra O livro inclinado , Peter Newell.....	59
Figura 12- Quarta capa da obra O livro inclinado	60
Figura 13 - O livro inclinado , folha de guarda.....	61
Figura 14 - O livro inclinado , folha de rosto	62
Figura 15 - O livro inclinado , página 01	63
Figura 16 - O livro inclinado , página 13.....	64
Figura 17- O livro inclinado , página 45.....	65
Figura 18 - O livro inclinado , ficha técnica	66
Figura 19 - Capa do livro Até as princesas soltam pum	68
Figura 20- Quarta capa do livro Até as princesas soltam pum	69
Figura 21 - Capa e quarta capa (página dupla) do livro Até as princesas soltam pum	69
Figura 22 - Ilustração do livro Até as princesas soltam pum , páginas 14 e 15 (página dupla)..	70
Figura 23 - Folha de rosto do livro Até as princesas soltam pum	70
Figura 24 - Ilustração do livro Até as princesas soltam pum , páginas 24 e 25 (página dupla)..	72
Figura 25: Ilustração do livro Até as princesas soltam pum , página 26	72
Figura 26 - Capa do Livro PROIBIDO PARA MAIORES . As melhores piadas para crianças	74
Figura 27- Quarta capa do Livro PROIBIDO PARA MAIORES . As melhores piadas para crianças	75
Figura 28 - Folha de rosto do Livro PROIBIDO PARA MAIORES . As melhores piadas para crianças	76
Figura 29 - Ilustração do Livro PROIBIDO PARA MAIORES . As melhores piadas para crianças, página 6	77
Figura 30- Ilustração do Livro PROIBIDO PARA MAIORES . As melhores piadas para crianças, página 35	78
Figura 31- Sugestões de leitura do livro PROIBIDO PARA MAIORES . As melhores piadas para crianças	79
Figura 32- <i>Layout</i> página eletrônica da editora Matrix.	80
Figura 33- Livro Uma aventura no quintal , página 16.....	81

Figura 34 - Capa do livro Uma aventura no quintal	82
Figura 35 - Quarta capa do livro Uma aventura no quintal	83
Figura 36 - Livro Uma aventura no quintal , página 2.....	84
Figura 37 - Livro Uma aventura no quintal , páginas 8 e 9 (página dupla)	85
Figura 38 - Livro Uma aventura no quintal , página 17.....	86
Figura 39 - Livro Uma aventura no quintal , página 43.....	86
Figura 40 - Livro Uma aventura no quintal , página 41.....	87
Figura 41 - Livro Uma aventura no quintal , página 26.....	88
Figura 42 - Capa do livro Histórias para brincar	90
Figura 43 - Quarta capa do livro Histórias para brincar	90
Figura 44 - Livro Histórias para brincar , página 5	91
Figura 45 - Primeiro final do livro Histórias para brincar , página 83	92
Figura 46 - Segundo e terceiro finais do livro Histórias para brincar , páginas 84 e 85 (página dupla)	92
Figura 47- Capas das diversas edições do Livro Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias	94
Figura 48 - Capa e quarta capa do livro (página dupla) Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias	95
Figura 49 - Livro Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias , página 15.....	96
Figura 50 - Livro Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias , página 13.....	98
Figura 51 - Livro Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias , página 8.....	99
Figura 52 - Índice do Livro Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias	100
Figura 53 - Folha de Rosto da história Teresinha e Gabriela do Livro Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias	101
Figura 54 - Folha de Rosto da história O dono da bola do Livro Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias	102

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Livros literários sugeridos no livro didático do 1º ANO	54
Quadro 2 - Livros literários sugeridos no livro didático do 2º ANO.....	55
Quadro 3 - Livros livros literários sugeridos no livro didático do 3º ANO	56
Quadro 4 - Distribuição dos livros literários sugeridos pela coleção Quatro Cantos nas bibliotecas das escolas	108

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC- Análise de Conteúdo

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Ceale – Centro de alfabetização, leitura e escrita

DOM - Diário Oficial do Município

EF – Ensino Fundamental

EM – Escola Municipal

FAE – Faculdade de Educação

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

HQ – Histórias em Quadrinhos

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ISBN – *International Standard Book Number*

LI – Literatura Infantil

LD – Livro Didático

LL- Livro Literário

MEC – Ministério da Educação

PCNs- Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD- Programa Nacional do Livro Didático

RME BH – Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

SIMAD- Sistema do Material Didático

SMED – Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

UFLA – Universidade Federal de Lavras

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UNESP – Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I - CONCEITOS E CONCEPÇÕES.....	18
1.1 Literatura infantil.....	18
1.2 Alfabetização e letramento na escola.....	22
1.3 Letramento literário.....	25
1.4 Leitura literária na escola.....	26
1.5 Formação do leitor literário na escola.....	29
CAPÍTULO II – LIVROS DIDÁTICOS E MANUAIS DO PROFESSOR.....	33
2.1 Proposta do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) para os anos iniciais.....	33
2.2 A coleção Quatro Cantos Letramento e Alfabetização.....	36
2.3 Perspectivas e correlações da coleção Quatro Cantos com a literatura infantil.....	41
2.4 Análise e considerações acerca do manual do professor e do livro didático da coleção Quatro Cantos Letramento e Alfabetização.....	41
2.5 Por que o livro do terceiro ano?.....	50
CAPÍTULO III – OS LIVROS LITERÁRIOS NAS “DICAS DE LEITURA”.....	52
3.1 A seção “Dicas de leitura”.....	53
3.2 Analisando os livros literários no livro didático do terceiro ano.....	56
3.2.1 O livro inclinado ; de Peter Newell.....	57
3.2.2 Até as princesas soltam pum ; Ilan Brenman.....	67
3.2.3 PROIBIDO PARA MAIORES . As melhores piadas para crianças; Paulo Tadeu.....	73
3.2.4 Uma aventura no quintal ; texto de Samuel Murgel Branco.....	81
3.2.5 Histórias para brincar ; Gianni Rodari.....	89
3.2.6 Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias ; Ruth Rocha.....	93
CAPÍTULO IV - O QUE MOTIVA AS ESCOLHAS DOS LIVROS LITERÁRIOS PELAS CRIANÇAS? O QUE AS FICHAS MOSTRAM.....	104
4.1 Ser criança; possíveis definições.....	104
4.2 O que dizem os pesquisadores sobre a qualidade estética dos livros literários.....	106
4.3 O que as fichas das bibliotecas mostram.....	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
REFERÊNCIAS.....	114
ANEXOS.....	123
ANEXO I – Questionário do Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano 2000, perguntas referentes à educação.....	123
ANEXO II – Ficha de empréstimos do livro Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias	124
ANEXO III - Ficha de empréstimo do livro Até as princesas soltam pum	126
ANEXO IV - Ficha de empréstimo do livro Histórias para brincar	127

Introdução – A professora pesquisadora, a pesquisadora professora e seu encantamento pela literatura infantil

Professora municipal do Ensino Fundamental (doravante¹ EF) em Belo Horizonte há mais de 15 anos; nestes longos e curtos tempos em escolas, os Livros Literários (LL) foram “presença marcante” em minhas aulas. A biblioteca das escolas em que trabalhei sempre foi meu local preferido; sempre que saía dela, levava um presente literário para meus estudantes. Lecionando para crianças, era a Literatura Infantil (LI) que estava lá. Em cada aula uma descoberta, um novo sentido, uma nova emoção.

O direito das crianças
 “Toda criança no mundo...
 Tem direito à atenção
 Direito de não ter medos
 Direito a livros e a pão
 Direito de ter brinquedos...
 Embora eu não seja rei,
 Decreto, neste país.
 Que toda, toda criança
 Tem direito a ser feliz!”
 Ruth Rocha.

Livros como direito, LI como direito. Mais do que um poema de Ruth Rocha, essa é uma inquietação que deveria ser latente no coração e na alma de cada adulto. Quando compreendemos a importância da LI no desenvolvimento das crianças, adentramos em um mundo no qual todos os sonhos são possíveis, todas as dores têm cura, todos somos iguais e podemos mudar o mundo, o nosso mundo.

Meu encantamento pela literatura iniciou-se no Jardim de infância; recordo-me da coleção de livros naquela pequena sala de aula, onde todos nós (crianças entusiastas) vislumbrávamos os tesouros escondidos através das palavras até então desconhecidas... até serem reveladas pela professora que nos contava histórias. Ah! Mas, infelizmente, era uma vez, por semana? Quinzenais? Já não me lembro mais, o tempo não era importante para nós, mas a expectativa, a espera, o desejo de chegar o dia do próximo livro.

Em minha memória de infância, ficaram os bons momentos em que os LL se faziam presentes; hoje compreendo que me tornei leitora literária e que meus círculos de leitura, inicialmente constituídos por irmãs e algumas amigas, perpassaram por minha vida pessoal,

¹ Quando necessário, ver lista de abreviaturas e siglas, p.12.

acadêmica e profissional. A paixão pela leitura e pela literatura foi um dos caminhos que me levaram ao magistério como profissão.

Em minha vida profissional e acadêmica, a LI sempre esteve presente nos temas dos trabalhos e nas vivências com os estudantes. Ao me tornar formadora de professores alfabetizadores do 1º ciclo, descobri o quão ávidos de informações e até mesmo de assessoria estão os professores. E, para minha surpresa, as maiores dúvidas e questionamentos deles estão relacionados à LI, desde a concepção de literatura até onde estaria a “boa literatura”.

Ao ingressar no mestrado da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na linha Educação e Linguagem, a LI novamente se fez presente em minhas pesquisas, análises e estudos. Ter a LI como fundante de minha pesquisa foi demasiadamente instigante e satisfatório. Como pesquisadora, o contato com diversos autores e estudiosos da LI proporcionou meu crescimento acadêmico e de conhecimento e, no trabalho de campo, vivenciei momentos de interação, busca, inquietações e algumas respostas aos questionamentos iniciais da pesquisa.

Com a LI sendo o solo para meu caminhar e me envolvendo cada vez mais pessoal e profissionalmente com a temática, deparei que deveria buscar ensinamentos, teorias e conceitos acadêmicos que me ajudassem a compreender a LI e aprimorar minha formação acadêmica. Assim, ingressei no mestrado e percorri um caminho de muitas leituras, estruturação teórica-acadêmica em diversos temas, como: LI, infâncias, metodologias de pesquisa, entre outros.

Compreendendo a promoção do letramento literário como o caminho para a formação de leitores, desenvolvemos a pesquisa em uma concepção ampla e expansiva da LI, não em uma visão de literatura simplesmente reprodutora de histórias infantis ou com o objetivo único de alfabetizar.

Os objetivos principais da pesquisa foram: estudar e analisar a organização dos LD do 1º ciclo (1º, 2º e 3º anos do EF) da coleção *Quatro Cantos*, com aporte teórico dos LL do Livro Didático (LD) como meio de interação, conexão e representação das vivências das crianças.

A pesquisa foi desenvolvida tendo como objeto de estudo os LL da seção “Dicas de Leitura” do LD da coleção *Quatro Cantos*/3º ano do EF. A escolha do 3º ano do EF se deu com base na concepção de ciclo de alfabetização adotada pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, que em seus documentos oficiais prevê a consolidação da alfabetização no 3º ano do EF. Em 22 de novembro de 2014 a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED) publicou a portaria nº 314 na qual estabeleceu a organização do EF:

Art. 2º O EF Regular da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME BH) organizar-se-á em três ciclos de formação e aprendizagem, com duração de três anos cada, assim estruturados:

I - 1º Ciclo - Ciclo da Infância - próprio da alfabetização, na perspectiva do letramento e do numeramento, correspondente ao 1º, 2º e 3º anos, tendo como público os estudantes da faixa etária dos 6 aos 8/9 anos. (BELO HORIZONTE, 2014).

Com base nos estudos de Evangelista (2001), Paulino (2009), Cademartori (2010a, 2010b), Belmiro (2014a, 2014b, 2014c, 2014d), Cosson (2016), dentre outros, buscamos verificar de que maneira as sugestões de LL presentes no LD contribuem para o letramento literário. Somado a esse aporte teórico e com intuito de responder às questões e objetivos propostos nesta pesquisa, a partir de uma perspectiva qualitativa, optamos pela metodologia de Análise de Conteúdo (AC). De acordo com Bardin (1977), a AC compreende

(...) um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 31).

Com base na AC, investigaremos o conteúdo simbólico contido nos documentos, buscando encontrar as respostas para as formulações surgidas ao longo da pesquisa e/ou confirmar as hipóteses do início dela. A coleta de dados foi realizada na terceira etapa da pesquisa, nas bibliotecas das quatro Escolas Municipais (EM) pertencentes à regional Pampulha.

Mas por que a regional Pampulha? De acordo com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), de 2016, em levantamento que foi realizado no *site* do Sistema do Material Didático (SIMAD), das 9 regionais de Belo Horizonte, a regional Pampulha foi a que teve o maior número de escolas que adotaram a coleção *Quatro Cantos* como LD para o 1º ciclo (1º, 2º e 3º anos do EF). Nesse levantamento, das 178 EM, 17 adotaram a coleção, sendo 4 delas na regional Pampulha.

Nessa etapa, buscamos nas bibliotecas as fichas de empréstimos para saber quais livros estavam no acervo, disponíveis para empréstimos das crianças, e quais foram mais procurados. Assim, para esta pesquisa, buscaremos compreender, como documento, todo e “qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova” (APPOLINÁRIO, 2009, p. 67).

De acordo com Cellard (2010), o pesquisador deve manter uma postura crítica ao analisar documentos; desse modo, esta pesquisadora, ao analisar os documentos coletados, seguiu as cinco etapas propostas por esse autor, que consistem em: compreender o contexto da produção do documento; quem o produziu, quais são os interesses do autor ou autores; a autenticidade e a confiabilidade do texto; a natureza do texto e os conceitos-chave; a lógica interna do texto. (CELLARD, 2010, p. 299-302).

Professora e pesquisadora, pesquisadora e professora, em qualquer ordem, minha pesquisa foi pensada e desenvolvida relacionada ao que já presenciava e experienciava em sala de aula. E meu fazer docente foi metamorfoseado pela estruturação e conhecimentos acadêmicos que foram desenvolvidos. Com a LI tão presente em minha vida, minha pesquisa não poderia ter outro viés senão o da LI.

A pesquisa foi desenvolvida durante o mestrado e resultou na escrita desta dissertação que está estruturada em quatro capítulos. No primeiro, conceitua-se a LI, alfabetização e letramento na escola, letramento literário, leitura literária na escola e formação do leitor literário na escola. No segundo foram descritas e analisadas a estruturação e informações que são apresentadas nos LD e nos manuais do professor. No terceiro capítulo, foram analisadas as características dos seis LL sugeridos na seção “Dicas de Leitura”. No quarto capítulo foram registradas as fichas de empréstimo das bibliotecas, realizando considerações sobre elas. Nas considerações finais, foram correlacionados os estudos teóricos, as análises dos LD, dos manuais, dos LL e suas disponibilidades nas bibliotecas para empréstimos.

Das implicações da pesquisa, pode-se destacar a importância da escolha de LD cujas sugestões literárias sejam propícias a seus leitores e que estejam disponíveis para contato direto das crianças com elas.

CAPÍTULO I CONCEITOS E CONCEPÇÕES

Neste capítulo serão apresentadas algumas concepções de LI, letramento, letramento literário e leitura literária, com a finalidade de construir um campo teórico que fundamente as reflexões sobre o material que justificará a pesquisa. A seleção dos autores privilegia estudos que tratam de temas relevantes ao desenvolvimento da pesquisa e escrita da dissertação.

1.1 Literatura infantil

A partir dos estudos de Coelho (2000), Paulino e Cosson (2009), Cademartori (2010a, 2010b) e Hunt (2010), buscamos desenvolver reflexões sobre a concepção de LI para que possamos estabelecer uma referência com o conteúdo bibliográfico no desenvolvimento dos capítulos.

De acordo com Coelho,

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização. (COELHO, 2000, p. 27).

Nas pesquisas de Coelho, foi possível observar que a LI foi apresentada, por um longo período, como recreação e até mesmo como brinquedo. No entanto, a autora defende que a LI tem a mesma essência da literatura e, como tal, deve expressar imaginação e encantamento.

A LI pode ser definida por textos considerados próprios para leitura de crianças. Cademartori (2010a) estabelece um conceito de LI em que o livro para crianças pode ser definido “a partir do leitor implícito, no qual os principais traços do leitor implícito do texto infantil são: um leitor em formação e com vivências limitadas por força da idade.” Este conceito está diretamente interligado com a concepção histórica de criança e de infância de cada sociedade e de cada época.

Considerando que essas definições variam de acordo com o tempo e com a cultura de cada sociedade, Hunt (2010) conceitua a LI como “livros lidos por; especialmente adequados para; ou especialmente satisfatórios para membros do grupo, hoje definido como crianças”; livros estes constituídos por competências linguísticas das crianças leitoras, que permitem que os textos produzam sentidos para elas, segundo suas experiências de vida. A produção voltada para crianças busca respeitar a relação entre o texto e o leitor, ou seja, sua competência textual.

Um livro com muitas páginas, letras miúdas, pouco espaçamento, ausência de ilustração requer a maturidade que uma criança tende a não ter desenvolvido.

Cademartori (2014) compreende o livro de LI como “uma forma de comunicação que prevê a faixa etária do possível leitor, atende às suas linguagens verbais e visuais e procura adequar-se às experiências da criança”. A autora argumenta a necessidade da presença do livro infantil em sala de aula, já nos primeiros anos de escolarização, como um brinquedo em uma aventura com as palavras, que desperte a curiosidade e estimule as crianças a pensarem. Em outra obra ela sugere que “as crianças mergulhem no livro e dele possam emergir como quem encontrou inesperadas maravilhas no fundo do lago. Ou ao cair na toca do coelho” (CADEMARTORI, 2014, p. 1).

Reconstituindo a trajetória da LI no Brasil, Cosson (2016) ressalta que seu uso escolar tinha como objetivo principal ensinamentos de valores e bons costumes e, ao ser trazida da Europa, aportou em nosso território como literatura oral, demandando tradução da produção literária para as crianças no início do século XX. (COSSON, 2016). Os textos do repertório da LI na escola eram segmentados em gêneros, como parlendas, adivinhações, lendas, mitos, contos populares, contos de fadas, fábulas, cantigas de roda, trava-línguas, quadras e cantigas; gêneros esses classificados como simples, porque antecedem à forma artística e são fruto de uma criação coletiva, guardados na memória e na tradição oral.

Historicamente, quando esses textos passam a ser material de ensino escolar, ganham registro escrito e deixam de ser matéria de memória para ser matéria de leitura, existindo, desde então, esses dois registros. Nas unidades escolares, a valorização de uma cultura escrita é muito presente, os processos são organizados pela escrita, como livros, cadernos, quadros e tabelas. Os escritos inseridos nesses materiais direcionam a uma forma de se expressar e pensar que é sustentada pelo modelo escrito e por competências da escrita. Contudo, os textos orais seriam importantes porque são expressões propícias aos jogos e às brincadeiras com a língua.

Na escola, a LI vem sendo associada ao aprendizado da escrita. Essa associação ocorreu pelo histórico da literatura oral ou de textos da cultura popular como textos para crianças, o que favoreceu para a elaboração de um conjunto de produtos que valiam mais pelo acesso à escrita do que por suas qualidades estéticas. A LI era mais propensa à escrita do que à contemplação das crianças e ao desenvolvimento de leitores literários. Para Cosson, esse ponto de vista sobre a LI permite que

(...) certas obras [...], por serem endereçadas às crianças e se destinarem a facilitar o processo de alfabetização, a exemplo de livros conceitos

[*concept books*] e abecedários, termin[e]m sendo adjudicadas ao sistema literário infantil pela escola, sem distinção e discussão de seu estatuto genérico e discursivo. (COSSON, 2016, p. 56).

A LI, dessa forma, seria usada como fixação das convenções da escrita alfabética. A associação da literatura ao aprendizado da escrita ocorre com consequências para o sistema literário infantil e para as práticas que estão ligadas à escola. Uma delas é a limitação da literatura à escrita ou a aceitação da escrita como único meio de expressão da literatura e o livro como sua materialização por excelência (COSSON, 2016). Relacionando a educação à LI, temos a oportunidade de oferecer às crianças leitoras a reordenação de seus conceitos e vivências, por meio de padrões de leitura diversificados. Destarte, é essencial, para o desenvolvimento das crianças, sua aproximação, desde a primeira infância, com os LI.

As temáticas observadas nos livros de LI são apresentadas de modo a corresponder às expectativas das crianças, mostrando algo novo. As melhores obras são aquelas que respeitam seu público e permitem às crianças possibilidades múltiplas de darem sentido ao que leram. Para Cardematori,

[a] literatura infantil apresenta diversas modalidades de processos verbais e visuais. As melhores obras são aquelas que respeitam seu público, permitindo ao leitor infantil possibilidades amplas de dar sentido ao que lê. (CADERMATORI, 2014 p. 199) .

Nessa perspectiva, a LI pode ser considerada como subversão do mundo racional para as crianças leitoras se os LL lhes permitem o escape das formas organizadas do mundo adulto. A LI estimula as crianças a viverem aventuras com a linguagem e com seus efeitos, não podendo ser limitada pela intenção do autor. Conforme Silva,

[e]ssa perspectiva utilitarista da literatura infantil parece atravessar o tempo. Hoje, apesar do entendimento de que a mesma tem importante função na formação do leitor, não é raro detectar na prática que ela ainda continua vinculada à função utilitário-pedagógica. Tal concepção ainda se manifesta nos discursos sobre a literatura infantil e juvenil. Isso porque, embora a máxima seja a formação do gosto e o prazer pela leitura, ainda prevalece a marca do caráter formador ou como uma possibilidade para o ensino da língua no contexto escolar da contemporaneidade (SILVA, 2009, p. 103).

A LI vinculada tão somente à função pedagógica não corrobora na formação do leitor literário.

Cademartori (2010a) propõe a seguinte problematização para analisar um livro literário infantil: Esse livro permite que a criança perceba a força criativa da palavra ou da imagem? Ou

não há nele nenhuma novidade, nada que atraia ou prenda a atenção no arranjo dos signos e no modo como foi composto? (CADEMARTORI, 2010a p. 18). A autora argumenta sobre a necessidade de o LL despertar alguma forma de surpresa, de encantamento, de fantasia ou de emoção, para que a criança leitora possa satisfazer seu interesse por determinadas temáticas ou fazer uma leitura que naquele momento se relacione com o que está sentindo.

Essas surpresas e encantamentos que um livro literário infantil é capaz de tecer estimulam nos leitores o estabelecimento de novas conexões com fenômenos diversos. Não são todos os livros infantis que despertam isso, somente aqueles em que os autores não subestimam os leitores e as especificidades do gênero literário. A literatura exerce função no desenvolvimento linguístico e intelectual do ser humano, podendo afirmar que esta seria a razão de sua inserção nos interesses da escola, explicitando qual poderia ser a relação da literatura com a criança desde o início da escolarização. (CADEMARTORI, 2010a, p. 25).

Quando uma criança imerge no mundo literário, amplia as possibilidades de desenvolvimento linguístico e intelectual, que é um dos objetivos da escola, principalmente no período de conhecimento da língua padrão e do processo de alfabetização. Relacionamos a LI como uma sedutora razão para o esforço da alfabetização. O papel da literatura, nos primeiros anos de escolarização, é fundamental para que o estabelecimento de relação ativa entre falante e língua, o que não é possível de ocorrer sem envolvimento de afeto e emoções. Assim sendo, a LI auxilia o estabelecimento de relações em que as emoções e afetos estão presentes. (CADEMARTORI, 2010a; COSSON, 2014).

A LI colabora com o desenvolvimento das potencialidades das crianças e para a continuidade das experiências expressivas já experimentadas por elas, assegurando uma relação ativa com sua língua materna. A leitura, quando é compreendida como atividade produtora de sentidos, possibilita seu leitor agir sobre os textos, modificando-o em suas concepções e modos de vê-los. Assim, ele mantém com os textos uma inter-relação de conhecimento e apropriação (COSSON 2006; COSSON, 2014). Partindo dessa concepção, os autores compreendem a LI como uma oportunidade de produção de sentido e sentimentos.

1.2 Alfabetização e letramento na escola

Para refletirmos sobre essas e outras ponderações acerca da alfabetização e letramento nas escolas (SOARES, 2004; SOARES & BATISTA 2005; PAIVA e RODRIGUES, 2008; CASTANHEIRA, 2014; SOARES, 2014), iniciamos com a concepção de alfabetização. Soares (2014) descreve a alfabetização como o ensino e o aprendizado de outra tecnologia de representação da linguagem humana: a escrita alfabético-ortográfica; o domínio dessa tecnologia envolve procedimentos e conhecimentos diversos, como nas demais línguas. O nosso sistema representa os sons da língua, que fará diferença no aprendizado e no ensino da tecnologia da escrita da língua portuguesa.

Alfabetização representa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da língua: a escrita alfabético-ortográfica. O domínio da tecnologia da escrita envolve conhecimentos e procedimentos relacionados ao funcionamento do sistema de representação da capacidade motora e da capacidade cognitiva necessárias ao uso de instrumentos de escrita. A alfabetização toma como objeto de representação inicial os sons da fala, mas se afasta da variação linguística por meio da ortografia (SOARES & BATISTA, 2005, p. 38).

Algumas dimensões são apontadas como importantes na alfabetização, segundo Soares & Batista (2005, p. 43), como, por exemplo, reconhecer letras, categorizar letras escritas das diferentes formas, análise e síntese de sílabas e palavras, ler com fluência. Em uma sociedade grafocêntrica, a escrita e a leitura sempre foram enaltecidas; assim, as crianças que não consolidam o processo de alfabetização com eficiência, são excluídas do convívio leitor das demais. Contudo, conforme argumenta Soares,

[e]ntre os profissionais do ensino e da Educação, porém, esse conceito foi posto em discussão a partir de meados dos anos 1980, quando as crescentes demandas sociais de leitura e escrita em sociedades grafocêntricas, como são quase todas as sociedades modernas, evidenciaram a insuficiência de apenas “saber ler e escrever” e, em decorrência, a necessidade de que se ampliasse o conceito de alfabetização, para incluir nele o saber fazer uso competente da leitura e da escrita nas situações sociais em que a língua escrita esteja presente. (SOARES, 2014, p. 1).

Com a problematização da concepção de alfabetização, inicia-se a procura de um conceito que pudesse exprimir algo que estivesse além do ler e escrever. Essa preocupação com o letramento justifica, em parte nossa, pesquisa.

Denomina-se letramento o desenvolvimento de habilidades de uso social da leitura e da escrita, reconhecendo que as competências de ler e escrever devem responder às demandas

sociais do seu uso; denomina-se alfabetização, especificamente, a aprendizagem de um sistema que converte fala em representação gráfica, transformando a língua sonora do falar e do ouvir em língua visível, do escrever e do ler, ou seja, a aprendizagem do sistema alfabético. “Assim, a alfabetização, atualmente, é entendida como aprendizagem de um sistema de representação da cadeia sonora da fala pela forma gráfica da escrita – o sistema alfabético – e das normas que regem seu emprego” (SOARES, 2014, p. 1).

A autora destaca ainda que a prática pedagógica da língua escrita deve ser considerada e trabalhada como uma totalidade, promovendo uma integração do desenvolvimento das habilidades de uso do sistema alfabético com o letramento, sabendo que o desenvolvimento dos dois processos têm especificidades de conhecimentos e de processos linguísticos e cognitivos; dissociá-los teria como uma das consequências levar a criança a uma concepção distorcida e parcial da natureza e das funções da língua escrita em nossa cultura (SOARES, 2014, p. 21).

Em aferições e concepções oficiais do Governo, como no Censo, houve ressignificação do conceito de alfabetização. De acordo com Soares e Batista, até os anos 40,

(...) os questionários do Censo perguntavam simplesmente se a pessoa sabia ler e escrever, e a comprovação se dava através de respostas afirmativas ou negativas, se o entrevistado respondesse afirmativamente sobre a capacidade de assinar o próprio nome, considerava-o como alfabetizado. A partir dos anos 50 e até o Censo de 2000, os questionários passaram a indagar se a pessoa era capaz de “ler e escrever um bilhete simples”, o que demonstra uma ampliação no conceito de alfabetização, o Censo já não considera alfabetizado aquele que declara somente saber ler e escrever, mas aquele que sabe usar a leitura e a escrita para exercer uma prática social em que a escrita e leitura são necessárias (SOARES & BATISTA, 2005 p. 48).

Em pesquisa do questionário do censo 2000, a fim de verificar qual concepção de alfabetização estaria presente, observamos que temos opções para afirmativas e negativas às perguntas sobre a alfabetização no item 4.28, embora nos itens 4.29, 4.30, 4.31, 4.32, 4.33, 4.34 e 4.35² as perguntas específicas sejam sobre o grau de escolaridade dos entrevistados.

A partir do ano de 2010, o Censo passou a considerar em suas categorizações as taxas de analfabetismo funcional, que engloba todas as pessoas com menos de quatro séries de estudos concluídas (MEC/INEP, 2003, p. 6), não considerando somente a “alfabetização”, como anteriormente. Soares e Batista (2005) citam a quarta série do EF como certo limite para que o processo de alfabetização esteja consolidado.

² Os itens citados encontram-se no anexo I.

Tomando como base os estudos e até mesmo as aferições do Censo, que posteriormente transformam-se em políticas públicas, nossa pesquisa selecionou o LD do terceiro ano do EF para analisar os LL sugeridos como leitura extraclasse, interpretando o terceiro ano como um ano no qual as crianças, de acordo com políticas públicas e regulamentações do governo, estariam em processo de alfabetização.

A concepção de letramento significa o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidas no uso da língua em práticas sociais e necessárias para uma participação ativa e competente na cultura escrita. Para corresponder às características e demandas da sociedade atual, é necessário que as pessoas sejam alfabetizadas e letradas. No entanto, há alfabetizados não letrados e também analfabetos com certo nível de letramento. Soares e Batista (2005) afirmam que uma criança pode ainda não ser alfabetizada, mas, se ela vive em um contexto de letramento, em contato com livros, ouve histórias lidas, observa os outros lendo e escrevendo, cultiva e exerce práticas de leitura e de escrita, essa criança ainda não aprendeu a ler e escrever, mas é, de certa, forma letrada; tem um nível de letramento. Há também crianças alfabetizadas e não letradas que sabem ler e escrever, mas não cultivam nem exercem práticas de leitura e de escrita. Leem diversos textos, mas não são capazes de interpretação e uso do texto lido.

O uso da linguagem escrita em práticas sociais está diretamente ligado à alfabetização. Segundo Soares,

[d]issociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e, pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a linguagem escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p. 9).

Sendo essas práticas indissociáveis, como afirma Soares, os materiais escolares que são sugeridos e utilizados por professores teriam resultados mais eficazes no processo de alfabetização e letramento se apresentassem e seguissem a linha da alfabetização intrinsecamente ligada ao letramento.

1.3 Letramento literário

Nas concepções de letramento literário, vamos nos embasar em Paulino (1999) e em Paulino & Cosson (2009), que definem letramento literário como um processo de apropriação da literatura como construção literária de sentidos. Refinando a definição, Paulino destaca o caráter dinâmico e contínuo do processo que acompanha o leitor, transformando-o constantemente em cada novo contato com o universo literário, que não se reduz à escola, embora passe por ela. (PAULINO 1999, p. 16).

Sobre o letramento literário, Souza e Cosson (2011) afirmam que a “literatura conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma” (SOUZA e COSSON, 2011, p. 102), ocupando papel expressivo no domínio da leitura e escrita. Cosson avança nesse debate ao dizer que,

[n]a escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e, sobretudo, porque nos fornece como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, 2014, p. 30).

Um dos objetivos escolares do letramento literário é promover o encontro do leitor com o texto, pois a experiência de leitura e da escrita literária é insubstituível na formação deste. Outro objetivo é a compreensão da literatura como linguagem; assim sendo, a literatura precisa ser compreendida além da materialidade dos livros. Todas as formas de manifestação da literatura podem ser trabalhadas nas escolas segundo suas especificidades (PAULINO; COSSON, 2009; COSSON, 2014).

No contexto da sala de aula e em ambientes escolares existe uma comunidade de leitores que compartilham saberes e práticas, determinantes para a construção de um repertório literário pessoal e coletivo. A construção do repertório literário que acontece nas escolas necessita de atividades sistemáticas e sistematizadas que envolvam a escrita, mas que não se pautem única e exclusivamente nelas, quando o objetivo é o desenvolvimento efetivo da competência literária, que é um dos objetivos centrais do letramento literário (COSSON, 2014, p. 185).

Na concepção de letramento literário de Paulino e Cosson (2009, p. 67), a relação do sistema literário infantil com a educação será mais perceptível se fizer parte de um conjunto teórico-metodológico que se articule com os processos pedagógicos que acontecem no âmbito escolar. É indispensável que a LI permeie os processos pedagógicos que ocorrem nos espaços escolares e fora deles, facilitando a promoção do letramento literário.

O letramento literário é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem, a qual deve ser significativa para as crianças em processo de aquisição da leitura e da escrita. O letramento literário é um processo contínuo, um círculo que não se fecha, que se inicia nas cantigas de ninar e continua por toda nossa trajetória como leitores. Também é um processo de apropriação no qual o leitor toma para si o ato de ler e internaliza as palavras e os sentidos do texto. Para Cosson,

(...) não se trata simplesmente de um conjunto de obras consideradas relevantes, nem o conhecimento de uma área específica, mas sim de um modo muito singular de construir sentidos que é a linguagem literária. Essa singularidade da linguagem literária, diferentemente de outros usos da linguagem humana, vem da intensidade da interação com a palavra que é só palavra e da experiência libertária de ser e viver que proporciona (COSSON, 2014, p. 1).

Assim, é necessário que as crianças leitoras interajam com os LL desde o início da escolarização, pois o contato com diversas obras literárias contribui para formação de leitores literários, ampliando o repertório adquirido por elas antes do ingresso na escola. O letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma.

No processo de letramento literário, é recomendável que se construa uma comunidade de leitores, que se daria pelo compartilhamento de leituras, cujos textos seriam de interesse dos leitores e de acordo com o grau de dificuldade que as crianças possam ter com relação à leitura, requerendo da escola “um tratamento diferenciado que enfatize a experiência da literatura” (SOUZA; COSSON, 2011, p. 101), promovendo práticas de leitura literária que seus leitores possam vivenciar e nela descobrir diversos sentidos, para que as crianças leitoras possam ressignificar os limites de tempo e do espaço através da literatura.

O letramento literário se diferencia de outros tipos de letramento, pois a literatura tem um lugar imensurável em relação à linguagem; cabe ela “tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas.” (COSSON, 2006, p. 17).

1.4 Leitura literária na escola

Para os estudos sobre a leitura literária, Paulino nos traz uma concepção fundamentada em vivências e experiências do leitor literário, em que se firma um pacto entre leitor e texto:

A leitura se diz literária quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa. O gosto da leitura acompanha seu desenvolvimento, sem que outros objetivos sejam vivenciados como mais importantes, embora possam também existir. O pacto entre leitor e texto inclui necessariamente a dimensão imaginária, em que se destaca a linguagem como foco de atenção, pois através dela se inventam outros mundos, em que nascem seres diversos, com suas ações, pensamentos, emoções (PAULINO, 2014, p. 117).

Ao analisar a literatura que predomina no ambiente escolar, notamos que, devido a seu objetivo final, que é levar ao domínio da escrita, por vezes se justifica seus usos e uma identificação limitadora dela somente como texto impresso, principalmente nos anos iniciais do EF, que são tidos como o ciclo da alfabetização, onde o uso da literatura impressa parte da prerrogativa do ensino da leitura.

Cosson (2016, p. 56) faz importante reflexão sobre o endereçamento de determinadas obras às crianças, por facilitarem o processo de alfabetização. Para exemplificar esse endereçamento, o autor apresenta os *conceptbooks* (livros conceitos) e abecedários que, por vezes, são incorporados ao sistema literário infantil da escola para tratar de temas pedagógicos e comportamentais sociais, sem qualquer preocupação com a produção literária e suas narrativas.

Quando os LL (que são nosso objeto de pesquisa) são sugeridos nos LD e nos materiais pedagógicos que são usados em sala de aula, estão voltados somente para o ensino da alfabetização; a leitura literária, como descrita por Paulino (2014), fica em segundo plano. De acordo com a autora, (...) a formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações estéticas, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. (PAULINO 1999, p. 12).

Ter a literatura como único propósito de alfabetizar é minimizar ou até mesmo tornar nulo seu efeito literário. Nesse sentido, não existirá o pacto entre leitor e texto para a leitura literária (PAULINO & COSSON, 2009; PAULINO, 2014), não contribuindo de forma efetiva para formação de leitores literários. A leitura literária perpassa a formação do leitor literário nas escolas e, principalmente, nos anos iniciais. Para Paulino,

[e]specialmente a leitura literária requer liberdade, cujo único limite é o respeito pela leitura do outro, que pode apresentar suas singularidades. As preferências de cada um são respeitadas para que ocorra de fato uma leitura literária. Como a escola tende a homogeneizar comportamentos, o cuidado das autoridades nesse primeiro momento se torna fundamental. Posteriormente, a mediação docente que não reprima, mas incite a imaginação de cada aluno no

pacto com o texto, também constitui um componente essencial do processo escolarizado de leitura literária (PAULINO, 2014, p. 1).

Em síntese, para um desenvolvimento apropriado da leitura literária das crianças em sala de aula, a mediação dos professores torna-se necessária e eficaz na formação de leitores literários. Os LL que adentram as salas de aulas nem sempre são utilizados como instrumento de desenvolvimento da leitura literária. Para Machado,

[s]e se aprende a gostar de ler narrativas e poemas na infância, dificilmente esse gosto poderá ser substituído ou anulado, porque a experiência literária, seja ela em que suporte for, já mostrou como a sua matéria-prima feita de palavra e imagem é capaz de produzir elos entre subjetividades, de instaurar novas relações com as linguagens, de estimular a imaginação tão necessária à vida. Enfim, a leitura literária, quando bem trabalhada desde a infância, desencadeia processos criativos que passam a oferecer compensações simbólicas e ajudam a dar sentido à existência (MACHADO, 2012, p. 35).

A criança, ao aprender a gostar de ler narrativas e poemas, desenvolve uma experiência literária em que palavras e imagens são capazes de produzir subjetividades e iniciar novas relações com as linguagens. Machado (2012) traz essa importante contribuição para pesquisa quando versa sobre leitura literária bem trabalhada na infância, desencadeando processos criativos que ajudam a dar sentido à existência.

Irrefutavelmente, o processo de formação de leitores literários não se estabelece somente na escola, nem tem por ela um único caminho, mas professores e envolvidos nas aprendizagens de crianças dentro das escolas, contribuem para que este processo ocorra com efetividade.

Na defesa pela formação de leitores literários em ambientes escolares, é importante ressaltar o que Paulino afirma:

a linguagem se mostra não apenas um meio de comunicação, mas um objeto de admiração, como espaço da criatividade. Misturada à vida social, a leitura literária merece atenção da comunidade, por constituir uma prática capaz de questionar o mundo já organizado, propondo outras direções de vida e de convivência cultural. Em sociedades ágrafas, circulam textos literários orais, através de brincadeiras com sons das palavras, conotações de histórias, além das criações de imagens desenhadas ou esculpidas. Tais práticas ocorrem também hoje no mundo letrado, entre sujeitos alfabetizados ou não, o que permite que se amplie o universo da interação leitor-texto (PAULINO, 2014, p. 1).

1.5 Formação do leitor literário na escola

A LI que analisamos no desenvolvimento da pesquisa e tomamos como nosso objeto de pesquisa foram os LL sugeridos no LD. Nosso objetivo era encontrar, nessas sugestões, elementos que contribuíssem para que as crianças conquistassem uma leitura autônoma, e verificar neles as possibilidades de formação de leitores literários.

Segundo Cosson, tornar a leitura literária algo essencialmente escolar, presa somente ao horizonte da escola e da sala da aula, faz com que a LI assuma uma estrutura textual, objetivando o acesso e o domínio da escrita:

Para atender a esse objetivo, a ligação do sistema literário infantil com os outros sistemas literários é enfraquecida, e são acentuados seus contornos de uso pedagógico. No Brasil, a partir dos anos 1970, o sistema literário infantil iniciou um processo de autonomização da escola que vem se consolidando até o presente (COSSON, 2016, p. 57).

Esse autor chama de “nova morfologia da literatura infantil” o processo de ampliação do universo literário para além da escola (COSSON, 2016). A existência farta e variada de produtos dirigidos ao leitor criança busca dialogar com ele e não se limita ao uso escolar, recusando o didatismo para o qual caminham os livros paradidáticos. Para a formação de leitores literários, é importante que a LI não seja usada somente como aporte para alfabetização, e nem considerar o livro como única forma de expressão. Os LL sugeridos em um LD podem ultrapassar a barreira da escolarização e do mundo escrito, recuperando sua voz como meio legítimo de apresentação do texto literário.

A LI, em seu movimento de expansão do mundo escolar, passou a participar de manifestações artísticas e culturais, como o cinema, a canção popular, os vídeos, as Histórias em Quadrinhos (HQ), realizando trocas e inspirando produtos em outros sistemas literários, a exemplados *graphic novels*. Essas manifestações artísticas e culturais passaram a ser representadas nos LL. Na análise de cada LL, a pesquisa visa também encontrar as conexões entre eles e o que Cosson (2016) descreve como manifestações culturais, para verificar em cada livro se são feitas essas conexões e como são realizadas.

Nessa nova organização artística e cultural, apresentada para a LI, a visualidade e a formação do leitor se tornaram índices de grande relevância. A LI passou a valer por si mesma como experiência literária autêntica, mudando a própria forma de endereçamento ao leitor.

As imagens também são uma forma de endereçamento e visualidade ao leitor, podendo estar concatenadas ou não à palavra. Para compreensão da imagem do ponto de vista funcional, que significa suas possibilidades de interação, de ligação social, as imagens e seus diferentes usos na vida social são reconhecidas como catalisadoras, buscando ressignificar o texto e suas aplicações no cotidiano das crianças leitoras. De acordo com Belmiro,

[o]s sistemas de referência que os grupos criam e nos quais se reconhecem são constituídos também por imagens que instauram laços de comunhão entre os homens. A ideia de que pela imagem eu me aproximo do outro, me uno ao outro, favorece a qualidade erótica da imagem de “conjunção, copulação”. Esse caráter relacional estabelecido pela imagem e o conjunto das pessoas e das coisas é que define a imagem e constitui o modo de sua existência (BELMIRO, 2000, p. 14).

Constituir um conjunto de significados sociais, em que as imagens se tornam consideráveis por sua ancoragem nos conteúdos resultantes da criação imagética, e não na realidade, ocasiona uma reflexão sobre possíveis leituras das imagens. Diante disso, também se torna possível investigar os padrões da visualidade em dado contexto sócio-histórico.

A predominância da linguagem verbal e a presença das imagens no convívio da página podem estar em harmonia, completando-se. É possível à linguagem verbal, predominante na cultura grafocêntrica, dialoga com a presença das imagens nas páginas dos LL (BELMIRO, 2000). Para Maffesoli,

(...) entendem-se os diferentes usos das imagens na vida social como recorrência ao cotidiano, onde os objetos são reconhecidos imediatamente pelo engendramento de uma sociabilidade integradora que ressignifica o mundo de modo menos utilitário; anuncia, assim, uma espiritualidade que não se prende a indicadores religiosos, mas que está mais perto dos atores sociais, nos segredos dos microgrupos, na sociabilidade da vizinhança, no ambiente afetoso das relações de amizade, na viscosidade das aderências religiosas, sexuais, culturais, todas as coisas que precisam de imagens que lhes sirvam de catalisador. Na verdade, a discussão proposta por esse autor pretende apontar o sentido agregador das imagens, sentido que contribui para a atração social. (MAFFESOLI, *apud* BELMIRO 2000, p. 13).

A existência de outros códigos de comunicação nos livros é considerada como novas formas de sociabilidade no interior da escola; se os novos códigos circulam nos LL é possível estabelecer relações de concordância e inter-relação entre eles; assim os livros passam a ser suporte para veiculação de outras linguagens. De acordo com Belmiro,

Deve fazer parte, portanto, das reflexões sobre os processos de construção de conhecimento escolar, atentando para as diferentes soluções de interlocução que a mediação pela imagem propõe para a observância de seus códigos e a violação destes, suas implicações discursivas e para compreensão de quais sejam os processos cognitivos desenvolvidos para e através de leitura de imagens. A escolarização, assim entendida, pode ser uma alternativa saudável para redimensionar a importância da escola num mundo cada vez mais tecnológico e virtual (BELMIRO, 2000, p. 24).

Para Camargo (2014, p. 143), nos livros de LI, o leitor não deve buscar apenas equivalências entre texto e ilustrações, mas uma relação dialógica – portanto, mutuamente enriquecedora, pois os sentidos do texto se projetam sobre as ilustrações e vice-versa. Esse movimento de transformação estrutural da LI, que tem uma forte inflexão a partir dos anos 1970, mostrou uma desvinculação dos objetivos educacionais em favor de uma elaboração literária maior, tomando características voltadas para o leitor e não somente para seu uso restrito ao ambiente escolar.

O próprio livro assume múltiplos formatos e forte investimento na visualidade, como destaca Cosson (2016), o que se observa, hoje, em relação à produção de LL para o público infantil, é que se “tem se apoiado em tantas outras linguagens, no aguçamento de sensações táteis, olfativas, visuais, sonoras, que a obra literária para a infância (ou a sua definição) ultrapassa o relato verbal” (COSSON, 2016, p. 59). Desse modo, “a literatura é palavra, uma linguagem que expressa o simbólico, que nos dimensiona como humanos e não está apenas nos livros, nem mesmo apenas na escrita” (COSSON, 2016, p. 63).

As mudanças que ocorreram na LI possibilitaram uma relação diferenciada com o leitor, superando sua relação com idade, escolaridade e objetivos somente pedagógicos. A formação do leitor passa pela escrita, mas não se detém nela e em nenhuma outra tecnologia – antes precisa integrar todas elas, compreendendo que o mesmo sujeito ocupa os papéis de leitor, espectador e internauta, e é para o exercício consciente desses papéis que a escola deve direcionar seus esforços pedagógicos (COSSON, 2016, p. 63).

A pesquisa, ao analisar os LL sugeridos no LD, busca encontrar neles as características dessa literatura que dialoga com o leitor e o faz prosseguir na leitura, para além da sala de aula, das páginas do LD, da escola e de sua escolarização. Reconhecer a literatura em toda sua diversidade é uma necessidade da escola que, ao longo de anos, identificou na escrita e no livro seu veículo preferencial para práticas meramente pedagógicas e escolarizadas.

Na análise dos LL, buscaremos correlações entre escrita, oralidade e visualidade e como esses livros oportunizam a extrapolação de seu conteúdo escrito para os leitores que, no caso,

são crianças estudantes. Nas várias reflexões que permeiam a literatura, como o lugar do leitor, os modos de formar leitores, as razões para continuarmos a ensinar literatura, os estudos demonstram o caráter formativo e não somente pedagógico da literatura e sua importância na construção de caminhos para a sociedade.

A arte literária, considerada por Paulino (2014) como objeto da leitura literária, tem seu espaço bem marcado na sociedade atual e é mais visível o uso das leituras literárias na escola e também fora dela (PAULINO, 2014, p. 177). A diversidade da leitura literária convive com outros tipos de leitura, como a científica, a filosófica, a informativa, que são diversas e demandam estratégias diferentes dos seus leitores, mas têm pontos em comum, que podem ser trabalhados pelos professores e por estudantes leitores.

CAPÍTULO II – LIVROS DIDÁTICOS E MANUAIS DO PROFESSOR

Este capítulo apresentará análises dos LD da coleção *Quatro Cantos* utilizados por alunos pertencentes ao primeiro ciclo³ do EF. O recorte da pesquisa será as turmas do terceiro ano de quatro EM da cidade de Belo Horizonte. As análises serão embasadas em autores como Evangelista (2000), Belmiro (2016) e Soares (2016), buscando em suas reflexões a relação com minha experiência e prática enquanto professora com uma trajetória constituída em trabalhos com turmas do primeiro, segundo e terceiro anos do EF.

Os objetos de análise para o desenvolvimento desta pesquisa foram os LL sugeridos no LD do terceiro ano do EF da coleção *Quatro Cantos*. Inicialmente, serão analisados a proposta e os objetivos do PNLD/2016 para os anos iniciais do EF; posteriormente será descrita a coleção *Quatro Cantos* na qual se encontram os LL sugeridos; por fim uma seção com as considerações relativas ao LD e seu manual.

2.1 Proposta do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) para os anos iniciais

A escolha dos LD nas escolas públicas ocorre por meio do PNLD e visa selecionar coleções que se relacionem com as concepções e trabalho desenvolvido com a LI. As coleções de LD do programa têm por objetivo atender às novas demandas apresentadas na reorganização do EF que passou a ser de nove anos, constituído por três ciclos, em consonância com esse novo modo de organização, o que contempla todo o EF.

Em 2016, foram distribuídas, pelo programa, Coleções Integradas no novo formato de coleção de tratamento integrado entre os componentes disciplinares de História, Geografia, Ciências da Natureza e Linguagens promovendo relações conceituais entre eles, a partir de conexões interdisciplinares, tratando as especificidades dos conhecimentos de cada uma das

³ Portaria da SMED que regulamenta a organização para o EF Regular na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – RME/BH a partir do ano de 2015. Seção I – Da organização do EF. Art. 2º O EF Regular da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte organizar-se-á em três ciclos de formação e aprendizagem, com duração de três anos cada, assim estruturados:

I - 1º Ciclo – Ciclo da Infância – próprio da alfabetização, na perspectiva do letramento e do numeramento, correspondente ao 1º, 2º e 3º anos, tendo como público os estudantes da faixa etária dos 6 aos 8/9 anos.

II - 2º Ciclo – Ciclo da Pré-adolescência – próprio do aprimoramento da leitura, da escrita, da oralidade e da resolução de problemas como bases para a formação do pensamento conceitual, correspondente ao 4º, 5º e 6º anos, tendo como público os estudantes da faixa etária dos 9 aos 11/12 anos.

III - 3º Ciclo – Ciclo da Adolescência – próprio da consolidação do pensamento conceitual, correspondente ao 7º, 8º e 9º anos, tendo como público os estudantes da faixa etária dos 12 aos 14/15 anos.

Fonte: Diário Oficial do Município (DOM) de Belo Horizonte de 22 de novembro de 2014.

áreas. As coleções enfatizam as contribuições para os processos de alfabetização e letramento, salientando as práticas de leitura e escrita, numa perspectiva integradora, fornecendo elementos para pensar e compreender as linguagens, articulando com a construção de conceitos de tempo, espaço, ambiente, cultura, ciência, tecnologia, comunicação e sociedade.

No PNLD, os cinco primeiros anos formam um segmento integrado do EF, considerados decisivos para permanência e progressão no processo de aprendizagem das crianças. Na perspectiva do Letramento e da Alfabetização, os livros do primeiro ciclo, que correspondem ao primeiro, segundo e terceiros anos, recebem o nome de livro de Letramento e Alfabetização; os livros do quarto e quinto anos recebem o nome de livros de Língua Portuguesa. O Programa sugere que as coleções apresentem propostas compatíveis entre si, e com todas as opções de trabalho pedagógico que a escola desenvolve. Dessa forma, os livros devem favorecer a inserção da criança como protagonista no universo escolar, contribuindo para que se desenvolva como sujeito agente de sua própria aprendizagem, além de auxiliar no acesso qualificado ao mundo da escrita e à cultura letrada em que vivemos, considerando e respeitando sua cultura de origem; assim, em seus conteúdos, os LD devem proporcionar atividades que desenvolvam as áreas de conhecimento e o letramento.

Os três primeiros anos do EF são considerados pelo PNLD como primeira etapa: do Letramento e da Alfabetização. Para atender às especificidades desses três primeiros anos, as coleções de LD são de uso individual da criança, chamados de livros consumíveis. Estão organizadas na perspectiva de auxiliar no processo de letramento e de alfabetização iniciais, de alfabetização matemática e nas demais áreas do conhecimento. Nessa primeira etapa, espera-se que a criança consolide o processo de Letramento e Alfabetização, desenvolvendo a proficiência em leitura e escrita, bem como sua capacidade de refletir sobre a língua e a linguagem, garantindo ao estudante o desenvolvimento das linguagens e o acesso ao mundo da escrita e das práticas de letramento associadas a diferentes formas de participação social. Desse modo, nas sugestões dos LL da coleção *Quatro Cantos*, a intencionalidade e os objetivos seriam de proporcionar o letramento literário e a formação do leitor literário na escola e na sala de aula.

Ao analisar os LL sugeridos no LD, vamos verificar os que estão em consonância com os princípios e critérios estabelecidos pelo programa para o letramento. Referenciando os textos que as coleções de LD devem abordar, o Programa propõe a utilização deles como instrumentos de acesso das crianças ao mundo da escrita, respeitando o nível de aprendizagem. Os textos devem se justificar pela qualidade proporcionada pela experiência da leitura e não com o objetivo de servirem para exploração de conteúdos escolares. Em vista disso, outro princípio norteador para seleção de LD pelo PNLD é

(...) o de proporcionar ao estudante a fruição estética e a apreciação crítica da produção literária, associada à língua portuguesa. Os livros didáticos dos anos iniciais atentam para as especificidades de um adequado processo de letramento e alfabetização e para um desenvolvimento da autonomia nos estudos e sucesso de todo o ensino-aprendizado escolar. (PNLD, 2016, p. 11).

Os LL que as coleções de LD sugerem para cada ano do EF estão em consonância com esses princípios de leitura pela qualidade. Isto posto, para o PNLD (2016),

a seleção textual deve justificar-se pela qualidade da experiência de leitura que possa propiciar, e não pela possibilidade de exploração de conteúdos curriculares; os pseudo-textos, criados única e exclusivamente com objetivos didáticos, são inaceitáveis; (PNLD, 2016, p. 16).

De acordo com o Programa, os “pseudo-textos” ou “falsos textos”, que são criados única e exclusivamente com objetivos didáticos, são considerados inaceitáveis na constituição dos LD e LL.

O PNLD avaliou trinta e cinco (35) coleções de Letramento e Alfabetização, sendo vinte e uma (21) aprovadas, num total de sessenta por cento (60%). De Língua Portuguesa, das trinta e duas (32) coleções avaliadas, dezesseis (16) foram aprovadas, num total de cinquenta por cento (50%). Nos LD são imprescindíveis textos de tradição literária, representando diferentes tendências, estilos e movimentos, contemplando textos da literatura oral e escrita, que incentivem os estudantes a buscarem informações e leituras fora dos limites do próprio LD e literário, fazendo relações com as diversas linguagens.

A coleção *Quatro Cantos* – Letramento e Alfabetização foi avaliada e aprovada pela equipe de avaliadores⁴ do Ministério da Educação (MEC), sendo distribuída nas escolas públicas que fizeram dela sua opção de LD para o primeiro ciclo. A seleção e definição da coleção de LD que a escola vai adotar devem estar intrinsecamente ligadas aos projetos e especificidades de cada escola. Deve ser uma escolha consciente e bem planejada de todos os professores, em conjunto com a equipe pedagógica.

⁴ Essa equipe é bem diversificada, com profissionais da área de educação de diversos Estados brasileiros. Cada profissional está vinculado a uma Instituição de ensino.

2.2 A coleção *Quatro Cantos* – Letramento e Alfabetização

Os professores e a equipe pedagógica das quatro EM da cidade de Belo Horizonte, na qual realizamos a pesquisa, selecionaram a coleção *Quatro Cantos* e os estudantes do primeiro ciclo de cada escola usaram-na no primeiro, segundo e terceiro anos. As quatro escolas possuíam, ao todo, oito turmas de 3º ano, assim distribuídas: a primeira e a quarta escolas com duas turmas, a segunda com três e a terceira com uma turma.

Em 2016, as escolas receberam os livros da coleção, os quais foram utilizados até 2018. Somente as turmas do primeiro ano iniciaram o uso dos LD da coleção *Quatro Cantos* no ano de 2016, continuando com a mesma em 2017 e 2018. As turmas do terceiro ano, em 2017, não utilizaram no 1º e no 2º anos, visto que os LD da coleção foram disponibilizados quando eles já haviam cursado os dois primeiros anos do primeiro ciclo do EF. Desse modo, essas turmas utilizaram somente o livro do 3º ano.

A coleção é composta de três volumes, sendo específicos para cada ano do primeiro ciclo, que corresponde aos três anos iniciais do EF.

FIGURA 1: Capa dos livros – 1º, 2º e 3º anos – do Ensino Fundamental da coleção *Quatro Cantos*



Fonte: www.editoradimensao.com.br.

A tipologia e tamanho das letras, assim como espaço entre linhas, letras e palavras são adequados aos alunos aos quais a coleção se destinam. No LD do primeiro ano, os textos estão em letra “caixa alta”, facilitando o processo de alfabetização inicial. A impressão dos LD da coleção é nítida, as imagens bem coloridas e atrativas, muitas delas relacionadas ao cotidiano das crianças, despertando-lhes o interesse pela visualização e leitura das imagens.

Os livros da coleção trazem textos, informações, conceitos, noções e atividades que colaboram, em diferentes níveis de eficácia, com os objetivos e critérios estabelecidos para cada um dos eixos de ensino da Alfabetização e Letramento: leitura, produção de textos escritos, oralidade e conhecimentos linguísticos. Além disso, o material é organizado por unidades temáticas que privilegiam o universo infantil, fazendo relação com o conteúdo disciplinar e, em cada ano escolar, dividem-se em seções para o trabalho nos eixos da Alfabetização e Letramento e Língua Portuguesa. O livro do 1º ano é organizado por palavras-chave iniciadas pelas letras do alfabeto, encabeçando os pequenos textos propostos para leitura dos estudantes; os livros do 2º e do 3º anos estão organizados por unidades temáticas, privilegiando alguns gêneros textuais como: cartas, bilhetes, HQ, dentre outros.


Na análise dos LD da coleção *Quatro Cantos*, o manual do professor também foi essencial para compreendermos a proposta pedagógica da coleção integralmente, suas especificações e seu princípio organizador. Nele encontramos várias sugestões de trabalhos interdisciplinares relacionados com as demais linguagens. Por exemplo, na página 128 do livro do 1º ano, encontramos o gênero textual propaganda sendo trabalhado com uma imagem da capa do Livro ilustrado da Turma da Mônica. Na página 129, o manual traz as orientações para os professores para que se trabalhe a inferência, a relação entre o texto verbal e a imagem, relacionando o texto com os contos de fadas. Conforme Belmiro,

[o] reconhecimento de que a ilustração faz parte do conteúdo desses livros e que, por assim ser considerada, deve também ser avaliada, aponta para uma situação que desenha os anos 90: aprender a ler imagens humaniza o homem, a alfabetização pela imagem é um meio de construir cidadania. Por isso, o aluno deve saber apreciar a imagem dos livros didáticos como arte, reconhecê-la e interpretá-la (e não somente criá-la, como se pontificava nos anos 60). (BELMIRO 2000, p. 22).

FIGURA 2: Páginas 128 e 129 livro do professor/1º ano – coleção *Quatro Cantos*

HORA DE LEITURA

- SEU PROFESSOR VAI LER UMA PROPAGANDA QUE FALA DOS PERSONAGENS DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS DE MAURICIO DE SOUSA.
- TENTE ACOMPANHAR A LEITURA DO PROFESSOR. OBSERVE A IMAGEM.



REVISTA TURMA DA MÔNICA, MAURICIO DE SOUSA, EDITORA, PANINI COMICS, N. 22, OUTUBRO DE 2008, P. 45.

128

CONVERSANDO SOBRE O TEXTO

- O QUE A PROPAGANDA ANUNCIA? *Anuncia um livro (um livro ilustrado).*
- O QUE A PROPAGANDA FALA SOBRE A TURMA DA MÔNICA? *A Turma da Mônica invadiu o mágico mundo dos Contos de Fadas.*
- OLHE COM ATENÇÃO A IMAGEM DA PROPAGANDA:
 - DE QUE A MÔNICA E SEUS AMIGOS ESTÃO VESTIDOS? *Estão vestidos (disfarçados) de personagens famosos dos contos de fadas. Por exemplo, a Mônica está vestida de Chapeuzinho Vermelho e Cabelos de Cadafésis, de soldadinho de chumbo; os Cássio, de príncipe etc. Professor: Observe com os alunos a relação entre texto verbal e imagem.*
- VEJA NOVAMENTE A PROPAGANDA. ELA DIZ QUE:

A Turma da Mônica invadiu o mágico mundo dos Contos de Fadas.

 - COMO A PROPAGANDA PASSA ESSA IDEIA PARA O LEITOR NA IMAGEM? *Com os personagens da Turma da Mônica fantasiados de personagens dos Contos de Fadas e com o pequeno cenário (um pedaço de mural florido, a torre do castelo...) de Contos de Fadas, destacado na propaganda. Professor: Discuta inicialmente com os alunos a relação entre texto verbal e imagem. Depois, discuta, trabalhe com eles que a intenção de informar (dessa página) se trata por meio da relação entre elementos verbais e não verbais da propaganda.*
- A PROPAGANDA DIZ TAMBÉM:

A turminha mais famosa dos quadrinhos nas histórias mais famosas do mundo.

 - QUEM É "A TURMINHA MAIS FAMOSA DOS QUADRINHOS"? *A Turma da Mônica. Professor: Neste momento de é também importante que o aluno estabeleça relação entre texto e imagem, mas ainda é importante que perceba relação de referência e pode ser estabelecida entre esse livro ("A turminha mais famosa dos quadrinhos nas histórias mais famosas do mundo") e a frase posterior na propaganda ("A Turma da Mônica invadiu o mágico mundo dos Contos de Fadas"), em que "A turminha mais famosa dos quadrinhos" se refere à "Turma da Mônica" e "histórias mais famosas do mundo" a "Contos de Fadas".*
 - QUAIS SÃO "AS HISTÓRIAS MAIS FAMOSAS DO MUNDO"? *Os Contos de Fadas.*
 - O QUE SÃO OS "CROMOS COLORIDOS, METALIZADOS E COM GLITTER"? *As figurinhas que aparecem na imagem. Professor: Ajude os alunos a perceberem a relação entre a imagem das figurinhas e esse livro.*
- QUAL É O OBJETIVO DE UMA PROPAGANDA? PARA QUE ELA É FEITA? *Espera-se que o aluno perceba que propagandas são feitas para vender produtos. Nesse caso, o propósito é vender o livro Ilustrado da Turma da Mônica.*

129

Fonte: ROCHA, ASSUNÇÃO, MARTINS. *Letramento e Alfabetização*, manual do 1º ano. 2014d.

As ilustrações fazem parte dos LD da coleção *Quatro Cantos* complementando os textos verbais. As relações entre elementos verbais e visuais são bem definidas e bem explicitadas no manual do professor. Considerando a importância de o professor trabalhar nessa perspectiva de complementação, os livros recorrem às imagens. Estas representam, descrevem, narram, simbolizam, expressam e chamam a atenção, contribuindo para compreensão de textos e atividades. Ressalte-se distribuídas equilibradamente nas páginas dos três volumes da coleção.

Sobre a perspectiva do uso das imagens como propagadoras de ensinamentos e sentidos, Freitas considera:

Por meio das imagens são veiculados ensinamentos e sentidos sobre o mundo e as coisas do mundo que muitas vezes reforçam o que está escrito, outras, extrapolam, contradizem, ampliam, restringem etc. Por meio das imagens produzem-se saberes, relações de poder, modos de subjetivação e, portanto, governam-se crianças e jovens. A imagem é um discurso no qual produz os objetos que presentifica, sugere e representa. Trata-se, portanto, de “um texto discursivo e enunciativo, visível, que também conta a nossa história contemporânea” (SCHWENGBER, *apud* FREITAS, 2014, p. 78).

As imagens, ao longo dos LD, são propagadoras de sentidos para cada atividade, reforçando o que está escrito. Essa concepção de propagação e interlocução entre texto verbal e visual ocorre em todos os LD e também nos LL neles sugeridos, descritos como texto discurso e enunciativo.

A organização por unidades temáticas propõe diferentes seções, que são direcionadas para o trabalho com os eixos de ensino da língua portuguesa, na perspectiva do Letramento e da Alfabetização; além disso, apresentam sumário e utilizam de recursos atrativos para segmentar as seções, facilitando sua localização pelos estudantes. As seções da coleção *Quatro Cantos* são: Hora de Leitura; Conversando sobre o texto; Lendo e escrevendo; Produzindo um texto; Passatempo. Cada seção tem seus objetivos e descrição de propostas de atividades.

No decorrer do LD, existe uma diversidade de gêneros textuais do contexto das crianças, como fábulas, histórias, bilhetes, propagandas, cartazes e outros. Acresce-se que o eixo de conhecimentos linguísticos apresenta atividades diversificadas voltadas à apropriação do sistema de escrita alfabética, como cruzadinhas, complete palavras, descubra palavras dentro de palavras, dentre outras. A coleção tem por objetivo desenvolver o aprendizado dos estudantes no que concerne à valorização da escrita, oralidade, apropriação do sistema de escrita alfabética, leitura, produção textual e análises linguísticas. Os três livros que compõem a coleção estão organizados em quatro unidades temáticas:

O livro do 1º ano está dividido nas seguintes unidades temáticas:

- Todas as coisas têm nome;
- Meu nome e outros nomes;
- Gente tem sobrenome e... apelido;
- Jeitos de ser e de viver.

O livro do 2º ano está dividido nas seguintes unidades temáticas:

- Gente que gosta de bicho;
- Zoológico;
- Histórias de bichos;
- Curiosidades sobre os bichos.

O LD do 3º ano está dividido nas seguintes unidades temáticas:

- É hora de histórias divertidas;
- A palavra é brinquedo;
- É hora de brincar;
- É hora de dormir.

As unidades estão divididas em capítulos que têm seções distintas, nas quais são abordados os eixos de ensino da língua portuguesa e sistema de apropriação da escrita/letramento. A exploração de textos escritos e leitura situam-se nas seções “Hora de Leitura” e “Conversando sobre o texto”, com variados gêneros, relacionando os textos com temáticas abordadas na seção. No livro do primeiro ano, é solicitado aos estudantes o acompanhamento da leitura com o professor; nos livros do segundo e terceiro anos, por meio de atividades de leitura, interpretação e escrita de resposta, há incentivo aos discentes para desenvolverem a autonomia com relação à capacidade de leitura. A visão do desenvolvimento da fluência de leitura e da capacidade de compreensão de textos, autonomamente, é instigada nos livros do segundo e do terceiro anos, por meio de atividades de leitura e interpretação de textos.

Os textos da coleção são de diferentes gêneros, apresentando no manual do professor explicações acerca do gênero do texto e orientações quanto à modalidade de leitura a ser adotada. No livro do primeiro ano, os textos são mais simples, com estruturas bem familiares aos estudantes. A complexidade nos gêneros e textos vai se dando, respectivamente, nos livros do segundo e terceiro anos. Essa progressão é também observada nas habilidades leitoras que são enfatizadas em cada LD, de cada ano. As questões de compreensão dos textos também são gradativas.

Na coleção, o eixo da produção de textos é trabalhado em consonância com os demais eixos, em especial com o eixo da oralidade. As atividades são propostas para realização individual, coletiva, em duplas, em grupo. As atividades de produção de textos são contextualizadas e significativas, deixando claro o destinatário, a finalidade da produção e a revisão textual. Para essa produção, são apresentados modelos e formas diferentes de apresentação do gênero trabalhado. A oralidade é contemplada em todos os três livros da coleção, com propostas de reflexões sobre a importância de organizar as ideias que serão expostas oralmente e sobre a necessidade de escuta.

Nos três livros analisados, os conhecimentos linguísticos são organizados de forma a proporcionar aos estudantes experiências diversas com a língua escrita. No livro do primeiro ano o foco é o favorecimento da apropriação do sistema de escrita alfabética, por meio de atividades diversas. Nos livros do segundo e terceiro anos existe a continuidade desse processo de alfabetização e letramento, com atividades que abordam também as questões ortográficas e outros conhecimentos linguísticos.

2.3 Perspectivas e correlações da coleção *Quatro Cantos* com a literatura infantil

Com o objetivo de correlacionar as pesquisas, os estudos e as publicações das autoras/organizadoras dos livros da coleção com a LI, realizamos uma pesquisa no histórico profissional de cada uma delas, analisando sua ligação (ou não) com a LI. Iniciamos pela descrição de cada autora no próprio LD; após, pesquisamos o currículo Lattes de cada uma delas e refinamos as buscas nos trabalhos publicados e citados no currículo Lattes referentes à LI.

A coleção *Quatro Cantos* é da Editora Dimensão. No processo de organização e distribuição dos LD, cada editora assume uma perspectiva, embasada em seus princípios ideológicos. Pesquisando pelo histórico da LI da editora, encontramos LL desta Editora aprovados no PNLD literário no ano de 2018 (PNLD literário 2018)⁵. Os LL da Editora Dimensão aprovados no PNLD literário são sete: *A liga dos dragões extraordinários*; *Contos de Gringolados*; *Piparotes de poesia*; *Vovô vai para as estrelas*; *Temos de encontrar o Froggy!*; *Vaca amarela pulou a janela*; *Bom mesmo é correr!*

A coleção em questão sugere LL nos LD dos três anos iniciais correspondentes ao 1º ciclo. O centro da nossa pesquisa será, então, verificar se os LL do 3º ano se relacionam com as atividades do interior do volume em que essa seleção se apoia para explicitar suas concepções de LI, letramento literário e formação de leitores literários.

2.4 Análise e considerações acerca do manual do professor e do livro didático da coleção *Quatro Cantos* – Letramento e Alfabetização

Consideramos relevante, para a pesquisa e para a escrita desta dissertação, analisar as sugestões de trabalhos interdisciplinares que abordam as diferentes linguagens presentes no manual do professor de cada ano. Num segundo momento, faremos considerações sobre a análise dos LD utilizados pelos alunos.

Os livros da coleção *Quatro Cantos* são acompanhados de um manual específico para o professor, com detalhamento das atividades e do conteúdo a ser trabalhado. Ele traz

⁵ PNLD literário 2018 é um plano desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para aquisição de obras literárias a serem utilizadas pela rede pública de ensino brasileiro. Prevê a avaliação e distribuição de livros de literatura para os estudantes da Educação Infantil, dos anos iniciais do EF e do Ensino Médio. O PNLD tem como um dos principais objetivos apoiar a formação de acervos das escolas públicas, ampliando as oportunidades para que os alunos tenham acesso à literatura de qualidade durante o ano letivo, buscando contribuir com o desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes.

informações sobre a perspectiva pedagógica adotada em toda a coleção. Essas informações têm como base os estudos e concepções atuais da psicologia e das ciências da linguagem, segundo o próprio manual.

No manual do professor, encontramos a descrição dos seguintes conceitos: Concepções de alfabetização e letramento; Que diferenças há entre a proposta de alfabetizar letrando e os métodos tradicionais?; Língua, texto, gêneros textuais. Leitura, escrita, oralidade, variação linguística: noções fundamentais no ensino da língua; Sobre os livros da coleção e Eixos de trabalho da coleção. Esse material de estudo visa subsidiar o trabalho do professor oferecendo-lhe um instrumento de consulta dos conceitos abordados na coleção, indicando autores para temas: Alfabetização e letramento, organização e planejamento da alfabetização, leitura como processo, alfabetizar letrando e os métodos tradicionais, língua, texto, gêneros textuais, leitura, escrita, oralidade, variação linguística, noções do ensino da língua. Alguns dos autores referenciados na coleção *Quatro Cantos* são: FERREIRO & TEBEROSKY (1999); KLEIMAN (1995); BAGNO (2002); SOARES (2003); ROCHA (2003); BATISTA (2005); CAFIEIRO (2005); FRADE (2005); GOMES (2005); ADAMS (2006); CASTANHEIRA (2009); dentre outros. O manual é bem elaborado e eficaz para consultas dos docentes, principalmente para aqueles que não são específicos de alfabetização e do letramento.

A coleção assume um ensino sob a perspectiva de alfabetização e do letramento, sem especificar o letramento literário. Este não é descrito no manual do professor, mas é possível verificar, nas análises de seus LL, que a coleção assume um ensino na perspectiva de valorização de LL e da LI nos anos iniciais.

Consideramos, em nossa análise, que o manual do professor correspondente a cada ano constitui-se em instrumento capaz de subsidiar adequadamente o uso da coleção pelo professor. Tanto no trabalho de sala quanto na orientação para o estudo autônomo por parte do aluno, o manual da coleção *Quatro Cantos* explicita com clareza e correção os pressupostos teóricos e metodológicos a partir da proposta em que foi elaborado.

Os manuais destinados aos professores descrevem, com funcionalidade, a organização dos livros de cada ano, porém não explicitam os objetivos a serem atingidos nas atividades propostas e nos encaminhamentos necessários. Nos manuais encontramos propostas de ampliação e adaptação de algumas tarefas do livro, sendo mais evidentes a partir do livro do segundo ano, mas não encontramos sugestões de articulações entre as propostas e atividades com os demais materiais didáticos distribuídos pelo PNLD: Dicionários, o PNLD dos Materiais Complementares, o PNBE, nem o PNLD literário.

Com relação aos LD da coleção *Quatro Cantos* esses são divididos em quatro eixos distintos: Leitura dos textos, Produção de textos escritos, Oralidade e Conhecimentos linguísticos, que Guimarães agrega ao processo de alfabetização da seguinte maneira:

Na alfabetização, tanto nos processos de leitura quanto na produção de texto, o aprendiz usa o conhecimento que tem da linguagem oral aliado às hipóteses que constrói sobre o funcionamento da língua escrita. Na leitura, o conhecimento linguístico atua de forma a permitir que o leitor estabeleça relações entre grafemas e fonemas, compreenda o sentido das palavras e das sentenças, relacione os significados entre os parágrafos e, também, faça uso de estratégias de antecipação. (GUIMARÃES, 2004, p. 65).

A coleção trabalha com esses eixos simultaneamente em cada unidade temática. O eixo “Leitura dos textos” é baseado em documentos oficiais que tratam do Ensino de Língua Portuguesa no EF, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares Nacionais e a normativa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, (PNAIC), os quais pressupõem que os avanços dos alunos na compreensão de textos escritos devem ocorrer mesmo antes de poderem ler e escrever pequenos textos sozinhos.

Assim, os livros da coleção *Quatro Cantos* envolvem, em maior ou menor grau, o ensino de estratégias de leitura proposto a cada livro, num sentido de progressão. Essas estratégias são variadas e objetivam a apresentação de um texto às crianças, mobilizando seus conhecimentos prévios sobre as temáticas, o gênero textual, com o objetivo de leva-las à interpretação e formulação de hipóteses de leitura e ao entendimento do texto proposto.

Nas sugestões dos LL, verificaremos se a leitura também é voltada para esse entendimento prévio e mobilizador de saberes dos estudantes. Em todo conteúdo dos LD aparecem textos relacionados às esferas jornalísticas, midiáticas e do lazer. Encontramos notícias, reportagens, artigos de opinião, publicidades, HQ, tirinhas, regras de jogo e mais.

No LD do 1º ano, podemos observar textos mais curtos e da tradição oral e poucas tarefas de compreensão textual, dando mais ênfase ao processo de alfabetização e de apropriação de escrita alfabética.

FIGURA 3: Página 130, livro 1º ano – coleção *Quatro Cantos*.

LENDO E ESCRIVENDO

1 OBSERVE ESTES PERSONAGENS DA TURMA DA MÔNICA.
 • TENTE LER OS NOMES DELES.



CEBOLINHA MÔNICA CASCÃO

XAVECO MARINA MAGALI

JEREMIAS TITI

WWW.TURMADAMONICA.COM.BR

130

Fonte: ROCHA, ASSUNÇÃO, MARTINS. *Letramento e Alfabetização*. Livro do 1º ano. 2014a.

FIGURA 4: Página 136, livro do 1º ano – Coleção *Quatro Cantos*

11 ACOMPANHE A LEITURA DO PROFESSOR:

CEBOLINHA
 XAVECO
 CASCÃO
 MARINA
 MAGALI
 JEREMIAS
 TITI

ALGUNS PERSONAGENS SÃO CONHECIDOS PELO APELIDO E NÃO PELO NOME.

• CONVERSE COM SEU COLEGA AO LADO. DESCUBRA QUAIS SÃO OS APELIDOS ESCRITOS ACIMA. FAÇA UM X NA FRENTE DESSES APELIDOS.

12 VOLTE À PÁGINA 131:

- a PINTA DE AZUL O NOME QUE TEM O MAIOR NÚMERO DE LETRAS.
- b RISQUE O NOME QUE TEM 4 LETRAS.
- c CIRCULE A PRIMEIRA LETRA DE CADA NOME.
- d PINTA DE VERDE OS NOMES QUE TÊM O MESMO NÚMERO DE LETRAS.

136

Fonte: ROCHA, ASSUNÇÃO, MARTINS. *Letramento e Alfabetização*. Livro do 1º ano. 2014a.

Em todos os LD da coleção, existe uma proposta própria para o ensino da leitura, com maior ou menor grau de articulação com os demais eixos e focos distintos. A leitura de imagens está sempre presente nos livros das coleções.

FIGURA 5: Páginas 10 e 11 – livro do 3º ano – coleção *Quatro Cantos*.

HORA DE LEITURA

Você vai ler algumas tirinhas.

A tirinha, também chamada de tira, é uma história feita com quadros ou cenas que costumam apresentar desenhos dos personagens, das paisagens e balões, nos quais ficam as falas dos personagens. A maior parte das tirinhas apresenta três quadros, mas há tirinhas que apresentam um ou dois, assim como há tirinhas que apresentam mais de três quadros. Para ler a tirinha, é importante prestar atenção tanto no que está escrito nos balões quanto no que está desenhado. A principal finalidade desse texto é divertir, por isso as tirinhas são engraçadas geralmente.

• Leia as tirinhas, observando as imagens:



Jean Galvão. Revista Recreio, número 253, ano 5, 13 janeiro 2005.



Jean Galvão. Revista Recreio, número 252, ano 5, 06 dezembro 2005.

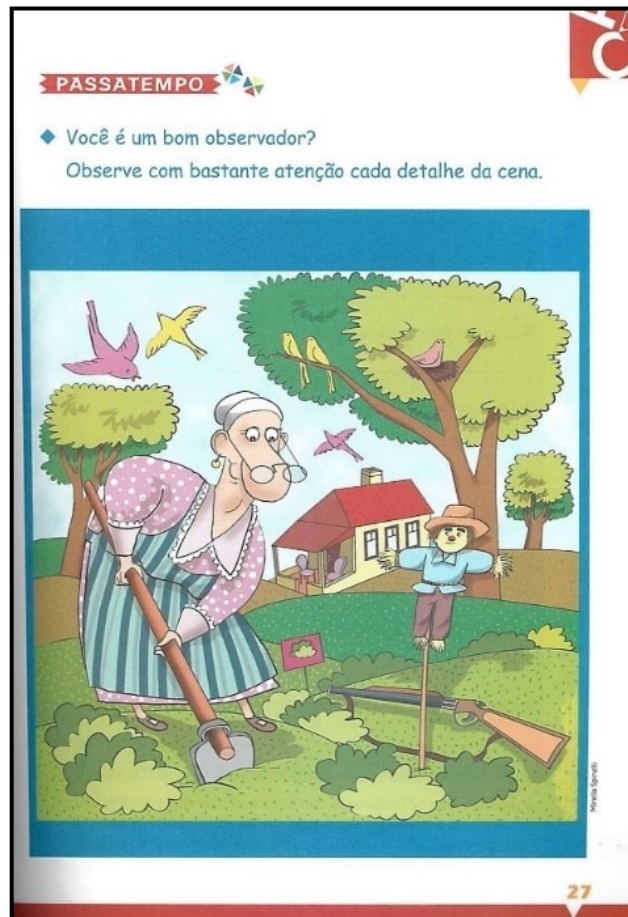


Jean Galvão. Revista Recreio, número 245, ano 5, 18 novembro 2004.

CONVERSANDO SOBRE OS TEXTOS

- 1 Sobre o que as tirinhas falam?
- 2 Qual a tirinha que você achou mais engraçada? Por quê?
- 3 Das três tirinhas, qual das brincadeiras você pode fazer sozinho?
- 4 Leia novamente a última tirinha:
 - a Do que as crianças brincavam no primeiro quadrinho?
 - b No último quadrinho, os meninos dizem que estão brincando de esconde-esconde. Por quê?

Fonte: ROCHA, ASSUNÇÃO, MARTINS. *Letramento e Alfabetização*. Livro do 3º ano. 2014c.

FIGURA 6: Página 27, livro do 3º ano – coleção *Quatro Cantos*

Fonte: ROCHA, ASSUNÇÃO, MARTINS. *Letramento e*. Livro do 3º ano. 2014c.

As atividades abaixo foram extraídas do livro do 1º ano e fazem parte da UNIDADE 3, que tem por temática nomes, sobrenomes e apelidos. O título é “Gente tem sobrenome e... apelido”. Por elas, podemos exemplificar as relações das atividades do LD com suas respectivas temáticas.

FIGURA 7: Página 175, livro do 1º ano – coleção *Quatro Cantos*.

PRODUZINDO UM TEXTO

1 NO TEXTO, AS AUTORAS FALAM DE UM CÃO DE ESTIMAÇÃO QUE TEM NOME, SOBRENOME E ATÉ... APELIDO!

LEIA NOVAMENTE:



DIX É O NOME DO CÃOZINHO DO DADO.
O CACHORRO, DE PEQUENINO, NÃO TEM NADA...
O NOME DO DADO É EDUARDO.
E DIX VEM DO SEU SOBRENOME DIXER.
É PRO CÃO FAZER PARTE DA FAMÍLIA.

DIX É O NOME DO CÃOZINHO DO DADO.
O CACHORRO, DE PEQUENINO, NÃO TEM NADA...
O NOME DO DADO É EDUARDO.
E DIX VEM DO SEU SOBRENOME DIXER.
É PRO CÃO FAZER PARTE DA FAMÍLIA.

175





Fonte: ROCHA, ASSUNÇÃO, MARTINS. *Letramento e Alfabetização*. Livro do 1º ano. 2014a.

FIGURA 8: Página 183, livro do 1º ano – coleção *Quatro Cantos*.

8 LIGUE OS NOMES AOS SOBRENOMES:

PARA DESCOBRIR OS SOBRENOMES, SIGA AS PISTAS:

- ▶ ROBERTO TEM O MAIOR SOBRENOME.
- ▶ NO SOBRENOME DE ALICE, A LETRA A APARECE DUAS VEZES.
- ▶ O SOBRENOME DE GUSTAVO TERMINA COM A LETRA A.
- ▶ O SOBRENOME DE JOANA TEM 5 LETRAS E TERMINA COM A LETRA S.

 ALICE	ALVES
 GUSTAVO	SILVA
 ROBERTO	AVELAR
 JOANA	GONÇALVES

183

Fonte: ROCHA, ASSUNÇÃO, MARTINS. *Letramento e Alfabetização*. Livro do 1º ano. 2014a.

FIGURA 9: Páginas 179 e 180, livro do 1º ano – coleção *Quatro Cantos*

CONVERSANDO SOBRE O TEXTO

- 1 POR QUE O TEXTO DIZ QUE O SOBRENOME É COMO UMA MARCA REGISTRADA?
- 2 QUAL É A ORIGEM DA MAIORIA DOS SOBRENOMES BRASILEIROS?
- 3 POR QUE O NOME E O SOBRENOME SÃO UMA MARCA IMPORTANTE, UM DIREITO DE TODAS AS PESSOAS?
- 4 OUÇA NOVAMENTE A LEITURA DE UMA PARTE DO TEXTO:

“Outra origem de sobrenomes foram as alcunhas, ou apelidos, atribuídos a uma pessoa para identificá-la e que, depois, se incorporavam a seu nome como se dele fizessem parte.”

■ TENTE ACOMPANHAR A LEITURA QUE O PROFESSOR VAI FAZER DO VERBETE.

- DEPOIS, RESPONDA: QUAL O SIGNIFICADO DA PALAVRA **ALCUNHA**, NO TEXTO?

alcunha: 1. apelido; 2. denominação que se usa em lugar do nome de alguém, ou em acréscimo a um nome.

DICIONÁRIO ELETRÔNICO HOJAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA 3.0

b O SIGNIFICADO QUE VOCÊ IMAGINOU PARA A PALAVRA SE APROXIMA DO QUE SEU PROFESSOR LEU?

- 5 QUAL O SOBRENOME QUE LEONARDO HERDOU DOS PAIS?
- 6 E VOCÊ, QUE SOBRENOME HERDOU DE SUA FAMÍLIA?

LENDO E ESCRREVENDO

- 1 **SUBLINHE** NO TEXTO O SOBRENOME INICIADO COM “A”.
- 2 **ESCREVA** O NOME QUE TEM TRÊS SÍLABAS E COMEÇA COM A LETRA “M”.

- 3 **SEPARE EM SÍLABAS** O NOME DO EXERCÍCIO 2.

--	--	--

- QUAL A DIFERENÇA ENTRE A PRIMEIRA SÍLABA DESSE NOME E A PALAVRA **MAR**?

- 4 TENTE LER ALGUNS SOBRENOMES.

CORREIA MORAES CARVALHO MOREIRA
--

- 5 AGORA, OUÇA A LEITURA DO PROFESSOR, PRESTANDO ATENÇÃO AOS SONS DO “R”.

CARVALHO	CORREIA	MORAES MOREIRA
----------	---------	-------------------

- CONVERSE COM OS COLEGAS: QUAL A DIFERENÇA NOS SONS DO “R”?

Fonte: ROCHA, ASSUNÇÃO, MARTINS. *Letramento e Alfabetização*. Livro do 1º ano. 2014a.

As atividades estão relacionadas com a proposta temática da unidade 3 “Gente tem sobrenome e... apelido”; o texto apresentado, na página 175 do livro do 1º ano, prossegue e amplifica a temática estabelecida na primeira unidade “Todas as coisas têm nome”, enfatizando quem possui sobrenome. Observa-se, na atividade da página 179, o incentivo à criança para acompanhar a leitura feita pelo professor, ao mesmo tempo em que busca relacionar o conhecimento daquela com o apresentado pelo docente (leitura do significado de alcunha); as atividades das páginas 180 e 183 se relacionam com o eixo de Conhecimentos Linguísticos, de maneira que as crianças possam se apossar da escrita alfabética e das normas ortográficas.

O caráter predominantemente ficcional de tema e de gênero é abordado nas atividades propostas. A formação de leitor literário será subsidiada para que o professor, ao usar os livros da coleção, faça uso dos LL sugeridos e de outros. Por isso vamos analisar nos LL se as autoras estabelecem correlações com os conteúdos dos livros, se estão sugeridos para leitura, livres de qualquer interesse pedagógico, ou se há orientação de mediação de leitura literária para o professor.

No eixo “Produção de Textos Escritos”:

Todo o conteúdo do LD e suas tarefas estão lá para permitir às crianças vivenciarem a produção de textos como um processo social de interação por meio da escrita. Sua perspectiva é a de reconhecer a escrita como parte de uma comunicação que precisa ser ampliada e, por isso, trabalhada em sala de aula. As atividades buscam produções de textos reais, de circulação real na sociedade, incentivando as crianças nessa circulação real, tendo em vista seus interlocutores e sua situação comunicativa.

Percebemos uma diversidade de oferta de gêneros textuais, estabelecendo relações na mesma unidade dos livros entre os textos dos diferentes gêneros. As atividades de produção de texto estão interligadas com as atividades anteriores de conhecimento e reconhecimento dos textos e dos gêneros a serem escritos pelos alunos. Nas atividades de produção de textos, percebemos, na sequência após a escrita, as sugestões de revisão textual, levando a criança a repensar sobre sua própria escrita. No manual do professor, existem sugestões para que o professor possa trabalhar com os textos e suas revisões em várias etapas; uma delas é a de assegurar um momento de revisão e reescrita do texto produzido.

O LD destinado ao primeiro ano tem uma pequena quantidade e variedade de gênero textual, observando uma progressão nesses textos nos livros do segundo e do terceiro anos. No livro do primeiro ano, é comum a produção de gêneros como: listas, legendas de imagens, títulos para textos. Existe a proposta de produção de textos longos, tendo o professor como escriba e em grupos. As propostas de atividades apresentadas pelos livros da coleção *Quatro Cantos* colaboram para o desenvolvimento da proficiência na produção escrita, com subsídios para elaboração temática muitas vezes provenientes da discussão de textos selecionados para leitura.

Os LD contemplam as diferentes etapas do desenvolvimento dos textos, como planejamento, escrita, avaliação, reelaboração e reescrita, os quais têm a circulação no espaço escolar. Não encontramos, nos LD da coleção, sugestão de circulação fora do espaço escolar.

No eixo “oralidade”:

Não observamos muitas inovações nas tarefas voltadas para o trabalho com a oralidade. Os livros dos três anos tratam o ensino da oralidade com situações diversificadas, em que as crianças discutem oralmente sobre os textos lidos, bem parecidas com atividades de compreensão leitora ou de reflexão sobre conhecimentos linguísticos. Algumas tarefas são de recitar poesias trabalhadas anteriormente como gênero textual. Percebemos a ausência de clareza do propósito a ser alcançado com a atividade da oralização.

Em alguns casos, nos LD da coleção, a oralidade é explorada principalmente nas interações rotineiras de sala de aula, em conversas com os colegas de sala, em trocas de opiniões e discussão sobre um tema previamente determinado, mas, no manual, encontramos algumas considerações sobre a relevância pedagógica, como no excerto a seguir:

Sendo assim, o trabalho em sala de aula deve se pautar nessa noção que se faz com base no uso social da língua e que considera a oralidade, geralmente desprezada no ensino tradicional. Considerar a modalidade oral da língua é essencial para o trabalho com a alfabetização. (ROCHA; ASSUNÇÃO; MARTINS, 2014d, p. 340).

No eixo “Conhecimentos linguísticos”:

Verificamos um conjunto de critérios pelos quais os LD em suas tarefas tendem a levar as crianças a se apropriarem do sistema de escrita alfabética, da norma ortográfica, e de determinados itens da norma linguística. Foi possível observar, no livro do primeiro ano, um número considerável de textos e atividades que favorecem a compreensão das propriedades do sistema de escrita alfabética. Os LD exploram bem textos da tradição oral como cantigas, adivinhas e parlendas; explora também as rimas e aliterações, que auxiliam as crianças nas reflexões sobre a relação entre as sequências de grafemas e a pauta sonora das palavras.

Observamos a sistematização do ensino das correspondências entre som e grafia nos livros do segundo e do terceiro anos; as tarefas tendem a auxiliar as crianças a dominarem a notação escrita de nossa língua. Em geral, os tópicos escolhidos para serem trabalhados são abordados a partir de textos de diversos gêneros, com foco de interesse na palavra ou frase isolada e não no papel dos fatos gramaticais para construção do texto ou para sua eficácia.

2.5 Por que o livro do terceiro ano?

Como estudado e descrito anteriormente, os três anos iniciais do EF são organizados em um ciclo, que chamamos de ciclo da alfabetização. Nesses três primeiros anos, as crianças se desenvolvem enquanto leitoras. Espera-se que, ao final do terceiro ano do EF, elas tenham consolidado o processo de alfabetização, fazendo assim suas próprias escolhas, desenvolvendo uma leitura livre e autônoma.

Até para as políticas educacionais próprias da infância, no 1º ciclo, a alfabetização precisa ser consolidada, como se lê no documento orientador do PNAIC:

(...) é um compromisso formal e solidário assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2012, para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (MEC, 2012).

A escolha por analisar os LL sugeridos no LD do terceiro ano do EF se deu por ser esse ano o último dos três primeiros do considerado ciclo de alfabetização. Neste, espera-se o desenvolvimento das crianças enquanto leitoras, adquirindo maior autonomia no processo de leitura. Destarte, analisar no LD as sugestões de livros de literatura se justifica pela autonomia leitora das crianças.

Como apontado nos objetivos da pesquisa, nossas reflexões nos levaram a buscar respostas para alguns questionamentos, como: é possível encontrar elementos de letramento literário nos LD? A literatura é apontada somente como recurso e apoio para alfabetização? Na busca por apontamentos para esses questionamentos. Diante da autonomia e do processo de alfabetização consolidado, que se espera do terceiro ano do EF, a pesquisa busca a inter-relação entre alfabetização e letramento literário, se ela existe e como está demonstrada nos LL sugeridos. De acordo com Belmiro e Maciel,

[a] depender da experiência de leitura, teremos aproximações diferenciadas, camadas de estados filosóficos, ponderações e sentimentos e, no entanto, estamos juntos, crianças, jovens, adultos, todos envolvidos, à sua maneira, pela obra e pelo que ela nos provoca (BELMIRO; MACIEL, 2014, p. 68).

Nos LL que foram sugeridos no LD do terceiro ano, vamos observar essas aproximações entre os livros e as crianças leitoras.

CAPÍTULO III OS LIVROS LITERÁRIOS NAS “DICAS DE LEITURA”

Neste capítulo, vamos apresentar o resultado dos estudos e apreciações realizadas em cada LL, buscando compreender suas especificações e interpretando as possibilidades de letramento literário por meio deles. Na perspectiva do letramento literário, os diferentes materiais, em especial os LL, podem contribuir para o trabalho do professor dos anos iniciais, em especial com a LI, pois sugestões acertadas de LL nos LD usados em sala de aula são importantes para o desenvolvimento de letramento literário.

Para desenvolvimento do capítulo, tomamos, como aporte teórico, vários autores (PAULINO, 1999; BELMIRO, 2000; EVANGELISTA, 2001; COSSON, 2009, 2016; CADEMARTORI, 2010) para análise dos LL e suas possibilidades de contribuição na formação do leitor literário na escola. Paulino nos diz que [o] letramento literário, como outros tipos de letramento, continua sendo uma apropriação pessoal de práticas de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela (PAULINO, 1999, p. 16). Um dos objetivos da análise dos LL é diferenciar as estratégias de leitura presentes em cada livro (ou não), de modo a compreender que concepções de LI são abordadas neles. Evangelista argumenta que,

[n]os últimos tempos, do ponto de vista da história cultural, passa-se a considerar a leitura do texto literário como um resultado de apropriações diferenciadas, em contextos diferenciados, no tempo e no espaço. Uma história da literatura passa a ser uma história das diferentes modalidades de apropriação dos textos. Ela deve considerar que o “mundo do texto” é um mundo de objetos e de “performances” e que o “mundo do leitor” é sempre o da comunidade de interpretação à qual ele pertence e que define um mesmo conjunto de competências, de normas, de usos e de interesses partilhados (EVANGELISTA, 2001, p. 1).

Na abordagem literária, contemplamos diversas áreas do conhecimento – expressão, conhecimento de mundo, linguagem oral e escrita, ciências naturais, linguagem corporal, dentre outras, enquanto modo de explicar e compreender o mundo, concebendo o aluno como sujeito do conhecimento. Nesse contexto, ganham especial significado as diversas práticas de promoção da leitura literária. Seguindo essa perspectiva, Silva diz que,

[a]tualmente, é reconhecida a importância da literatura infantil na formação do sujeito como leitor. A literatura infantil tem o poder de constituir, para a criança, um elo lúdico entre o mundo do imaginário, do símbolo subjetivo, e o mundo da escrita e dos signos convencionalizados pela cultura. A experiência simbólica e a importância da literatura é reificada cada vez mais

por autores que acreditam que ela também desempenha a função de promover a democracia cultural na contemporaneidade (SILVA, 2009, p. 102).

Reconhecida a importância da LI no processo de formação do leitor literário, defendida por Silva, esta pesquisa visa avigorar com estudos sobre a formação de leitores literários nas escolas, em que o elo lúdico entre o mundo do imaginário e o mundo da escrita e dos signos seja constituído.

3.1 A seção “Dicas de leitura”

Ao analisarmos os LD dos três primeiros anos do EF, encontramos, ao final deles, já nas últimas páginas, a seção denominada “Dicas de Leitura”, destinada às sugestões de LL. Essa seção apresenta uma imagem da capa e um resumo de cada LL sugerido, organizados visualmente, de maneira que a associação imagem e resumo se dão harmoniosamente. No resumo, consta uma breve apresentação da história que o leitor encontrará no livro, convidando-o a lê-lo. Esse texto tem uma linguagem clara e objetiva, sempre termina com reticências, dando a ideia de continuidade, brincando com a imaginação infantil; está bem estruturado para o público alvo. Ao ler, supõe-se que a criança terá o interesse despertado para a leitura, para adentrar nas páginas do livro e continuar a história. Após a seção “Dicas de Leitura”, são apresentadas as referências bibliográficas, terminando o livro. No LD destinado ao 1º ano são sugeridos cinco LL.

Quadro 1 – Livros literários sugeridos no livro didático do 1º ano*

Título	Autor/Autores	Ilustradores	Editora	Ano da edição
<i>Na minha escola todo mundo é igual</i>	Rossana Ramos	Priscila Sanson	Cortez	2012
<i>O grande dia</i>	Patricia Engel Secco	Daniel Kondo	Educar	2006
<i>Ponto de vista</i>	Ana Maria Machado; Ziraldo	Ziraldo	Melhoramentos	2015
<i>Amigos do Peito</i>	Cláudio Thebas	Eva Furnari	Formato	2009
<i>Aparências enganam</i>	Tatiana Belinky	Cristina Biazetto	Cortez	2004

Fonte: ROCHA; ASSUNÇÃO; MARTINS. *Letramento e Alfabetização* – livro do 1º ano (2014).

* Os livros estão listados na ordem em que aparecem no LD.

No LD destinado ao 2º ano são sugeridos quatorze LL.

Quadro 2 – Livros literários sugeridos no livro didático do 2º ano

Título	Autor/Autores	Ilustradores	Editora	Ano da edição
<i>A BELA BORBOLETA</i>	Ziraldo Zélio	Ziraldo	Melhoramentos	2005
<i>De QUEM é esse RABO?</i>	Telma Guimarães	Eliardo França	Dimensão	2004
<i>TOCA DE GENTE CASA DE BICHO</i>	Mauro Martins	Flávio Fargas	Dimensão	2016
<i>História de Ôe</i>	Luiz Raul Machado	Giselle Vargas	Dimensão	2006
<i>OUTRA VEZ OS TRÊS PORQUINHOS</i>	Erico Veríssimo	Eva Furnari	Companhia das Letrinhas	2003
<i>AS DÚVIDAS QUE EU TENHO</i>	Ruth Rocha e Dora Lorch	Mariana Newlands	Ática	2007
<i>Minhas imagens do Japão</i>	Etsuko Watanabe	Etsuko Watanabe	Cosac Naify	2007
<i>A grande questão</i>	Wolf Erlbruch	Wolf Erlbruch	Cosac Naify	2011
<i>ONDE VIVEM OS MONSTROS</i>	Maurice Sendak	Maurice Sendak	Cosac Naify	2014
<i>BICHIONÁRIO</i>	Nilson José Machado	Dulce Osinski	Escritinha	2010
<i>OS BICHOS QUE TIVE (memórias zoológicas)</i>	Sylvia Orthof	Gê Orthof	Salamandra	2004
<i>QUANTOS BICHOS?</i>	Renata Bueno	Fernando de Almeida; Mariana Zanetti; Renata Bueno	Editora do Brasil	2010
<i>QUE BICHOS MAIS BONITINHOS</i>	Sônia Junqueira	Mariângela Haddad	Autêntica	2011
<i>Emengarda, a Barata</i>	Pierre André	Juliana Buli	Aletria	2009

Fonte: ROCHA; ASSUNÇÃO; MARTINS. *Letramento e Alfabetização* – livro do 2º ano (2014).

No LD destinado ao 3º ano são sugeridos seis LL.

Quadro 3 – Livros literários sugeridos no livro didático do 3º ano

Título	Autor/Autores	Ilustradores	Editora	Ano da edição
<i>O livro inclinado</i>	Peter Newell; Tradução de Alípio Correia	Peter Newell	Cosac Naify	2008
<i>Até as princesas soltam pum</i>	Ilan Brenman; Ionit Zilberman	Ionit Zilberman	BRINQUE BOOK	2008
<i>PROIBIDO PARA MAIORES. As melhores piadas para crianças</i>	Paulo Tadeu	Hiro Kawahara	Matrix	2007
<i>Uma aventura no quintal</i>	Baseado no texto de Samuel Murgel Branco	Gilmar e Fernandes	Moderna	2008
<i>Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias</i>	Ruth Rocha	Adalberto Cornavaca	Moderna	1999
<i>Histórias para brincar</i>	Gianni Rodari; Tradução Cide Piquet	Andrés Sandoval	Editora 34	2012

Fonte: ROCHA; ASSUNÇÃO; MARTINS. *Letramento e Alfabetização* – livro do 3º ano (2014).

3.2 Analisando os livros literários no livro didático do terceiro ano

Os LL analisados são os da seção “Dicas de leitura” do 3º ano, conforme justificado anteriormente. Em nossas análises dos LL, consideramos critérios que visem à formação de leitores. Colomer (2017, p. 254-255) considera que a qualidade de um LL é baseada na

comparação e apreciação de alguns elementos como: a narrativa literária, as ilustrações e a relação entre o texto e a imagem.

FIGURA 10: Páginas 236 e 237, livro do 3º ano – coleção *Quatro Cantos*



Fonte: ROCHA, ASSUNÇÃO, MARTINS. *Letramento e Alfabetização* – livro do 3º ano, 2014c.

3.2.1 O livro *inclinado*; de Peter Newell

O livro inclinado, do escritor e ilustrador norte-americano Peter Newell (1862-1924), foi publicado originalmente, pela primeira vez, em 1910, quando ele tinha 48 anos de idade, com o título *The Slant Book*, fazendo parte da coleção Orfeu Mini. O livro se tornou um clássico para as crianças⁶ de sua época, por sua ousadia gráfica, que foi festejada como um marco da indústria editorial de LI, tornando-se reconhecido por seu humor sutil, os jogos visuais, suas rimas e trocadilhos com as palavras. Obra pioneira dos formatos especiais, foi considerada por

⁶ *O livro inclinado*, de Peter Newell, publicado pela primeira em 1910, é um clássico do livro para crianças e ao mesmo tempo um objeto único e irresistível para os leitores mais crescidos. Disponível em: www.orfeunegro.org/products/o-livro-inclinado/. Acesso em: 15 mar. 2019.

alguns um dos primeiros livros-objeto para crianças. Alguns autores classificam os livro-objeto como livro-brinquedo e os chamam de “livros brincantes”. De acordo com Paiva, os livro-objeto seriam

[t]odo objeto de transfiguração da leitura que materialize o sensório, o plástico, a originalidade na concepção, intervenções poéticas, jogos gráficos e visuais. Objetos que estabeleçam uma nova emoção ao leitor – informando, estimulando, intrigando, comovendo e entretendo (PAIVA, 2010, p. 91).

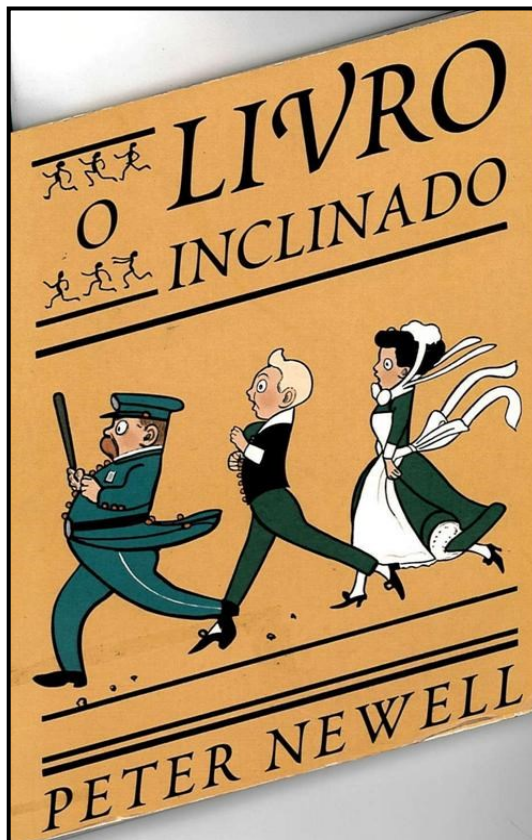
A partir das regras descritas por Chalfun (2018), consideramos *O livro inclinado* um livro-brinquedo. Essa autora elenca duas regras para definir uma obra como livro-brinquedo:

a primeira regra para que um livro seja também um livro-brinquedo, e não um suporte de brincadeiras, seria a interatividade aliada à autonomia do leitor e, a segunda, a sua consonância com as linguagens, a materialidade e a cultura que cercam o objeto livro. (CHALFUN, 2018, p. 186-187).

Na interação do leitor com o livro, no movimento de busca da posição de declive, facilitando a descida do bebê Bobby, o livro se torna um objeto e um brinquedo para as crianças. As linguagens do livro estão em consonância com a materialidade e com seu suporte, cujo recorte diferenciado dá visibilidade à inclinação.

Em 2008, a editora Cosac Naify relança *O livro inclinado*, edição sugerida nas “Dicas de leitura”. Sua versão em capa dura permite um manuseio mais firme pelas crianças leitoras. Sua capa, ligeiramente inclinada, é ilustrada com os três personagens da história descendo uma ladeira aparentemente apressados e preocupados, o que pode ser percebido na expressão de seus rostos. Dos personagens representados na capa, um deles é o próprio autor, indicando a interferência do autor na narrativa que ele criou. A descida dos três personagens é acentuada quando se vira o livro, dando a ideia de movimento.

Na capa ainda não aparece o personagem principal, que é o bebê Bobby. A cor predominante da capa é o tom dourado. A escrita do título segue a inclinação do próprio livro.

FIGURA 11: Capa de *O livro inclinado*, de Peter Newell

Fonte: NEWELL, Peter. *O livro inclinado*. 2008 [1910].

A quarta capa traz uma ilustração do próprio nome e rosto do autor, que é formado pelas letras de seu nome. Uma assinatura formando sua caricatura, misturando letras e imagem, enfatizando o grafismo como leitura. De acordo com Pillar (2012), a primeira escrita da criança é o desenho, e é sua primeira marca. Assim, o grafismo torna o processo da escrita carregada de sentido, deixando de ser apenas uma representação mental para tornar-se gráfica.

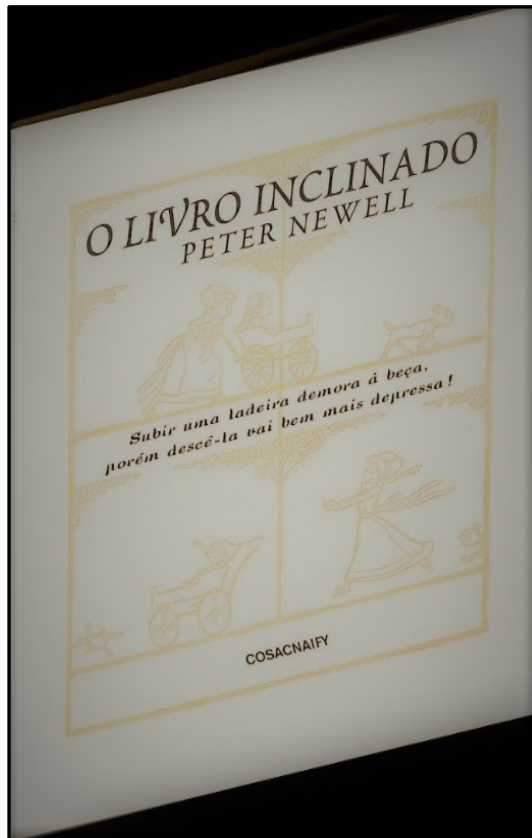
De acordo com Oliveira (1997), o desenvolvimento da escrita se fundamenta muito antes de a criança entrar para a escola. A partir dessa perspectiva, podemos elencar aspectos consideráveis entre escrita e desenho. Isso não significa que o grafismo seja um pressuposto para que a criança saiba e consiga escrever, mas compreender que são duas formas distintas de sistemas gráficos, com a ideia de comunicação, caminhando juntas.

Para Ferreira (1999), a aquisição da língua escrita percorre estágios de desenvolvimento. Desse modo, quando a criança tem contato, desde cedo, com o mundo letrado e vivencia práticas pedagógicas nas quais o grafismo é desenvolvido, seu processo de letramento e alfabetização torna-se menos complexo. Todavia, ao associar seu nome a uma representação gráfica de seu rosto, o autor está interessado no jogo de linguagem que a literatura proporciona.

FIGURA 12: Quarta capa de *O livro inclinado*

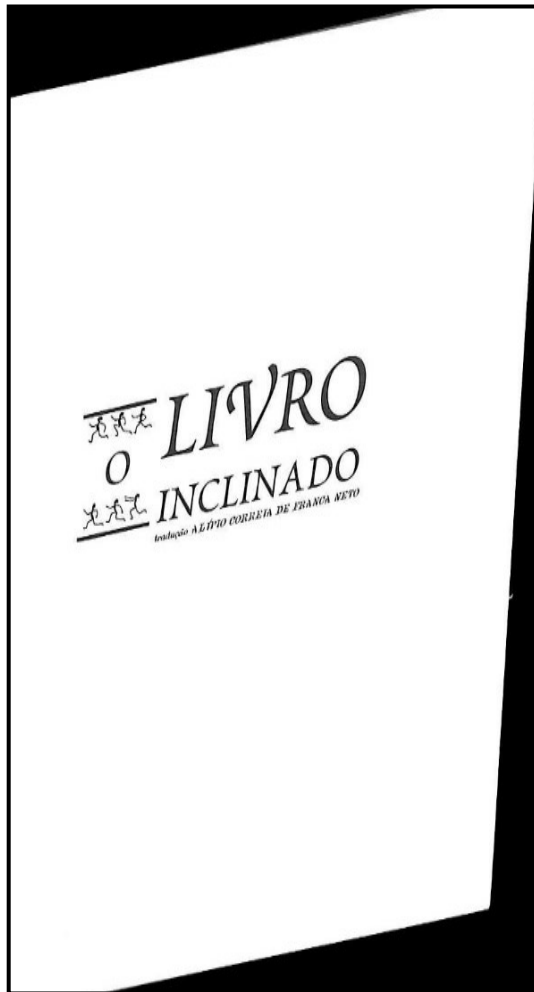
Fonte: NEWELL, Peter. *O livro inclinado*, 2008 [1910].

O livro inicia com uma frase rimada em que aparece o bebê Bobby subindo e descendo a ladeira em seu carrinho de bebê, no qual percorrerá todo o livro. A cor amarelada da página privilegia o tom sépia, que retoma a ideia de um tempo antigo. “Subir uma ladeira demora à beça, porém descê-la vai bem mais depressa!” (NEWELL, 2008. [Folha de guarda do livro]).

FIGURA 13: *O livro inclinado*, folha de guarda

Fonte: NEWELL, Peter. *O livro inclinado*, 2008 [1910].

Após essa página, na qual o autor faz uma chamada para o leitor adentrar e percorrer a história do livro, é apresentada a folha de rosto. É ressaltado o título em uma escrita inclinada no sentido de subida. Porém as imagens de pequenas pessoas estão correndo ao contrário, no sentido descendo a ladeira, levando o leitor a escolher por onde quer começar sua leitura: descendo ou subindo.

FIGURA 14: *O livro inclinado*, folha de rosto

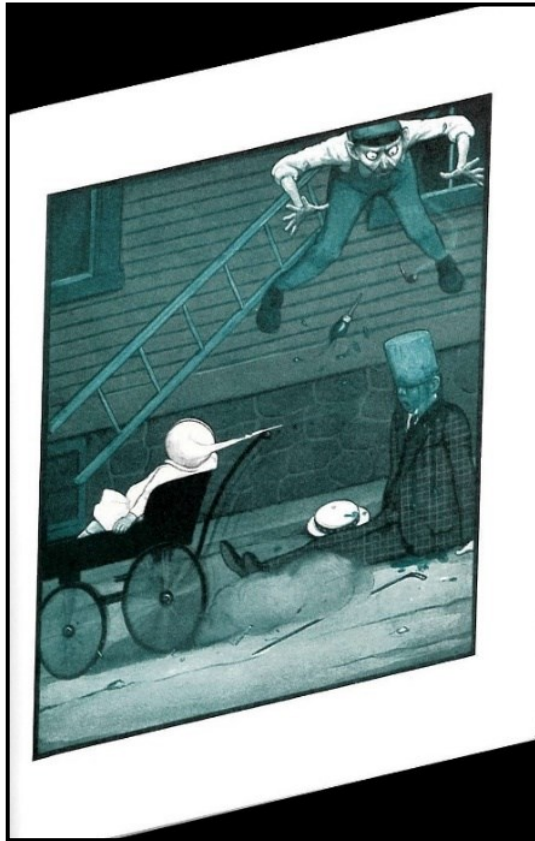
Fonte: NEWELL, Peter. *O livro inclinado*, 2008 [1910].

O enredo começa apresentando o personagem principal, Bobby, em seu carrinho de bebê, e sua babá. Já na posição de descida, a babá solta, por descuido, seu carrinho e assim iniciam-se as aventuras e incidentes causados por Bobby e seu carrinho desgovernado.

FIGURA 15: *O livro inclinado*, página 01

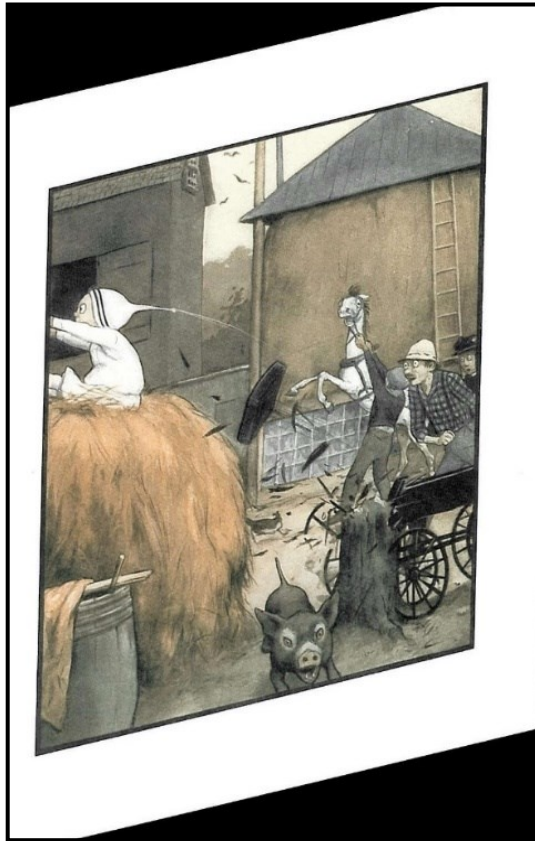
Fonte: NEWELL, Peter. *O livro inclinado*, 2008 [1910].

Ao percorrer o livro, Bobby atropela os vizinhos, o guarda, o pintor, o pescador, os jornaleiros, a vaca e todos que encontra pelo caminho. As ilustrações estão nas páginas da direita do livro e o texto verbal nas páginas da esquerda do livro. As ilustrações estão no sentido de descida, o carrinho de Bobby descendo.

FIGURA 16: *O livro inclinado*, página 13

Fonte: NEWELL, Peter. *O livro inclinado*, 2008 [1910].

No desenvolvimento da narrativa, Bobby passa o dia descendo as mais diversas ladeiras em seu carrinho, atravessando cenários e encontrando com personagens típicos de uma sociedade de 1910, ano de sua publicação original. O término da história acontece quando chega a noite e, finalmente, o bebê, em seu carrinho, encontra um obstáculo, bate nele, sendo lançado em um monte de feno.

FIGURA 17: *O livro inclinado*, página 45

Fonte: NEWELL, Peter. *O livro inclinado*, 2008 [1910].

A ficha técnica do livro encontra-se na última página. Para os leitores contemporâneos, talvez seja interessante observar os dados da ficha catalográfica, uma vez que tanto personagens quanto cenários mantêm um estilo de ilustração da época em que o livro foi publicado originalmente (1910).

FIGURA 18: *O livro inclinado*, ficha técnica

© Cosac Naify, 2008
 © Peter Newell, 1910
 © Ciria Viggiano para Orecchio acerbo, 2007
 pela recomposição da edição original
 e digitalização da tipografia

Coordenação editorial ISABEL LOPES COELHO

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
 (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Newell, Peter /1862 - 1924/
 O livro inclinado : Peter Newell
 Título original: The Slant Book
 Ilustrações do autor
 Tradução: Alípio Correia de Franca Neto
 São Paulo: Cosac Naify, 2008
 48 pp., 23 il.

ISBN 978-85-7503-263-3

1. Poesia - Literatura infanto-juvenil I. Título.
 08-05238

Índices para catálogo sistemático:
 1. Poesia: Literatura infantil 028.5
 2. Poesia: Literatura infanto-juvenil 028.5

CDD-028.5

COSAC NAIFY
 Rua General Jardim, 770, 2º andar
 01223-010 São Paulo, SP
 Tel. [55 11] 3218 1444
 www.cosacnaify.com.br/infanto

Atendimento ao professor [55 11] 3218 1473

FONTE newell
 PAPEL fedrigoni arcoprint e. o.
 IMPRESSÃO Futura Gráfica, Itália
 TIRAGEM 5.000

Fonte: NEWELL, Peter. *O livro inclinado*, 2008 [1910].

A tradução realizada por Alípio Correia de Franca Neto conservou a linguagem poética do livro, que é escrito em prosas e rimas. O excerto a seguir é exemplar disso:

E sobra até prum jornaleiro
 que passa gritando “Extra! Extra!”,
 pois Bobby, num golpe certo,
 o atinge, e de forma destra

Pega depressa um dos jornais
 que esvoaça e no qual se lê,
 escrito em letras garrafais,
 VOCÊ VIU ESSE BEBÊ?
 (NEWELL, 2008 [1910], 22).

3.2.2 *Até as princesas soltam pum; Ilan Brenman*

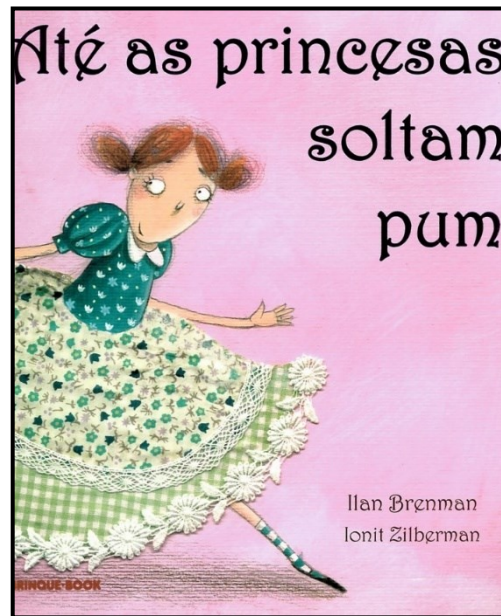
O texto de Ilan Brenman, com ilustrações de Ionit Zilberman, foi escrito originalmente em 2008, com reimpressão realizada em outubro de 2010 pela editora Brinque-Book. O livro tem como protagonista da história a menina Laura. A história se inicia quando Laura pergunta ao pai, que estava lendo seu jornal, se as princesas também soltam pum.

Não pode ser pai, na escola a discussão era sobre isso. O Marcelo falou para as meninas que a Cinderela era uma peidona. As meninas todas falaram que isso era impossível, que nenhuma princesa no mundo soltava pum. Mas desconfiei que o Marcelo tivesse razão. (BRENMAN, 2008, p. 9).

Surpreendido pela pergunta da filha, o pai procura saber o motivo da pergunta e do interesse de Laura a respeito do assunto flatulências. O pai responde que sim, princesas soltam pum. A menina explica que seu colega da escola estava dizendo que as princesas peidavam. Entrando no mundo imaginário das princesas, o pai pega o *Livro secreto das princesas* e abre em um capítulo intitulado “Problemas gastrointestinais e flatulências das mais encantadoras princesas do mundo”.

Laura descobre que até sua princesa favorita, Cinderela, solta pum. A narrativa é conduzida de maneira lúdica, adentrando no universo infantil, criando nos leitores a perspectiva de que as princesas são pessoas normais; as meninas podem ser princesas e podem continuar sendo princesas lindas, mesmo soltando pum.

A capa do livro é toda cor de rosa, com letras também em tom de rosa brilhante, com uma tipografia que remete às letras das escritas antigas, como em escritos para o um rei. O livro já apresenta em sua capa a menina Laura, com seu vestido verde, bordado na beirada com uma imagem que se assemelha muito ao bordado verdadeiro, tornando as imagens da capa bem realistas. A fisionomia de Laura é de uma menina bem alegre; parece estar dançando ao entrar no livro através da capa.

FIGURA 19: Capa do livro *Até as princesas soltam pum*

Fonte: BRENMAN, Ilan. *Até as princesas soltam pum*, 2008.

Na quarta capa, em um tom de segredo, o autor desperta a curiosidade de seu leitor para adentrar a história. Ao final de seu texto, o autor faz um convite para a leitura de outra obra, *Pai, todos os animais soltam pum?*, com a mesma temática:

O pai de Laura pegou o livro secreto das princesas e contou para a filha algo que ninguém sabia... descubram esse segredo e não contem para ninguém. Leia também *Pai, todos os animais soltam pum?* (BRENMAN, 2008, Quarta capa).

FIGURA 20: Quarta capa do livro *Até as princesas soltam pum*

Fonte: BRENMAN, Ilan. *Até as princesas soltam pum*, 2008.

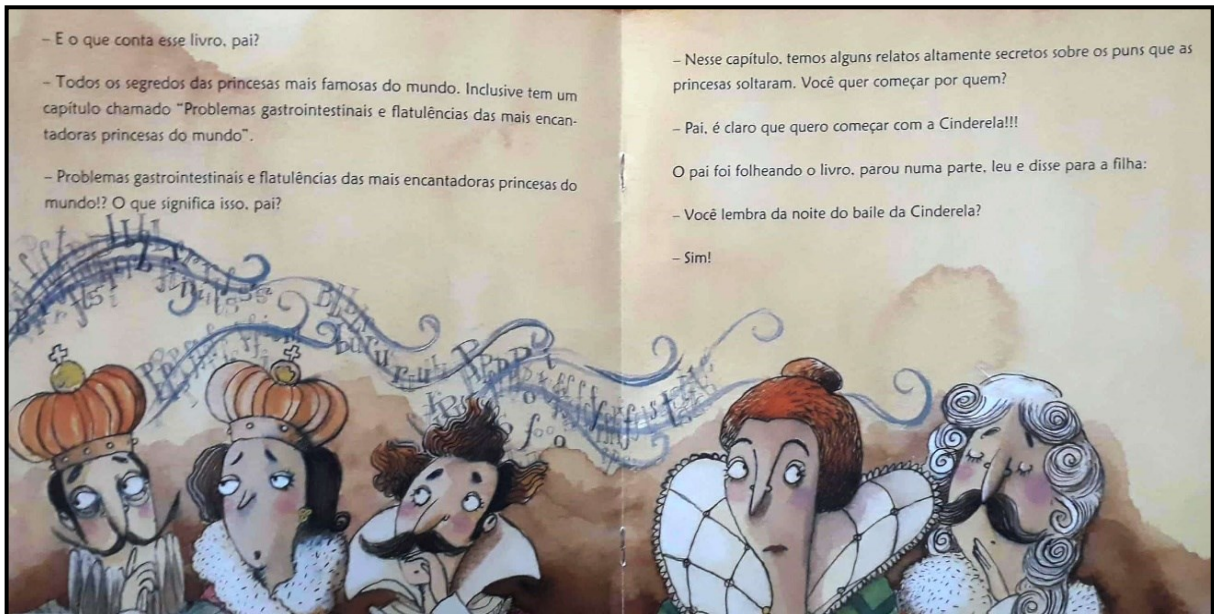
Ao abrir o livro, a capa e a quarta capa se completam em uma imagem completa da menina Laura. Ali o leitor confirma a hipótese de ela estar dançando, quando aparecem letras em formas de cifras debaixo de seu vestido.

FIGURA 21: Capa e quarta capa (página dupla) do livro *Até as princesas soltam pum*

Fonte: BRENMAN, Ilan. *Até as princesas soltam pum*, 2008.

A ilustradora Ionit Zilberman representa cada parte da narrativa com imagens que complementam o texto verbal de forma artística, com uma distribuição equilibrada nas páginas do livro.

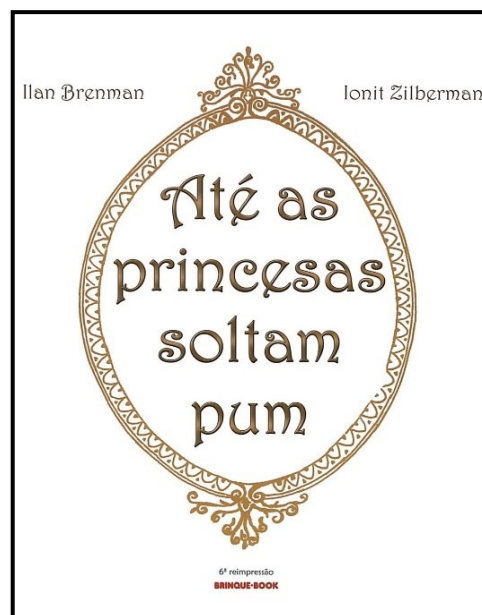
FIGURA 22: Ilustração do livro *Até as princesas soltam pum*, páginas 14 e 15 (página dupla)



Fonte: BRENMAN, Ilan. *Até as princesas soltam pum*, 2008.

Na folha de rosto, em uma página toda branca, a imagem de um espelho em tom dourado remete ao espelho mágico da princesa Branca de Neve e faz correlação com todo o enredo do livro.

FIGURA 23: Folha de rosto do livro *Até as princesas soltam pum*



Fonte: BRENMAN, Ilan. *Até as princesas soltam pum*, 2008.

O espelho ilustrado na folha de rosto, considerado como objeto visual, faz referência visual às princesas, proporcionando um jogo interpictural com o leitor. O jogo intervisual ou interpictural (BELMIRO, 2008, 2015) ocorre quando objetos simbólicos que são reconhecidos pela visualidade cultural interagem em uma relação dialógica nos diferentes textos visuais. Para Almeida,

[à] semelhança do que ocorre em abordagens intertextuais ou interdiscursivas, a dimensão interpictórica de um livro ilustrado se concretiza no reconhecimento por parte do leitor das obras a que se refere ou com as quais dialoga (ALMEIDA, 2016, p. 63).

O livro *Até as princesas solta pum*, em uma proposta de interação, diálogo e complementação entre texto visual e verbal e entre as próprias ilustrações, nos surpreende com sua hibridização e interfaces entre linguagens e sistemas semióticos, já que, segundo Belmiro,

[a]s produções culturais vêm propondo interfaces interessantes entre linguagens, sistemas semióticos e mídias, de maneira a nos surpreender, a cada dia, com hibridizações e formas que não cabem dentro de recortes teóricos que estamos habituados a considerar (BELMIRO, 2015, p. 7).

Ao final da história, o desfecho mais desejado por todas as crianças, sem quebrar o encantamento das princesas, o pai assegura à menina Laura que elas continuam lindas, mesmo soltando pum. Nas páginas contínuas, as ilustrações são repletas de cores e encantamento. Para Belmiro,

[o] interesse do estudo não se prende à construção de categorias que possam se tornar universais, mas ao desejo de dar entendimento a certas relações entre texto e imagem nesse suporte e nesse gênero podendo indicar caminhos pelos quais autores e ilustradores optaram para que essas duas dimensões de linguagem pudessem (ou não) ser permeadas uma pela outra... suponho que a discussão que trago no momento possa esclarecer o modo como a multiplicidade de relações entre imagem e texto tem amparo: no respeito a diferentes processos de conhecimento que sejam permeados tanto pela linguagem visual quanto pela verbal (...) (BELMIRO, 2010, p. 405).

Em *Até as princesas soltam pum*, autor e ilustradora relacionam texto e imagem, permeando as duas dimensões de linguagem que, segundo Belmiro (2010), tem amparo no respeito a diferentes processos de conhecimento que são permeados tanto pela linguagem visual quanto pela verbal.

FIGURA 24: Ilustração do livro *Até as princesas soltam pum*, páginas 24-25 (página dupla)

Fonte: BRENMAN, Ilan. *Até as princesas soltam pum*, 2008.

Ao final do livro, na última folha, a descrição do escritor e da ilustradora, com a leveza das ilustrações próximas às suas respectivas biografias, relaciona o personagem pai com o autor e a personagem Laura com a ilustradora.

FIGURA 25: Ilustração do livro *Até as princesas soltam pum*, página 26

Fonte: BRENMAN, Ilan. *Até as princesas soltam pum*, 2008.

3.2.3 *PROIBIDO PARA MAIORES* – as melhores piadas para crianças; Paulo Tadeu

Proibido para maiores reúne anedotas/piadas⁷ selecionadas e organizadas por Paulo Tadeu, com ilustrações de Hiro Kawahara e foi lançado em 2007 pela editora Matrix. O livro foi estruturado em 78 páginas, nas quais foram distribuídas piadas e pequenos textos de humor, na seguinte disposição:

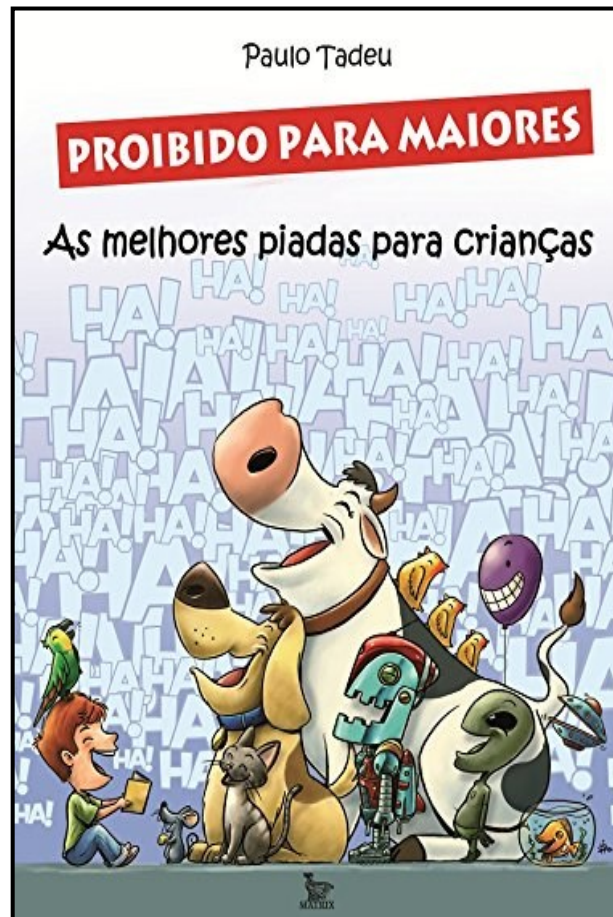
- Piada, da página 6 até a página 39;
- Adivinhações, da página 40 até a página 53;
- O que é? O que é?, da página 54 até a página 59;
- O que é um pontinho..., da página 60 até a página 65;
- Cúmulos, da página 66 até a página 69;
- Qual a diferença, da página 70 até a página 71;
- Qual o nome do filme?, da página 72 até a página 75;
- O que disse..., da página 76 até a página 78.

Segundo Paulo Tadeu, a ideia do livro surgiu por acaso, sem pretensão alguma; foi ao perceber o quanto seu filho de 6 anos de idade gostava de ouvir as piadas contadas por ele. Sendo ele o dono da editora Matrix, lançou a primeira edição do livro de piadas, que se esgotou em menos de quinze dias; após o lançamento, vieram outras edições e uma série de outros livros na mesma linha.

Na capa do livro, podemos visualizar um grupo de ouvintes, dentre eles: animais, robô, extra-terrestre, uma nave espacial e até um balão, assentados, ouvindo uma criança que segura um livro. Essa criança aparenta ser um menino que está assentado, contando algo engraçado; seus ouvintes estão com a aparência de risos. Além da onomatopeia *HA! HA! HA! HA! HA! HA!* que aparece em toda extensão da capa, representando gargalhadas, em cima da cabeça do menino, há um papagaio ilustrado que pode remeter à fala e à oralização, por se tratar de um livro de piadas.

⁷A anedota ou piada é um gênero textual humorístico que tem o intuito de levar ao riso. São textos populares que vão sendo contados em ambientes informais, e que, normalmente, não possuem um autor. Trata-se de um texto narrativo simples em que, geralmente, há presença de enredo, personagens, tempo, espaço. (DIANA, 2018)

FIGURA 26: Capa do Livro *PROIBIDO PARA MAIORES* – as melhores piadas para crianças



Fonte: TADEU, Paulo. *PROIBIDO PARA MAIORES* – as melhores piadas para crianças, 2007.

Na quarta capa do livro, há uma breve apresentação, com um texto verbal descrevendo-o como uma divertida seleção de piadas para crianças, reunidas em um livro gostoso, que pode ser lido em qualquer lugar. Conseguimos fazer a associação desse texto com a ilustração da capa, pois a criança está em um local que não é uma escola, pois as piadas podem ser lidas em qualquer lugar.

O balão roxo sorridente, que aparece abaixo desse texto, é uma imagem que representa o universo infantil das brincadeiras e festas, que é onde encontramos balões. O sorriso do balão, com dentes bem aparentes, remete às gargalhadas e risadas que as crianças podem dar ao ouvir e decifrar as piadas. Esse é o mesmo balão que está entre os ouvintes da capa.

Ainda na quarta capa há uma foto do autor quando era criança e o mesmo papagaio que aparece na capa em cima da cabeça dele. Do lado direito da foto, uma pequena descrição de quem é Paulo Tadeu, citado como mestre do humor, que adora contar piadas para seu filho, criando assim uma ideia de leitura e contação em família. Ainda são citados os diversos livros publicados por ele, porém todos para adultos.

O conjunto de texto verbal e visual que compõe a quarta capa está organizado de maneira que o leitor se informe sobre o livro e sobre o autor. No texto verbal foram usadas expressões do universo infantil, e nas ilustrações, o papagaio e o balão demonstram descontração e alegria em uma conversa entre eles.

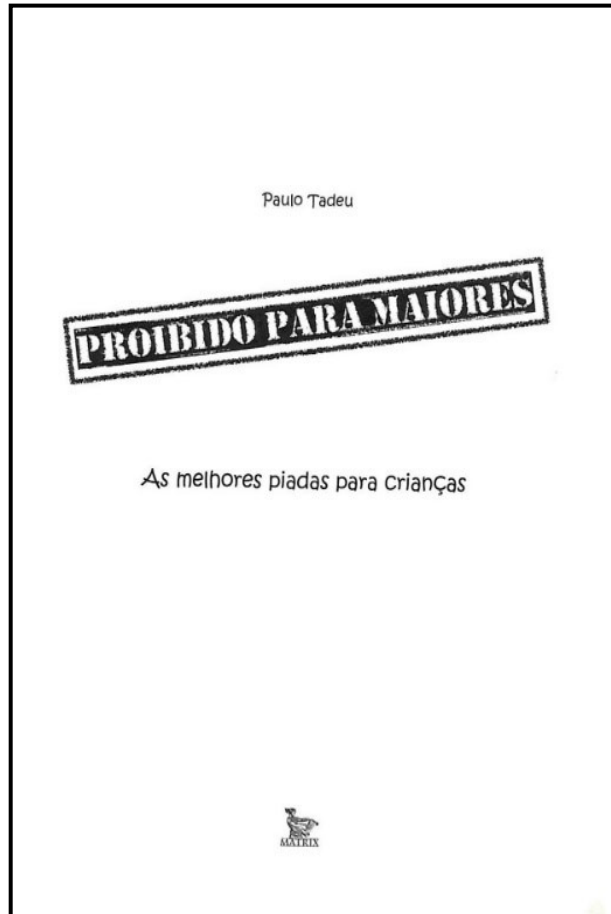
FIGURA 27: Quarta capa do Livro *PROIBIDO PARA MAIORES* – as melhores piadas para crianças



Fonte: TADEU, Paulo. *PROIBIDO PARA MAIORES. As melhores piadas para crianças*. 2007

A folha de guarda do livro não traz informações novas. Nela há somente a faixa escrita com todas as letras maiúsculas: PROIBIDO PARA MAIORES, mas não colorida de vermelho como na capa; em preto com as letras brancas na parte superior da página em branco.

Na folha de rosto, as informações são repetidas como na capa, porém sem ilustrações.

FIGURA 28: Folha de rosto do Livro *PROIBIDO PARA MAIORES* - as melhores piadas para crianças

Fonte: TADEU, Paulo. *PROIBIDO PARA MAIORES* – as melhores piadas para crianças, 2007.

As piadas são os primeiros textos do livro, dando início à proposta de pequenos textos que podem ser oralizados, memorizados e repetidos pelos estudantes. As ilustrações do interior do livro podem ser coloridas pelo estudante, pois são imagens vazadas, próprias para colorir. Nessa ilustração, percebemos novamente o protagonismo dos personagens infantis, em que um dos personagens é o menino da capa, com o livro em mãos, demonstrando ser leitor. Há também a presença de animais: o papagaio parece estar contando algo, provavelmente uma piada para a menina, que dá gargalhadas.

FIGURA 29: Ilustração do Livro *PROIBIDO PARA MAIORES* – as melhores piadas para crianças, página 6



Fonte: TADEU, Paulo. *PROIBIDO PARA MAIORES* – as melhores piadas para crianças, 2007.

O livro é organizado em pequenos textos, os quais são muito comuns em atividades de oralização. As crianças são incentivadas a contar piadas e adivinhações como prática de leitura e memorização. As ilustrações não trazem elementos novos para o texto; são a representação de algumas das piadas ou adivinhações, selecionadas pelo autor e pelo ilustrador. Os leitores são instigados a associarem as ilustrações com o texto verbal sendo, portanto, necessária a leitura do texto para que se estabeleça a relação significativa entre elas, como percebemos na ilustração de uma banheira com quatro crianças dentro, na qual o leitor só perceberá que são crianças após a leitura da piada, logo acima da ilustração:

FIGURA 30: Ilustração do Livro *PROIBIDO PARA MAIORES* – as melhores piadas para crianças, página 35



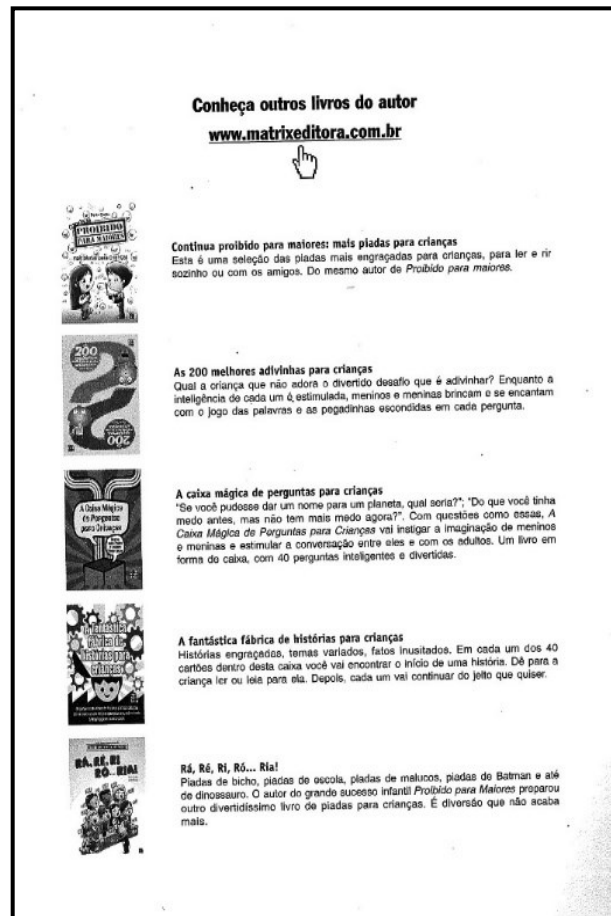
Fonte: TADEU, Paulo. *PROIBIDO PARA MAIORES* – as melhores piadas para crianças, 2007.

O livro não tem uma narrativa contínua; cada pequeno texto, sendo ele *piada*, *adivinhação* ou *o que disse...* faz sentido individualmente. As imagens, ao longo do livro, não propõem uma dinâmica de interação entre imagem e texto verbal. Para Belmiro,

Ilustradores que são autores e autores ilustradores, cada vez mais, propõem uma dinâmica de interação entre imagem e texto verbal que, com frequência, resultam na hibridização de linguagens (BELMIRO, 2010. p. 418).

As ilustrações demonstram uma representação dos pequenos textos verbais, não extrapolam o texto com elementos que levem o leitor a refletir sobre texto verbal e imagens como complemento. Ao final da obra, há uma página dedicada a sugestões de outros livros do autor Paulo Tadeu, que também são dedicados às crianças, no mesmo estilo de textos: piadas e adivinhações. Para exemplificar cada livro, foram colocadas imagens de suas capas, uma abaixo da outra; do lado direito da capa o título do livro e um pequeno texto fazendo uma chamada para que as crianças leiam.

FIGURA 31: Sugestões de leitura do livro *PROIBIDO PARA MAIORES* – as melhores piadas para crianças



Fonte: TADEU, Paulo. *PROIBIDO PARA MAIORES* – as melhores piadas para crianças, 2007.

Fazendo uma interação entre texto verbal e a variedade dos modos de comunicação existentes, chamado por Street (2014) de “multimodalidade”, o livro traz como sugestões um *link* para que o leitor possa conhecer mais obras de Paulo Tadeu. Para Street,

[o] ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita precisam levar em conta, atualmente, a variedade dos modos de comunicação existentes, o que chamamos de multimodalidade. Nessa perspectiva, que se opõe às abordagens educacionais ocidentais mais tradicionais, devem-se considerar os modos de comunicação linguísticos (STREET, 2014, p. 229).

Segundo Santos & Puttin (2018), Kress (2010) – considerado o inventor do termo “multimodalidade” – afirma que o texto

(...) constitui-se como a materialização da mensagem, composto por diversos modos e recursos semióticos, sendo, portanto, multimodal. Os textos são constituídos pela coexistência de uma ampla variedade de modos representacionais e comunicacionais. Assim, é possível inferir que sons, movimento, imagens, palavras são algumas possibilidades dos modos que

podem integrar a materialização de um texto (KRESS, *apud* SANTOS & PUTTIN, 2018, p. 91).

Ao acessarmos o *link*, fomos direcionadas para a página eletrônica da editora Matrix. Entretanto, não encontramos livros de LI na tela inicial. Ao navegar pelos ícones do *site*, localizamos alguns livros de Paulo Tadeu, mas o que está em evidência é o livro que estamos estudando nesta seção.

FIGURA 32: *Layout* da página eletrônica da editora Matrix



Fonte: <http://matrixeditora.com.br>.

3.2.4 Uma aventura no quintal; de Samuel Murgel Branco

O livro *Uma aventura no quintal*, que tem roteiro de Luiz Eduardo Ricon e Maya Reyes-Ricon, baseado em obra de Samuel Murgel Branco, traz uma narrativa protagonizada por duas crianças: Carol e Rique, que descobrem o quanto podem viver aventuras, ainda que no quintal de casa, e o quanto ele é rico em aprendizagens. O vovô Samuel tem um laboratório no quintal de casa, onde cria suas invenções e leva os netos para viver uma aventura no próprio quintal, através dos próprios experimentos.

Os ilustradores Gilmar e Fernandes relacionaram visualmente imagens e textos verbais, em que cada cena é apresentada com a aparência das emoções, surpresas, e perspectivas da história. As ilustrações do livro são coloridas em tons fortes que visualmente despertam a atenção das crianças. Há nelas diferenciação de cores para as espécies de insetos apresentados durante a história; nas partes em que há insetos que vivem sob a terra, o terreno é representado pela cor marrom que, originalmente, é cor de terra. Nas partes em que os insetos foram descobertos na grama, a cor usada para a representação é verde.

FIGURA 33: Livro *Uma aventura no quintal*, página 16

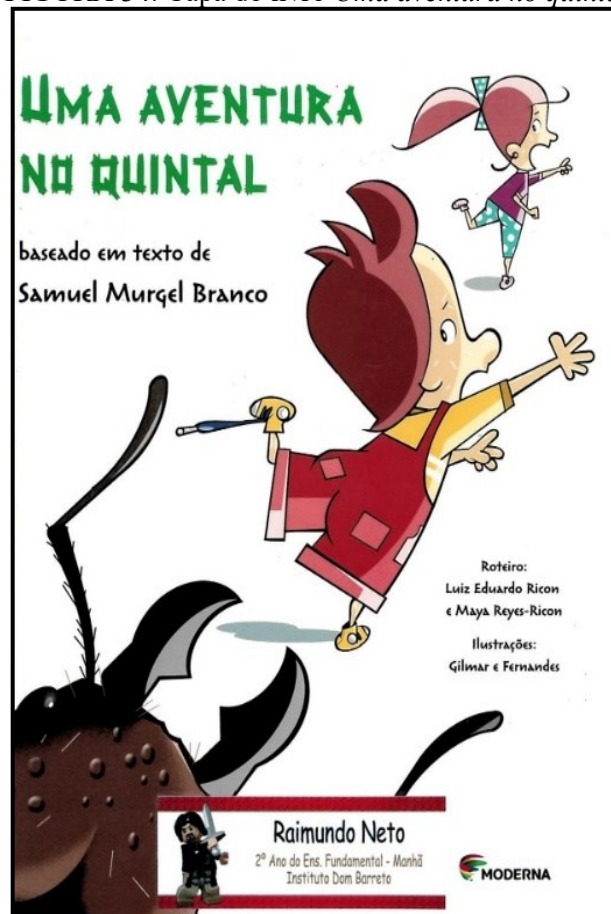


Fonte: BRANCO, Samuel. *Uma aventura no quintal*, 2008.

Na capa do livro, as crianças Carol e Rique estão correndo de um inseto que aparenta ser bem maior que as próprias crianças, que estão com expressões de susto, medo. Nas ilustrações, o leitor é levado, visualmente, a pensar, a refletir se as crianças diminuiram ou o inseto teria se tornado um inseto imenso, maior que elas.

A tipografia e cores das letras do título do livro na capa são de plantas; ao visualizá-las remetemos às plantas de um quintal. A cor verde nas palavras “aventura e quintal” são propositalmente indicativos de uma história que terá como cenário um quintal com plantinhas e insetos. A disposição das ilustrações mostra os protagonistas correndo de um inseto e adentrando no livro, como participantes da narrativa.

FIGURA 34: Capa do livro *Uma aventura no quintal*

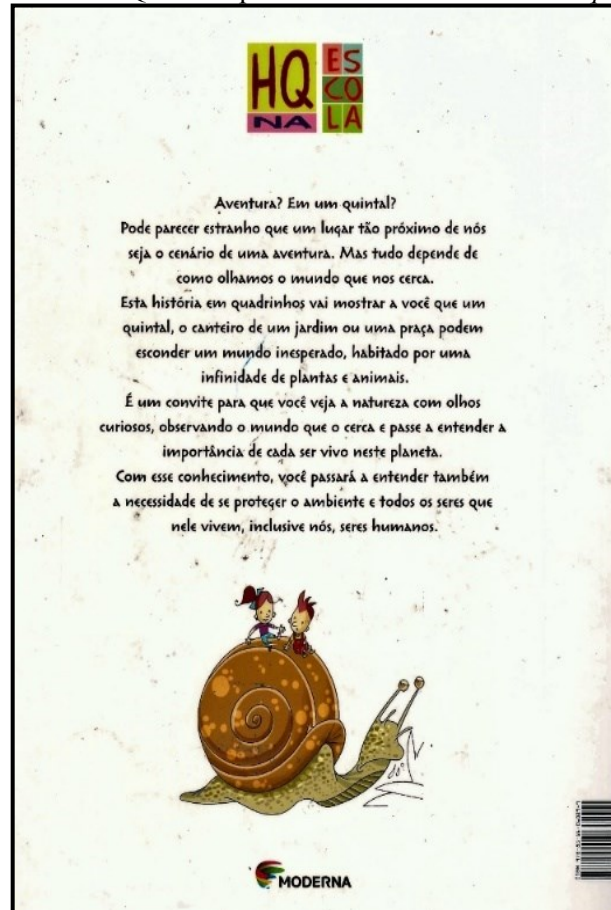


Fonte: BRANCO, Samuel. *Uma aventura no quintal*, 2008.

Na quarta capa, encontramos um texto convidando o leitor a fazer uma leitura e viver aventuras onde menos se espera: no quintal de casa. O texto inicia com duas perguntas instigantes: Aventura? Em um quintal? O leitor tende a querer fazer uma leitura de forma a descobrir como pode acontecer essa aventura, e em um quintal. Nesse texto, há a informação de que a narrativa é escrita em HQ, o que pode despertar o interesse dos leitores que apreciam

as HQ. As ilustrações estão localizadas abaixo do texto escrito, compostas por um caracol representado maior que as crianças e as duas crianças personagens da história, sentadas, supostamente escorregando na concha⁸ dele.

FIGURA 35: Quarta capa do livro *Uma aventura no quintal*



Fonte: BRANCO, Samuel. *Uma aventura no quintal*, 2008.

O livro é um convite para que as crianças vejam a natureza com curiosidade, observando cada ser vivo e seus *habitats* levando-as a reconhecerem a importância deles para nosso planeta. De maneira literária, em uma HQ, a narrativa aborda temas das Ciências da natureza como biodiversidade, cadeia alimentar, *habitat*, reprodução e equilíbrio ecológico.

A narrativa tem início no quintal de uma casa, descrita pelo autor como comum, indicando a proximidade que o leitor pode ter com a história; o livro aborda a temática voltada para necessidade de se proteger o ambiente e todos os seres que nele vivem, incluindo os seres humanos.

⁸ Os caracóis possuem uma concha exterior dura feita de carbonato de cálcio para proteger o corpo frágil. Site: <https://www.lebiologia.com/>

Os personagens são duas crianças que serão conduzidas por seu avô em uma aventura pelo quintal, local que se transforma em uma floresta bem instigante. O avô das crianças recebeu o nome de Samuel, mesmo nome do autor do texto no qual os roteiristas se basearam para elaborar a história, buscando aproximações entre o autor e seus leitores. As crianças são chamadas de Rique e Carol, a mãe delas é Cláudia. Esse ambiente familiar é representado logo no início da narrativa, com a ilustração dos personagens sentados à mesa para uma refeição.

FIGURA 36: Livro *Uma aventura no quintal*, página 2



Fonte: BRANCO, Samuel. *Uma aventura no quintal*, 2008.

As folhas duplas da HQ demonstram continuidade da história; em cada quadrinho a sequência da narrativa vai se completando. Na aventura protagonizada por essas crianças, elas vão encontrando insetos, vegetação e pequenos animais que vivem no quintal.

FIGURA 37: Livro *Uma aventura no quintal*, páginas 8 e 9 (página dupla)

Fonte: BRANCO, Samuel. *Uma aventura no quintal*, 2008.

O livro beneficia-se da narrativa na qual as crianças descobrem elementos da natureza e determinados seres vivos para, através dela, advertir sobre as características e especificidades de cada um deles, de modo informativo. Os dados científicos são apresentados ao longo do livro e no final dele, acompanhados de imagens que identificam visualmente o animal ou ser vivo a que se refere.

FIGURA 38: Livro *Uma aventura no quintal*, página 17

Fonte: BRANCO, Samuel. *Uma aventura no quintal*, 2008.

FIGURA 39: Livro *Uma aventura no quintal*, página 43

Fonte: BRANCO, Samuel. *Uma aventura no quintal*, 2008.

Segundo Garralón (2012a), a formação do leitor pode dar-se por meio de um livro não ficcional como em *Uma aventura no quintal*, que apresenta uma leitura que abrange novas questões, desencadeia novos conhecimentos, provoca intelectualmente o leitor, colocando-o ativamente na construção de conhecimentos. Para a autora, os livros não ficcionais

(...) são excelentes para criar pontes entre duas formas de ler, estética e eferente, auxiliando os leitores a indagar o que significa uma leitura prática enquanto lhes oferecemos textos que lhes brindam leituras estéticas sugestivas (GARRALÓN, 2012a).

Após leituras e análises do livro *Uma aventura no quintal* e da descrição de livros não ficcionais, denominados por Garralón (2012a) como livros informativos, é possível afirmar que o livro em estudo por apresentar informações com dados científicos de animais e de alguns seres vivos, dentro da temática específica da natureza e da preservação do meio ambiente, pode ser conceituado como livro informativo.

Garralón considera que os livros informativos podem auxiliar na preparação dos leitores do futuro. Para a autora,

[a]evemos ajudá-los [os leitores do futuro] a passar de “leitores-pescadores”, que, com calma, olham a água do rio passar enquanto esperam que o peixe pule no anzol, a “leitores-caçadores”, que vão em busca do que necessitam ou lhes interessa, que sabem usar seus próprios critérios para localizar, não uma obra completa, senão possíveis fragmentos daquilo de que precisam. É um desafio para o qual o fornecimento de livros informativos atuais pode nos ajudar: por sua variedade e por sua qualidade (GARRALÓN, 2012b).

Apoiando-se nos estudos da autora, consideramos que *Uma aventura no quintal* possui características de um livro informativo. Portanto, a existência ao longo da obra de uma narrativa escrita em formato HQ, protagonizada por crianças, somada ao enredo ao e cenário, corroboram para despertar o interesse nas crianças leitoras. É oportuno salientar que os dados científicos se encontram no final do livro, sendo representados por fotografias.

FIGURA 40: Livro *Uma aventura no quintal*, página 41



Fonte: BRANCO, Samuel. *Uma aventura no quintal*, 2008.

Observa-se, nesta obra, o processo de “literalização”, no qual os roteiristas desenvolvem um enredo para apresentar os dados científicos. As personagens, por sua vez, são reduzidas a miniaturas por meio de um equipamento inventado pelo avô; assim o mundo imaginário é

Capítulo III

explorado na história que, em seu decorrer, promove o encontro dos protagonistas com cada um dos seres vivos que serão descritos cientificamente ao final do livro. De acordo com Calusni,

o que mais chama a atenção em todo o panorama, e acredito que o menos óbvio, é o processo de “literalização” pelo qual essas obras parecem ter passado nos últimos tempos. Talvez visando expansão de público, facilitar o consumo das obras, ou pelo motivo mercadológico de vender conhecimento em “séries” de obras, o importante é que cada vez mais esse tipo de publicação se aproxima da composição de obras literárias (CALUSNI, 2016).

FIGURA 41: Livro *Uma aventura no quintal*, página 26



Fonte: BRANCO, Samuel. *Uma aventura no quintal*, 2008.

3.2.5 *Histórias para brincar*; Gianni Rodari

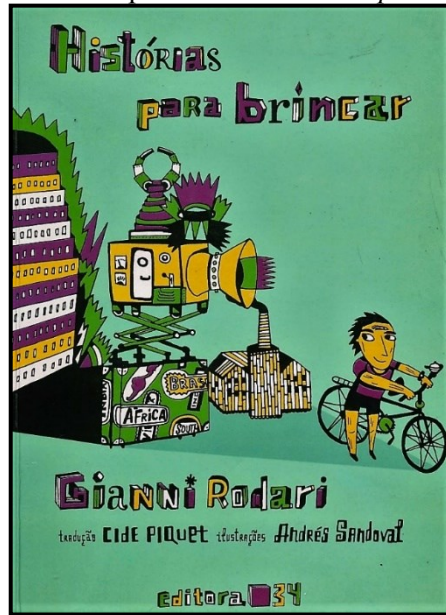
O livro reúne vinte narrativas de Gianni Rodari, nascido em Omegna, na Itália, em 1920, que foi escritor de literatura infanto-juvenil, professor e jornalista, mantendo contato com as crianças durante toda sua vida. *Histórias para brincar* foi traduzido do título original, *Tantestorie per giocare* em 2007, por Cide Piquet. Dentre as narrativas do livro, estão fábulas e anedotas, exploradas, recontadas e remontadas pelo autor.

A capa do livro é toda verde, composta pelo título grafado na parte superior com letras coloridas; abaixo uma ilustração de Andrés Sandoval, em um conjunto de imagens que, para o leitor, pode ter várias representações. As cores das imagens são basicamente roxa, verde e amarela. As ilustrações avultam pelos elementos e personagens que, ao longo do livro, serão apresentados em alguma das vinte narrativas, porém sem cores, em ilustrações em preto e branco.

Na capa do livro, são visualizadas as ilustrações referentes às narrativas que serão desenvolvidas ao longo da obra, assim especificadas: “A casa no deserto”, narrada a partir da página 49; “O curioso aparelho do doutor Terribilis, chamado de supermacaco”, cuja história é apresentada a partir da página 97; “A mala do mago Giró”⁹, na qual ele transportava suas coisas preciosas pelos países que percorria, a partir da página 117; “O armazém construído por Pinóquio, o mentiroso”, a partir da página 19; “O menino Rinaldo e sua bicicleta”, que vive uma aventura após cair dela, narrada a partir da página 125; “O tambor mágico”, descrito na página 9, está estrategicamente ilustrado sobre o supermacaco do doutor Terribilis, supracitado.

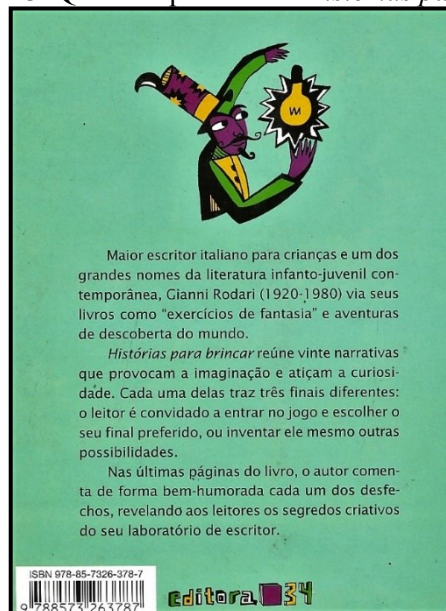
O conjunto de imagens da capa do livro demonstra conexão entre as histórias. Ao adentrar a proposta do autor, é possível ao leitor construir sentido em cada ilustração, no conjunto da capa e, individualmente, em cada narrativa. Durante a leitura do livro, é possível retornamos às ilustrações da capa da obra procurando os elementos ou personagens daquela narrativa.

⁹ “A mala de coisas do mago Giró” está representada na capa e o personagem Giró foi representado na quarta capa do livro *Histórias para brincar*; o leitor faz a confluência dessas ilustrações ao ler a narrativa completa.

FIGURA 42: Capa do livro *Histórias para brincar*

Fonte: RODARI, Gianni. *Histórias para brincar*, 2012.

Na quarta capa, permanece o tom verde da capa; na parte superior está ilustrado o mago Giró. Abaixo da representação do mago, o texto escrito em três parágrafos faz um resumo do conteúdo do livro e descreve em poucas palavras o autor Rodari.

FIGURA 43: Quarta capa do livro *Histórias para brincar*

Fonte: RODARI, Gianni. *Histórias para brincar*, 2012.

Na folha de guarda, a presença de um retângulo contendo números, assemelhando-se a jogos matemáticos, é destacado, pois está centrado na página sem nenhuma outra informação verbal ou visual. A ficha técnica está no verso da folha de guarda. Na outra página, o sumário

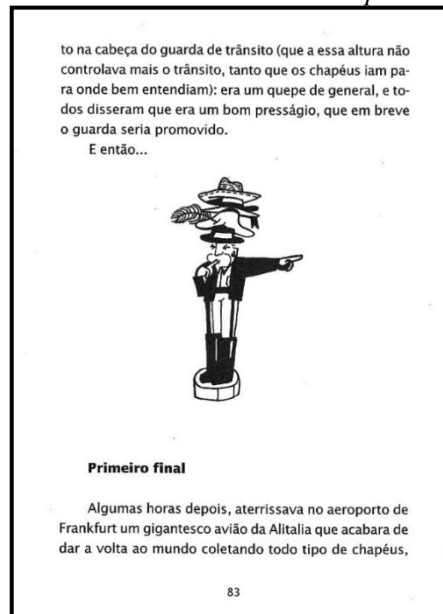
com o título de cada narrativa, em que é possível visualizar a organização estrutural do livro. Preliminarmente, na leitura do sumário, é possível encontrar descritos elementos como tambor, anel, televisão, estrelas, fantasmas e personagens de natureza infantil, como o Pinóquio, um cachorro, um mago, um gato, entre outros.

FIGURA 44: Livro *Histórias para brincar*, página 5

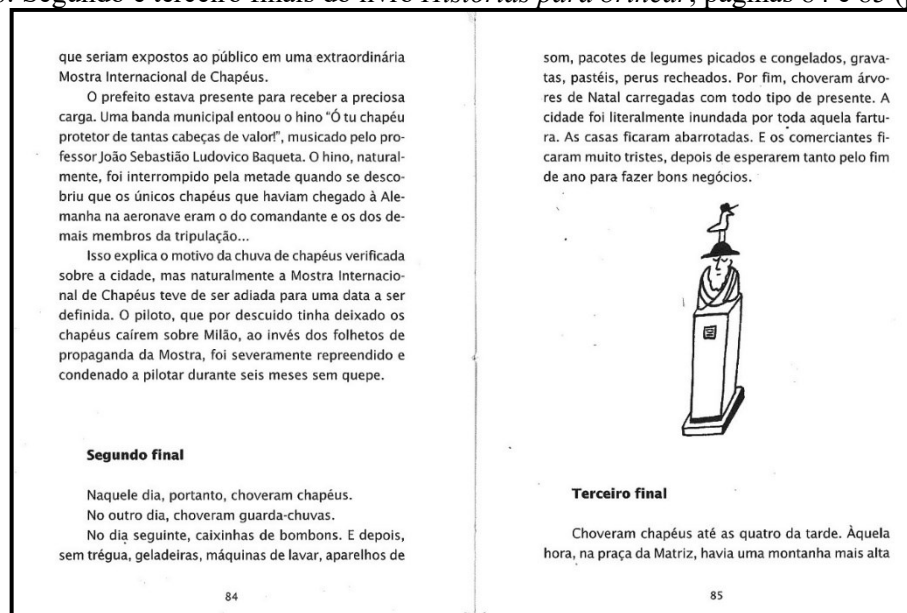
HISTÓRIAS PARA BRINCAR	
Instruções de uso	7
1. O tambor mágico	9
2. Pinóquio, o Esperto	19
3. Aqueles pobres fantasmas	29
4. O cachorro que não sabia latir	39
5. A casa no deserto	49
6. O flautista e os automóveis	59
7. Uma volta pela cidade	69
8. Quando choveram chapéus em Milão	79
9. Confusão no presépio	87
10. O doutor Terribilis	97
11. Vozes na noite	107
12. O mago Ciró	117
13. A aventura de Rinaldo	125
14. O anel do pastor	135
15. Táxi para as estrelas	145
16. A doença de Tino	155
17. Aventura com a televisão	165
18. A grande cenoura	175
19. Cem liras no bolso	183
20. O gato viajante	191
Finais do autor	199

Fonte: RODARI, Gianni. *Histórias para brincar*, 2012.

Para cada narrativa, Rodari apresenta três finais diferentes. O leitor participa ativamente da história, selecionando um dos finais ou criando outros. Ao final do livro, o autor registra cada desfecho escrito por ele. O leitor, nesse momento, pode comparar, contrastar ou ampliar a versão selecionada ou inventada por ele com a do autor.

FIGURA 45: Primeiro final do livro *Histórias para brincar*, página 83

Fonte: RODARI, Gianni. *Histórias para brincar*, 2012.

FIGURA 46: Segundo e terceiro finais do livro *Histórias para brincar*, páginas 84 e 85 (página dupla)

Fonte: RODARI, Gianni. *Histórias para brincar*, 2012.

Como afirma Cosson (2006, p. 35), “crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas”. No livro *Histórias para brincar*, Rodari desafia o leitor e o coloca como coautor do texto. O autor apresenta nas orelhas do livro um texto verbal organizado em 5 parágrafos, em uma linguagem poética envolvente, para que ao leitor deseje não somente ler, mas participar das histórias como autor/coautor delas.

Todos nós inventamos histórias – seja de noite, quando sonhamos, seja de dia, quando acordados, imaginamos aquilo que mais tarde iremos fazer ou deixar

de fazer. A maioria das vezes, porém, deixamos nossas histórias pelo caminho, suspensas no ar, sem dar lhes um final. Um escritor é alguém que gosta de recolher histórias que estão soltas no ar e de inventar desfechos divertidos para ela... No fundo, estas *Histórias para brincar* são um convite para ver de perto como funciona o processo criativo de um escritor. (RODARI, 2008 [Orelha do livro]).

Nos últimos três parágrafos da orelha do livro, são descritos o escritor, o tradutor e o ilustrador: Gianni Rodari, Cide Piquet e Andrés Sandoval, respectivamente, concedendo ao leitor informações prévias para uma aproximação com o texto.

3.2.6 *Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias*; Ruth Rocha

O livro conta a história de um menino curioso, astuto e criativo. Marcelo gosta de inventar novos nomes para as coisas; no decorrer da narrativa, ele vai reinventando nomes para objetos ou situações que ocorrem no seu cotidiano junto com sua família. São situações plausíveis na vida de uma criança, aproximando a criança leitora daquela da história.

Ruth Machado Lousada Rocha, conhecida como Ruth Rocha, escreveu várias obras infantis que fizeram sucesso no Brasil e no mundo. O primeiro livro publicado foi *Palavras Muitas Palavras*, em 1976. *Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias* foi o mais vendido até hoje. Ilustrado por Adalberto Cornavaca, o livro encanta por suas histórias escritas verbalmente em conjunto com as ilustrações que dão visibilidade para as crianças leitoras do que está escrito.

Sua primeira edição foi no ano de 1976; após isso, algumas edições foram relançadas, com novas ilustrações, perdurando o texto original com foco nas perguntas de Marcelo e em suas atitudes questionadoras. Nesse mesmo livro estão narradas também as histórias “Teresinha e Gabriela”, em que o protagonismo feminino é apreendido, e “O dono da bola”.

FIGURA 47: Capas das diversas edições do Livro *Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias*

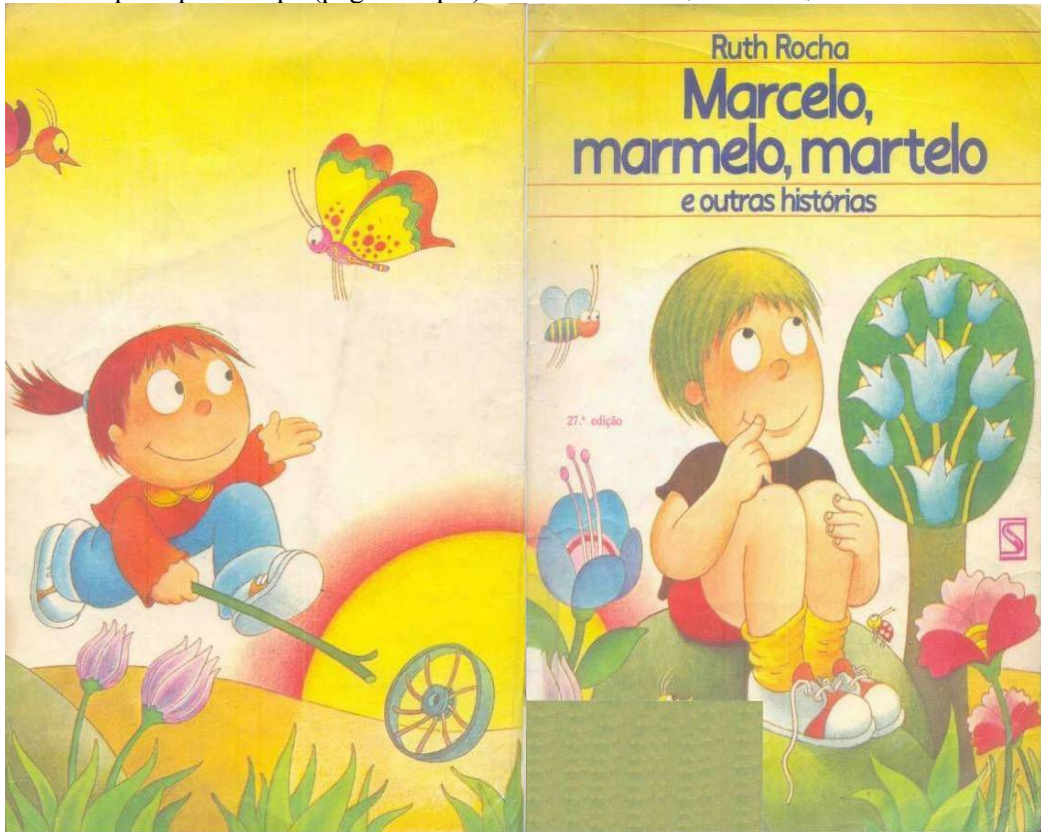
Fonte: www.ruthrocha.com.br/livro/Marcelo-marmelo-martelo.

Sutilmente, são abordadas questões familiares, sociais, linguísticas e comportamentais; a autora desconstrói em sua narrativa o estereótipo de criança sem voz ativa, que não questiona, colocando-a como protagonista, ativa e questionadora. Marcelo transgride as convenções formais (especialmente as da década de 80), quando contesta o poder dominante representado pelo pai e pela professora, uma das evidências dos motivos de o livro ser recorde de vendas em 1980¹⁰.

A 2ª edição, lançada no ano de 1999, foi a analisada, pois, nas Dicas de leitura, esta é a sugerida. Na capa temos a ilustração de um menino, próximo a uma árvore, elemento da natureza. É possível inferir pelas ilustrações que esse menino é Marcelo, em aparência pensativa, olhando para cima, como quem admira algo que está acima de seus olhos e com um sorriso discreto. Ele é representado em tamanho desproporcional à árvore, evidenciando sua presença. As ilustrações são coloridas, esteticamente bem distribuídas, completando o conjunto da capa.

¹⁰ Partindo de um levantamento de dados realizado pelo prof. Dr. Arnaldo Cortina (Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Faculdade de Ciências e Letras *Campus* de Araraquara), em seu projeto de pesquisa intitulado “História da leitura no Brasil: 1960-2000”, cujas fontes foram o *Jornal do Brasil* e o *Jornal Leia*, pôde-se detectar os livros de literatura infanto-juvenil mais vendidos na década de 1980 no Brasil. Fonte: http://www.uel.br/pos/letras/terraroja/g_pdf/vol9/9_9.pdf. Acesso: em 25 de maio de 2019.

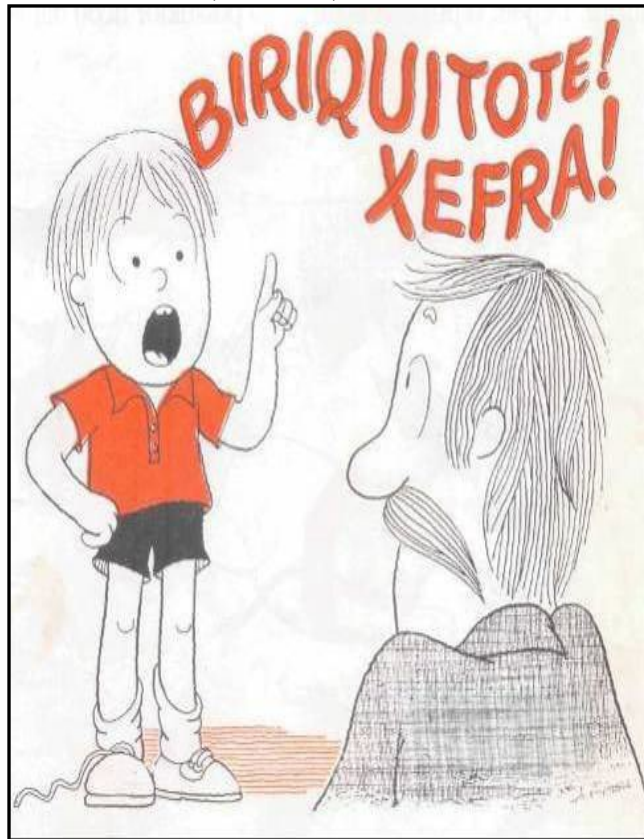
FIGURA 48: Capa e quarta capa (página dupla) do livro *Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias*



Fonte: ROCHA, Ruth. *Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias*, 1999.

Na quarta capa, Gabriela protagoniza a cena, empurrando uma rodinha de carrinho (popularmente conhecida como brinquedo de menino), correndo com uma borboleta. Nessa cena, o paradigma de brinquedos masculinos é desconstruído pela presença da menina brincando. Capa e quarta capa se completam quando o livro é aberto, em um conjunto harmonioso de ilustrações.

A narrativa discorre em torno dos questionamentos de Marcelo sobre os nomes das coisas, tentativas de nomeação e renomeação; por vezes, não é compreendido por seu pai e sua mãe. É percebido, no decorrer da narrativa, a autora conduzindo o texto para demonstração da importância de se expressar e de ser compreendido.

FIGURA 49: Livro *Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias*, página 15

Fonte: ROCHA, Ruth. *Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias*, 1999.

O pai de Marcelo resolveu conversar com ele:

— Marcelo, todas as coisas têm um nome. E todo mundo tem que chamar pelo mesmo nome porque, senão, ninguém se entende...

— Não acho, papai. Por que é que eu não posso inventar o nome das coisas?

— Deixe de dizer bobagens, menino! Que coisa mais feia!

— Está vendo como você entendeu, papai? Como é que você sabe que eu disse um nome feio?

O pai de Marcelo suspirou:

— Vá brincar, filho, tenho muito que fazer... (ROCHA, 1999. p. 15).

Conforme Lajolo,

[a]pesar de ser um instrumento usual de formação da criança, participando, nesse caso, do mesmo paradigma paradigmático que rege a atuação da família e da escola, a literatura infantil equilibra e, frequentemente, até supera – essa inclinação pela incorporação ao texto do universo afetivo e emocional da criança. Por intermédio desses recursos, traduz para o leitor a realidade dele, mesmo a mais íntima, fazendo uso de uma simbologia que, se exige, para efeitos de análise, a atitude decifradora do intérprete, é assimilada pela sensibilidade da criança. (LAJOLO, 1999, p. 14).

Percebe-se, em todo o texto de Ruth Rocha, a perspectiva literária descrita por Lajolo da incorporação ao texto do universo afetivo e emocional da criança, participando dos eixos de ligação da família e da escola. Os questionamentos de Marcelo podem ser interpretados por uma maneira de ele adquirir sua identidade própria para sua família:

Marcelo vivia fazendo perguntas a todo mundo:

- Papai, por que é que a chuva cai?

- Mamãe, por que é que o mar não derrama?

- Vovó, por que é que o cachorro tem quatro pernas?

As pessoas grandes às vezes respondiam. Às vezes, não sabiam como responder.

- Ah, Marcelo, sei lá... (ROCHA, 1999, p. 8).

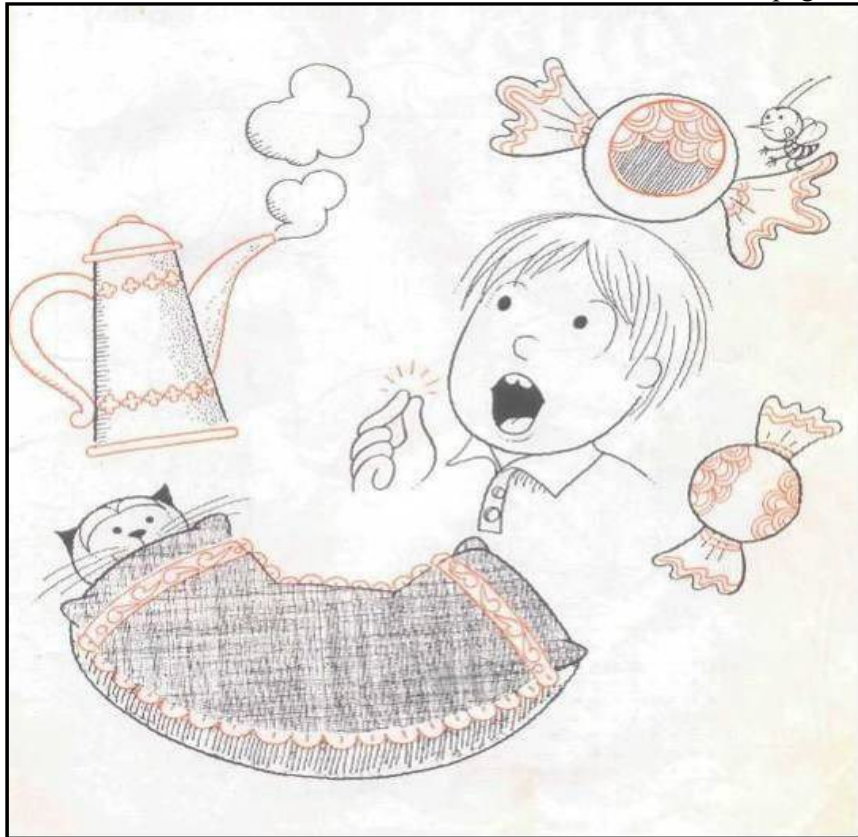
Marcelo entendia o significado de todas as palavras, só não entendia por qual motivo os adultos aceitavam tudo da forma que era, sem questionar. A narrativa da história de Marcelo propicia à criança leitora uma ponderação sobre a sociedade, a família e a representação de poder dos pais, as coisas e suas funcionalidades e sobre a linguagem, a partir da reflexão que é realizada com as palavras que nomeiam os objetos. Conforme Bagno,

[o] termo linguagem tem muitos significados e sentidos, mas vamos nos deter aqui em duas de suas definições, as mais importantes. A primeira é: faculdade cognitiva exclusiva da espécie humana que permite a cada indivíduo representar e expressar simbolicamente sua experiência de vida, assim como adquirir, processar, produzir e transmitir conhecimento. Nós somos seres muito particulares, porque temos precisamente essa capacidade admirável de significar, isto é, de produzir sentido por meio de símbolos, sinais, signos, ícones etc. (BAGNO, 2014, p. 192).

Em *Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias*, a criança se apropria de um processo de percepção de mundo, quando, na narrativa, ele quer dar novos nomes a todos os objetos. Mesmo que a princípio não seja validado pela família, o garoto evolui em seus questionamentos, começando a demonstrar opinião com argumentos, assumindo suas convicções, como é demonstrado abaixo:

Pois é, está tudo errado! Bola é bola, porque é redonda. Mas bolo nem sempre é redondo. E por que será que a bola não é a mulher do bolo? E bule? E belo? E bala? Eu acho que as coisas deviam ter o nome mais apropriado. Cadeira, por exemplo. Devia chamar sentador, não cadeira, que não quer dizer nada. E travesseiro? Devia chamar cabeceiro, lógico! Também, agora, eu só vou falar assim (ROCHA, 1999, p. 13).

FIGURA 50: Livro *Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias*, página 13



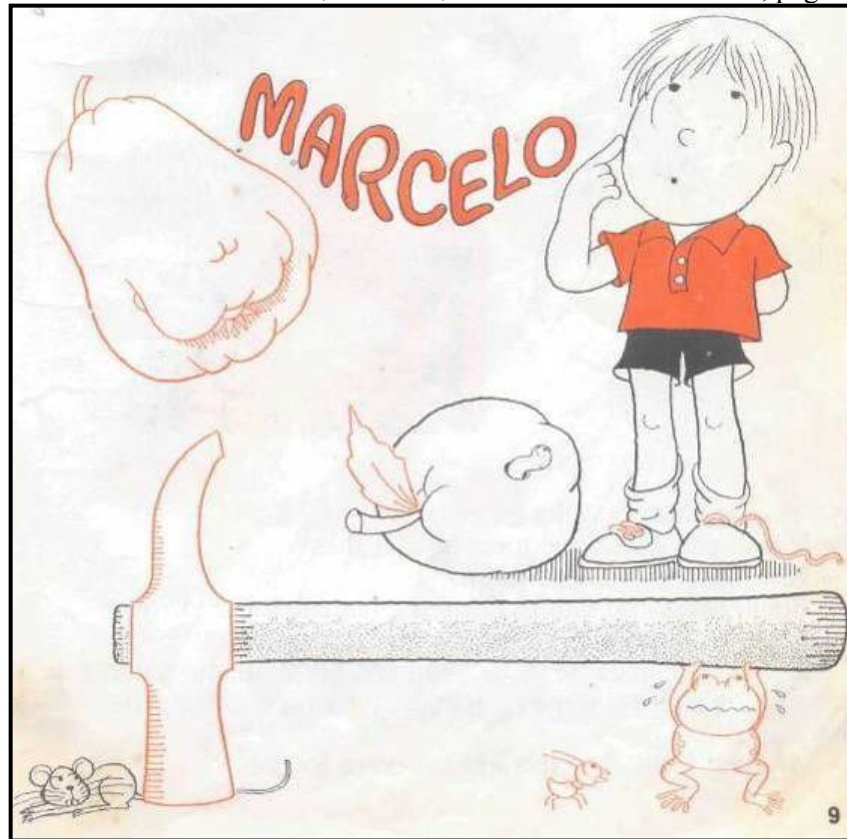
Fonte: ROCHA, Ruth. *Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias*, 1999.

Na história de *Marcelo, marmelo, martelo*, é possível fazer uma aproximação das crianças leitoras com as práticas de oralidade que, segundo Marcuschi, envolvem a ação da linguagem de sujeitos ativos e responsivos em contextos interacionais:

A noção de oralidade está estritamente relacionada ao uso da modalidade oral da língua em práticas sociais e discursivas, tanto no que se refere à sua produção, quanto no que diz respeito à sua escuta. Envolve a ação de linguagem de sujeitos ativos e responsivos em contextos interacionais diversos (públicos e privados) e registros de linguagem variados (formais e informais) (MARCUSCHI, 2014, p. 237).

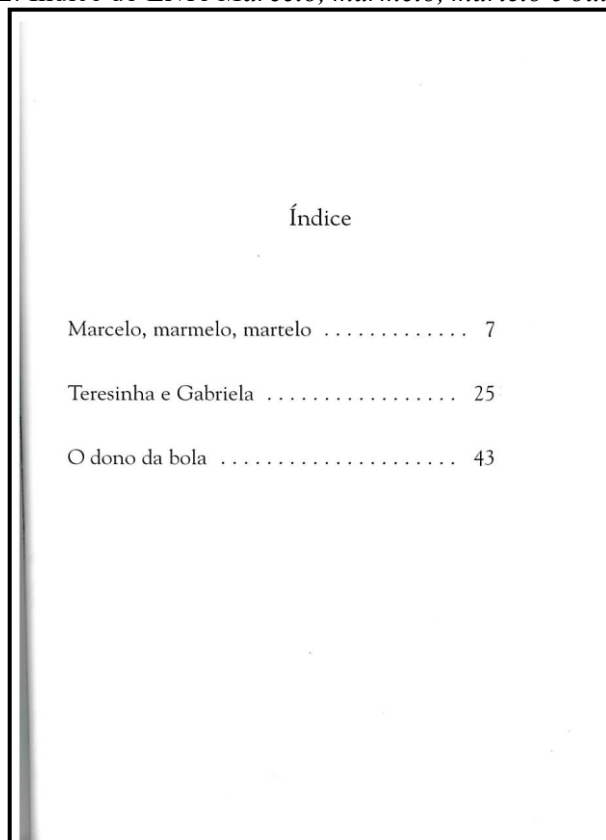
As coisas que Marcelo imagina para rimar com seu nome próprio podem dar início a brincadeiras com os nomes e suas rimas. As crianças leitoras recorrem às práticas da oralidade, oralizando o nome do livro e fazendo o mesmo tipo de registro com seus próprios nomes, registros esses que podem ser orais e não estritamente escritos. A autora e a ilustradora provocam o leitor a fazer inferências do nome das imagens com o nome de Marcelo, produzindo a rima.

FIGURA 51: Livro *Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias*, página 8



Fonte: ROCHA, Ruth. *Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias*, 1999.

O título do livro revela surpresas que são descobertas no decorrer da narrativa. Outras histórias... Quais seriam essas “outras” histórias? Questionamento que deixa o leitor com anelo de querer saber quais histórias são contempladas além da de Marcelo. No índice, é possível ter uma ideia prévia dessas outras histórias e localizá-las no interior do livro.

FIGURA 52: Índice do Livro *Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias*

Índice

Marcelo, marmelo, martelo	7
Teresinha e Gabriela	25
O dono da bola	43

Fonte: ROCHA, Ruth. *Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias*, 1999.

Na história “Teresinha e Gabriela”, Ruth Rocha aborda, de maneira sutil, delicada e extremamente positiva, o protagonismo feminino, o que pode ser entendido como um avanço considerando que sua primeira edição foi no ano de 1976, pois elabora personagens meninas protagonizando uma história em que elas são decididas e autônomas, em uma década na qual as mulheres não tinham a notoriedade conquistada. Para Louro, é importante (...) entender o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos. E aqui nos vemos frente a outro conceito complexo, que pode ser formulado a partir de diferentes perspectivas: o conceito de identidade (LOURO 1997, p. 20).

FIGURA 53: Folha de Rosto da história “Teresinha e Gabriela”, do Livro *Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias*



Fonte: ROCHA, Ruth. *Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias*, 1999.

A última história do livro, “O dono da bola”, está representando uma situação típica da infância, em que as crianças enfrentam sentimentos de poder e austeridade. Quando uma criança é dona de determinado objeto de que todos precisam, ela se torna “a dona do poder”. No título da história, a autora faz relação entre “o dono da bola e o dono do poder”, que será confirmada na leitura da narrativa. No decorrer do relato, Caloca, o menino dono do poder e da bola, enfrenta o conflito do poder e do social, concluindo que de nada lhe serve ser o dono a bola sem ter amigos para jogar. Nessa narrativa, as crianças leitoras tecem reflexões sobre a vida em sociedade e amizades. De acordo com Silva,

(...) boa parte da empatia, quase mágica, que o texto dessa autora estabelece com o leitor, origina-se em dois elementos-chave. Em primeiro lugar, na linguagem utilizada, que é solta, coloquial, desprovida de artificialismos, muito próxima à do leitor, estabelecendo, por isso mesmo, um clima de cumplicidade entre narrador e ouvinte. Em segundo lugar, no olhar crítico com que a autora analisa e descreve situações e personagens, convidando o leitor a ele mesmo também, analisar, criticar, julgar os fatos, numa postura mudancista, que rejeita o estabelecido e aposta no novo. (SILVA, 2008, p. 184).

FIGURA 54: Folha de Rosto da história “O dono da bola”, do Livro *Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias*



Fonte: ROCHA, Ruth. *Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias*, 1999.

Ruth Rocha recorre, com maestria, ao universo real da infância neste livro. Ela representa a casa, a família, os animais de estimação, a escola, os amigos, por meio de sua narrativa e das ilustrações. Retrata ainda situações do cotidiano em que mulheres são protagonistas, os conflitos que o egoísmo pode ocasionar, as reflexões sobre a vida em sociedade, os conflitos entre amigos, os questionamentos infantis em um livro repleto de surpresas e descobertas, com ilustrações que se comunicam com o texto verbal, criando um conjunto de interações.

Finalizando, os seis LL sugeridos no LD da coleção *Quatro Cantos* foram estudados e analisados durante a pesquisa, que não tinha a intencionalidade de classificá-los ou categorizá-los, mas sim de perceber neles as maneiras de interação com o leitor. Em cada livro, em suas singularidades e especificidades, foi possível destacar a contribuição para a formação do leitor literário na escola. Sobre a escolha de LL, Riter diz o seguinte:

Primeiramente, o professor buscará livros que visem a formação de leitores, ou seja, textos e livros que sejam atrativos e que criem nas crianças e nos jovens a vontade de ler mais, que despertem neles o desejo pela leitura, que

façam com que os livros sejam produtos sempre presentes em suas vidas, sejam necessários (RITER, 2009, p. 62).

Tendo sido esse LD selecionado, esperava-se encontrar os LL que ali estão sugeridos em consonância com as temáticas que seriam desenvolvidas ao longo do ano. Em alguns casos, os LL faziam essa correlação, como descrito no capítulo II desta dissertação. Durante a pesquisa, foi observado que a correlação entre LL e LD na coleção *Quatro Cantos* é presente e perpassa as unidades que serão estudadas ao longo do LD.

CAPÍTULO IV O QUE MOTIVA AS ESCOLHAS DOS LIVROS LITERÁRIOS PELAS CRIANÇAS? O QUE AS FICHAS DAS BIBLIOTECAS MOSTRAM

Para analisarmos as fichas de empréstimos das bibliotecas e nelas as escolhas realizadas pelas crianças, iniciamos este capítulo relacionando as concepções de LI a partir de autores como Coelho (1991); Hunt (2010) e Almeida (2011); concomitante, buscou-se compreender a definição de criança tendo como aporte teórico o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (ECA/1990) e os autores Zilberman (1984); Hunt (2010); Kramer (2011) e Grossi (2018).

Com intuito de interpretarmos as escolhas realizadas pelas crianças, é necessário compreender quais os critérios que definem a qualidade estética dos LL, segundo Hendel (2003); Bernardo (2005); Cunha (2005); Queirós (2005); Ramos (2005); Aguiar (2006); Oliveira (2005, 2008, 2011); Belmiro (2008, 2012); Martha (2011); Colomer (2017) e Grossi (2018).

4.1 Ser criança; possíveis definições

Hunt (2010) salienta a desconfiança estabelecida com relação à LI; os livros produzidos para as crianças seriam os menos valorizados pela crítica literária, e argumenta a necessidade de os autores dessa literatura se justificarem para diversos grupos (HUNT, 2010, p. 31). Entretanto, para esse autor, os livros direcionados para o público infantil possuem importância tanto política quanto comercial e influenciam o sistema educacional (HUNT, 2010, p. 43). A LI circunscrita pela vitalidade e pela diversidade é heterogênea (HUNT, 2010, p. 49) e os livros destinados a crianças são “uma contribuição valiosa à história social, literária e bibliográfica [...]” (HUNT, 2010, p. 43).

A LI é portadora de qualidades que a tornam indispensável ao cotidiano escolar e à vida dos leitores. Seu caráter lúdico, atraente e dinâmico é estimulador da leitura e formador de visão de mundo. Na abordagem literária, contemplamos diversas áreas do conhecimento, especialmente as linguagens enquanto modo de explicar e compreender o mundo, concebendo o aluno como sujeito do conhecimento.

Para Coelho, a LI é a abertura para

(...) a formação de uma nova mentalidade, além de ser um instrumento de emoções, diversão ou prazer, desempenhada pelas histórias, mitos, lendas, poemas, contos, teatro, etc., criadas pela imaginação poética, ao nível da mente infantil, que objetiva a educação integral da criança, propiciando-lhe a

educação humanística e ajudando-a na formação de seu próprio estilo (COELHO, 1991, p. 5).

Assim, compreendemos que LI deve ser definida em razão do seu público alvo: a criança, sem necessariamente se restringir a ela. Portanto, um livro definido como infantil pode ser lido por um adulto, satisfazendo esteticamente ambos os leitores (ALMEIDA, 2011, p. 26). A partir dessa definição, propomos duas problematizações: qual a definição de criança? E quais qualidades devem possuir um LL direcionado a crianças?

Qual a definição de criança? A princípio esse questionamento parece requerer uma resposta simples. Juridicamente, criança é o indivíduo entre zero e doze anos de idade (BRASIL, 1990). Essa faixa etária ampla, estabelecida por lei, inclui como LI os destinados a bebês e a crianças que possuem autonomia leitora. Dessa forma, Hunt apresenta a impossibilidade de definir com precisão o público ao qual a LI se destina (HUNT, 2010, p. 27), por possuir uma historicidade. Baseando-se nas concepções de Schreiner *et al.* (2009), Grossi propõe

(...) que as concepções de criança e de infância se modificam com o tempo. Além disso, dentro da própria sociedade, de acordo com os espaços em que nascem e vivem as crianças, as configurações da infância se modificam, por isso, de acordo com pesquisas nacionais, seria mais adequado falar em “infâncias brasileiras” (GROSSI, 2018, p. 59-60).

Pode-se observar a complexidade de definir a categoria criança, pois “essa implica refletir sobre uma série de aspectos sociais, históricos, culturais, econômicos e políticos” (GROSSI, 2018, p. 60). Para Zilberman, estabelecer uma definição de criança exige do pesquisador uma postura crítica; é pensar a “(...) sociedade globalmente. Todavia a forma como se dá este relacionamento nem sempre é imediato ou contíguo; mesmo no interior dos lares e das salas de aula, ele é mediado pela cultura” (ZILBERMAN, 1984, p. 7).

Grossi constata, na sociedade contemporânea, a constituição do “ser criança” a partir da cultura materializada nas redes sociais, de amigos, na televisão, nas escolas, nos livros (literários ou não) (GROSSI, 2018, p. 61). Durante o processo de alfabetização, essas influências estão presentes na constituição de seus repertórios de leitura. Isto posto, não seria possível estabelecer uma limitação sobre o “ser criança” na expectativa de a própria concepção de infância reverberar a

[...] própria mudança nas formas de organização da sociedade, das relações de trabalho, das atividades realizadas e dos tipos de inserção que nessa sociedade têm as crianças. Assim, entendida a questão, não se trata de estudar a criança como um problema em si, mas de compreendê-la sob uma perspectiva histórica. (KRAMER, 2011, p. 19).

Contudo, a criança leitora existe concreta e empiricamente e, assim, no desenvolver da pesquisa, buscou-se problematizar: quais qualidades estéticas devem possuir um LL direcionado a crianças?

4.2 O que dizem os pesquisadores sobre a qualidade estética dos livros literários

Em busca de melhor compreensão sobre essa questão, consideramos as diversas visões dos diferentes setores e atores envolvidos na produção, distribuição, circulação e recepção dos LL. Compreende-se o livro como uma produção histórica na qual os valores, hábitos, as visões de mundo de cada época são incorporados, e, por isso, o próprio conceito de qualidade é alterado com o passar do tempo.

Ao debruçar sobre o tema, percebemos a presença de diversas vozes reverberando sobre quais critérios de qualidade estética devem ser estabelecidos; os escritores apresentam os seus critérios (OLIVEIRA, 2005, p. 5); os *designers* e ilustradores, também definem os seus parâmetros. (HENDEL, 2003; OLIVEIRA, 2008). Para Martha, ao refletirem sobre a qualidade do livro infanto-juvenil, os educadores destacam a importância de se considerar a construção artística da obra, seja em relação à qualidade do projeto gráfico-editorial ou ao texto verbal (MARTHA, 2011, p. 49). Já para Bernardo, a forma como o discurso ficcional é construído é uma das reflexões propostas pelos autores (BERNARDO, 2005, p. 15).

A obra de Colomer (2017) contribui para o debate ao propor uma análise da qualidade do livro baseada na apreciação e comparação de seus distintos elementos, dando destaque para a análise da narrativa literária, a análise da ilustração, a análise dos elementos materiais do livro e a análise da relação entre o texto e a imagem. (COLOMER, 2017, p. 254-255).

Grossi, ao analisar a “recepção por crianças de LL [...] considerados Altamente Recomendáveis para crianças pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ)” (GROSSI, 2018, p. 17), ressalta a importância de textos acessíveis à compreensão das crianças, mas isso não deve significar redução e empobrecimento da linguagem, com perda da originalidade. Corroborando esse pensamento, Queirós faz uma confidência: no seu processo

de criação, busca-se um texto “que tanto permita a entrada da criança como também acorde a infância que mora em todo adulto” (QUEIRÓS, 2005, p. 170).

Para Ramos, a especificidade da Literatura Infanto-Juvenil é o seu leitor: a criança ou o jovem. Contudo, se a obra tiver qualidade estética qualquer pessoa pode ler e se encantar (RAMOS, 2005, p. 148). Belmiro, ao analisar os livros ilustrados, demonstra o desenvolvimento de narrativas, em alguns desses livros, por meio da utilização de imagens e textos ou apenas imagens destinadas a crianças pequenas, mas, que muitas vezes, cativam os adultos (BELMIRO, 2012, p. 853).

Ao analisar as temáticas presentes na LI, Aguiar- argumenta que, apesar de sofrerem variações, as temáticas podem ser as mesmas destinadas a uma obra para adultos. Para essa autora, todos os temas e formas

(...) podem ser objetos de um livro para iniciantes, desde que enfocados a partir das capacidades compreensivas dos leitores. Em se tratando de sujeitos oriundos de uma cultura fortemente oral, importa não fazer diferenças *a priori*, mas respeitar seu ritmo de desenvolvimento próprio, como, de resto, o de todas as crianças. Igualmente aquelas que vivem em outras condições socioculturais divergentes não devem ser excluídas, mas integradas ao processo, na medida em que encontram no texto referenciais com os quais possa dialogar. (AGUIAR, 2006, p. 244).

A análise do projeto editorial seria outro critério para estabelecer a qualidade estética do livro infantil, ou seja, considerar a construção artística da obra. Com relação ao livro dirigido a crianças, (...) o formato livro infantil parece ter uma estrutura definida ou, pelo menos, reconhecida, pelo tamanho de folha, quantidade de textos, de letras, imagens, cores e uso do espaço para a construção da narrativa (BELMIRO, 2012, p. 852). Belmiro analisa como as relações entre texto verbal e imagem em cartilhas de alfabetização se estabelecem e dialogam. As palavras incorporam uma dimensão espacial, na medida em que evocam imagens (BELMIRO, 2008, p. 142). Em outra obra, a autora observa que a incorporação de diferentes linguagens na produção literária para adolescentes e jovens é uma tendência contemporânea. (BELMIRO, 2012, p. 852).

Essa diversidade de vozes demonstra o quão complexa é a definição da qualidade estética do LL para crianças. Conforme problematiza Cunha,

(...) seria impossível afirmar categoricamente o que é a qualidade neste campo, pois existem várias formas de fazer avaliação: devemos concordar com o que os críticos defendem? Ou confiar no que as premiações apontam? Ou seguir o

que os professores argumentam? Ou, ainda, apostar no que as crianças dizem? Um pouco de cada, tudo ao mesmo tempo agora? (CUNHA, 2005, p. 77).

A problematização desenvolvida pelos autores nos convidou a refletir sobre como a qualidade estética é permeada por múltiplos fatores. No entanto, ressaltamos a importância dos processos de análise do livro infantil, ainda que não seja uma tarefa fácil.

No decorrer da pesquisa, dois questionamentos emergiram: Quais dos LL sugeridos na seção “Dicas de Leitura” eram requisitados nas bibliotecas das escolas como empréstimos pelos alunos? Por que esses livros despertam o interesse nas crianças leitoras?

4.3 O que as fichas das bibliotecas mostram

O PNLD da escolha do LD usado nesta pesquisa foi o que contemplou os anos de 2016, 2017 e 2018. O trabalho de campo analisou as fichas das bibliotecas e foi realizado no final do ano de 2018; portanto, os empréstimos correspondiam aos estudantes matriculados neste triênio e nos anteriores. Observou-se que nenhuma das bibliotecas das quatro EM possuem todos os seis LL indicados na seção “Dicas de Leitura”. Os títulos estavam distribuídos da seguinte maneira:

Quadro 4: Distribuição dos livros literários sugeridos pela coleção *Quatro Cantos* nas bibliotecas das escolas

Obras literárias	<i>Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias</i>	<i>Até as princesas soltam pum</i>	<i>Histórias para brincar</i>
EM 1	X	X	
EM 2	X	X	
EM 3			X
EM 4	X	X	

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Dos livros encontrados nas bibliotecas da escola, os mais procurados no período analisado foram, respectivamente, *Até as princesas soltam pum* e *Marcelo, martelo, marmelo e outras histórias*; contudo, as fichas de empréstimos mostraram a solicitação desses títulos,

antes mesmo da utilização da coleção “*Quatro Cantos*” a partir de 2016. Por sua vez, não foram identificados empréstimos pelos estudantes ou professores para a obra *Histórias para brincar*. Grossi elenca as quatro motivações para as crianças pesquisadas escolherem os livros para a leitura; duas seriam: as imagens – “a leitura do texto, para a criança, começa com a leitura da imagem, que “mostra” o que acontece” (GROSSI, 2018, p. 77) e a capa: Ao analisarem as obras, antes de definirem as suas escolhas, percebemos que as crianças observavam a estética da capa como se o conteúdo interno do livro dependesse dessa forma de apresentação inicial do texto (GROSSI, 2018, p. 69).

Em *Até as princesas soltam pum*, constata-se 100% dos empréstimos sendo realizados por meninas. No caso dessa obra, uma capa rosa com uma protagonista dançando e a palavra princesa no título chama a atenção das meninas. A capa de *Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias* apresenta o personagem principal em destaque em relação aos demais elementos que compõem a cena, os quais são coloridos e esteticamente bem distribuídos. Ambas as capas são um convite às crianças para lerem as obras, corroborando o argumento de Grossi, de as escolhas serem feitas, em um primeiro momento, pela capa. A interpretação e o envolvimento de cada criança com o LL faz sentido de acordo com suas concepções; desse modo, o envolvimento está intimamente relacionado ao significado que ela atribui ao ato de ler. A relevância do texto não está no papel, nas palavras, nas orações, na pontuação, mas na interação construída entre o leitor e os sentimentos, emoções e expressões do autor presentes nas páginas.

De acordo com Grossi, outros dois elementos influenciadores da escolha dos LL pelas crianças são a qualidade das histórias e suas narrativas:

É possível perceber como os contos clássicos, com seus acontecimentos fantásticos, ainda despertam a atenção dos pequenos leitores, e muitas crianças se identificam com personagens (GROSSI, 2018, p. 105). Nas obras mais solicitadas pelas crianças, percebe-se a valorização do protagonismo infantil por meio de temáticas relacionadas ao seu cotidiano: as brincadeiras, a escola, os amigos, as personagens preferidas. Nestes LL, os protagonistas têm como marca a curiosidade e é por meio dela que as crianças adquirem voz e se posicionam perante o mundo. Em *Até as princesas soltam pum*, a personagem principal se aproxima e se identifica com sua princesa preferida dos contos infantis, a partir de uma situação pitoresca.

A ausência da maioria dos títulos nas bibliotecas suscita um terceiro questionamento: há, dentro do ambiente escolar, troca de informações entre professoras(es), bibliotecárias(os) e direção escolar, com objetivo de verificar se os LL sugeridos nas coleções escolhidas estão disponíveis na biblioteca?

A literatura nos indica um caminho. Para Silva (2002), a

(...) integração de professores e bibliotecários [...] embora muito proclamad[a] por ambas as partes, é muito pouco levad[a] à prática concreta. O que se constata, nesta área, é a briga de competência ou a transferência de responsabilidades, movida pela compartimentalização de tarefas e falta de diálogo, sendo os próprios leitores os maiores prejudicados. Sem iniciativa, sem humildade, sem diálogo, os livros existentes continuaram empoeirados nas prateleiras das bibliotecas. (SILVA, 2002, p. 30).

A escolha do LD é orientada a partir do projeto político-pedagógico da instituição de ensino, e esta deve envolver toda a escola. O LD de Língua Portuguesa destinado ao primeiro ciclo do EF tem como um dos seus objetivos promover a autonomia dos estudantes, por meio do processo de alfabetização e letramento; e as indicações de obras literárias pretendem contribuir para formação do leitor literário e o desenvolvimento da proficiência em leitura. À vista disso, promover o contato direto do leitor com o livro é fundamental; cabe lembrar que “muitas vezes a escola é o único lugar em que a criança tem acesso ao livro e ao texto literário” (WALTY, 2001, p. 54).

Destarte, para garantir que ocorra o processo de letramento e a formação do leitor literário, é necessário um ambiente de letramento literário, de maneira que a leitura se transforme em uma possibilidade de circulação de livros e textos diversos. Para que esse ambiente de letramento ocorra, é fundamental a participação de toda a comunidade escolar. Professoras(es), pais e responsáveis, bibliotecárias(os) precisam reconhecer a importância das atividades desenvolvidas em conjunto, estando cientes do quanto a biblioteca pode oferecer, em aspectos educacionais e culturais, aos alunos a que se destinam. O entrosamento da equipe pedagógica é peça chave para o desenvolvimento de um projeto pedagógico que vise à formação do leitor literário na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Que coisa é o livro? Essa frase escrita por Drummond (ANDRADE, 1973, p. 587) remete a diversas respostas. Alguns dirão que o livro é um documento histórico, fruto do período da sua produção, na qual os valores, anseios, crenças, medos e concepções de mundo de uma determinada época afloram. Outros buscarão o dicionário e o definirão como um “Conjunto de folhas impressas e reunidas em volume encadernado ou brochado” (www.dicio.com.br), e remeterão à origem da palavra em latim, *liber*, um termo relacionado com a cortiça da árvore, buscando uma resposta. Tantos outros o definirão por meio dos adjetivos que o livro recebeu com o passar dos anos: livro caixa, didáticos, paradidáticos, infanto-juvenis, ficção, romance, poesia...

Mas nenhuma dessas alternativas, responde: Que coisa é o livro?

Esta pesquisadora entende o livro como um portal, que convida o leitor a adentrar em diversos mundos carregados de aventura, mistério, diversão, fantasia, conhecimento, capaz de despertar no leitor uma profusão de sentimentos: surpresa, alegria, amor, desejo, medo, curiosidade.

Assim como ler um livro são os caminhos da pesquisa, nem sempre dado ao regalo, à diversão; embrenhamos por um novo mundo, traçamos um sentido sem antever o desenlace, percorremos as veredas e nelas encontramos mais perguntas do que respostas.

A LI historicamente foi vista como suporte da alfabetização; dessa forma, a utilização dos livros destinados às crianças serviria para instrumentalizar o processo de aquisição da escrita alfabética por parte delas. Antes, a LI teria seu uso limitado à escrita, fornecendo suporte à criança para que esta reconhecesse as diferentes formas de escrever as letras e palavras, além do desenvolvimento da capacidade de ler com fluência. Perversamente, numa sociedade grafocêntrica, as crianças que não consolidam o processo de alfabetização são excluídas do convívio leitor. Destarte, relacionar a literatura, exclusivamente, ao processo de alfabetização é dar a ela um objetivo fora de si mesma, pois sua função precípua não é alfabetizar, mas colaborar com a formação de leitores literários.

Contudo, não basta alfabetizar e letrar; a literatura não deve possuir essa função instrumental, mas despertar no leitor a imaginação, as emoções, o desejo pelo prazer da leitura literária, transformando-a numa prática constante e não em uma obrigação. Desse modo, a relação do leitor com a literatura seria um processo de apropriação e construção de sentidos, possuindo um caráter dinâmico, alterando a cada contato, e não reduzido somente ao ambiente escolar. Emerge, assim, o conceito de letramento literário.

Logo, o letramento literário seria o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem, tendo a escola um papel importante na formação do leitor literário. No processo de formação do leitor literário, seria necessária a interação das crianças com a LL, durante o processo da aquisição da leitura e da escrita, visto que esse contato auxilia no domínio da palavra por ela mesma. Depreende-se que dois dos elementos considerados importantes nos LL destinados a crianças são a qualidade estética e adequação à experiência delas.

A pesquisa nos mostrou a complexidade de definir critérios de qualidade estética dos LL destinados às crianças. Essa complexidade ocorre pelo próprio conceito de criança, datado historicamente e, por isso mesmo, mutável com o tempo, e pela diversidade de atores (escritores, ilustradores, *designers*, editores, professores) envolvidos na produção e/ou utilização desses livros. Entretanto, a narrativa literária, concebida pelas imagens e palavras, seria um dos critérios para verificar a qualidade estética do LL.

Esperava-se encontrar, nas bibliotecas das escolas, os seguintes títulos: *O livro inclinado*; *Até as princesas soltam pum*; *PROIBIDO PARA MAIORES* – as melhores piadas para crianças; *Uma aventura no quintal*; *Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias* e *Histórias para brincar*, pertencentes aos *corpora* da pesquisa.

Durante o trabalho de campo, constatou-se que nenhuma das quatro escolas possuíam bibliotecários exclusivos e assíduos, mas auxiliares de bibliotecas e/ou professores(as) em desvio de função. A ausência dos bibliotecários acarreta algumas consequências como, por exemplo, a falta de um controle efetivo sobre o acervo, como pôde se perceber na EM 4, na qual ocorreu o extravio de exemplares do livro *Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias*. Observou-se que a disposição dos livros nas prateleiras da biblioteca da EM 2 não favorecia a visibilidade das crianças, criando dificuldades para que estas se interessassem pela leitura das obras. A utilização de um sistema de controle manual dificultou a verificação e localização dos títulos pelos auxiliares; na EM 3 as funcionárias não sabiam informar se a instituição possuía ou não os LL indicados pela coleção *Quatro Cantos*, levando a pesquisadora a verificar o acervo no intuito de encontrar os títulos para análise.

Após a localização dos LL na biblioteca, foram realizadas análises documentais nas fichas de empréstimo dos estudantes, verificando, assim, quantos empréstimos foram realizados e em quais períodos ocorreram. A pesquisadora analisou os livros sugeridos a partir dos seguintes aspectos: conteúdo narrativo, apresentação estética, relação entre o texto verbal e visual, enredo e disposição das ilustrações.

Observou-se a preocupação dos organizadores da coleção em sugerir LL de diversas características: o livro ilustrado, *Até as princesas soltam pum*; o livro objeto, *O livro inclinado*;
Considerações Finais

o livro informativo com narrativa literária, *Uma aventura no quintal*; livro de textos escritos inspirados na tradição oral, *PROIBIDO PARA MAIORES* – as melhores piadas para crianças; um livro clássico de décadas anteriores, *Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias* e um livro no qual o leitor define ou cria um final, transformando-se em autor, *Histórias para brincar*.

O estudo dos seis LL aponta para o favorecimento do letramento literário e a formação do leitor literário. As obras convidam as crianças a participarem da história, como se pode perceber na frase “Subir uma ladeira demora à beça, porém descê-la vai bem mais depressa”, da folha de guarda do *Livro Inclinado*, de Peter Newell. O próprio formato do livro é um convite à interação com a criança leitora. Esse convite ao leitor também aparece no livro *Histórias para brincar*, de Gianni Rodari, no qual a criança pode, no final de cada história, escolher três finais ou fazer o seu.

O protagonismo infantil também é percebido nos LL pesquisados: Em *PROIBIDO PARA MAIORES* – as melhores piadas para crianças, o personagem da capa é um menino leitor; em *Marcelo, martelo, marmelo e outras histórias*, as crianças possuem voz ativa e são transgressoras da ordem imposta pelos adultos. O protagonismo feminino também está presente na história “Teresinha e Gabriela”.

Em que pese os LL sugeridos nas coleções auxiliarem na promoção do letramento literário e na formação do leitor literário, a ausência da maioria dos títulos sugeridos nas 4 bibliotecas das EM que escolheram a coleção, demonstra as dificuldades em criar ações para a formação do leitor literário em consonância com os LD utilizados em sala de aula. Não seria necessário mais diálogo entre os membros das equipes pedagógicas, com objetivo de ampliar o acesso aos livros sugeridos nas coleções?

Não se espera que a escolha dos LD de alfabetização e letramento seja com base nos LL existentes na escola. Contudo, após a escolha, espera-se um diálogo efetivo entre a equipe pedagógica da escola, com o objetivo de verificar se os LL sugeridos nas coleções escolhidas estão disponíveis na biblioteca, e sua possível aquisição.

A importância de selecionar LD, considerando a literatura presente neles, corroboraria o processo de ensino e aprendizagem nas salas de aula do 1º ciclo? Pesquisas que perpassem a temática da LI e da formação de leitores literários em sala de aula tornam-se imprescindíveis para os professores do EF. Diante do exposto, deve-se considerar prosseguir no percurso desta pesquisa, ampliando as reflexões e estudos como pesquisadora, a fim de subsidiar meu trabalho enquanto professora, valorizando o saber pedagógico e conhecimentos acadêmicos adquiridos no mestrado.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1999.
- ADAMS, M. et al. *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- AGUIAR, V. T. *Territórios da leitura: da literatura aos leitores*. Presidente Prudente: Unesp, 2006.
- ALMEIDA, E. G. *O livro de literatura infantil no primeiro ciclo: um estudo sobre a mediação escolar da literatura em um contexto socioeconomicamente desfavorecido*. Tese (Doutorado em Educação) – FaE, UFMG, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-8FXPE7>. Acesso em: 8 jul. 2019.
- ALMEIDA, T. A. *Leituras do livro infantil ilustrado: a mediação inerente a livros premiados pela FNLIJ na categoria Criança*. Dissertação (Mestrado em Educação) – FaE, UFMG, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-AR5GY4>. Acesso em: 8 jul. 2019.
- ANDRADE, C. D. de. A José Olympio. *Poesia completa e prosa*. Rio de Janeiro: J. Aguilar, 1973. p. 586.
- ANDRADE, C. D. de. *Poesia Completa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 2002, p. 313.
- APPOLINÁRIO, F. *Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2009.
- BAGNO, M. Linguagem. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: CEALE/ FaE/ UFMG, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>. Acesso em: 8 jul. 2019.
- BAGNO, M.; STUBBS, M.; GANGNÉ, G. *Língua materna: letramento, variação & ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BATISTA, A. A. et al. *Organização da Alfabetização no EF de 9 anos*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005
- PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. O livro comestível: a urgência de uma política social para a leitura escolar. In: BELLI, V; PAULINO, G; COSSON, R. (Orgs.). *Leitura literária: a mediação escolar*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras UFMG, 2004.
- BELMIRO, C. A. A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 72, p. 11-31, 2000. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302000000300002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 8 jul. 2019.

BELMIRO, C. A. *Um estudo sobre relações entre imagens e textos verbais em cartilhas de alfabetização e livros de literatura infantil*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=131770. Acesso em: 8 jul. 2019.

BELMIRO, C. A. A multimodalidade na literatura infantil e a formação de professores leitores. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 403-420, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982010000200007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 8 jul. 2019.

BELMIRO, C. A. Narrativa literária: suporte para a infância, texto para a juventude. *Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação*, Florianópolis, v. 30, n. 3, p. 843-868, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2012v30n3p843>. Acesso em: 13 jul. 2017.

BELMIRO, C. A.; MACIEL, I. P. Onde a literatura? Onde os leitores? Onde a leitura? In: BELMIRO, Celia A. *et. al. Onde está a literatura? Seus espaços, seus leitores, seus textos, suas leituras*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014^a. p. 68-74.

BELMIRO, C. A. Letramento visual. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: CEALE/ FaE/ UFMG, 2014b. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>. Acesso em: 8 jul. 2019.

BELMIRO, C. A. Livro de imagem. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: CEALE/ FaE/ UFMG, 2014c. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>. Acesso em: 8 jul. 2019.

BELMIRO, C. A. Textos visuais. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: CEALE/ FaE/ UFMG, 2014d. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>. Acesso em: 8 jul. 2019.

BELMIRO, C. A. Provocação e imaginação: diálogos entre descrição e narração na literatura infantil. *Idioma*, Rio de Janeiro, n. 27, p. 06-18, 2015. Disponível em: http://www.institutodeletras.uerj.br/idioma/numeros/27/Idioma27_a01.pdf. Acesso em: 10 jul. 2019.

BELO HORIZONTE. [Portaria (2014)]. *Portaria SMED nº 317/2014 de 22 de novembro de 2014. Diário Oficial* [do Município de Belo Horizonte], Belo Horizonte, MG, Ano XX- Edição nº 4689. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1132777>. Acesso em: 8 jul. 2019.

BENJAMIN, W. Sobre o conceito da história. In: WALTER, Benjamin. *Obras Escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BERNARDO, G. A qualidade da invenção. In: OLIVEIRA, I. de (Org.). *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?* – Com a palavra, o escritor. São Paulo: DCL, 2005. p. 9-24.

BRASIL. [Lei (1990)]. *LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990*. Brasília: Casa Civil, 1990. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 29 mai. 2019.

CADEMARTORI, L. *O que é literatura infantil*. São Paulo: Brasiliense 2010a.

CADEMARTORI, L. *O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b.

CADEMARTORI, L. Literatura Infantil. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: CEALE/ FaE/ UFMG, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>. Acesso em: 8 jul. 2019.

CAFIEIRO, D. A leitura como processo. In: CASTANHEIRA, M. L.; FONTES MARTINS, R. M. F.; MACIEL, F. I. P (Orgs.). *Alfabetização e Letramento na sala de aula*. Belo Horizonte: Autentica, 2005.

CALUSNI, L. A variedade (e qualidade) dos livros não ficcionais. *HomoLiteratus [site]*, 2016. Disponível em: <https://homoliteratus.com/variedade-e-qualidade-dos-livros-nao-ficcionais/>. Acesso em: 03 mar. 2019.

CAMARGO, L. Ilustração em livros de literatura infantil. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: CEALE/ FaE/ UFMG, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>. Acesso em: 8 jul. 2019.

CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P; FONTES MARTINS, R. (Orgs.). *Alfabetização e letramento na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CASTANHEIRA, M. L. Letramento Escolar. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: Ceale/ FaE/ UFMG, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>. Acesso em: 8 jul. 2019.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et. al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2010.

CHALFUM, M. B. *Artes visuais, literatura infantil e a educação nos livros de artista para crianças*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em:

http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-B5THCS/disserta_o_milene_chalfum_livro_de_artista_para_crian_as.pdf?sequence=1
Acesso em: 25 jul. 2019.

COELHO, N. N. *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo europeias ao Brasil contemporâneo*. São Paulo: Ática, 1991.

COELHO, N. N. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, T. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. São Paulo: Global, 2003.

COLOMER, T. *Introdução à literatura infantil e juvenil atual*. São Paulo: Global, 2017.

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

COSSON, R. A seleção de textos literários em três modos de ler. In: MACHADO, Maria Zélia Versiani et. al. (Orgs.). *Escolhas (Literárias) em jogo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 35-48.

COSSON, R. Letramento Literário. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: CEALE/ FaE/ UFMG, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>. Acesso em: 8 jul. 2019.

COSSON, R. Literatura infantil em uma sociedade pós-literária: a dupla morfologia de um sistema cultural em movimento. *Pro-Posições*, Campinas, v. 27, n. 2, p. 47-66, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072016000200047&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 8 jul. 2019.

COSTA VAL, M. G. Texto, textualidade e textualização. In: CECCANTINI, J.L. Tápias; PEREIRA, R. F.; ZANCHETTA JR, J. (Orgs.). *Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa*. v. 1. São Paulo: UNESP/ Pró- Reitoria de Graduação, 2004. p. 113-130.

CUNHA, L. Poesia e humor para crianças. In: OLIVEIRA, I de (Org.). *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?* – com a palavra, o escritor. São Paulo: DCL, 2005. p. 77-90.

DIANA, D. Gênero Textual Anedota. *Toda matéria [site]*, 2018. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/genero-textual-anedota/>. Acesso em: 04 mar. 2019.

EVANGELISTA, A. *Escolarização da literatura entre ensinamento e mediação cultural: Formação e atuação de quatro professoras*. Tese (Doutorado em Educação) – FAE/UFMG, Belo Horizonte, 2000.

EVANGELISTA, A. Algumas reflexões sobre a relação literatura/escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24, 2001. *Anais [...]*. Caxambu: ANPED, 2001. Disponível em: <http://24reuniao.anped.org.br/T1008587950265.doc>. Acesso em: 8 jul. 2019.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, E. *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez, 2011.

FRADE, I. C.; SILVA, C. S. R. A organização do Trabalho de Alfabetização na Escola e na Sala de Aula. In: CASTANHEIRA, M. L.; FONTES MARTINS, R. M. F.; MACIEL, F. I. P. (Orgs.). *Alfabetização e Letramento na sala de aula*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

FREITAS, Daniela Amaral da Silva. *Literatura infantil dos kits de literatura afro-brasileira da PBH: um currículo para ressignificação das relações étnico-raciais?* Tese (Doutorado em Educação). Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2014. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUBD-9HMHL3>. Acesso em: 20 jul. 2019.

GARRALÓN, A. Ficção e informação. *Emília*, São Paulo, 2012a. Disponível em: <http://revistaemilia.com.br/ficcao-e-informacao/>. Acesso em: 5 abr. 2019.

GARRALÓN, A. O livro informativo. *Emília*, São Paulo, 2012b. Disponível em: <https://revistaemilia.com.br/o-livro-informativo/>. Acesso em: 5 abr. 2019.

GOMES, M. F.; MONTEIRO, S. A aprendizagem e o Ensino da Linguagem escrita. In: CASTANHEIRA, M. L.; FONTES MARTINS, R. M. F.; MACIEL, F. I. P. (Orgs.). *Alfabetização e Letramento na sala de aula*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

GROSSI, M. E. A. *A literatura infantil pelo olhar da criança*. Tese (Doutorado em Educação) – FaE, UFMG, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-BA7M7M>. Acesso em: 8 jul. 2019.

HENDEL, R. *O design do livro*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

HUNT, P. *Crítica, teoria e literatura infantil*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

KLEIMAN, A. *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KRAMER, S. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas: Papyrus, 2011. p. 13-38.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. São Paulo: Ática, 1999.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *Literatura infantil brasileira: uma outra nova história*. Curitiba: PUCPRESS, 2017.

LEÃO, C. M. E.; SOUZA, D. F. B. G. de. Letramento literário em círculos de leitura na escola. *Palimpsesto*, Rio de Janeiro, n. 21, p. 427-441, 2001. Disponível em: <http://www.pgletras.uerj.br/palimpsesto/num21/estudos/Palimpsesto21estudos06.pdf>. Acesso em: 15 mai.2019.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

MACHADO, M. Z. V. (Org.). *A criança e a leitura literária: livros, espaços, mediações*. Curitiba: Positivo; Rio de Janeiro: Fundação da Biblioteca Nacional, 2012.

MARCUSCHI, B. Oralidade. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: CEALE/ FaE/ UFMG, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>. Acesso em: 8 jul. 2019.

MARTHA, A. A. P. Qualidade na literatura infantil e juvenil: como reconhecer na prática de leitura? In: OLIVEIRA, I de (Org.). *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil? – com a palavra, o educador*. São Paulo: DCL, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (MEC/INEP). [Mapa (2003)]. *Mapa do Analfabetismo no Brasil*. Brasil: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. Disponível em: <http://inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+no+Brasil/a53ac9ee-c0c0-4727-b216-035c65c45e1b?version=1.3>. Acesso em: 20 fev. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). [Programa (2015)]. Programa nacional do Livro Didático 2016: Guia Digital. Brasil: MEC – Secretaria de Educação Básica, 2015. Disponível em: <http://www.fnede.gov.br/pnld-2016/>. Acesso em: 10 fev. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). [Pacto (2017)]. *PNAIC: Documento Orientador*. Brasil: MEC – Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 15 fev. 2019.

OLIVEIRA-GUIMARÃES, D. M. L. Conhecimento linguístico. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: CEALE/ FaE/ UFMG, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>. Acesso em: 8 jul. 2019.

OLIVEIRA, I. de (Org.). *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil? – com a palavra, o escritor*. São Paulo: DCL, 2005.

OLIVEIRA, I. de. *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil? – com a palavra, o ilustrador*. São Paulo: DCL. 2008.

OLIVEIRA, I (Org.). *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil? – com a palavra, o educador*. São Paulo: DCL, 2011.

OLIVEIRA, M. K. *Vygostky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

PAIVA, A. P. M. de. *A aventura do livro experimental*. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Edusp, 2010.

- PAIVA, A.; RODRIGUES, P. C. A. Letramento Literário na Sala de Aula: desafios e possibilidades. In: *Alfabetização e letramento na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica; Editora Ceale, 2008. p. 103-119.
- PAULINO, G.; COSSON, R. (Orgs). *Leitura literária: a mediação escolar*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras UFMG, 2004.
- PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 61-81.
- PAULINO, G. Letramento Literário: cânones estéticos e cânones escolares. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22, 1999. *Anais [...]*. Caxambu: ANPED, 2001.
- PAULINO, G. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 17, n. 1, p. 47-62, 2004. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/374/37417104.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2019.
- PAULINO, G. Leitura Literária. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: CEALE/ FaE/ UFMG, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>. Acesso em: 8 jul. 2019.
- PILLAR, A. A. D. *Desenho e escrita como sistemas de representação*. Porto Alegre: Penso, 2012.
- PERROTI, E. A criança e a produção cultural (Apontamentos sobre o lugar da criança na cultura). In: ZILBERMAN, R (Org.). *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984. p. 9-27.
- PLANO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD LITERÁRIO 2018). Escolha seu PNLD [site], 2018. Disponível em: <http://www.escolhaseupnld.com.br/tudo-sobre-o-pnld-literario-2018/>. Acesso em: 20 de fev. 2019.
- QUEIRÓS, B. C. Leitura, um diálogo subjetivo. In: OLIVEIRA, I de (Org.). *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil? – com a palavra, o escritor*. São Paulo: DCL. 2005. p. 167-174.
- RAMOS, A. C. O jogo do faz-de-conta. In: OLIVEIRA, I. de (Org.). *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil? – com a palavra, o escritor*. São Paulo: DCL, 2005. p. 147-165.
- RAMOS, G. *A imagem nos livros infantis*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- RITER, C. *A formação do leitor literário em casa e na escola*. São Paulo: Biruta, 2009.
- ROCHA, G.; ASSUNÇÃO, A. F.; MARTINS, R. M. F. *Coleção Quatro Cantos: Letramento e Alfabetização: 1º ano (Livro do Aluno)*. Belo Horizonte: Dimensão, 2014a.
- ROCHA, G.; ASSUNÇÃO, A. F.; MARTINS, R. M. F. *Coleção Quatro Cantos: 2º ano (Livro do Aluno)*. Belo Horizonte: Dimensão, 2014b.

ROCHA, G.; ASSUNÇÃO, A. F.; MARTINS, R. M. F. *Coleção Quatro Cantos: 3º ano (Livro do Aluno)*. Belo Horizonte: Dimensão, 2014c.

ROCHA, G.; ASSUNÇÃO, A. F.; MARTINS, R. M. F. *Coleção Quatro Cantos: Letramento e Alfabetização: 1º ano (Livro do Professor)*. Belo Horizonte: Dimensão, 2014d.

ROCHA, G.; ASSUNÇÃO, A. F.; MARTINS, R. M. F. *Coleção Quatro Cantos: 2º ano (Livro do Professor)*. Belo Horizonte: Dimensão, 2014e.

ROCHA, G.; ASSUNÇÃO, A. F.; MARTINS, R. M. F. *Coleção Quatro Cantos: 3º ano (Livro do Professor)*. Belo Horizonte: Dimensão, 2014f.

ROCHA, G. A. S. *Alfabetização*. São Paulo: Moderna, 2002.

ROCHA, G. A. S. *Português: uma proposta para o letramento-alfabetização*. Belo Horizonte: Moderna 2003.

ROJO, R. *Alfabetização e letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

SANTOS, Z. B. dos; PUTTIN, A. B. As contribuições da abordagem da multimodalidade no ensino de língua inglesa mediado pelo livro didático. *Travessias Interativas: Multimodalidade e o Ensino de Línguas*, v. 8, n. 16, 2018. p. 86-106. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/Travessias/issue/view/734/showToc>. Acesso em: 25 jul. 2019.

SCHREINER, D. F.; PEREIRA, I.; AREND, S. M. F. (Orgs.). *Infâncias brasileiras: experiências e discursos*. Cascavel: UNIOESTE, 2009.

SILVA, E. T. da. *A produção da leitura na escola: Pesquisas x Propostas*. São Paulo: Ática, 2002.

SILVA, S. A. Letramento Literário: experiências da formação inicial. *Educação em Foco*, Belo Horizonte, v. 12, p. 224, 2009. Disponível em: <http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/77> Acesso em: 20 jul. 2019.

SILVA, V. M. T. *Literatura Infantil Brasileira: um guia para professores e promotores de leitura*. Goiânia: Cênone Editorial, 2008. p. 183-200. Disponível em: <http://pausapraleitura.blogspot.com.br/2011/04/marclo-marmelo-martelo.html>. Acesso em: 9 jun. 2019.

SOARES, M. B.; BATISTA, A. A. G. *Alfabetização e letramento: caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

SOARES, M. B. Um Olhar sobre o Livro Didático. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: Dimensão, 1996.

SOARES, M. B. Alfabetização: a ressignificação do conceito. *Alfabetização e Cidadania*. Salvador: *Revista de Educação de Jovens e Adultos*, n. 16, p. 10-11, 2003.

SOARES, M. B. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SOARES, M. B. Letramento. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: CEALE/ FaE/ UFMG, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>. Acesso em: 8 jul. 2019.

STREET, B.; Multimodalidade. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: CEALE/ FaE/ UFMG, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>. Acesso em: 8 jul. 2019.

SOUZA, R. J.; COSSON, R. *Letramento literário: uma proposta para a sala de aula*. Caderno de Formação: formação de professores, didática de conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 2. p.101-107.

WALTY, I. L. C. Literatura e escola: anti-lições. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. *Escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ZILBERMAN, R. (Org.). *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984. p. 7-8.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DOS LIVROS LITERÁRIOS INFANTIS

BRANCO, S. M. *Uma aventura no quintal*. São Paulo: Moderna, 2008.

BRENMAN, I. *Até as princesas soltam pum*. São Paulo: Brinque-Book, 2008.

NEWELL, P. *O livro inclinado*. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

ROCHA, R. *Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias*. São Paulo: Salamandra, 1999.

RODARI, G. *Histórias para brincar*. São Paulo: 34, 2012.

TADEU, P. *PROIBIDO PARA MAIORES – as melhores piadas para crianças*. São Paulo: Matrix, 2007.

ANEXOS

ANEXO I – Questionário do Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano 2000, perguntas referentes à educação

FAÇA OS ALGARISMOS CONFORME O MODELO:

NÃO RISQUE. SE NECESSÁRIO, APAGUE COM A BORRACHA APROPRIADA. ESCREVA SOMENTE COM A LAPISSEIRA INDICADA.

PREENCHA A QUADRÍCULA DESTA FORMA: X

10

4.28 - SABE LER E ESCREVER?

1 - SIM
 2 - NÃO

4.29 - FREQUENTA ESCOLA OU CRECHE?

1 - SIM, REDE PARTICULAR → **Siga quesito 4.30**
 2 - SIM, REDE PÚBLICA → **Siga quesito 4.30**
 3 - NÃO, JÁ FREQUENTOU → **Passa para o quesito 4.32**
 4 - NUNCA FREQUENTOU → **Se 10 anos ou mais de idade, passe para o quesito 4.36. Caso contrário, encerre a entrevista.**

PARA A PESSOA QUE FREQUENTA ESCOLA

4.30 - QUAL É O CURSO QUE FREQUENTA?

<input type="checkbox"/> 01 - CRECHE	<input type="checkbox"/> 07 - SUPLETIVO (ENSINO FUNDAMENTAL OU 1º GRAU)
<input type="checkbox"/> 02 - PRÉ-ESCOLAR	<input type="checkbox"/> 08 - ENSINO MÉDIO OU 2º GRAU - REGULAR SERIADO
<input type="checkbox"/> 03 - CLASSE DE ALFABETIZAÇÃO	<input type="checkbox"/> 09 - ENSINO MÉDIO OU 2º GRAU - REGULAR NÃO-SERIADO
<input type="checkbox"/> 04 - ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS	<input type="checkbox"/> 10 - SUPLETIVO (ENSINO MÉDIO OU 2º GRAU)
<input type="checkbox"/> 05 - ENSINO FUNDAMENTAL OU 1º GRAU - REGULAR SERIADO	<input type="checkbox"/> 11 - PRÉ-VESTIBULAR
<input type="checkbox"/> 06 - ENSINO FUNDAMENTAL OU 1º GRAU - REGULAR NÃO-SERIADO	<input type="checkbox"/> 12 - SUPERIOR - GRADUAÇÃO
	<input type="checkbox"/> 13 - MESTRADO OU DOUTORADO

4.31 - QUAL É A SÉRIE QUE FREQUENTA?

<input type="checkbox"/> 1 - PRIMEIRA	<input type="checkbox"/> 4 - QUARTA	<input type="checkbox"/> 7 - SÉTIMA
<input type="checkbox"/> 2 - SEGUNDA	<input type="checkbox"/> 5 - QUINTA	<input type="checkbox"/> 8 - OITAVA
<input type="checkbox"/> 3 - TERCEIRA	<input type="checkbox"/> 6 - SEXTA	<input type="checkbox"/> 9 - CURSO NÃO-SERIADO

Se 10 anos ou mais de idade, passe para o quesito 4.36. Caso contrário, encerre a entrevista.

PARA A PESSOA QUE NÃO FREQUENTA ESCOLA, MAS JÁ FREQUENTOU

4.32 - QUAL É O CURSO MAIS ELEVADO QUE FREQUENTOU, NO QUAL CONCLUIU PELO MENOS UMA SÉRIE?

<input type="checkbox"/> 1 - ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS	<input type="checkbox"/> 4 - ANTIGO CLÁSSICO, CIENTÍFICO, ETC.	<input type="checkbox"/> 7 - SUPERIOR - GRADUAÇÃO
<input type="checkbox"/> 2 - ANTIGO PRIMÁRIO	<input type="checkbox"/> 5 - ENSINO FUNDAMENTAL OU 1º GRAU	<input type="checkbox"/> 8 - MESTRADO OU DOUTORADO
<input type="checkbox"/> 3 - ANTIGO GINÁSIO	<input type="checkbox"/> 6 - ENSINO MÉDIO OU 2º GRAU	<input type="checkbox"/> 9 - NENHUM

4.33 - QUAL É A ÚLTIMA SÉRIE CONCLUÍDA COM APROVAÇÃO?

<input type="checkbox"/> 01 - PRIMEIRA	<input type="checkbox"/> 03 - TERCEIRA	<input type="checkbox"/> 05 - QUINTA	<input type="checkbox"/> 07 - SÉTIMA	<input type="checkbox"/> 09 - CURSO NÃO-SERIADO
<input type="checkbox"/> 02 - SEGUNDA	<input type="checkbox"/> 04 - QUARTA	<input type="checkbox"/> 06 - SEXTA	<input type="checkbox"/> 08 - OITAVA	<input type="checkbox"/> 10 - NENHUMA

4.34 - CONCLUIU O CURSO NO QUAL ESTUDOU?

1 - SIM → **Siga quesito 4.35**

2 - NÃO → **Se 10 anos ou mais de idade, passe para o quesito 4.36. Caso contrário, encerre a entrevista.**

4.35 - QUAL É A ESPÉCIE DO CURSO MAIS ELEVADO CONCLUÍDO?
 SUPERIOR (Graduação, Mestrado ou Doutorado) - ESPECIFIQUE:

1	<input type="text"/>
2	<input type="checkbox"/> 2 - NÃO SUPERIOR

Se 10 anos ou mais de idade, siga para o quesito 4.36. Caso contrário, encerre a entrevista.

PARA AS PESSOAS COM 10 ANOS OU MAIS DE IDADE (Nascidas até 31/07/1990)

4.36 - VIVE EM COMPANHIA DE CÔNJUGE OU COMPANHEIRO(a)?

1 - SIM
 2 - NÃO, MAS VIVEU
 3 - NUNCA VIVEU

4.37 - QUAL É (ERA) A NATUREZA DA ÚLTIMA UNIÃO?

<input type="checkbox"/> 1 - CASAMENTO CIVIL E RELIGIOSO	<input type="checkbox"/> 3 - SÓ CASAMENTO RELIGIOSO	<input type="checkbox"/> 5 - NUNCA VIVEU
<input type="checkbox"/> 2 - SÓ CASAMENTO CIVIL	<input type="checkbox"/> 4 - UNIÃO CONSENSUAL	

4.38 - QUAL É O SEU ESTADO CIVIL?

<input type="checkbox"/> 1 - CASADO(a)	<input type="checkbox"/> 2 - DESQUITADO(a) OU SEPARADO(a) JUDICIALMENTE	<input type="checkbox"/> 3 - DIVORCIADO(a)	<input type="checkbox"/> 4 - VIÚVO(a)	<input type="checkbox"/> 5 - SOLTEIRO(a)
--	---	--	---------------------------------------	--

IBGE

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Siga quesito 4.39

Fonte: https://ww2.ibge.gov.br/censo/quest_amostra.pdf

Anexos

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE		
CARTÃO DO LIVRO		
REG. Nº	6761 ex-06	
EX. Nº	Rocha, Ruth	
AUTOR	Rocha, Ruth	
TÍTULO	Marcelo, Marmelo, Martelo	
DEVOLVER EM	NÚMERO	ASSINATURA DO LEITOR
08/06/06	09	Henrique
21/06/06	08	Paulo
25/06/06	10	x Cristiano
18 ABR. 2008	7	x Hudson Rafael
22 ABR. 2008	8	x RAFAEL
29 ABR. 2008	8	x FERNANDA LOPES
20 MAIO 2008	8	x RAQUEL
1 OUT. 2010	03	x Séticia
3 NOV. 2010	03	Manuel

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE		
CARTÃO DO LIVRO		
REG. Nº	19.862 ex-08	
EX. Nº	Rocha, Ruth	
AUTOR	Rocha, Ruth	
TÍTULO	Marcelo, marmelo, martelo	
DEVOLVER	NÚMERO	ASSINATURA DO LEITOR
9 SET. 2012	07	x Damisa

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Ficha de Empréstimo – EM 4 – do Livro *Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias*, exemplar 9

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE		
CARTÃO DO LIVRO		
REG. Nº	19880 ex-09	
EX. Nº	Rocha, Ruth	
AUTOR	Rocha, Ruth	
TÍTULO	Marcelo, marmelo, martelo	
DEVOLVER	NÚMERO	ASSINATURA DO LEITOR
10/05/16	Prof.	Cezia

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

