UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RENATA KARLA LINS BEZERRA

FICÇÃO E ESCOLA: ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO PARA FORMAR LEITORES

NATAL-RN
2013

RENATA KARLA LINS BEZERRA

FICÇÃO E ESCOLA: ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO PARA FORMAR LEITORES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

NATAL-RN
2013

RENATA KARLA LINS BEZERRA

FICÇÃO E ESCOLA: ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO PARA FORMAR LEITORES

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Marly Amarilha (UFRN - Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Alessandra Cardozo de Freitas - UFRN

Prof.^a Dr.^a Rita Vieira de Figueiredo - UFC

Natal-RN, _____ de _____ de _____.

Catálogo da Publicação na Fonte.
UFRN / Biblioteca Setorial do CCSA

Bezerra, Renata Karla Lins.

Ficção e escola: estratégias de mediação para formar leitores / Renata Karla Lins Bezerra. - Natal, RN, 2013.
152 f.

Orientadora: Profa. Dra. Marly Amarilha.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação.

1. Leitura de ficção – Dissertação. 2. Formação do leitor – Dissertação. 3. Mediação na leitura – Ensino de ficção – Dissertação. I. Amarilha, Marly. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/BS/CCSA

CDU 37.091.39

*Ao meu filho Renatinho, amor
incondicional e eterno.*

Paulo tinha fama de mentiroso. Um dia chegou em casa dizendo que vira no campo dois dragões-da-independência cuspiendo fogo e lendo fotonovelas. A mãe botou-o de castigo, mas na semana seguinte ele veio contando que caíra no pátio da escola um pedaço de lua, todo cheio de buraquinhos, feito queijo, e ele provou e tinha gosto de queijo. Desta vez Paulo não só ficou sem sobremesa como foi proibido de jogar futebol durante quinze dias. Quando o menino voltou falando que todas as borboletas da Terra passaram pela chácara de Siá Elpídia e queriam formar um tapete voador para transportá-lo ao sétimo céu, a mãe decidiu levá-lo ao médico. Após o exame, o Dr. Epaminondas abanou a cabeça: - Não há nada a fazer, Dona Coló. Este menino é mesmo um caso de poesia.

Carlos Drummond de Andrade

AGRADECIMENTOS

- À **Deus**, pelo amor e fé que não me deixaram desistir;
- à minha família por confiar e apoiar na realização dos meus sonhos, minha mãe **Cecilia** e meu pai **Carlinhos**.
- à professora e orientadora **Marly Amarilha** por todos os ensinamentos e compreensão no processo de construção desse trabalho e pela importante contribuição na minha formação acadêmica e profissional, me contagiando com seu amor pela leitura e pela Educação;
- aos meus amigos da base de pesquisa Ensino e Linguagem por todas as trocas durante os anos de convívio;
- aos funcionários e professores do Programa de Pós-graduação em Educação;
- aos amigos pelos incentivos;
- ao meu filho **Renatinho**, razão da minha vida.

RESUMO

O estudo investiga as estratégias de mediação docente nas aulas de leitura de ficção com diferentes gêneros textuais percebendo a contribuição dessas aulas para a formação do leitor e se justifica pela possibilidade de oferecer ao professor estratégias de mediação no ensino de ficção na escola. A investigação insere-se na abordagem qualitativa com características da pesquisa-ação participante e adota como procedimentos metodológicos a observação exploratória e a intervenção pedagógica. A pesquisa teve como *locus* uma escola pública do município de Parnamirim-RN, turma do 2º ano do Ensino Fundamental com 25 alunos, de faixa etária entre 8 e 9 anos. Como instrumentos, utilizou-se a gravação em áudio e vídeo; *portfólio*; entrevistas. O momento de intervenção pedagógica foi desenvolvido com encontros de estudos teóricos com a professora da turma com o objetivo de discutir os principais conceitos que norteavam a mediação de leitura de ficção, assim como foram selecionados os textos e produzidos os planejamentos das aulas com gêneros ficcionais (conto de fadas, conto contemporâneo, história em quadrinhos, fábula, lenda, canção, narrativa de imagens, poema). As sessões de leitura foram fundamentadas na metodologia da andaimagem (*scaffolding*) descritos por Graves e Graves (1995). Como referencial teórico, foram adotados os estudos de Amarilha (1997; 2006), Eco (2003), Culler (1999), Iser (1996), Stierle (1979), Zilberman (2005). Na análise verificou-se a importância do professor mediador na seleção de estratégias que permitem a leitura de ficção para a experimentação do texto e na superação de conflitos dos alunos que motivam a formação do leitor na escola.

Palavras-chave: Leitura de ficção. Mediação. Formação do leitor.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

QUADRO 1 – ENCONTROS DE FORMAÇÃO -----	66
QUADRO 2 – PLANEJAMENTO DA PROFESSORA-----	74
QUADRO 3 – SESSÕES DE LEITURA-----	77
QUADRO 4 – PLANEJAMENTOS DAS SESSÕES DE LEITURA-----	80
TABELA 01 - ESTRATÉGIAS DE LEITURA/CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS-----	102
TABELA 02 - INFLUÊNCIA DOS PAIS NA LEITURA DE LIVROS EM CASA---	103
TABELA 03 - O USO DE PERGUNTAS NA MEDIAÇÃO DA LEITURA-----	103
TABELA 04 - PREFERÊNCIA PELO GÊNERO TEXTUAL DE FICÇÃO-----	103

SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS	10
1.1 Justificativa	11
1.2 Delimitação do estudo	13
1.3 Objetivo	14
1.4 Objetivos específicos	15
1.5 Estado da arte	15
2. CAPÍTULO I – DISCUSSÃO TEÓRICA	21
2.1 O que saber sobre a linguagem ficcional?	21
2.2 O que saber sobre a mediação pedagógica?	31
2.3 Mediação na leitura: a teoria da Andaimagem	33
2.4 Metodologia da andaimagem	35
3. CAPÍTULO II – ASPECTOS METODOLÓGICOS	39
3.1. Desenho da pesquisa	43
3.2. Etapa de observação	45
3.3 Etapa de intervenção: estudos teóricos e planejamentos	57
4. CAPÍTULO III – ANÁLISE DOS DADOS	81
4.1 Uma metodologia para o ensino de ficção	81
4.2 Análise das entrevistas	104
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
6. REFERÊNCIAS	115
7. ANEXOS	122

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste estudo propõe-se a investigar a contribuição da mediação pedagógica nas aulas de leitura de ficção com diferentes gêneros textuais, percebendo quais estratégias podem ser adotadas nesse momento. Esse objetivo foi motivado no período como bolsista de iniciação científica, no grupo de pesquisa Ensino e Linguagem na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). A convivência diária com pesquisadores e a inserção em estudos na área de leitura de literatura despertou o interesse da pesquisadora em estudar a temática.

Esse interesse foi, precisamente, da participação na etapa das transcrições e análise dos dados da pesquisa *O ensino de leitura: a contribuição das Histórias em Quadrinhos e da Literatura Infantil na formação do leitor* (CNPq/UFRN; 2003-2007) que se percebeu a intrigante e complexa relação da criança com a ficção. A referida pesquisa envolveu um estudo quase experimental, com a implementação de sessões de leitura, nas quais eram lidos para as crianças textos de caráter ficcional, em salas de aula da 4ª série do ensino fundamental, de uma escola da rede pública estadual do município de Natal – RN. Na oportunidade, as professoras realizavam a leitura das histórias em quadrinhos e em seguida dos contos de fadas, gêneros que mantinham entre si relação intertextual e paródica.

Verificou-se nos resultados que as atitudes conflituosas das crianças nos momentos de leitura/discussão dos textos ficcionais e as constantes indagações dos alunos sobre os textos que apontavam e problematizavam seu caráter ficcional e sua relação imediata com a realidade, foram inquietantes e motivaram a reflexão em torno dessa temática mediação de texto ficcional.

A partir disso, foram iniciadas leituras teóricas sobre a linguagem ficcional e sua interface com o real, que se faziam necessárias para entender a relação da criança com a ficção, principalmente, para conhecer as características do gênero e os efeitos causados pela sua leitura, sobretudo, as situações de conflito e sobre a mediação nesse contexto de aula de leitura. Na busca de estudos sobre o tema, encontrou-se trabalhos que evidenciavam outras temáticas de leitura, como a interface Literatura Infantil e Histórias em Quadrinhos. Alguns trabalhos, como *Alice que não foi ao país das maravilha: a leitura crítica na sala de aula* (AMARILHA, 2006) e *História em Quadrinhos e Literatura: leveza e drama na formação do leitor* (AMARILHA, 2007), destacavam aspectos do ficcional no trânsito com o real e abordavam especificidades dos gêneros, no entanto, não problematizavam a natureza ficcional

das histórias em quadrinhos e dos contos de fadas, assim como sua relevância na formação do leitor. Tal constatação incentivou a continuidade dos estudos em torno dessa temática.

Partindo do pressuposto de que a leitura de textos ficcionais contribui para o desenvolvimento da criança, possibilita aprendizagens significativas, assim como favorece a construção do real, iniciaram-se estudos no sentido de considerar a importância da ficção para a formação leitora.

Os resultados dos diversos estudos sobre o tema estão descritos na pesquisa monográfica *Do conflito do leitor à mediação do professor: o ensino da ficção com contos de fadas e histórias em quadrinhos* (BEZERRA, 2008) e apontam para a importância da ficção na educação, considerando-se a formação leitora e a mediação pedagógica. Nesta pesquisa inicial, constatou-se a importância da linguagem ficcional pela possibilidade de oferecer um poder de reflexão e propor ambientes favoráveis à representação, admitindo a existência do objeto imaginário.

Partindo disso, toma-se como pressuposto o fato de que a ficção contribui significativamente para a aprendizagem da criança, uma vez que propicia situações educativas e prazerosas no contato com uma manifestação única da linguagem.

A partir desses resultados, formulou-se a hipótese que culminou na proposta que correlaciona a leitura de ficção, criança e mediação docente: quais estratégias de mediação podem oportunizar a leitura de diferentes textos de ficção em sala de aula para crianças em processo de formação leitora, no sentido de estimular o prazer em ler.

1.1. Justificativa

Esta investigação se justifica pela possibilidade de assinalar a relevância da mediação do professor leitor no ensino de ficção e as diferentes relações que as crianças podem estabelecer com a linguagem ficcional. Destaca-se a contribuição da ficção para formação leitora da criança, já que através do ato de ficcionalizar o leitor experimenta emoções, prazeres, somente, no mundo imaginário.

O trabalho com os textos ficcionais na escola pode incentivar uma prática de leitura voltada para a formação leitora do aprendiz e não apenas para a vertente pedagógica e utilitária, contida nos livros didáticos e difundida entre professores. As aulas de leitura na escola que desconsideram a recepção estética do texto ficcional pode comprometer o ato de ler e até ocasionar um afastamento dos livros por parte das crianças que ainda estão se

formando leitoras. Sendo a ficção rica em estímulos, poderia ser ela uma maneira de o professor mobilizar a criança pelo prazer em ler e, simultaneamente, uma maneira de educá-la, em aspectos formativos de natureza cognitiva, social e afetiva. Para isso, é necessário que os mediadores de leitores, conheçam as especificidades do texto ficcional e a relação, muitas vezes problemática, da criança com esse tipo de texto.

Pesquisa realizada por Amarilha (1994) constatou que muitas crianças conhecem o prazer de ler textos ficcionais, porém apresenta que a preferência delas, muitas vezes, concentra-se nas histórias em quadrinhos que, apesar de ser um gênero com especificidades que o diferencia do texto literário, apresenta um conteúdo ficcional. Diante disso, propõe-se uma prática pedagógica que insira, no cotidiano das escolas, a diversidade de textos ficcionais visando o conhecimento e a apreciação de outros gêneros que possam ir além de repertório já trazido pelas crianças, de modo a tornar ampla e significativa a formação leitora desses aprendizes.

Outros estudos no âmbito educacional como os trabalhos de Zilberman (2003, 2004), contemplam a problemática da escolarização do texto ficcional com abordagem no papel do professor, o que contribui e dialoga com a proposta desta investigação.

Observa-se, ainda a dificuldade de alguns professores, como leitores e formadores de leitores, assim como a relação esporádica e precária que eles estabelecem com o texto ficcional (AMARILHA, 1994), os utilizando pouco em sala de aula, privando as crianças de uma experiência que pode ser prazerosa e, ao mesmo tempo, atenda as suas necessidades e interesses individuais.

Deve-se acreditar que entre as diversas atividades humanas, a leitura pode ser considerada uma das mais importantes, pois o ato de ler possibilita uma ação integral do ser humano e convoca os aspectos físicos, mentais e afetivos para se tornar concreta. Segundo Jouve, “ler é, anteriormente a qualquer análise do conteúdo, uma operação de percepção, de identificação e de memorização dos signos” (2002, p. 17). Além disso, a leitura também se caracteriza como uma atividade complexa que se utiliza das faculdades mentais superiores, dos sentidos e dos valores culturais apreendidos socialmente.

Neste estudo, considera-se a sala de aula como um espaço de aprendizagens, desenvolvimento, socialização e interação de valores culturais, que pode tornar ambiente privilegiado para a formação do leitor de ficção. Nesse sentido, a exploração de variados gêneros textuais e a valorização das relações interativas do aprendiz com um leitor mais

experiente, é fundamental representado pela figura do professor, que possa encaminhá-lo na descoberta do prazer de ler ficção.

O trabalho com obras ficcionais em contexto escolar desencadeia o exercício de interpretação de textos, uma vez que se sabe da necessidade e importância da compreensão para a recepção das histórias. Acrescenta-se que o ato de ficcionalizar não valoriza apenas a apropriação do sentido, mas também, as múltiplas relações estabelecidas entre as significações, as vivências sociais e as experiências anteriores. Nesse momento, destaca-se o papel do professor, que ultrapassa a função de ensinar a ler corretamente, para realizar a mediação no processo de experimentação dos textos de ficção, “auxiliando o aluno na percepção dos temas e seres humanos que afloram em meio à trama ficcional” (ZILBERMAN, 2003, p. 29).

O valor da leitura de ficção está na possibilidade de formação do leitor crítico e ativo diante do texto, além da atitude transformadora que exerce frente ao ensino e à sociedade. A criança como um ser social necessita de um auxílio externo que a ajude na superação de conflitos existenciais. Os conteúdos ficcionais que tratam de situações da vida real do leitor, como perda, pobreza, amor entre outros apresentados nos textos, possuem elementos essenciais para a compreensão do real e posterior distinção entre a realidade e a ficção (HELD, 1980), o que constitui um aprendizado de grande importância para as crianças que ainda estão compreendendo o mundo a sua volta. Somente o fato de que esses textos provocam conflitos no leitor já é um forte indício de que ele envolve esse sujeito e, de algum modo, é significativo, o que atribui uma responsabilidade para a escola e para o formador desse leitor, no trato do texto ficcional.

Para pensar na formação e desenvolvimento da criança, é necessário que se promova um ambiente favorável à aprendizagens, por meio das produções simbólicas e de riqueza linguística e artística, que facilitam a experiência existencial, cultural, estética e intelectual, como é o caso do texto de ficção.

Nesta perspectiva, acredita-se então, nas contribuições da leitura de ficção para a formação da criança, de modo que ela deve ser assegurada no âmbito escolar, sendo este o lugar onde se objetiva potencializar o desenvolvimento integral da criança.

1.2 Delimitação do estudo

Para a análise da mediação da leitura de ficção no âmbito escolar, elegeu-se como questão norteadora:

- Quais estratégias de mediação podem favorecer a formação do leitor com diferentes gêneros ficcionais (contos contemporâneos, contos clássicos, fábulas, lendas, histórias em quadrinhos, livro de imagens, poema, canção popular)?

Nessa questão norteadora, evidencia-se o papel da ficção para a formação leitora do aprendiz, privilegiando-se como objeto de estudo a mediação pedagógica nesse processo e as relações da criança com a ficção. Para o tratamento desse objeto, se faz necessário delimitar algumas circunstâncias nas quais a pesquisa deve ser considerada.

De início, serão aprofundados os estudos sobre a teoria da leitura e da ficção, na intenção de conhecer as possibilidades interativas do texto ficcional e os efeitos que este pode provocar no seu leitor, como o estímulo a memória, a criatividade, as sensações emocionais e contribuição para o desenvolvimento da linguagem. É por meio da ficção que a criança manipula e se apropria dos códigos sociais, manipulando valores e brincando com a fantasia e com o medo. Nessa concepção, a ficção é vista, ainda, como um espaço de aprendizagem, de imaginação e de reinvenção da realidade.

Diante da possibilidade de conceber a mediação docente frente à leitura e ao ensino de ficção, pretende-se contemplar os estudos sobre mediação e formação do mediador de leitura.

Depois dos aprofundamentos teóricos, pretende-se partir para o campo de pesquisa, de maneira a desenvolver um estudo aprofundado na realidade de uma instituição ensino. No contexto investigado, busca-se perceber as relações e a recepção aos textos ficcionais em sala de aula, assim como a mediação de leitura da professora mediante planejamentos e estudos com a pesquisadora.

Assim, espera-se ser possível propor alternativas de trabalho com a ficção que potencializem a atuação de professores, no sentido de ampliar suas possibilidades no ensino de leitura e formação do leitor.

1.3 Objetivo

A partir dessas inquietações, objetiva-se, com este projeto, ***investigar as estratégias de mediação pedagógica na linguagem ficcional em contexto escolar, considerando a função educativa e formativa da leitura de ficção e a resposta de alunos da turma do 2º ano do Ensino Fundamental.***

1.4 Objetivos específicos:

- Conhecer as respostas das crianças aos textos ficcionais diante do uso de estratégias de mediação pedagógica;
- Perceber o papel da professora enquanto mediadora nas discussões sobre a natureza ficcional dos textos;
- Compreender a importância das características de diferentes gêneros textuais de ficção na leitura e discussão das histórias.

2. Estado da arte

Os estudos teórico-metodológicos que articulam o ensino, a mediação e a leitura de ficção tornam-se cada vez mais significativos, principalmente, quando se considera o papel formativo da ficção. Apesar disso, esses estudos são escassos, embora muito necessários para uma prática escolar de ensino de ficção.

Por sua natureza simbólica, a ficção convida o leitor para a construção e significação do texto, contribuindo para a leitura como espaço de experiência estética. Sendo assim, conhecer a função educativa da ficção e seu potencial formativo é fundamental para uma prática pedagógica significativa e para a formação de professores mediadores de leitura, que possibilitem a formação de leitores competentes, isto é, que saibam transitar ludicamente entre o real e o ficcional e sair transformados dessa relação.

Na busca de explorar a participação fundamental da mediação docente no ensino-aprendizagem da ficção em contexto escolar, esta investigação se fundamenta em estudos e pesquisas, que demonstraram a relevância da linguagem ficcional para a formação leitora dos sujeitos e nos subsídios teóricos sobre a formação do professor mediador de leitura, os quais revelam um saber docente específico frente ao trabalho formativo do aluno leitor. Dentre esses, destaca-se a metodologia da andaimagem (*scaffolding*), que evidenciam a importância da mediação adequadamente planejada para a aula de leitura de ficção.

As pesquisas de Amarilha (2007) se referem à formação leitora e consideram a natureza semiótica dos textos ficcionais, a formação do mediador de leitura, as estratégias de ensino-aprendizagem da literatura e a recepção dos textos ficcionais. Essas preocupações têm

motivado outras reflexões que apontam para o potencial educativo da leitura de ficção e da necessidade de que ela esteja presente de maneira sistemática na educação fundamental.

Costa Lima (2006) e Candido (2007) explicam o gênero ficcional e sua interface com a realidade. Entender a criação imaginária é fundamental para considerar e conhecer a relação de interdependência que a ficção estabelece com a realidade. Assim, como afirma Candido (2007, p.200) “as ficções não podem ser justificadas por si mesmas já que habitam um lugar intermediário entre o falso e o verdadeiro, sua definição depende da sua diferenciação do falso e da perspectivação demonstrável do verdadeiro”.

A linguagem ficcional oferece um poder de reflexão e propõe ambientes favoráveis à representação, para investigar a recepção ao texto de ficção pelas crianças e pela professora, colaboram, nesse sentido, as teorias de Iser (1996), Eco (1994), Jouve (2002), Zilberman (2003), as quais destinam especial atenção à relação do leitor com o texto ficcional. Nessa perspectiva, tais teóricos se remetem à importância da aceitação e envolvimento do leitor na leitura de ficção. Uma leitura significativa propõe uma relação leitor-texto, parceria essa que sugere um contrato ficcional aceito antes, durante e depois da leitura (ECO, 1994).

Jouve (2002) afirma que a ficção é

“uma viagem, uma entrada insólita em outra dimensão que, na maioria das vezes, enriquece a experiência: o leitor que, num primeiro tempo, deixa a realidade para o universo fictício, num segundo tempo volta ao real, nutrido da ficção” (JOUVE, 2002, p. 109).

Nesse sentido, a ficção contribui significativamente para a aprendizagem da criança, uma vez que propicia situações educativas e prazerosas no contato com uma manifestação única da linguagem.

Observa-se um considerável crescimento nos estudos acerca da mediação docente na escola, principalmente, pautada na concepção de educação que percebe o professor como mediador ou co-construtor do conhecimento. Quando se refere à formação do mediador de ficção, é necessário realizar um levantamento dos estudos voltados para as concepções e abordagens metodológicas que atendam à proposta da aula de ficção.

A formação do mediador de leitura perpassa pela importância da leitura na sua formação docente. Se o educador não tem ou teve acesso à leitura em sua formação, tão pouco poderá desenvolver, na prática, e prazer em ler dos seus alunos.

Em concordância, Pedro Demo (2002) enfatiza a contribuição da leitura na formação do homem e destaca como o ato de ler produz o enriquecimento das pessoas e contribui para a formação do ser humano, quando é realizado com prazer, sem as amarras da obrigação. A leitura pode transformar um cidadão crítico e pensante, capaz de questionar e, ao mesmo tempo, de contribuir para novas possibilidades de participação na sociedade.

Ainda sobre essa formação, Antonio Nóvoa (2002, p.36) observa que o professor tem que possuir certos saberes, mas, sobretudo, tem que compreendê-los de modo a poder intervir sobre eles, desestruturando-os e reorganizando-os, assumindo, nesse processo, a postura não de apenas executores, mas de criadores e inventores de instrumentos pedagógicos. Nesse raciocínio, os professores não são técnicos, mas profissionais críticos e reflexivos. Um dos saberes do professor é perceber a importância da leitura para seus aprendizes e daí desenvolver ou aprender práticas que facilitem a mediação na sala de aula e a aprendizagem significativa do aluno.

Os estudos sobre ensino, mediação e leitura ficcional na escola têm se apresentado de maneira recorrente em discussões teóricas, apesar de não se observar, com frequência, pesquisas que relacionem esses campos. De modo específico, encontramos uma interlocução com estudos que consideram a importância do mediador para a leitura literária.

Em âmbito nacional, os projetos e os estudos orientados por Renata Junqueira Souza (2005) na UNESP – Presidente Prudente - SP são voltados para a formação do aluno e do professor leitores literários. E no mesmo estado na Universidade Estadual de Maringá - SP, Silva (2005) integra a linha de pesquisa: Literatura e formação do leitor e desenvolvem trabalhos referentes ao ensino de literatura e formação do leitor (professor e aluno).

Na Universidade Federal de Minas Gerais, a professora Aparecida Paiva juntamente com o Grupo de Pesquisa do Letramento Literário e parte do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), desenvolvem atividades de pesquisa, documentação e ação educativas voltadas para a alfabetização, leitura e a escrita e se dedicam a pesquisas voltadas para a formação de leitores literários. O grupo também desenvolve suas atividades, organizadas em torno de projetos, nas áreas de pesquisa e ação educacional.

Outro grupo de pesquisa localizado foi o GELNE presidido pela professora Maria Auxiliadora Ferreira de Lima (2010), Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste da Universidade Federal da Paraíba, que concentra estudos e atividades de pesquisa e ensino que também promovem a formação do leitor literário através de discussões, avaliações e propondo

soluções das mais criativas para o ensino-aprendizagem de Língua, Linguística e Literatura no Brasil, especialmente, no Nordeste do país.

Os estudos de Amarilha (1997; 2003) investigam a contribuição da leitura de ficção para a formação do leitor em escolas públicas do município de Natal-RN. Nas pesquisas realizadas pela autora, fica constatado o potencial formativo da palavra e da imagem em aula de leitura na escola. Nessas pesquisas, também se observa a preocupação em formar mediadores de leitura, apresentando uma metodologia diferenciada que realiza etapas de formação e estudos teóricos com as professoras sujeito de pesquisa.

Em uma abordagem mais relacionada com a temática que se pretende investigar, encontram-se os estudos da professora Freitas (2005), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, que pesquisou a argumentação de crianças em sala de aula e a mediação, na discussão de histórias literárias, com ênfase nos critérios de elaboração de perguntas que proporcionem uma problematização e uma aprendizagem significativa. Ainda em seus estudos, a autora apresenta uma discussão teórica sobre os conflitos cognitivos decorrentes dos momentos de discussão de histórias, ressaltando a importância dos conflitos decorrentes da leitura ficcional para o avanço do aluno e o papel do professor no trato desses conflitos.

Ainda no estado do Rio Grande do Norte, destaca-se a pesquisa de Zuberman (2005), na qual foram desenvolvidas estratégias de mediação para formar o prazer em ler em uma professora não leitora e as mudanças ocorridas na sua prática pedagógica.

Nessa perspectiva, estudiosos têm privilegiado o papel do professor como organizador do discurso em sala de aula, como Cazden (1991) que percebe o papel do docente como organizador e mediador das discussões na escola. O direito da fala dos alunos pede uma interação maior, na medida em que todos devem participar e podem ouvir a todos, possibilitando a organização e democracia nos discursos, em um momento de argumentação mediada.

Para a discussão da mediação pedagógica, convoca-se Vygotsky (1999) para dialogar sobre a intervenção do par mais experiente e da interação com o meio e com o outro, que permite significações socialmente construídas. O papel do par mais experiente ganha grande importância ao possibilitar a intervenção nas aprendizagens que o sujeito não domina, apenas com ajuda do outro, configurando-se, assim, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Para fundamentar a aula de leitura de ficção se dialoga com Graves & Graves (1995), principalmente, com sua teoria de experiência de leitura por andaime (*scaffolding*). Esse procedimento de leitura compreende uma “série de atividades especificamente desenhadas

para assistir um grupo particular de estudantes a ler com sucesso, entender, apreender, e apreciar uma seleção particular” (GRAVES & GRAVES 1995, p.2).

O *Scaffolding* (andaimagem), como Bruner (1966) afirma é um “processo que permite a criança ou aprendiz a resolver um problema, levando adiante uma tarefa ou atingir uma meta que poderia estar além de seus esforços não assistidos” (BRUNER, 1966, p.90). Nessa perspectiva, para as crianças se desenvolverem como leitores é preciso alguns desafios, aliados ao necessário apoio ou *scaffolding* para enfrentarem esses desafios.

As pesquisas e teóricos aqui articulados visam atingir a proposta que evidencia a relevância da mediação na leitura de textos ficcionais que possibilitam a formação leitora.

Para facilitar a leitura determina-se a organização deste trabalho da seguinte forma:

- Capítulo I: Abordam-se aspectos conceituais da ficção e suas relações com a realidade e com o processo de imaginação. Discute-se também, sobre o processo de mediação pedagógica e metodologia da andaimagem na aula de leitura.
- Capítulo II: Será abordado o percurso teórico- metodológico, assim como a descrição detalhada das etapas vivenciadas nesta investigação (observação, estudos de formação e planejamentos com a professora, implementação das aulas).
- Capítulo III: Trata-se da proposta de análise de aulas de leitura com gêneros ficcionais. Nessas aulas, observam-se as respostas dos aprendizes à linguagem da ficção, assim como a mediação da professora. Destaca-se ainda a análise das entrevistas finais após as aulas de leitura para perceber as mudanças de comportamentos e experiências vivenciadas.
- Considerações Finais: Serão tecidas as considerações finais sobre todo o processo de pesquisa e as conclusões constatadas.

Na intenção de dar continuidade ao estudo proposto, são tecidas algumas considerações acerca da linguagem ficcional, que possam encaminhar uma proposta competente de educação na e pela ficção.

CAPÍTULO I – DISCUSSÃO TEÓRICA

Neste capítulo, se realiza uma breve discussão teórica acerca dos principais conceitos, ficção e mediação, que são contemplados nesta investigação em duas abordagens nas estratégias de mediação na aula de leitura e as especificidades do gênero ficcional, assim como sua relação com os leitores em formação. Para tanto, primeiro procurou-se entender a linguagem ficcional e suas propriedades recorrendo a estudos de diferentes autores e em seguida, serão discutidos os conceitos de mediação pedagógica e a estratégia da andaimagem.

2.1 O que saber sobre a linguagem ficcional?

A ficção participa da vida do homem através das mais diversas manifestações culturais. Entre elas estão inseridas a literatura, o teatro, o cinema, os desenhos animados e histórias em quadrinhos, entre outros. Tais gêneros adotam a ficção para transfigurar momentos reais em representativos e simbólicos.

Segundo Iser, a ficção “é um meio de nos dizer alguma coisa sobre a realidade” (ISER, 1996, p. 53) e pode ser também, entendida como toda criação humana que se utiliza da representação dessa realidade, sem interferir nela.

O homem apresenta a capacidade de produzir ficção, no sentido de enganar-se com a própria criação de aspectos da realidade. Todos os outros animais convivem com a realidade, mas somente o ser humano, insatisfeito com as alterações que provoca no meio, passa a

inventar uma espécie de nova realidade, a qual controla a partir de seus desejos, aspirações e imaginação – a ficção (LIMA, 2006).

A palavra *ficcional* sugere um processo que se refere às diversas atividades do imaginário e, assim, é utilizada para descrever tudo aquilo que é criado pela imaginação e fundamentado na realidade material. Nesse processo, a ficção se encontra de forma precisa, enquanto a imaginação se apresenta inconstante e sem direcionamento. “A ficção é um ato guiado, preciso, enquanto que o imaginário é difuso, instável” (AMARILHA, 2006, p. 74).

Entender a criação imaginária é fundamental para considerar e conhecer a relação de interdependência que a ficção estabelece com a realidade, pois não podem ser justificadas por si mesmas já que transitam entre o falso e o verdadeiro, dependendo assim da diferenciação do falso e da perspectivação demonstrável do verdadeiro (ISER, 1996). Nesse sentido, entidades fictícias são aquelas as quais são atribuídas existência, ainda que tal atribuição não aconteça na realidade. Já o real se apresenta como uma entidade que não depende da atividade mental para existir, impondo-se por si mesma, ou seja, o real significa tudo aquilo que, simplesmente, existe (CANDIDO, 2007).

A ficção reflete, seleciona e transfigura momentos reais que se tornam representativos e assim “atinge sua possibilidade própria de constituição da experiência ou, mais precisamente, de pré-constituição dos esquemas possíveis da experiência, não como realidade, mas sim como irrealidade” (JAUSS, 2002, p. 149). Sendo assim, a ficção promove experiências irreais, baseadas na realidade material.

Portanto, sempre acontecerá de uma entidade fictícia depender da relação que mantém com alguma entidade real, pois

uma entidade real é aquela a que sua existência é verdadeiramente acusada. Sendo assim pode-se inferir que todas faculdades mentais são irreais, ou seja, são entidades fictícias. O real é como uma entidade que se impõe independentemente de uma atividade mental (LIMA, 2006, p. 264).

Percebendo a indissociabilidade entre o real e o ficcional é relevante destacar que se a ficção não é realidade não é porque necessite de características reais, e sim, porque tem o poder de organizar a realidade tornando-a comunicável; portanto, “a ficção não se confunde com aquilo que organiza” (ISER, 1996). Na verdade, ela elabora um ambiente que simula e recria a realidade e não traz consigo posteriores consequências para além de seus limites.

Nesse ato de ficcionalizar é possível ultrapassar a realidade exposta, libertando-se da referência dada a partir do real. A vivência na realidade concreta nem sempre permite ao ser humano experimentar emoções, passeios, prazeres degustados, da mesma forma e com tamanha intensidade, segurança e entrega que permite a ficção. Daí deriva a riqueza proporcionada pelo contato com a ficção. Sobre isso, Candido afirma:

É precisamente a ficção que possibilita viver e contemplar tais possibilidades, graças ao modo de ser irreal de suas camadas profundas, graças aos quase-juízos que fingem referir-se a realidades sem realmente se referirem a seres reais; e graças ao modo de aparecer concreto e quase-sensível deste mundo imaginário nas camadas exteriores (CANDIDO, 2007, p. 46).

As diversas formas de representação simbólicas experimentadas na ficção permitem experiências e sensações que mobilizam um vasto repertório de emoções e sentimentos que, talvez, nunca fossem vivenciadas na vida real.

Assim, a ficção, ao recriar representações simbólicas, manifesta-se nas linguagens como arte que reinventa a vida cotidiana e auxilia na construção de um novo ponto de vista sobre aquilo que já está inventado e dado como real.

A ficção provoca no leitor reações movidas pela exaltação de emoções e liberação de prazeres. Com base nos estudos de Aristóteles (1959), entende-se a recepção à ficção manifestada nessa linguagem denominada como catarse, o prazer estético e uma liberação de sentimentos e emoções, em decorrência da experiência com a linguagem ficcional. Sobre isso, acrescenta Zilberman (2004):

A catarse constitui a experiência comunicativa básica da arte explicitando sua função social, ao inaugurar ou legitimar normas, ao mesmo tempo que corresponde ao ideal da arte autônoma, pois liberta o espectador dos interesses práticos e dos compromissos cotidianos, oferecendo-lhe uma visão mais ampla dos eventos e estimulando-o a julgá-los (ZILBERMAN, 2004, p. 57).

A catarse no ato de ficcionalizar sugere uma ação mobilizadora, no sentido de motivar o receptor à ação e não somente à exaltação do prazer e liberação da mente. Essa

característica amplia a função social e comunicativa da arte e da experiência estética vivenciada através do processo de identificação com uma situação ou um personagem da ficção.

Embora se reconheça as contribuições da ficção para a formação da criança, nas suas diversas manifestações artísticas, delimita-se, para efeitos desta dissertação, os gêneros textuais que recorrem ao discurso ficcional para surpreender e sensibilizar o ser receptor, tais como as histórias em quadrinhos, os contos de fadas, contos contemporâneos, fábulas, lendas, letras/poemas de música, poemas, narrativa de imagens.

Nessa linguagem de ficção, encontram-se de forma dinâmica o leitor e suas interações com o texto, uma vez que esse leitor é sujeito da leitura e percorre um caminho ativo do real para o ficcional e de volta para o real. Nesse trânsito, são transportadas diferentes percepções, emoções, experiências e conhecimentos, construídos no ato de ler.

A linguagem ficcional presente no gênero literário conduz o leitor por um caminho simbólico e lúdico, criado a partir da imaginação e constituído de elementos fantásticos que participam ativamente da construção da narrativa através de ações que desencadeiam conflitos e suas respectivas resoluções.

Entender o fictício na sua essência requer o conhecimento daquilo que o cerca direta e indiretamente. Então, é importante considerar que a ficção depende da relação que mantém com seu elemento condutor, com aquilo que o constitui - a imaginação, cuja matéria-prima é a própria realidade contextual que envolve o leitor e a materialidade do texto de ficção.

Nessa perspectiva, é correto afirmar que “a ficção é a sistematização do material da realidade e da imaginação” (AMARILHA, 2006, p.74). A realidade rompe com suas referências precisas, assim como o imaginário é administrado pelas formas instituídas no ato de ficcionalizar. Então, a linguagem ficcional permite passeios nos reinos imaginários e da realidade.

Na sua constituição, a ficção interage com a imaginação e nesse envolvimento, a ação possibilita o protagonismo do receptor, seja criança ou adulto. A linguagem ficcional sugere um ambiente que favorece a liberdade de imaginação, a amplitude de experiências e o preparo para escolhas futuras.

O ato de ficcionalizar depende, também, da relação que estabelece com o faz-de-conta. O conteúdo simbólico permite que o indivíduo imagine e recrie objetos a partir de suas percepções, ou seja, o exercício de ficcionalizar se torna essencial para adentrar no mundo da

imaginação, para organizar uma realidade ainda fragmentada e para lidar com os anseios e as inseguranças da infância.

Sobre isso Macedo (2004) afirma:

É pelo símbolo, pelo faz-de-conta como uma de suas expressões, que podemos reunir ou imaginar as coisas no irrealizável de sua plenitude. O faz-de-conta possibilita-nos desfrutar uma presença e concede-nos ilusão da permanência de alguma coisa, por si mesma sempre passageira, eventual, incompleta (MACEDO, 2004, p.10).

Desse modo, o contato sistemático possibilita, de maneira progressiva, o aprendizado das características da própria ficção em comparação com uma realidade dada.

Falando do caso específico da leitura de ficção, pode-se afirmar que é uma experiência, na qual o leitor é convidado a participar de um jogo que exigirá um distanciamento da realidade imediata e concreta, um envolvimento e aceitação da convivência com elementos fictícios. Nesse jogo que é a própria leitura, fica evidente que o leitor participa ativamente através de sua adesão ao contrato ficcional como co-autor, e da significação do texto através da atividade mental e imaginária.

Dessa forma, a leitura de textos ficcionais propicia uma experiência enriquecedora e prazerosa que liberta o leitor das dificuldades, dos medos, dos conflitos da sua vida real e o encaminha para um mundo ficcional, no qual seus sentimentos são vivenciados com intensidade. Essa experiência estética e simbólica é “tanto libertação de alguma coisa quanto libertação para alguma coisa” (JAUSS, 2002, p. 108), o que demonstra que a experiência no espaço e no tempo da ficção repercute na maneira como o indivíduo volta para a realidade, isto é, liberta-o na ficção e na vida real.

Conforme se afirmou, a leitura de ficção depende, em grande parte, das relações que o leitor estabelece com a obra, o que permite entender que os processos de leitura do texto ficcional possuem variações infinitas que correspondem a diferentes recepções do leitor.

Para entender as possíveis respostas à leitura de ficção, é necessário discutir o que Jauss definia de efeito e recepção. O efeito é sempre determinado pela obra ficcional e a recepção depende da participação do leitor. Essa diferenciação revela que o processo de recepção pressupõe uma maior atividade do leitor (JOUVE, 2002), no sentido de que ele, na experiência da leitura, confronta seus conhecimentos de mundo com a narrativa selecionada.

Sobre isso, Jouve (2002) afirma que:

A leitura, ao levar o leitor a integrar a visão do texto à sua própria visão, não é em nada, portanto, uma atitude passiva. O leitor vai tirar de sua relação com o texto não somente um “sentido”, mas também uma “significação”. [...] Em outros termos, existe, de um lado, a simples compreensão do texto e, de outro, o modo como cada leitor reage pessoalmente a essa compreensão (JOUVE, 2002, p.128).

Isso demonstra que a experiência proporcionada pela leitura ficcional se torna concreta, quando o leitor “significa” a obra, isto é, vai além de seu sentido, atribuindo significado, de acordo com a sua visão de mundo, com as suas intenções e necessidades. Esse processo mais amplo e individual consiste na recepção e possui estreita relação com a realidade, tendo em vista que muito do que o leitor é na vida real interfere na maneira como ele recebe a ficção.

A leitura de ficção, aponta ainda, para uma marca básica do texto ficcional que especifica a sua leitura e se refere ao fato de que o diálogo da ficção com a realidade não se limita a uma tradução do real, mas a uma criação da realidade num plano de natureza ficcional que varia sua interação com a realidade e com as relações sociais do leitor. O fictício não se presta a correções com base nos fatos materiais, pois “os textos ficcionais são textos de ficção apenas quando se possa contar com a possibilidade de um desvio do dado, desvio na verdade sujeito a correção, mas apenas interpretável ou criticável” (STIERLE, 2002, p. 132).

O texto ficcional propicia, com isso, a reinvenção do cotidiano, em que o leitor participa da narrativa como onipotente, ou seja, aquele que tudo pode sentir, imaginar e até rejeitar. Assume, ainda, o poder de ver qualquer coisa, em todos os lugares e a qualquer hora. Podendo, durante a leitura, ser quem quiser, estar onde quiser e controlar todas as dimensões da sua existência. Essa liberdade tem limitações de espaço, tempo e sentido definidas pela própria obra de ficção, sendo o leitor, aquele que completa o texto.

O discurso ficcional está privado da situação referencial, cuja determinação rigorosa assegura ao ato linguístico sua plena realização (ISER, 1996). Diferentemente da linguagem referencial encontrada em textos pragmáticos, o texto ficcional assume um caráter experiencial que não visa dar informações imediatas e utilitárias, pelo contrário, objetiva formar o leitor

pela via do prazer e do simbólico e, muitas vezes, de modo inconsciente. Essa evidência nos permite entender melhor o que acontece com o leitor de ficção, na situação de leitura.

A ficção é um espaço singular onde o leitor pode experimentar e observar a condição da sua existência através da identificação com diferentes personagens. Em outras palavras, é lugar em que se colocando imaginariamente no papel do outro se pode verificar e realizar a sua consciência e poder de liberdade.

Ainda sobre o processo de identificação, pode-se afirmar que ele marca a relação do leitor com o texto e, mais especificamente, do leitor com os personagens. Ao se identificar com o outro fictício, o leitor realiza desejos e revela sentimentos, talvez, proibidos no mundo factual. O processo de identificação se refere a uma participação estética do leitor, no sentido de se projetar no personagem. Essa ação desencadeia a catarse, isto é, a experiência psicológica resultante do impacto da ficção sobre o leitor (AMARILHA, 2006). Assim, entende-se que

ao identificar-se com um personagem de ficção, o leitor entra em sintonia com os valores, ideais e formas da comunidade em que o personagem se situa. Ao mesmo tempo em que o processo catártico ocorre, o leitor responde, em contrapartida, com os seus valores e os sentimentos, naquele momento, a todo o conjunto de valores sociais representados pelo personagem, pela história, pelo narrador da ficção (AMARILHA, 1997, p. 85).

A esse respeito é importante esclarecer que esse processo de identificação ocorre porque os personagens ficcionais carregam traços da realidade, recriados na ficção.

O jogo das identificações, aspecto indispensável na leitura de ficção, permite o desenvolvimento do leitor, pois possibilita que ele dê veracidade a sua própria existência, eduque-se na ficção, vivencie o prazer de ler, aprenda sobre suas próprias emoções e sobre si mesmo, reflita sobre o mundo em que vive e desenvolva sua afetividade, ao estabelecer vínculos com elementos ficcionais.

Essa liberdade concedida pela ficção proporciona prazer ao leitor, ao mesmo tempo em que o educa, pois permite o auto-conhecimento, a transgressão de normas e valores, a fruição e liberação de emoções e sentimentos secretos, modificando, com isso, a sua percepção do mundo e lhe dando condições de julgar valores encontrados na obra ficcional ou na realidade.

Apesar de o processo de identificação capacitar o leitor para escolhas futuras e prepará-lo psicologicamente para soluções de conflitos, esse aspecto, na leitura ficcional, pode ser conflituoso, quando o leitor confere ao sofrimento, à amargura narrada na história, o valor de uma vivência real, revelando, assim, pouca experiência com a natureza ficcional. Com isso, o prazer de viver a ficção na leitura pode não ser vivenciado por leitores mais inexperientes.

A esse respeito, observa-se que a frágil formação leitora afeta diretamente a recepção do ficcional, podendo ocasionar os seguintes conflitos: leva o leitor a mergulhar na ficção, de tal modo, que a toma como realidade e não consegue retornar dela para o mundo factual, confundindo os dois mundos, ou, então, não consegue vivenciar a leitura, rejeitando qualquer contrato ficcional, por não entender as interfaces da relação ficção e realidade. Entretanto, com a mediação adequada de um leitor experiente, o aprendiz pode adotar uma postura crítica e reflexiva, frente aos textos ficcionais, desfrutando de toda sua riqueza. Sobre essa questão, dialoga-se com Amarilha:

Na identificação, o leitor imita e representa a vivência proposta pelo ficcional servindo-se de sua imaginação, mas por reconhecer que está num plano de faz-de-conta não cria expectativa de que essa experiência vá mudar, de forma absoluta e linear, o seu mundo (AMARILHA, 2006, p. 81).

No processo de leitura de ficção pode haver o conflito cognitivo, o que acontece quando o leitor não se comunica adequadamente com o texto e lê a ficção como uma obra referencial. Piaget (1980) entende esse conflito por desequilíbrio, constatando que o desenvolvimento mental é uma construção contínua. Segundo esse autor:

Uma necessidade é sempre a manifestação de um equilíbrio. [...] A cada instante, pode-se dizer, a ação é desequilibrada pelas transformações que aparecem no mundo, exterior ou interior, e cada nova conduta vai funcionar não só para restabelecer o equilíbrio, como também para tender a um equilíbrio mais estável que o do estágio anterior a esta perturbação (PIAGET, 1980, p. 16).

Por meio de seus estudos, Piaget postula que o desenvolvimento se constitui da assimilação e acomodação do mundo exterior e, por fim, da adaptação, como equilíbrio dessas duas primeiras ações mentais. Quando se depara com fatos novos que surpreendem e não estão relacionados aos conhecimentos prévios e às aprendizagens já consolidadas, o leitor, tende a vivenciar um desequilíbrio. Nesse momento, faz-se necessária a intervenção docente para auxiliar na compreensão e resolução desse desequilíbrio.

As necessidades e interesses incitam o equilíbrio desencadeando equilibrações constantes durante todo processo de desenvolvimento do indivíduo. Sendo toda necessidade a manifestação de um desequilíbrio, de um conflito, pode-se afirmar que

“o conflito implica a satisfação de uma necessidade, suscitada quando qualquer coisa provoca uma mudança, uma perturbação, tendo o sujeito que buscar uma forma de reajustamento, de reequilibração, de resolução do conflito instaurado” (FREITAS, 2005, p. 167).

Então, assume-se para este estudo um tipo específico de conflito cognitivo, aquele que ocorre no contato com a ficção. O conflito cognitivo mediante a leitura de ficção configura a busca de respostas, iniciada pelo leitor, na tentativa de justificar a linguagem ficcional. Nesse contexto, entende-se a ficção como espaço dedicado ao jogo, à brincadeira do faz-de-conta, lugar de trânsito entre mundos simbólicos, no qual devem ser considerados o lúdico, o fictício e o imaginário, de modo que o leitor jamais transfira desejos do real para o ficcional ou do ficcional para o real. Sobre isso, afirma-se que quando se escreve ou lê uma obra de ficção, espera-se que ela seja lida numa atitude de “faz-de-conta”. “Há uma espécie de “trato” tácito entre autor e leitor nesse sentido, o qual é uma das “cláusulas” do contrato da ficção” (OLIVEIRA, 2005, p. 48).

Sendo assim, para realizar a leitura, faz-se necessário conhecer as convenções da linguagem ficcional e o papel do leitor, pois tal desconhecimento compromete a atuação significativa e a compreensão do leitor.

No contexto desta discussão, destaca-se o aspecto simbólico da leitura de ficção, ou seja, ficcionalizar sugere o domínio do jogo simbólico. Portanto, “o que a ficção outorga é uma visão de mundo que ocupa as lacunas resultantes de sua restrita experiência existencial por meio de sua linguagem simbólica” (ZILBERMAN, 2003, p. 26).

Para se tornar lúdica, a leitura de ficção deve extrapolar as barreiras do mundo factual. No seu papel, o leitor interage com a narrativa e atua sobre ela de maneira simbólica, como enfatiza Zilberman (2003). Assim, o exercício de deixar de ser eu (leitor) para ser o outro (personagem) alimenta a imaginação e qualifica o leitor na gramática ficcional.

O papel do leitor incorpora algumas atitudes essenciais para efetuar o processo de leitura ficcional. Dentre essas atitudes, destacam-se a de adesão ao contrato ficcional, antecipação e a previsão sobre o conteúdo do texto, ou seja, o leitor elabora hipóteses que buscam antecipar o conteúdo textual e se prepara para lidar com algo que se distancia de uma realidade aceitável e possível. Essa atividade de antecipação é entendida por Eco como função do “leitor modelo”.

O leitor modelo deve colaborar para o desenvolvimento da fábula antecipando os estágios sucessivos. A antecipação do leitor constitui uma porção da fábula que deveria corresponder àquela que vai ler. Uma vez que terá lido, perceberá se o texto confirmou ou não sua previsão (ECO, 1986, p. 148).

No ato de ler, o leitor pode comprovar ou não as previsões anteriormente realizadas, validando ou invalidando as hipóteses elaboradas. Assim, ele percorre o caminho indicado pelo texto, preenchendo os seus vazios (ISER, 1996), confrontando sua experiência de mundo e suas provisões com a obra. Por um lado, o leitor completa os vazios com representações individuais e, por outro, distancia-se de tais representações quando o texto as contradiz.

O leitor constantemente embaraçado no seu trabalho de deciframento se questiona sobre seu modo de conceber o sentido. Sempre levado a voltar para suas primeiras considerações, deve ler, ao mesmo tempo, se observar lendo. É essa oscilação constante entre implicação e observação que torna a leitura um acontecimento vivido. (JOUVE, 2002, p. 114)

Nesse acontecimento vivido que é a leitura de ficção, o leitor se vale de seus conhecimentos para tornar essa atividade relevante e enriquecedora.

Diante de uma obra literária, as possibilidades de imaginar são oferecidas ao leitor como um convite à cooperação, seja no preenchimento dos vazios, seja na ampliação da obra decorrente da sua própria estrutura imaginativa.

Sobre isso, Amarilha afirma:

[...] a ficção seleciona os elementos que devem ser observados, mas também, solicita a colaboração do imaginário do leitor para tornar concretas as sugestões apresentadas pelo autor (AMARILHA, 2006, p. 75).

2.2 O que saber sobre a mediação pedagógica?

Em termos linguísticos a palavra mediação significa meio da ação, isto é, consideram-se as intervenções realizadas no meio de uma determinada ação. Esse processo foi primeiramente discutido nos estudos da Psicologia, em pesquisas que percebiam a intervenção do outro nas aprendizagens internamente adquiridas pelo indivíduo.

O processo de mediação constitui-se, de um modo geral, das intervenções realizadas em uma determinada relação de aprendizagem, com o intuito de suscitar uma nova relação. O resultado desse processo depende em grande parte do engajamento do indivíduo, pois “ele age sobre o ambiente conferindo à operação psicológica formas novas e experientes” (VYGOTSKY, 1998, p.53). Ou seja, a mediação não está na intervenção, que se caracteriza por ser temporária e externa, mas na capacidade de construir novos aprendizados nas interações sociais mediadas. Isso significa conceber o conceito de mediação como um processo transformador de pensamentos e atitudes, percebendo como totalidade de processos sociais articulados. Assim, “a mediação situa-se no campo dos objetos problematizados nas suas múltiplas relações no tempo e no espaço, sob a ação de sujeitos sociais” (CIAVATTA, 2001, p. 132).

Neste sentido, Vygotsky (1999) ressalta que as relações que o sujeito estabelece com o mundo são determinadas pela mediação do outro quando se refere às funções psicológicas superiores como atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação e, na medida em que internalizam conceitos, ideias e noções na dinâmica que passa do interpessoal ao intrapessoal.

Nesta perspectiva, e considerando que o espaço focalizado nesta pesquisa é a instituição de ensino, discute-se a mediação pedagógica nas aulas de leitura. Essas relações de mediação são trazidas para o contexto educacional quando retratam, as relações estabelecidas entre os protagonistas da sala de aula e a situação de ensino-aprendizagem que revelam complexidade dos processos mediados. As estratégias mediadoras espalham-se na vida social do indivíduo principalmente devido à complexidade de suas relações sociais.

Sendo assim, a intervenção do professor acontece através do uso de instrumentos, por meio da palavra, em interlocução com os alunos na dinâmica de sala de aula. Nesse sentido, a

ação pedagógica é exercício complexo de mediação. Essa complexidade implica a relação que envolve a ação do professor e a participação do aluno, de modo a desencadear uma nova situação de ensino. Esse processo suscita mudança, reconstrução de sentido nas aprendizagens antes e após a mediação do professor.

Para tanto, faz-se necessário conhecer as respostas ou reações dos alunos, às atuações do professor e as elaborações de pensamento ao se analisar a mediação pedagógica, processo que apresenta especificidades, por se tratar de uma ação intencional, deliberada e sistematizada do docente em relação à produção de conhecimentos pelos alunos. Dessa forma, justifica-se o discurso de Oliveira (1998):

Nas situações informais de educação, esse processo de mediação pelo outro também acontece, também é parte essencial do processo de desenvolvimento, mas ocorre de forma menos intencional, menos claramente observável (OLIVEIRA, 1998, p. 18).

Assim, compreender o processo de mediação pedagógica significa perceber a potência das mediações que influenciam do professor no aprendizado do aluno. Vygotsky (1999, p.76) define como indireta a influência educativa do professor, considerando “ainda que o professor seja importante quanto à sua influência direta sobre o aluno, é onipotente em sua influência indireta, através do meio social”. De fato, a influência do professor pode ser considerada indireta na medida em que a internalização de conhecimentos se dá como experiência pessoal e subjetiva, apesar de ser resultado de redes de interações sociais. Esse ponto de vista não diminui o papel do professor enquanto mediador de novos conhecimentos, mas sim, destaca o caráter educativo do ensino no estabelecimento de novas relações por parte do aluno. Nessa compreensão, se encara a educação como uma maneira de influenciar de maneira intencional, sistematizada e planejada no aprendizado do aluno. A mediação docente assume um caráter visível e controlável, pois se trata de um processo complexo e dinâmico, que reúne ações, estratégias e concepções do professor.

Pensando nisso, pode-se supor na mediação pedagógica a importância do professor em estimular e promover a participação dos alunos favorecendo novas relações de conhecimento. Nesse processo, o professor mediador desencadeia as ações de persuasão e de convencimento.

Neste estudo se assume a sala de aula como uma comunidade de leitores, ou seja, uma situação real de sala de aula onde se agrupam alunos e professores compartilhando as mesmas situações de leitura de ficção. Para isso, reconhece-se no professor sua condição de mediador

de leitura, mas exige-se dele que perceba o seu aluno como sujeito de conhecimento e, que manifeste apreço à sua adesão à situação escolarizada.

São nas dinâmicas de discussões de histórias, debates e conversas informais, em que a atuação do professor revela-se fundamental. Suas perguntas devem ser desafiadoras, capazes de estimular a curiosidade, incitar a dúvida de modo a gerar conflitos vitais ao processo de conhecimento. E nessa tentativa de motivar para a prática da leitura de ficção, a mediação docente assume um aspecto importante, quando busca convencer o leitor do potencial formativo do gênero ficcional por meio de sua leitura prazerosa.

Para fins desta investigação, que se propõe a estudar as estratégias de mediação adotadas pela professora na aula de leitura com vistas à formação do leitor educado na linguagem ficcional e ao favorecimento da experiência de leitura prazerosa, e para isso optou-se pela metodologia da andaimagem.

2.3 Mediação na leitura: a teoria da andaimagem

Para se compreender a mediação pedagógica, faz-se necessário percorrer pelos caminhos da psicologia e suas teorias de aprendizagens, pois é nesse sentido que se concebe a mediação como intervenção para a aquisição de um novo conhecimento.

Para tanto, convida-se para a discussão os dois principais psicólogos e estudiosos da área que discorreram sobre os processos nos quais acontecem as aprendizagens no sujeito.

Inicialmente, na abordagem de Jean Piaget (1999) se considera a maturação do indivíduo como aspecto essencial no processo de aprendizagem. Já na teoria histórico-social de Vygotsky (1999), se entende a aprendizagem do sujeito como produto de suas interações e ainda revela a importância da mediação no desenvolvimento humano.

Na teoria da aprendizagem de Piaget (1999), o sujeito passa toda a sua vida aprendendo, o que caracteriza na *assimilação*, ou seja, na ação do sujeito sobre o objeto, o indivíduo incorpora novos elementos e estabelece relações de conhecimentos novos com os que já possuem. Na medida em que ocorre a assimilação, os conceitos são alterados e este processo que acontece nas estruturas de pensamento do indivíduo é chamado de *acomodação*. Por último, ocorre a *equilibração* decorrente da aquisição de um novo conhecimento, se configurando como um processo de *auto-regulação*.

Por isso, o sujeito se encontra em constantes situações de aprendizagem durante toda vida e, diante de um novo conhecimento ou conflito acontece uma nova *desequilíbrio* que deve ser superada através dos processos de assimilação, *acomodação*, e por fim na *equilíbrio*.

A possibilidade de influência do meio social no processo de desenvolvimento do sujeito se relaciona aos estudos da teoria da aprendizagem formulada por Vygotsky (1999), exatamente por acreditar na interação com o meio e com o outro, percurso pelo qual o indivíduo vai atribuindo significado e construindo conhecimentos em seu contexto social.

Nesse caminho, admite-se a grande importância ao papel do par mais experiente, pois propicia a mediação quando o sujeito não domina determinada aprendizagem, configurando-se, assim, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definido como momento entre os níveis de desenvolvimento real e potencial do indivíduo. O primeiro se caracteriza pelas aprendizagens internalizadas e, o segundo por aquilo que o sujeito não possui autonomia para realizar sozinho, depende ainda de ajuda. Portanto, a Zona de Desenvolvimento Proximal é fundamental por convocar o auxílio do outro capaz de transformar o desenvolvimento potencial em desenvolvimento real.

A partir desta discussão sobre teoria e mediação de aprendizagem, considera-se relevante para fins deste estudo, estabelecer relações com a teoria descrita por Bruner (1969) a fim de compreender sobre a andaimagem.

2.3 Metodologia da andaimagem

A teoria da aprendizagem abordada por Jerome Bruner (1969) entende a aprendizagem como um processo que ocorre internamente, mediado cognitivamente, e não um produto direto do meio, das pessoas ou de fatos externos, ou seja, visa explicar como o sujeito aprende e representa o mundo durante toda sua vida.

Essa teoria aponta estudos importantes para o contexto escolar que leva em consideração a curiosidade do aluno e o papel do professor como instigador, motivador de interesses que suscitam a descoberta e produção de novas aprendizagens. Nesse processo de produção, Bruner destaca a participação do aluno na construção do conhecimento devidamente mediado pelo professor e completa que

ensinamos não para produzir minúsculas bibliotecas vivas, mas para fazer o estudante pensar, para si mesmo, considerar os assuntos como o faria um historiador, tomar parte no processo de aquisição de conhecimento. Saber é um processo, não um produto (BRUNER, 1969, p.89).

Nesse sentido, é possível destacar o professor como mediador de aprendizagens que permite a participação ativa do aprendiz visando a formação de um sujeito capaz de refletir e criticar sobre aquilo que aprende.

Tomando como base a discussão sobre os processos de aprendizagens, Bruner elaborou o conceito de *Scaffolding*, palavra atribuída às relações de mãe e filhos como desencadeadoras da aquisição da linguagem oral dos bebês mediados pelas interações verbais. O termo traduzido para o português significa andaimagem, ou seja, a utilização de andaimes como auxílio a novas construções de aprendizagens.

Em alguns casos, Bruner percebeu que quando os bebês estavam com sede e tentavam pronunciar a palavra água, as mães realizavam a mediação, no momento em que repetiam a palavra na intenção de provocar seus filhos a aprendizagem da oralidade superando a etapa de balbucios (primeira tentativa de verbalização). Em outra situação, o autor percebia a andaimagem das mães na leitura de histórias, quando inseriam as crianças na prática de leitura, fazendo com que elas nomeassem as ilustrações e se ambientassem com a organização do livro. Nessa dinâmica, a mãe podia questionar a criança sobre as gravuras, nomeando cada uma e relacionando palavra e imagem promovendo uma situação de mediação de um novo conhecimento através de provocações intencionais, de andaimes e não apenas com respostas prontas. Esta situação de *Scaffolding*, como Bruner (1966) descreveu é um “processo que permite a criança ou aprendiz a resolver um problema, levando adiante uma tarefa ou atingir uma meta que poderia estar além de seus esforços não assistidos” (p.90).

Seguindo esta abordagem de mediar por andaime, Graves & Graves (1995) desenvolveram estratégias metodológicas para a implementação da andaimagem em aulas de leitura e como o propósito desta investigação orienta-se na mediação de leitura de diferentes textos de ficção, fica justificada a necessidade desta discussão.

A metodologia da leitura por andaime busca por meio de atividades desafiadoras e de auxílios adequados formar leitores na escola. Ainda segundo Graves & Graves (1995) a leitura por experiência mediada se desenvolve em duas etapas, de planejamento e de implementação.

Na primeira etapa, se reafirma a importância do planejamento como modo de preparar o professor para as aulas. É nesse momento que o mediador deve considerar primeiramente os estudantes, saber de seus interesses e necessidades, suas angústias e preocupações, o que já sabem, seus conhecimentos prévios, ou seja, perceber o que pode influenciar no fracasso ou sucesso da leitura.

Outro aspecto relevante na fase do planejar é a seleção do texto. O professor como leitor mais experiente deve além de possuir um maior repertório de leitura, conhecer os critérios de seleção dos textos, como qualidade literária, temas mais importantes para a turma, linguagem e vocabulários pertinentes, especificidades que potencializem o texto selecionado para uma aula de leitura significativa.

E por fim, se esclarece no planejamento os propósitos para a leitura, isto é, o objetivo da aula com determinado texto, é importante que o professor apresente o que pretende com as leituras que leva para seus alunos, pois a experiência de leitura deve ser prevista pelo professor na tentativa de antecipar a relação do aluno com o texto. Em se tratando do texto ficcional, deve esclarecer que é uma leitura por prazer sem fins didáticos.

Já na etapa da implementação, Graves & Graves (1995) descrevem três momentos para a execução das aulas que visam à compressão dos estudantes, sempre levando em consideração o grupo de estudantes que será envolvido, o texto selecionado, e os objetivos da leitura.

Primeiramente, são consideradas as atividades de *pré-leitura* como motivar o interesse pela leitura, elaborar previsões que podem antecipar o texto, realizar o pré-ensino de detalhe do texto que podem dificultar a compreensão ou no que se refere ao vocabulário, alguma palavra desconhecida que deve ser ensinada antes da leitura; perceber os conhecimentos que os estudantes já possuem sobre um determinado assunto, iniciar uma discussão sobre possíveis relações da leitura com a vida real dos aprendizes. Estas sugestões são atividades que devem ser planejadas para alimentar o momento que antecede a leitura.

Durante a leitura se inserem atividades que podem ser realizadas simultaneamente à leitura pelos estudantes ou auxiliadas pelo professor. Como, por exemplo, a leitura silenciosa, quando cada um lê individualmente seu texto, a leitura oral pelo professor ou pelo estudante, ou leitura compartilhada, quando todos se revezam na leitura.

As atividades de pós-leitura se caracterizam pela possibilidade de reflexão, avaliação e problematização do texto lido entre os estudantes, das diversas recepções ao texto e do compartilhamento da compreensão e experiência de leitura vivenciada. Eles dão oportunidade

para ambos professor e alunos avaliarem a compreensão dos estudantes de um texto. Na pós-leitura podem ser contempladas atividades de discussão, de escrita; de dramatização; atividades artísticas, desenho ou pintura.

Portanto, essas etapas de planejamento e implementação são essenciais na mediação por andaime que visa a experiência e compreensão da leitura pelos estudantes, através de uma leitura bem sucedida.

Depois de toda discussão teórica sobre os principais conceitos que norteiam a elaboração e desenvolvimento desse estudo, parte-se, no momento seguinte, para as abordagens metodológicas que fundamentaram as etapas e procedimentos adotados nesse processo de pesquisa com sujeitos do 2º ano do ensino fundamental.

Na formulação das imagens mentais referentes à obra ficcional, como os espaços e personagens, por exemplo, é ativado o conhecimento prévio do leitor. As informações já existentes auxiliam o imaginário a elaborar cenários mais ricos, com objetos e elementos percebidos da realidade, relacionados ao contexto de cada leitor, pois “ao ler o indivíduo projeta sobre o texto seu conhecimento de mundo e sua capacidade de recombina-la, mental e imaginativamente” (AMARILHA, 2006, p.75).

Tudo isso consiste em matéria advinda do real que, aliada às potencialidades da imaginação, resulta no processo de leitura ficcional.

Temos que admitir que, para nos impressionar, nos perturbar, nos assustar ou nos comover até com o mais impossível dos mundos, contamos com nosso conhecimento do mundo real. Em outras palavras, precisamos adotar o mundo real como pano de fundo. [...] Isso significa que os mundos ficcionais são parasitas do mundo real. Não existe nenhuma regra relativa ao número de elementos ficcionais aceitáveis numa obra. [...] devemos entender que tudo aquilo que o texto não diferencia explicitamente do que existe no mundo real correspondente às leis e condições do mundo real (ECO, 1994, p. 89).

É nessas condições acima descritas que ocorre a leitura de ficção, entendida aqui como uma atividade complexa, educativa e prazerosa. E pensando nisso que, faz-se necessário que os professores mediadores de leitura conheçam as propriedades da linguagem ficcional para se qualificarem enquanto leitores mais experiente com amplo repertório de leitura para propor

estratégias que levem a superação de conflitos dos alunos e à aprendizagens, que ensinem pela ficção a ler ficção como experiência prazerosa.

Considerando toda essa abordagem sobre a linguagem ficcional e para complementar os estudos teóricos que antecipam a etapa experimental dessa pesquisa, serão discutidas no próximo capítulo as principais concepções a respeito do processo de mediação pedagógica na aula de leitura em situação escolarizada.

4. CAPÍTULO II – ASPECTOS METODOLÓGICOS

Esse trabalho se propõe investigar o ensino de ficção na escola e para isso se apresenta comprometido com os aspectos socioculturais enfrentados na complexa realidade da pesquisa em Educação, enquanto processo dinâmico de produção de saber.

Nesse sentido, se assume o compromisso de investigar a complexidade do objeto através de estratégias aliadas a um método produtivo de um conhecimento complexo (MORIN, 2007). Sendo assim, o desafio de pesquisar a mediação na leitura de textos ficcionais enquanto objeto em situação escolarizada de constante interação exigiu o uso de diferentes abordagens e instrumentos metodológicos que nortearam a construção de uma metodologia particular.

As situações de ensino de ficção estudadas são também percebidas por pesquisadores da área preocupados com os desdobramentos da leitura na escola. Essa produção do conhecimento sobre o ensino de leitura de ficção apresenta dificuldades próprias, “pois não se trata de uma criatura, não é um objeto, mas sim uma situação” (AMARILHA, 2007, p.341).

Pensando nisso, esta pesquisa se encaminha na construção de uma metodologia específica que contemple o trabalho com a leitura de textos ficcionais em sala de aula através de intervenções com estudos teóricos de formação com a professora sujeito de pesquisa, evitando determinar apenas um método de obtenção de dados.

Esta pesquisa permite compreender as possíveis contribuições que o texto ficcional pode oferecer para a formação do leitor e para tanto, seria necessário contemplar o ensino da leitura não em sua forma fragmentada e distanciada da realidade, mas na prática sistemática, em uma situação real na qual seja possível observar a relevância desse trabalho com as crianças na escola.

A necessidade de ir a campo se apresentou devido a importância de perceber a relação e experimentação da ficção pelos alunos e professor em um contexto real de instituição de ensino e com o foco na mediação intencional do educador. A intervenção se deu pela necessidade de estudar e planejar junto com a professora da turma estratégias de leitura e mediação até então desconhecidas por essa docente. E essa preocupação, norteou a opção por uma *abordagem qualitativa*. Nessa perspectiva qualitativa, pretende-se descrever e analisar aspectos do ensino de ficção acreditando no trabalho com a leitura que seja melhor, sugerindo ações e reflexões críticas em torno da prática pedagógica. Bauer, Gaskell (2002) percebem na

pesquisa qualitativa uma diferença epistemológica, visto que interpreta e teoriza o conhecimento e a realidade social, utilizando de procedimentos específicos na compreensão dos fenômenos.

Essa investigação foi mais do que o estudo de um caso e uma descrição aprofundada, mais do que uma observação e um experimento. O que ficou claro desde o início foi o desejo de tornar a investigação uma experiência, por se concordar com o fato de que “a experiência pode ser a possibilidade de pensar e construir um sentido para ser professor, pesquisador, educador, trabalhador do ensino a serviço do conhecimento” (LARROSA, 2006, p.11).

Esse aspecto também se aproxima da *pesquisa participante* e da *pesquisa-ação*, já que a proposta reúne participação e ação em uma análise crítica, uma interação e uma intervenção em um *locus* constituído.

Sob a orientação desses eixos, tomam-se às referidas abordagens como empréstimo para este estudo, mas vale salientar que não se definem essas abordagens metodológicas como um padrão e, sim, como uma fonte de estratégias que atenderam às exigências investigativas da pesquisa.

Na tentativa de estabelecer as próprias formas práticas de desenvolver esse trabalho, convoca-se Mills (1965, p. 240), principalmente, quando esse se refere ao papel independente do pesquisador, o artesão intelectual, nas ciências sociais. “É imperiosa a reabilitação do artesão intelectual despretenso, e devemos tentar ser, nós mesmos, esse artesão”.

Para conhecer as situações de leitura de ficção na escola, por meio de um ensino sistemático e planejado, propõe-se não um programa predeterminado, mas um caminho que pode se tornar significativo ou não no próprio caminhar.

Contribuindo nessa perspectiva, selecionam-se aspectos da abordagem de pesquisa participante importantes para o desenvolvimento deste estudo. Dentre elas, destaca-se a de vivenciar uma experiência que era, ao mesmo tempo, situação concreta de pesquisa e situação educacional. Além disso, os objetivos desse percurso foram acordados com o grupo investigado e, nessa situação de pesquisa e experiência educacional, a pesquisadora participou efetivamente na formação prévia do sujeito que implementaria a proposta para o grande grupo. A participação na etapa prévia ao experimento se justifica pela significativa contribuição de seus resultados como produções para as comunidades escolares dispostas a encontrar na ficção o caminho para a formação de leitores.

Recorre-se ainda a empréstimos da metodologia da pesquisa-ação devido à necessidade de intervir de forma mais direta no meio em que estávamos investigando.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2000, p. 14).

Nesta proposta, destaca-se a diferença entre essas duas abordagens, uma vez que a pesquisa participante permite uma participação efetiva, às vezes, preocupada somente na observação e na interação entre pesquisadores e sujeitos, enquanto que a pesquisa-ação sugere uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro.

Com essa constituição, fica definida a pesquisa como uma ação/intervenção planejada envolvendo pesquisadora e sujeitos, para experimentar situações de ensino de ficção sistematizado em sala de aula com o objetivo de estabelecer um conhecimento específico por meio de uma ação com bases teóricas e práticas que direcionam encaminhamentos para o foco principal da pesquisa e ampliam o olhar sobre o mesmo. Possibilita assim, discutir e implementar estratégias de mediação do texto ficcional que potencializem a formação do leitor na escola.

Pensando assim, a estratégia metodológica carrega traços da *pesquisa-ação*, no que se refere a proposta da pesquisadora em experimentar mudanças em uma *práxis* escolar e/ou social. Ao estar envolvida, a pesquisadora não apenas participa do *locus* de investigação como também leva os sujeitos investigados a participarem de uma *ação-pesquisa* planejada que, pode ser revertida em benefícios para o próprio *locus* (BARBIER, 1985).

Uma característica importante da pesquisa-ação se explica no plano de ação, no processo de manipulação de uma ação planejada, às vezes denominada *intervenção*. A intervenção experimentada pela pesquisadora nesse estudo foi do tipo parcial no contato de formação e estudos junto com a professora sujeito. Segundo Chizzotti (2006) é essencial a intervenção em uma pesquisa-ação para reconhecer as teorias e práticas que permeiam o ambiente para identificá-las e modificá-las e por fim avaliar os efeitos de possíveis mudanças comportamentais dos participantes. Dessa forma, a proposta de estudos de formação e ensino sistemático de ficção, permitiu experimentar diferentes possibilidades de ensino que poderiam levar a reflexões e mudanças.

Nessa perspectiva, foi se desenvolvendo uma intervenção segundo objetivo da pesquisa que se constituiu a partir da recepção e participação dos sujeitos. Contudo, a intervenção assumida não se determina como controladora, mas como uma ação que se propõe a acrescentar e contribuir para uma prática pedagógica de qualidade no que se refere ao ensino e mediação de ficção.

Como estratégia desse estudo optou-se pela *observação*, que segundo Minayo (2000), é um instrumento muito aplicado a uma situação de pesquisa participante ou pesquisa-ação. Pode se caracterizar pela atuação do pesquisador no campo assumindo diferentes papéis conforma estratégias adotadas.

Portanto, para definir a abordagem metodológica escolhida para essa pesquisa foram agrupadas algumas características da pesquisa *participante e da pesquisa ação*, justificadas pelo envolvimento, participação e ações de intervenção. Como instrumento de recolha de dados foram utilizadas técnicas como gravação em áudio e vídeo das sessões de leitura, entrevistas, análise de documentos, portfolio, geralmente, adotados na pesquisa qualitativa.

Partindo dessa construção metodológica, apresenta-se o contexto escolar, os alunos e a professora como os sujeitos, e o objeto investigado o ensino de ficção através das aulas de leitura. Percebida a fragilidade desse ensino, foi necessário intervir nos estudos e planejamentos das aulas com a professora para investigar a experiência de leitura ficcional das crianças mediante uma mediação orientada previamente.

Tais procedimentos realizados relacionam participação e ação de intervenção intencional o que implica uma pesquisa ação-participante. Lembrando ainda, que essa investigação se enquadra no âmbito de estudos diversos sobre a temática da leitura de literatura, formação do leitor e mediação docente, no entanto se distancia quando toma como objeto o ensino de ficção em seus diversos gêneros na escola e não somente do texto literário.

Para fins desta investigação, toma-se como objetivo perceber a mediação na aula de leitura de ficção e a experiência vivenciada pelos alunos, assim como possíveis conflitos no percurso dessa leitura. Focaliza de forma mais apurada o papel do professor mediador no ensino de ficção considerando essa linguagem em seu potencial formativo e estético para a formação do leitor.

4.1 Desenho da pesquisa

Depois de pensar com acuidade e considerando a escola e o grupo que atendesse às exigências propostas de crianças com idade entre 7 a 9 anos, elegeu-se uma escola no

município de Parnamirim-RN. Essa escolha foi em função da disponibilidade da escola em acolher a pesquisadora e pelo calendário de aulas que atendeu as expectativas da pesquisa.

A escola municipal localizada na periferia de Parnamirim-RN, era recém criada e se estruturava com salas de aula de 1º ao 5º ano do ensino Fundamental, mas não apresentava biblioteca ou sala de leitura, Segundo informações do diretor, pelo prédio ser novo não havia espaço e não havia material para se formar uma biblioteca. Os livros ficavam na responsabilidade dos professores, em seus armários ou na direção. O prédio se organizava em 6 salas de aula, uma sala da direção que se dividia em sala dos professores, uma quadra, cozinha, banheiros e um depósito. Percebe-se que a organização da escola pouco favorecia a formação do leitor pela fragilidade de espaço e material de leitura, o que influenciou ainda mais a realização da pesquisa naquele ambiente frágil e que necessitava de intervenção urgente.

Em contrapartida a essa realidade, foram encontrados professores jovens, recém-formados e repletos de disposição e vontade de realizar um trabalho significativo com seus alunos. A professora escolhida foi da turma da 2º ano, pois atendia a necessidade da pesquisa de crianças entre 7 a 9 anos. A docente concluiu o curso de Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Norte no ano de 2007 e já havia concluído uma especialização na área de Gestão, mas fazia apenas 1º ano de concursada no município, apesar de ter experiências anteriores em escola privadas e outros trabalhos de licenciatura. Quando foi lhe apresentada a proposta ficou muito entusiasmada e interessada em aprender e poder contribuir com a formação leitora dos seus alunos.

A turma selecionada foi o 2º ano do Ensino Fundamental com aproximadamente 25 crianças frequentando entre 8 e 9 anos de idade, sendo 15 meninas e 10 meninos no total. A turma estava em processo de alfabetização e por ser no meio do ano poucos se encontravam alfabetizados, sua maioria estava no nível silábico de escrita, ou seja, não dominavam o código escrito para realizar leitura com autonomia. Com relação ao comportamento, existiam alguns meninos que se envolviam sempre em conflitos e muitas conversas, mas a professora mantinha um bom domínio da turma. A paisagem sonora era alcançada com sucesso nas leituras das histórias. Ficou percebido que a professora mantinha uma boa relação com seus alunos de respeito e afeto, fazendo cumprir os combinados estabelecidos na turma. Sua rotina era estruturada diariamente e todos os dias havia o momento da leitura.

Após conhecer a realidade do *locus* e dos sujeitos foram negociados os acordos institucionais e metodológicos essenciais para a iniciação do trabalho. A primeira conversa

com a professora Lisa (nome fictício) revelou seu interesse em aprender mais e sua dedicação e compromisso com o ensino de seus alunos. Apesar de destacar a dificuldade de comportamento da turma, mostrou-se disposta a colaborar e entusiasmada com o fato de os alunos se tornarem leitores de ficção.

Então, ficaram acordados, com a professora e diretora da escola, as datas para início da observação, dos encontros de formação e das sessões de leitura conforme calendário escolar e disponibilidade de horários das aulas e pessoais esclarecendo os instrumentos utilizados. Após esse contato e uma breve exploração da instituição, funcionários, espaços e turma foram iniciadas as observações. As observações, encontros de formação e sessões de leitura foram realizados no período de maio a agosto de 2010.

A professora participou de uma etapa de formação com estudos teóricos e produção dos planejamentos das sessões de leitura com a pesquisadora. Foram realizados 10 encontros no mês de junho de 2010, sendo dois encontros semanais com duração de, aproximadamente, 2 horas e 30 minutos.

Após essa etapa de estudos, seleção dos materiais e produção dos planejamentos das aulas de leituras, a professora retornou a sua turma para implementar as sessões, fundamentadas na metodologia da andaimagem (*scaffolding*). Esse procedimento compreende “uma série de atividades especificamente desenhadas para assistir um grupo particular de estudantes a ler com sucesso, entender, apreender, e apreciar uma seleção particular” (GRAVES & GRAVES, 1995).

No momento da leitura dos textos eram utilizadas diferentes estratégias de leitura, como, por exemplo, a leitura em voz alta, leitura compartilhada, contação com objetivos, enquanto os aprendizes acompanhavam as vezes com o material em mãos e outras vezes apenas ouvindo.

Na pós-leitura, as perguntas elaboradas pela mediadora visavam possibilitar que os alunos compartilhassem a experiência da leitura, discutissem temáticas relevantes contidas no enredo, compreendessem o conceito de ficção e participassem, tendo seus sentimentos, emoções e dúvidas valorizadas.

Foram realizadas dez sessões de leitura com diferentes gêneros ficcionais: Conto de fadas, conto contemporâneo, histórias em quadrinhos, poemas, fábula, lenda, canção popular, narrativa de imagens. Cada sessão durou cerca de 1 hora e 30 minutos, realizada duas vezes por semana nos meses de julho e agosto de 2010. Além dos materiais de leitura, foram

utilizados ainda instrumentos de registro das sessões: a gravação em vídeo, a observação *in loco* e o *portfolio*.

No contexto desta investigação, emergiu, em decorrência da análise das sessões de leitura, a necessidade de compreender a mediação nas aulas de ficção e a relação da criança com essa leitura, enfatizando os conflitos, rejeições e diálogos com a realidade, resultantes da recepção aos textos ficcionais e a postura da docente frente a essas situações.

4.2 Etapa de observação

A etapa da observação se destaca em uma investigação por permitir uma acurada descrição do ambiente e a percepção de atitudes e comportamentos do grupo. A observação foi escolhida como técnica por seus “meios diretos para se estudar uma ampla variedade de fenômenos e permite a coleta de dados sobre um conjunto de atitudes comportamentais” (GRESSLER, 2004, p.170). A observação exige do pesquisador foco na problemática e conhecimentos teóricos sobre os aspectos a serem observados.

A observação se deu primeiramente nos espaços físicos da instituição de ensino e depois seguiu para a sala de aula escolhida. Para fins desse estudo, utilizou-se da *observação exploratória*, pois se pretendeu somente a descrição da rotina da sala de aula e as práticas de leitura adotadas pela docente.

Essa etapa aconteceu de forma gradativa seguindo a orientação de primeiramente, concentrar os olhares para descrever a estrutura física do *locus*, e em seguida da sala de aula e dos sujeitos.

Como instrumento de registro escrito foi escolhido o *portfolio*, destinado para a escrita pessoal tanto da pesquisadora como também da professora. Nele poderiam ser anotados dados descritivos, estudos teóricos, reflexões, angústias, análises, dúvidas como um diário de pesquisa para registrar todas as impressões do processo de pesquisa de ambos os lados: do sujeito e do pesquisador.

Adotou-se ainda, como procedimento a *entrevista individual* depois das sessões de leitura com alguns alunos escolhidos pela professora titular, visando conhecer a experiência vivenciada por eles com a ficção e questões relacionadas à prática de leitura em casa e na escola. Tais entrevistas foram semi-estruturadas, com perguntas previamente elaboradas na tentativa de aprofundar detalhes não percebidos visualmente.

O processo de observação na sala de aula levou a conhecer melhor e de perto a organização didática das aulas, o grupo de alunos e suas interações e as práticas de leitura de

ficção. Nessa etapa, foram consideradas com mais prioridade as situações de leitura de ficção e as estratégias utilizadas para envolver os alunos nessas atividades.

Segundo as observações, as aulas de leitura não faziam parte do programa desenvolvido pela disciplina de Português e para alfabetização dos alunos com diferentes tipos de textos. E como não havia uma biblioteca na escola, a professora trazia do seu acervo pessoal livros para fazer leituras e contações, mas não explorava e discutia as histórias com a turma. A maioria das atividades eram digitalizadas e impressas já que os alunos não tinham recebido livro didático ainda.

Durante o período observado, a professora explicava a atividade para a turma e apresentou a pesquisadora como observadora das aulas. As crianças aceitaram a proposta e a presença de um novo adulto na sala não causou muita diferença, pois todos agiram naturalmente e não ficavam convocando a participação do pesquisador nas aulas. Sendo assim, tudo transcorreu tranquilamente e sem alterações percebidas na prática docente, sem esforços e tentativas de iniciar leituras para impressionar a pesquisadora. A docente não fazia leituras todos os dias e continuou assim até o fim da observação.

Uma breve avaliação e análise dessa etapa constata a fragilidade na relação dos alunos e da professora com o texto ficcional em sala de aula. As leituras eram realizadas sem planejamento e com propósitos declarados de alfabetização e não como prazer e experiência ficcional. Mesmo com precária formação de leitura, o grupo se revelou entusiasmado com a possibilidade de vivenciar futuramente momentos de prazer e ludicidade através de textos ficcionais.

Sobre a postura da professora, verificou-se uma preocupação com a formação leitora de seus alunos, entretanto percebeu-se fragilidade na sua formação relacionada à mediação de leitura e a inexistência de acervo na escola que prejudicavam a elaboração de aulas de leitura. Sobre os alunos, observou-se uma realidade diferenciada no tocante à alfabetização, pois cerca de 40% da turma não dominavam as habilidades de leitura e escrita, mas 100% demonstravam interesse em experimentar o prazer de ouvir histórias, o que abria a possibilidade para serem alfabetizados por meio desse contato.

Vale salientar que a turma ficou sabendo da investigação e das etapas as quais seriam submetidos, como na observação e na implementação das sessões de leituras e, possivelmente, por isso ficaram ansiosos na expectativa de se iniciar as sessões.

Somente por meio da observação já foi possível descobrir os problemas de leitura do grupo, principalmente, com a leitura de ficção. Mas em contrapartida notou-se a motivação

dos sujeitos em descobrir e explorar novos conhecimentos. A sede de aprendizado da professora e das crianças impulsionou ainda mais a pesquisadora para prosseguir para a etapa de intervenção com estudos teóricos de formação e planejamento com a professora da turma.

Tendo registrado todos os dados coletados na etapa da observação e já conhecendo mais aprofundadamente o *locus* e o grupo-sujeito, partiu-se para a intervenção com a professora a fim de estudar, planejar junto para qualificá-la para conduzir e mediar as sessões de leitura de ficção.

4.3 Etapa de intervenção: estudos teóricos de formação com a professora e planejamento das sessões

Na etapa de estudos teóricos com a professora ficou combinado que todos os textos, livros, materiais necessários para os encontros ser-lhe-iam disponibilizados previamente. Assim, foram selecionados alguns textos para fortalecer os estudos teóricos sobre as principais temáticas que orientam uma aula de leitura mediada. Em seguida, foram acordadas datas e locais para encontros semanais nos quais eram realizadas discussões dos textos, exposições, esclarecendo principais dúvidas e exemplificando principais conceitos. Vale lembrar que todos os encontros foram planejados pela pesquisadora como uma aula expositiva, com degustação literária e algumas atividades.

A seguir os textos para estudos:

QUADRO 1: ENCONTROS DE FORMAÇÃO

Encontros de estudos e planejamento	Textos e livros
1º Encontro – Portfólio	Educação e leitura: trajetórias de sentidos (AMARILHA, 2003).
2º Encontro – O que é leitura?	Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler (SMITH, 2003).
3º Encontro – Qualidades do texto literário	Teoria Literária: uma introdução (CULLER, 1999);

	Texto literário e não-literário (FIORIN E SAVIOLI, 1995).
4º Encontro – O que é ficção?	Seis passeios pelos bosques da ficção (ECO, 1994); Do conflito do leitor à mediação docente: uma aula de leitura com histórias em quadrinhos e contos de fadas (BEZERRA, 2008).
5º Encontro – Mediação e andaimagem	Escola como mediadora da aprendizagem. (OLIVEIRA, 1998); The scaffolded reading experience: a flexible framework for helping students get the most out of text. Tradução Livre. (GRAVES & GRAVES, 1995).
6º Encontro – Estratégias de leitura e contação de histórias	Alice que não foi ao país das maravilhas: a leitura crítica na sala de aula (AMARILHA, 2009).
7º e 8º Encontros – Gêneros ficcionais	A escrita dos quadrinhos (CIRNE, 2005); O conto de fadas (COELHO, 1987).
9º e 10º Encontros - Planejamentos	Maria vai com as outras (ORTHOF, 2008); Magali Fábulas: Magali em vale o quanto pesa (SOUSA, 2003); A princesa e o grão de ervilha (ANDERSEN, 2004) Lendas brasileiras para jovens (CASCUDO, 2006); Fábulas (LOBATO, 2008); Fábrica de poesia (MURRAY, 2008); História de amor (RENNÓ, 1992); Os porquês do coração (SILVA, 1995); O caderno (TOQUINHO) Eduarda na barriga do dragão (RITTER, 2006);

Segue agora uma breve descrição de como foram os encontros e as discussões teóricas realizadas com a professora sujeito da pesquisa.

- **1º Encontro: Sobre Portfolio, instrumento adotado para registro de todas as etapas da pesquisa**

A utilização do portfolio como instrumento para esta pesquisa se deu pela possibilidade de registrar todo o percurso da investigação, de maneira pessoal e organizada. Esse documento exige que o autor faça registros de todo o processo, de preparação, execução, estudos, sentimentos e reflexões de momentos mais significativos.

Também acolhe a singularidade do redator que se torna o narrador do seu aprendizado admitindo uma leveza desprendida da formalidade documental que pode por vezes mascarar a personalidade do aprendiz. Segundo Amarilha (2003, p. 15) “escrever um portfolio se assemelha a escrever um diário, discurso particular, espaço de refletir sem mistificação, onde se registram aventuras e desventuras – texto sem censura”.

Diante disso, fica justificada a escolha pelo portfolio como instrumento que capta as sensações de maneira subjetiva e organizada, que permite ao sujeito liberdade na redação, mas que pode contribuir significativamente nas releituras como dados para análise.

Questionada sobre a aceitação da proposta de produzir o portfolio, a professora concordou prontamente e relatou que conhecia o processo de produção do material, pois já havia feito um, em uma das disciplinas do curso de Pedagogia da UFRN.

- **2º Encontro: Sobre o que é leitura e sua importância**

Discutir o conceito de leitura na perspectiva interativa se tornou essencial para orientar a concepção da professora em sua prática pedagógica. Para isso, tomou-se como base o livro de Smith “Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler” que discute de maneira completa e objetiva o processo de leitura numa abordagem psicolinguística. Mas, foi necessário também convocar outros autores para complementar o estudo.

Segundo Smith (2003), a leitura é um processo no qual o leitor participa com uma aptidão que não depende basicamente de sua capacidade de decifrar sinais, mas sim de sua capacidade de dar sentido a eles, de compreendê-los. Assim, a leitura não se trata somente de decodificar símbolos, mas perpassa por um processo muito mais complexo de compreensão. Para isso, o autor estabelece algumas implicações sobre o ato de ler: deve ser rápida, seletiva e depende daquilo que o leitor já sabe. Para alcançar a compreensão, o leitor depende da informação visual, aquilo que está escrito e da informação não visual, o que sabemos sobre aquilo.

Nesse sentido, conceituar a leitura é afirmar que é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita, no qual se relacionam o texto, sua forma de conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para Solé:

Para ler, é necessário dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam à compreensão. Também se supõe que o leitor seja um processador ativo do texto, e que a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto e do controle desta compreensão (SOLÉ, 1998, p. 23).

O ato de ler é algo bem mais abrangente do que a simples habilidade de decodificar, pois envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, tanto quanto culturais, econômicos e políticos quando percebidas numa abordagem cognitivo-sociológica.

Ainda nessa perspectiva, Jouve destacou a leitura como “uma atividade complexa, plural, que se desenvolve em várias direções” (2002, p.17). A atividade de ler pode ser considerada em diferentes dimensões.

Na dimensão neurofisiológica quando se percebe a leitura anteriormente a qualquer análise do conteúdo, como uma operação de percepção, de identificação e de memorização dos signos. Na cognitiva, quando se convergem as palavras e grupos de palavras em elementos de significação supondo em importante esforço de abstração. “O charme da leitura provém em grande parte das emoções que ela suscita” (JOUVE, 2002, p. 17). Nessa afirmação o autor considera que a recepção do texto recorre às capacidades emotivas do leitor e influencia sobre a sua afetividade. Outra dimensão da leitura é a argumentativa já que a intenção de convencer está presente nos textos, sendo o leitor de maneira mais ou menos explícita interpelado. E na sua dimensão simbólica todo ato de ler interage com a cultura agindo diretamente com os modelos do imaginário popular e coletivo.

No encontro em que os diferentes conceitos de leitura foi abordado, a professora foi bastante participativa, demonstrando saber de alguns dos conceitos mencionados e, principalmente, revelou que não entende a leitura como o simples ato de decodificar e se mostrou animada com as informações aprendidas.

- **3º Encontro: Sobre as qualidades do texto literário**

Antes de dar início ao estudo sobre as qualidades do texto literário, foi proposta uma atividade, na qual a professora deveria classificar alguns textos como literário ou não literário. Os textos eram uma história em quadrinhos da Turma da Mônica, um trecho de livro acadêmico, um trecho de conto contemporâneo e um poema. O resultado da atividade

demonstrou confusão da professora nas respostas, que aceitou apenas o poema como texto literário.

Sendo assim, foi necessário aprofundar os estudos sobre as qualidades literárias do texto para que a docente aprenda a reconhecer um texto literário, principalmente, para ter critérios nos momentos de seleção de livro para suas aulas e não transferir essa confusão para seus alunos.

Algumas características constroem a essência ou literariedade de um texto. A colocação em primeiro plano da linguagem ou plano de expressão pode distinguir a literatura da linguagem para outros fins, já que se utiliza da organização da linguagem para atrair a atenção do leitor para as próprias estruturas linguísticas. Culler afirma que:

Não é que as relações entre diferentes níveis de linguagem sejam relevantes apenas na literatura mas que, na literatura, é mais provável que procuremos e exploremos as relações entre forma e sentido ou tema e gramática e, tentando entender a contribuição que cada elemento traz para o efeito do todo, encontremos integração, harmonia, tensão ou dissonância (CULLER, 1999, p. 37).

A obra literária é um texto essencialmente ficcional, sendo assim projeta um mundo de ficção que reúne falante, atores, fatos em uma obra que se refere a indivíduos imaginários e não históricos. O texto literário separa a linguagem de outros contextos e outras funções para permitir que a obra seja aberta a interpretação.

Outro aspecto encontrado na literatura é a função estética que promove tal leitura. Para Kant Apud Culler (1999, p. 39) “a estética é o nome da tentativa de transpor a distância entre o mundo material e espiritual, entre um mundo de forças e magnitudes e um mundo de conceitos”. A literatura agrupa e ilustra a possibilidade de combinar forma sensorial, como os sons, as palavras e o conteúdo espiritual, como as ideias em um só texto.

Portanto, para que o texto seja literário, é necessário que ele apresente suas inúmeras especificidades: o caráter ficcional, a colocação da linguagem em primeiro plano, o seu potencial estético, possibilidade de identificação; plurissignificação, a possibilidade de várias atribuições de sentidos a partir da compreensão e experiência de cada leitor no preenchimento do vazio localizado, propositalmente, no texto; a linguagem no seu sentido conotativo ou jogo de palavras e sentidos, uso de metáforas e elementos simbólicos que criam significados

novos, que abrem possibilidade de significação; intangibilidade ou caráter intocável do texto, quando fica evidenciado a impossibilidade e a incoerência de se resumir um texto literário.

- **4º Encontro: Sobre o conceito de ficção**

Entender o conceito de ficção se fez necessário para enriquecer a docente de suportes teóricos que a qualificassem para discutir a temática em sua sala de aula. Por isso foi sugerido que ela realizasse a leitura do trabalho monográfico **Do conflito do leitor à mediação docente: o ensino de ficção com contos de fadas e histórias em quadrinhos** para subsidiar a discussão no encontro de formação. Para iniciar ouviram-se os conhecimentos prévios da professora sobre ficção que surpreendeu com uma dúvida bastante pertinente: *Ficção não é a mesma coisa que imaginação?* Tomando esse questionamento como ponto de partida, foi realizada a releitura oral dos textos propostos.

O conflito destacado é recorrente quando se discute o conceito de ficção, pois a imaginação se torna elemento essencial no processo de ficcionalizar. Com isso, é possível dizer que a ficção se constitui de elementos fundamentados no real, ou seja, que existem e são transformados pela imaginação para um mundo tido com ficcional. O elemento imaginário cria o elemento ficcional, por isso é aceitável que se confunda os dois conceitos que estão interligados o tempo todo na capacidade de produção humana.

O que é preciso saber sobre a ficção é que o mundo da ficção e o mundo real se coordenam mutuamente, revezando o mundo se mostrando como horizonte da ficção, a ficção como horizonte do mundo. A recepção dos textos ficcionais é delimitada apenas na apreensão desta dupla perspectiva (STIERLE, 2002).

Na leitura de ficção o leitor pode ultrapassar as fronteiras da realidade ir além dela com a liberdade não permitida no contexto real da vida em sociedade que pouco favorece a experimentação de emoções, prazeres, passeios saboreados com tamanha veracidade possibilitada pela ficção. Essa descrição tenta se aproximar da sensação de ler ficção com entrega e sem censura e limitações de qualquer natureza.

Para que essa experiência de leitura ficcional se efetive de maneira prazerosa se torna importante que o leitor consiga transitar entre os dois mundos, da ficção e da realidade, sem conflitos e sem confusão, com clareza e discernimento das fronteiras que delimitam cada uma. Para tanto, o leitor experiente nesse gênero percorre esse caminho e sabe o tempo de permanência e de retorno na ficção e volta para o real sem carregar consigo emoções que possivelmente interfiram na convivência em sociedade.

A linguagem ficcional como representação simbólica se apresenta na cultura se diferentes formas e estilos, mas para fins dessa investigação, ficou limitada a leitura de ficção através dos gêneros textuais: contos de fadas, história em quadrinhos, contos contemporâneos, lenda, fábulas, letra de música, livro de imagens, poemas. A escolha desses gêneros foi motivada pela percebida intimidade e aceitação pelas crianças e, alguns desses textos foram selecionados intencionalmente como desafio pela pesquisadora e professora a fim de conhecer a recepção dos sujeitos, já que são pouco trabalhados em contexto escolar.

Com esses novos aprendizados a professora se preparou para ler e mediar textos de ficção para seus alunos de maneira a incentivar a leitura por prazer, mas fazendo-os perceber na mediação, as qualidades estéticas do ato de ficcionalizar podendo discutir brevemente o conceito a fim de superar conflitos do trânsito real e ficção que possivelmente interfiram na experimentação das histórias em sala de aula.

- **5º Encontro: Sobre mediação e a metodologia da andaimagem**

Sobre mediação é importante discutir sua ação no meio de outra ação, ou seja, segundo Vygotsky (1998) a mediação configura-se a intervenção do outro, como par mais experiente, para auxiliar na realização de uma atividade que se constitui como aprendizagem. O papel do professor mediador se concentra nessa função de ajudar o aluno a internalizar uma nova aprendizagem.

Para, especialmente, a temática da leitura de ficção, adotou-se a metodologia da andaimagem como estratégias de mediação. Esse procedimento metodológico pode ser compreendido com a elaboração de atividades direcionadas para atender a estudantes a ler com sucesso, compreender, e apreciar um determinado texto (GRAVES & GRAVES, 1995).

Essa estratégia vem sendo comprovada como significativa em pesquisas com experimentos de aulas de leitura. Por meio dela, é possível combinar estratégias para ajudar na compreensão e experimentação do texto ficcional. É através da andaimagem, que a professora como leitora mais experiente realiza a mediação consistente que leva o leitor a se relacionar com o texto de maneira prazerosa.

A andaimagem propõe duas etapas a do planejamento e da execução. No planejamento devem ser consideradas ações de pré-leitura/pré-contação, leitura/contação e pós-leitura/pós-contação.

Na pré-leitura/pré-contação as atividades contemplam ações de motivação, ativação dos conhecimentos prévios, relação texto-vida, pré-ensino de vocábulos e conceitos, pré-questionamentos que estimulem a curiosidade e interesse para a leitura do texto.

Durante a leitura/contação, pode se realizar a leitura silenciosa, leitura oral dos alunos, leitura oral da professora, leitura oral compartilhada, leitura com variadas prosódias, contações com ou sem objetos, como caixa, avental ou desenhos.

As atividades de pós-leitura/pós-contação são essenciais porque avaliam a compreensão do texto por parte de alunos e permitem ao professor intervir no aprendizado dos alunos respondendo suas dúvidas e auxiliando-os a seus conflitos. Dentre as atividades de pós-leitura, optou-se pela discussão do texto por meio de perguntas que garantissem a interação na turma, debates desenvolvidos sobre ficção.

Conforme proposições de Graves e Graves (1995), essa estratégia se torna significativa por ajudar na compreensão do texto; esclarecer vocábulos ou conceitos que ficaram obscuros no texto; promover interações e discussões mediadas pela palavra; ampliar e relacionar informações trazidas pelos alunos; promover avanços cognitivos na leitura de imagens e palavras; auxiliar na construção de uma comunidade leitora; propiciar momentos de interações significativas, por meio do texto; incluir o aluno na leitura de literatura e no ambiente de leitores em formação.

Essa discussão pós-leitura foi uma novidade para a professora que apresentou um pouco de dificuldade para compreender as estratégias de auxílio nas aulas de leitura. Entretanto, elas são imprescindíveis para a mediação competente do texto ficcional; foram realizadas algumas atividades para treinar essa habilidade mediadora. Essa preocupação é pertinente já que ela não tem essa prática em sala de aula, mas foi esclarecido que à medida em que as sessões fossem sendo realizadas a participação e envolvimento dos alunos iria aumentando também.

Sobre a mediação, outra questão importante é o papel das perguntas, pois funcionam como instrumento essencial na obtenção de informações sobre conhecimentos prévios das crianças, sobre os seus modos de pensar e sobre as incertezas que possuem sobre o que está a ser ensinado. “As perguntas podem ainda, contribuir para conhecer o modo como os alunos podem tornar parte activa no desenvolvimento do processo de ensino, na sala de aula” (PEDROSA DE JESUS, 1996, p. 2).

Oportunizando essa discussão, foi apresentado, ainda, uma classificação de tipologia de perguntas a serem consideradas na hora do planejamento das aulas. Perguntas do tipo

Literal que solicitam uma resposta que se encontra literalmente explícita no texto; Perguntas do tipo Inferencial que exigem que o leitor relacione diversos elementos do texto e realiza algum tipo de inferência como relação texto-vida. Perguntas do tipo Críticas que toma o texto como referência, mas a resposta não pode ser deduzida dele, exige a intervenção do conhecimento ou opinião do leitor.

Por fim, foi realizada uma atividade com a professora, na qual ela deveria planejar uma aula de leitura com o livro *A caligrafia de Dona Sofia* de André Neves (2006). Observa-se a atividade abaixo:

QUADRO 2: PLANEJAMENTO DA PROFESSORA

Pré-leitura	Pós-leitura
A partir da capa, quem será o personagem principal?	Como era Dona Sofia?
Qual será a profissão da senhora?	Do que mais você gostou na história?
Onde ela está escrevendo?	Você conhece algum poema?
O que será que ela gosta de fazer?	Como você acha que Dona Sofia se sentiu ao receber as correspondências?
	O seu carteiro tem a mesma relação com você como a de Dona Sofia e seu Ananias?

- **6º Encontro: Sobre estratégias de leitura e contação de histórias**

O que se deve saber sobre a leitura e a contação é, primeiramente, que elas são distintas. Na leitura, o leitor segue rigorosamente o texto e torna sua voz a mediadora entre o texto e os ouvintes. Já, na contação a mediadora narra o texto de cor, livre do suporte do texto, exige maior performance, permite o auxílio de instrumentos e requer habilidades teatrais e o uso harmônico, rítmico, melódico da voz e do corpo, além de ter como função de partilhar experiências, propagar mitos, manter vivo o pensamento e a cultura de um povo (BUSATTO, 2006).

No contexto escolar, Reboul (2000, p. 15) enfatiza ser o professor um orador por excelência que deve “atrair e prender a atenção, ilustrar os conceitos, facilitar a lembrança, motivar o esforço”.

Para realizar a leitura ou contação de histórias são necessárias algumas atitudes prévias. Em primeiro, lugar a preocupação se volta para a organização do ambiente, ter cuidado com sons que possam atrapalhar a leitura, distribuir bem os móveis para liberar espaço para possíveis movimentos da história. Em seguida, manter uma postura adequada frente ao público, o cuidado com a imagem é muito importante para o leitor/contador de histórias, pois nada pode desviar a atenção do ouvinte. E estabelecer contratos didáticos (PERRENOUD, 1999) com o grupo de ouvintes, os quais vão garantir a segurança de que nada vai interromper a leitura/contação como ruídos, conversas paralelas, toques de celular, pessoas caminhando na sala. Tais contratos visam à qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

A preparação do leitor/contador também é fundamental já que ele deve se apropriar do texto previamente e transparecer segurança ao ouvinte. Outros aspectos importantes são a prosódia, ou utilização adequada da voz, com entonações, sons, tons e volumes que requer a narrativa. Além disso, a utilização do corpo, já que a contação exige muito da arte teatral e o corpo funciona como mediador do texto junto com a voz.

Pensando nisso, ressalta-se a importância da leitura e contação de história como função que desencadeia prazer nos alunos, possibilitando experiências de projeção para realidades diferentes e assumindo outros papéis. Além disso, a história insere a criança nas convenções da escrita e familiariza o leitor nos fios argumentais da narrativa promovendo a passagem da sonoridade ao silêncio (AMARILHA, 2009).

Ao terminar a discussão teórica, foi realizado um exercício de prosódia com pequenos textos literários. A professora fez leituras orais, contações e algumas colocações e entonações de voz e se sentiu bem à vontade com essa etapa e ansiosa para dar continuidade às atividades propostas.

- **7º e 8º Encontros: Sobre os gêneros ficcionais: contos de fadas, contos contemporâneos, fábulas, Histórias em Quadrinhos, lendas, livro de imagem, Poemas, letra de canções populares.**

A necessidade de conhecer as especificidades de cada gênero ficcional se deu para que a professora apresentasse fundamentos consistentes nos momentos de mediação em que poderiam surgir questionamentos dos alunos, que esperam da docente respostas significativas que esclareçam suas dúvidas. Por isso, a situação de discussão da história é

de imensa importância no processo de leitura e aprendizagem dos alunos. Além disso, é relevante explorar as características dos textos antes da leitura para enriquecer e ampliar o repertório de leitura das crianças que saberão diferenciar e reconhecer diversos tipos de textos e sua funcionalidade não apenas na escola, mas em seu meio social.

Para tanto, foi iniciada a explanação sobre os gêneros apresentando e explorando alguns exemplos.

Contos de fadas – Os contos de fadas têm se eternizado há muitos anos. A tradição cultural e o caráter popular permitem sua durabilidade enquanto existir imaginação e cultura entre os homens. “Por lidar com conteúdos de sabedoria popular, com conteúdos essenciais da condição humana, é que esses contos de fadas são importantes, perpetuando-se até hoje” (ABRAMOVICH, 1993, p. 120).

Além da durabilidade e relevância cultural para a humanidade esses contos são fortemente marcados pelo caráter ficcional, cuja fonte inspiradora é a própria realidade humana. Segundo Coelho os contos de fadas

[...] desenvolvem-se dentro da magia feérica (reis, rainhas, príncipes, princesas, fadas, gênios, bruxas, gigantes, anões, objetos mágicos, metamorfoses, tempo e espaço fora da realidade conhecida etc.) e têm como eixo gerador uma problemática existencial. Ou melhor, têm como núcleo problemático a realização essencial do herói ou da heroína, realização que, via de regra, está visceralmente ligada à união homem – mulher. A efabulação básica do conto de fadas expressa os obstáculos ou provas que precisam ser vencidas, como um verdadeiro ritual iniciático, para que o herói alcance sua auto-realização existencial, seja pelo encontro de seu verdadeiro eu, seja pelo encontro da princesa, que encarna o ideal a ser alcançado (COELHO, 1987, p. 13).

Os contos de fadas são histórias que problematizam os sentimentos e emoções do homem, de forma fantástica, lúdica e maravilhosa, em um lugar e em um tempo que é ficcional e, por isso, extrapolam limites de tempo e espaço reais e levam o leitor a adentrar em um mundo com seus rituais, suas regras e convenções.

Todo esse percurso é experimentado por meio da ficção, do imaginário, com mediação de entidades fantásticas como as conhecidas bruxas, fadas, princesas e animais que têm características humanas. A magia, como muitos defendem, não está apenas na utilização de personagens fantásticas, mas também no desenvolvimento da história, no seu enredo, na problemática que é recriada e no seu conteúdo.

A ficção dos contos de fadas apresenta uma estrutura elaborada: inicialmente, ocorre um conflito, referenciado na realidade, que quebra com a estabilidade inicial da narrativa. No desenvolvimento da história, os problemas são vivenciados com profundidade dramática e sentimental e são experimentadas possíveis soluções para a superação dos conflitos. A resolução é desencadeada pela sucessão de ações das personagens que levam ao desenlace dos conflitos quando é restabelecida a ordem e há, finalmente, um retorno do leitor para o plano real.

Os contos exploram os mais variados sentimentos e medos que circundam a vida de todos. Medo do escuro, de rejeição, de dor, de morte, de animais. Temores com os quais o homem convive, mas que têm a possibilidade de entender e aprender a lidar, em decorrência do contato com a ficção, cujo conteúdo possibilita uma reflexão da essência e complexidade humana. O mesmo ocorre com as emoções e sentimentos (amor, medo, ódio), observados na realidade material.

Assim como é complexa a vida social, a ficção dos contos também possibilita uma “leitura complexa e não óbvia, mas discursiva ou demonstrativa de um tema onde esse flui material e límpido dentro da narrativa” (ABRAMOVICH, 1993, p. 99), na qual o leitor estabelece uma relação íntima com o texto, com percepções de si e do mundo. Nesse jogo simbólico, além de prazer, ele constrói aprendizados que constituem seu amadurecimento e subsidiam suas experiências leitoras na ficção e reais na sociedade.

Conto contemporâneo – Os contos contemporâneos buscam a aproximação do leitor com a cultura atual e o conduz a superação do que já é conhecido através de um processo criativo no trabalho com a palavra.

O contato com a linguagem desses contos e por meio da qualidade estética da narração dos fatos permite que o leitor experimente o prazer da leitura ficcional de narrativas que tratam do presente. Essas obras possibilitam a identificação do leitor com características dos personagens, comportamentos e relações com os outros que fornecem pistas de como agir em situações diversas que ensinam e educam também para a vida real.

A literariedade desses contos estabelece intimidade com o leitor quando permite construções simbólicas de seus anseios, suas angústias e seus conflitos através, principalmente, do modo como carregam significados do conto popular, com leveza, diversão e diversidade de repertório, por meio de uma linguagem cotidiana que revela uma

identificação sutil e uma percepção aprofundada do mundo (MACHADO, 2002). Esses contos, como

uma outra linha de livros em que a realidade quotidiana estava presente e carregada de emoções. Como se de alguma forma fosse necessário lembrar às pessoas que as experiências que dão significado à vida não precisam necessariamente se passar longe de casa e que cada pessoa pode viver uma situação de enorme complexidade psicológica, cada família pode guardar um drama de muita intensidade, cada cidade está cheia de tragédias sociais, cada rua é atravessada todo dia por gente que vive dores e alegrias, tem medos e sonhos. Gente como a gente, afinal de contas (MACHADO, 2002 p.102).

A ficção dos contos perde seu potencial formativo e estético quando se trata das chamadas lições de moral que insistem em ser retiradas e das explicações desnecessárias dadas às crianças pelos adultos. Bettelheim (2007) comenta que contar à criança o tão cativante que é o conto de fadas destrói o encantamento da história que depende do desconhecimento da razão de ficar maravilhado após a leitura. Além dessa perda estética, o adulto pode prejudicar a criança no enfrentamento de seus próprios anseios e vivência da problemática da narrativa, ao limitar a formação leitora e validar uma única interpretação para o conto.

História em quadrinhos - As histórias em quadrinhos surgiram em meados do século XIX, juntamente com a explosão da revolução industrial e das novas tecnologias na área da impressão tipográfica. Desde o início, esse novo gênero, que era voltado para o público infanto-juvenil, teve grande circulação e aceitação, inclusive, entre os adultos.

Considerados como cultura de massa gerada pela indústria cultural (ECO, 1987), os quadrinhos exploram criativamente elementos da cultura popular e as transformam em uma obra ficcional distribuída em imagens e palavras.

A ficção no texto quadrinizado se revela de maneira sequencial, como uma narrativa gráfico-visual que apresenta suas próprias especificidades, tais como rapidez, leveza e agilidade na narrativa. Essa arte sequencial necessita de no mínimo dois desenhos se relacionando para tornar, de fato, texto ficcional narrativo. Para os quadrinhos o bom agenciamento narrativo, ao lado de um bom argumento, é essencial (CIRNE, 2002). O

conteúdo ficcional dos quadrinhos pode acrescentar características realistas, dramáticas e até fantásticas, como afirma Cirne (2005):

Os quadrinhos são uma narrativa gráfico-visual e como tal, a partir de sua elevada taxa de ficcionalidade, podem se voltar para esta ou aquela determinada realidade social, poética, fantástica, naturalista etc. Mas, a rigor, sempre estiveram mais perto da fantasia do que da realidade pura e simples (CIRNE, 2005, p. 50).

A grande diferença das histórias em quadrinhos para outros gêneros ficcionais é a presença constante de imagens. Os outros gêneros, como os contos de fadas, podem ser ilustrados, mas, nos quadrinhos, as imagens, em relação simultânea e de interdependência com as palavras, são partes constituintes do próprio gênero e, por isso, são fundamentais para o desenrolar da narrativa. Com isso, a ficção do gênero quadrinizado se apresenta de maneira híbrida, no diálogo entre imagens e palavras, de modo que o leitor não tem acesso apenas ao fato ficcional narrado, mas também à sua representação imagética.

No projeto gráfico, existem também os balões, que variam conforme a linguagem e as emoções dos personagens. Os balões são os espaços em que se encontram as falas e os pensamentos dos personagens. A utilização dos balões se une de tal forma com a representação imagética do personagem que se confunde com ela, contribuindo para a compreensão da totalidade do texto (CIRNE, 2005). Outra possibilidade de exploração dos balões, na ficção quadrinizada, é o uso metalinguístico, isto é, quando esse recurso chama a atenção para si e para o próprio gênero, como, por exemplo, quando o balão “cai” sobre um personagem.

Outro elemento que oferece pistas ao leitor da ficcionalidade do ambiente é a presença do corte gráfico, o momento em que adentra o narrador. Pode ser um corte espacial ou temporal, que quebra a narrativa para situar e orientar o leitor em determinado tempo ou lugar direcionado. É exatamente o corte gráfico que guia a elipse – o tempo destinado às construções imaginárias do leitor (CIRNE, 2005).

O humor é uma forte marca das histórias em quadrinhos. Ele aparece de forma intencional na realização de inferências com elementos da realidade, na atualização de histórias por meio da paródia, nas piadas e nos trocadilhos explícitos, provocando a experiência estética. Esse elemento, segundo Bergson (1987), também se manifesta no

inusitado da abordagem que, ao brincar com as fragilidades humanas, ridicularizando-as, quebra expectativas de forma criativa, impactante e risível.

Fábulas – O termo fábula se origina do latim e significa *falar*, sendo essa razão a origem do substantivo fala e do verbo *falar*. A criação da fábula coincide com o surgimento da linguagem, pois se acredita que as histórias circulavam oralmente. De origem popular, o gênero é considerado uma das mais antigas narrativas da história e nasceu simultaneamente na África, na Europa e no Oriente.

Esse gênero ficcional se caracteriza pela sua narrativa breve com presença de personagens, via de regra, animais que assumem comportamentos humanos, como pensar, falar, agir, sentir, mas podem ser também deuses, seres humanos ou coisas inanimadas e que se envolvem em dramas cuja solução se desenvolve para a transmissão de uma lição de moral ao leitor.

Vale ressaltar que o texto literário com caráter ficcional não assume objetivo de transmitir uma moral, de ensinar algo ao seu leitor, ela educa pela leitura e experiência simbólica e estética, educa pela ficção. No entanto, no gênero ficcional fábula admite-se essa possibilidade de lição de moral, pois esse ensinamento faz parte da estrutura de sua organização textual com fundo didático.

Geralmente, os enredos das fábulas retratam aspectos cotidianos que fazem analogias ao comportamento humano através de narrativas alegóricas, inverossímeis ou seja, poucas possibilidades de semelhanças com o real ou processo de identificação. Apresentam ainda, temáticas variadas que contemplam atitudes humanas como a vitória da fraqueza sobre a força, da bondade sobre a astúcia, e a derrota dos presunçosos, a esperteza, a ganância, a gratidão. Seus personagens não são descritos detalhadamente pois o interesse da fábula é representar comportamentos, qualidade e defeitos, os quais já são bem conhecidos dos leitores pelas suas relações pessoais. Pensa-se que vem da tradição das fábulas o hábito de buscar justificativa ou causa para tudo aquilo que acontece na vida das pessoas e de encontrar um ensinamento, uma lição prática nos fatos ou problemas enfrentados.

Para valorizar a cultura brasileira, as fábulas selecionadas para esta pesquisa foram as recriadas por Monteiro Lobato, em sua antologia de título *Fábulas*. Nessa obra, Lobato reconta consagradas fábulas e recria outras, acrescenta comentários, críticas e faz com que os famosos personagens do Sítio do pica-pau amarelo interajam com as fábulas.

A proposta de trabalhar as fábulas em sala de aula foi aceita sem ressalvas pela docente, que revelou já realizar atividades com esse gênero com seus alunos e apreciou as

informações adicionais sobre as especificidades do gênero. A atração das crianças pelas narrativas se dá sempre pela forma leve, com a presença de animais que despertam interesse do leitor mirim e pela leitura rápida que agrada o leitor em formação.

Poema – Falar sobre o gênero poético é impossível sem ter que lembrar da poesia. Portanto, é necessário esclarecer a diferenças de um termo para o outro. Poema pode ser conceituado como uma obra literária, de ficção em verso em que há poesia (LYRA, 1986). Já a poesia é o caráter do que emociona, toca a sensibilidade, que sugere emoções por meio de uma linguagem específica. O gênero poema contém poesia que por sua vez é a essência do texto poético. O poema apresenta organização textual particular, trabalho com a linguagem e geralmente se utiliza do jogo simbólico para provocar o leitor.

Pode-se encontrar poesia em vários lugares e em vários momentos, como no pôr-do-sol, por exemplo. A poesia, ou gênero lírico, desperta a emoção do leitor, causa sensações, toca a sensibilidade, o estético, revela caráter imaterial e transcendente. Além de ser uma das sete artes tradicionais que se utiliza da linguagem humana com fins estéticos.

Se o poema é um objeto empírico e se a poesia é uma substância imaterial, é que o primeiro tem uma existência concreta e a segunda não. Ou seja: o poema, depois de criado, existe por si, em si mesmo, ao alcance de qualquer leitor, mas a poesia só existe em outro ser: primeiramente, naqueles onde ela se encrava e se manifesta de modo originário, oferecendo-se à percepção objetiva de qualquer indivíduo; secundariamente, no espírito do indivíduo que a capta desses seres e tenta (ou não) objetiva-la num poema; terciariamente, no próprio poema resultante desse trabalho objetivador do indivíduo-poeta (LYRA, 1986).

A linguagem poética carrega por excelência elementos lúdicos e simbólicos e possibilitam prazer ao ler o texto. Essa particularidade desse gênero, por vezes, é negada nas escolas que reservam espaço para o trabalho com o gênero apenas nas datas comemorativas com função ornamental e acaba, por desconsiderar seu potencial de estímulo intelectual, cognitivo e estético. O poema desperta no seu leitor várias maneiras de trabalhar capacidades cognitivas de forma lúdica, de modo que a ausência da escola não se justifica.

Outro aspecto a ser destacado no gênero é que o

“sentimento de competição se encontra presente no poema quando o jogo da linguagem se estabelece ao propor um desafio para o leitor descobrir o significado do poema que propositalmente, vem em linguagem obscura, cifrada, enigmática” (AMARILHA, 2003, p. 28).

A descoberta dos enigmas ficcionais criados pelo poeta viabiliza o leitor a aceitar o convite para o ato de recriar e ressignificar o texto tornando essa uma prática prazerosa.

Durante a discussão sobre o poema a professora afirmou ser amante do gênero, mas preocupou-se com a recepção dos alunos por considerar um texto complicado de compreender. Trabalhar poema é uma preocupação comum entre educadores que subestimam a capacidade das crianças em se sensibilizar com a linguagem poética. Se há dificuldade é porque não há a prática sistemática. Devido à utilização inadequada do poema na escola não há a leitura também prazerosa. Entretanto, é possível observar que quando iniciadas as leituras por prazer, por experiência estética é possível se provocar e estimular a sensibilidade dos alunos através do texto poético.

Lenda – O gênero ficcional lenda apresenta como particularidade sua essência no folclore e na cultura popular e, trata-se de narrativa ficcional transmitida pela tradição oral através dos tempos. Essencialmente fictícia a lenda reúne fatos reais e históricos de uma determinada região com fatos ou elementos imaginários e simbólicos para se constituir como gênero textual ficcional.

Uma especificidade desse gênero gira em torno da possibilidade de explicações plausíveis, reais e até aceitáveis em alguns casos para a existência verdadeira de determinados fatos considerados misteriosos e sobrenaturais. Isso significa que a lenda, diferente dos outros gêneros ficcionais, pode ter acontecido na realidade com outras descrições e que pelo fato de serem repassadas oralmente de geração a geração, sofreram alterações à medida que foram sendo recontadas e, com inserção de elementos fantásticos se transformou em ficção. Portanto, a lenda pode ter sim, raízes na realidade comprovadas ou não, mas é também uma criação do imaginário humano.

As lendas brasileiras são muito variadas e foram influenciadas pela mistura de povos, por isso cada região do país divulga sua própria lenda que chega a ser defendido por moradores locais que confirmam a veracidade da história repassada por gerações e mantida na memória da população.

A possibilidade de trabalhar com a lenda encantou a professora que apostou na lenda como preferência dos alunos dentre os outros gêneros selecionados para as sessões. Apesar de nunca ter sido levado para sala de aula, ela se justificava pelas constantes interferências das crianças com relatos de histórias contadas pelos pais, avôs de possíveis lendas da região onde moram e onde se localiza a escola.

Livro de imagens – O livro de imagens se caracteriza pela ausência de palavras. A narrativa é contada pela sequência de imagens.

A grande discussão em torno do livro imagético perpassa pela polêmica classificação de livro não literário. A sequência de imagens pode ser considerada ficcional, mas não é arte literária já que não dispõe do trabalho com a palavra.

A intenção, na escolha desse gênero, foi permitir uma estratégia diferenciada de contação de história sem palavras, que exige a participação intensa dos alunos na construção da narrativa oral somente através das imagens do livro. A produção desses livros podem ser, à primeira vista, considerados somente para crianças que não sabem ler, porém pretende-se demonstrar que é possível estabelecer uma aula de ficção através da leitura de imagem.

O objetivo do trabalho com o livro de imagens é estimular a leitura de imagens de qualidade, apurando o olhar para outra forma de linguagem não-verbal que, com suas especificidade contam também histórias ficcionais. Por sua vez, essas histórias podem ser experimentadas e despertar o prazer tocando a sensibilidade do leitor.

Considerando-se, a realidade financeira das instituições públicas que não permite que cada aluno possua um livro para uso exclusivo, optou-se pela abordagem utilizada no grupo de pesquisa “Ensino e Linguagem” na realização de uma aula diferente, na qual pudesse inserir toda turma com apenas um livro de imagens. Essa atividade foi desenvolvida, particularmente, para esse livro e exigiu a mediação efetiva do professor na organização e participação das crianças na construção de uma comunidade leitora, com a intenção de sensibilizar esses leitores em formação através primeiramente do olhar, depois das interpretações subjetivas e singulares para a construção coletiva de uma história ficcional.

Canção popular – A canção talvez tenha sido o gênero mais difícil de se estudar e trabalhar com a professora. Foi um desafio à parte planejar uma aula com canções diferentes das tradicionais que se observam nas escolas. Como realizar a mediação de uma canção? A composição deve ser lida ou cantada? Esses foram alguns dos questionamentos da professora que foram considerados e discutidos até se chegar a uma conclusão em comum.

Portanto, primeiro sabe-se que a música supera qualquer tipo de texto pela sua natureza melódica. O ritmo, a melodia são características que comovem, tocam e sensibilizam o leitor sem muito esforço, porém como se sugere, neste estudo, as letras das canções devem, sim, ser lidas. Considerada ficção, pois foi uma criação imaginária, a canção antes de tudo

apresenta um texto. Retirado de seu arranjo musical a letra é um texto ficcional como qualquer outro.

Pensando nisso, acertou-se que a canção faria parte da coletânea de gêneros ficcionais sim, considerando sua parte textual. Ou seja, ela seria lida e mediada como texto e depois seria ouvida como música com a intenção de perceber as diferentes recepções e sensações dos leitores, comparando suas reações com o texto primeiro, na leitura dos versos da canção e, em seguida, como melodia.

9º e 10º Encontros: Planejamento das sessões de leitura

Antes do planejamento, foi preciso um tempo para pesquisar possíveis livros. A seleção foi realizada segundo os critérios de qualidade literária e por motivação pessoais, por experiências de leitura passadas bem sucedidas, ou por autores conceituados. Pensando nas inúmeras possibilidades, foram escolhidos os 10 textos ficcionais para as 10 sessões de leitura. A quantidade 10 foi pensada pela possibilidade de estabelecer uma quantidade relevante para que os alunos se apropriassem dos ritos de leitura estabelecidos nas sessões e por ser um tempo razoável para se construir um processo educativo com possíveis mudanças atitudinais referentes à prática da leitura.

Combinou-se com a docente que ela receberia para construção do acervo da turma um exemplar de cada livro da sessão e, assim, os alunos poderiam tomar emprestados os materiais para leituras futuras, considerando que não havia biblioteca na escola.

Durante os planejamentos, foi revelado o interesse da professora em ensaiar as contações, leitura e mediações com a pesquisadora para corrigir falhas, passar segurança na condução das atividades que seriam, posteriormente, desenvolvidas com os alunos e daí a situação não poderia mais sofrer intervenção. Ainda depois desse exercício, a professora solicitou que a própria pesquisadora realizasse mais uma intervenção a fim de auxiliar na apropriação da metodologia da andaimagem e do papel do professor mediador de leitura, dessa vez na condução de uma sessão de leitura com os alunos. Analisando o pedido, concluiu-se que essa intervenção seria possível já que ajudaria a professora e daria iniciação aos ritos de leitura na sala. Então, foi planejada a sessão extra de exemplo, com o livro *O baile das portas* de Marô Barbieri (2006). Essa oportunidade se destacou pelo excelente comportamento da turma, curiosa com a história e entusiasmada pela possibilidade de experimentar um momento diferente da rotina. A sessão não foi registrada em vídeo, pois como foi mencionado acima, a sessão aconteceu para esclarecer dúvidas e angústias da professora sujeito de pesquisa e

responsável pela mediação das histórias. Entretanto, fica registrada a ótima recepção dos alunos ao texto e a recorrente lembrança da história em comentários futuros, o que revela que eles estavam prontos para ouvir, interagir e experimentar as sessões de leitura de ficção.

O planejamento das sessões de leitura foi pensado e elaborado em conjunto com a professora, com sugestões e adotando a flexibilidade para acolher possíveis alterações no percurso do trabalho conforme o paradigma da pesquisa qualitativa. Para manter a organização e compromisso com as aulas de leitura foi estabelecida uma sequência didática fixa no planejamento das sessões que permitisse a construção de um rito de leitura internalizado pelos leitores em formação no decorrer do processo de leitura. Na distribuição das atividades do planejamento, organizou-se, primeiramente, o espaço, a distribuição circular das carteiras para permitir a ideia de grupo, de forma que os alunos pudessem se enxergar como uma comunidade, e o outro, como um colega que está ao lado na aprendizagem.

Dando continuidade ao documento, estabeleceu-se o momento de contratos didáticos sugeridos pela professora, negociados e acordados com a turma. A estratégia da negociação facilita o cumprimento, respeito e aceitação da regra. Esses *combinados* são referentes a comportamentos fundamentais para garantir o silêncio, a tranquilidade no ambiente preparado para receber um momento de leitura.

Algumas sugestões de combinados:

- não brigar;
- não conversar com o colega durante a leitura ou contação;
- fazer perguntas somente após a história;
- não levantar da carteira desnecessariamente;
- ouvir o colega;
- levantar a mão para falar;
- não sair da sala durante a história;
- participar da aula.

Os combinados foram acordados na primeira sessão de leitura, mas em todas as sessões foram retomados e anotados no quadro para que os alunos internalizassem as regras e as cumprissem como um comportamento adequado para o momento de leitura.

Ainda sobre o planejamento, manteve-se como fixo o momento de falar sobre os autores dos textos. A professora realizava uma pesquisa prévia sobre o autor e apresentava-o para a

turma, contando um pouco de sua história, suas principais obras e quando possível mostrando fotografias com o fim de ampliar o repertório de conhecimento das crianças.

Por fim, o planejamento era orientado pela metodologia da andaimagem (*scaffolding*), ou seja, descrevia as etapas de pré-leitura/contação, leitura/contação e pós-leitura/contação. E para contemplar o objetivo dessa pesquisa, optou-se pelo uso de perguntas para mediar as situações de discussão no grupo e conhecer através das falas dos alunos a experiência vivenciadas nas leituras e as percepções sobre o conceito de ficção.

Foram realizadas duas sessões por semana na tentativa de instaurar um rito de aulas de leituras com mais frequência já que eram poucos os dias de leitura na sala e essa não era inserida na rotina da turma. Seguem os textos de ficção selecionados e a ordem estabelecida para a implementação das sessões segundo calendário da escola:

QUADRO 3: SESSÕES DE LEITURA

SESSÃO/DATA	TEXTO	ESTRATÉGIA
1ª sessão conto contemporâneo 06/07/2010	<i>Maria vai com as outras</i> (Sylvia Orthof)	Contação com objetos: caixa e algodão; discussão de pré e pós-contação.
2ª sessão história em quadrinhos 08/07/2010	<i>Magali em Vale o quanto pesa</i> (Maurício de Sousa)	Leitura oral da professora acompanhada com revistas em mãos; discussão de pré e pós-leitura.
3ª sessão conto de fadas 13/07/2010	<i>A princesa e o grão de ervilha</i> de Hans Cristian Andersen	Contação com avental e manipulação de uma ervilha representada pela massinha de modelar; discussão de pré e pós-contação.
4ª sessão lenda 15/07/2010	<i>Romãozinho</i> (Câmara Cascudo)	Leitura oral da professora acompanhada com livros em mãos; discussão de pré e pós-leitura.
5ª sessão fábulas 20/07/2010	<i>O gato e a raposa e O ratinho, o gato e o galo</i> (Monteiro Lobato)	Leitura oral da professora acompanhada com a cópia dos textos anexados nos cadernos dos alunos; discussão de pré e pós-leitura.
6ª sessão narrativa de imagem 22/07/2010	<i>História de amor</i> (Regina Coeli Renó)	Construção da narrativa pelos alunos, coordenada pela professora, através da sequência dos desenhos afixados no quadro.
7ª sessão poemas 27/07/2010	<i>Carretel de linha; Sapato</i> (Roseana Murray)	Leitura oral da professora degustada pelos alunos experimentando os materiais no concreto; passando o carretel de linha e

		caminhando pela escola com pés descalços; discussão de pré e pós-leitura.
8ª sessão conto contemporâneo 29/07/2010	<i>Os porquês do coração</i> (Conceil Corrêa da Silva e Nye Ribeiro Silva)	Leitura oral da professora; discussão de pré e pós-leitura.
9ª sessão canção 03/08/2010	<i>O caderno</i> (Toquinho)	Leitura da letra da canção acompanhada pelos alunos e experimentação da melodia da canção; discussão de pré e pós-leitura.
10ª sessão conto contemporâneo 05/08/2010	<i>Eduarda na barriga do dragão</i> (Caio Ritter)	Leitura oral da professora; discussão de pré e pós-leitura.

1ª Sessão de leitura com conto contemporâneo: Livro *Maria vai com as outras* de Sylvia Orthof.

Data da implementação: 06 de julho de 2010

Estratégia adotada: contação com auxílio de objetos. Estratégia desenvolvida pela pesquisadora na qual se utiliza o recurso da manipulação de uma caixa de papel, bolas de algodão que representaram as ovelhas personagens da história e desenhos das ilustrações do livro. Essa estratégia deve ser desenvolvida no espaço circular com ouvintes dispostos no chão, próximos ao contador que, por sua vez, deve memorizar toda narrativa e intercalar contação e manipulação dos objetos. Um ganho desse método concentra-se na reunião dos alunos em um grupo como comunidade de leitores, interação e participação de todos envolvidos na leitura, além da possibilidade de construção de imagens mentais sobre a história a partir da sugestão dos objetos e da narrativa oral. O uso do algodão como sendo a personagem ovelha Maria permite que cada um construa uma representação simbólica de sua Maria sem prender-se à ilustração dada no livro. Outro aspecto importante se refere ao fato de que essa forma agrupa todos em um momento de experimentação ficcional visto que havia a impossibilidade de cada aluno ter um livro em mãos para acompanhar a leitura.

2ª Sessão de leitura com história em quadrinhos: *Magali em Vale o quanto pesa*. Extraído da HQ da *Turma da Mônica* de Maurício de Sousa.

Data da implementação: 08 de julho de 2010.

Estratégia adotada: Leitura oral pela professora e acompanhamento orientado com cada aluno com a revista em mãos. A leitura dos quadrinhos é rápida, híbrida, ou seja, são lidas simultaneamente o texto e o desenho e, por isso, favorece a uma leitura individual e silenciosa. A leitura em voz alta orienta sobre a sequência da história para aqueles alunos que não sabem ler, mas podem acompanhar tanto ouvindo como visualizando as imagens. Uma outra observação importante sobre esse gênero é que a leitura oral deve ser bem estudada e ensaiada previamente, pois é um texto rico em onomatopeias, sons difíceis de serem verbalizados.

3ª Sessão de leitura com conto de fada: *A princesa e o grão de ervilha* de Hans Cristian Andersen

Data da implementação: 13 de julho de 2010

Estratégia adotada: Optou-se pela contação da história com o auxílio do avental. O avental é um recurso criado artesanalmente no qual se reproduzem cenas da narrativa sendo os personagens bonecos que são acrescentados nos cenários conforme a história se desenvolve. O contador relata a história memorizada e, ao mesmo tempo, encaixa os personagens nos espaços organizados no avental. Esse recurso permite que o leitor se encante com o mundo ficcional dos contos de fadas através do elemento visual.

4º Sessão de leitura com lenda: *Romãozinho*. Extraído do livro *Lendas Brasileiras* de Câmara Cascudo.

Data da implementação: 15 de julho de 2010.

Estratégia adotada: Leitura oral da professora acompanhada pelos alunos com o livro em mãos.

5ª Sessão de leitura com fábulas: *O gato e a raposa e O ratinho, o gato e o galo*. Extraído do livro *Fábulas* de Monteiro Lobato.

Data da implementação: 20 de julho de 2010.

Estratégia adotada: Pela inviabilidade de distribuir o livro para todos os alunos, as duas fábulas eleitas foram digitalizadas, impressas e distribuídas na turma para serem anexadas nos cadernos facilitando o acompanhamento da leitura oral da professora.

6ª Sessão de leitura com narrativa de imagens: *História de amor* de Regina Coeli Renó.

Data da implementação: 22 de julho de 2010.

Estratégia adotada: Esse foi outro caso inviável de distribuição dos livros entre as crianças e também foi a oportunidade de usar uma estratégia que envolvesse a todos na leitura de imagens e verbalização coletiva da narrativa. Primeiramente, pensou-se em projetar as imagens do livro digitalizado em retroprojetor, mas a escola não possuía o equipamento. Pensando nisso e adaptando a aula à realidade das instituições públicas de ensino, criou-se uma estratégia viável e sem altos custos com materiais da própria escola. As ilustrações do livro foram ampliadas e fotocopiadas em papel de tamanho grande e durante a leitura a professora colocava no quadro as imagens na sequência da narrativa, assim todos acompanharam a história.

7ª Sessão de leitura com poemas: *Carretel de linha*; *Sapatos*. Extraídos do livro *Fábrica de poesia* de Roseana Murray.

Data da implementação: 27 de julho de 2010.

Estratégia adotada: Nessa sessão foi realizado um laboratório de poemas caracterizado por um momento de experimentação ficcional que envolve ritmos, movimentos e entrega do grupo na leitura dos poemas. Com o auxílio de material concreto que facilita a percepção do poema, a professora apresenta o carretel de linha e o faz passar entre os alunos, organizados em fila no ambiente fora da sala de aula, enquanto faz a leitura oral do poema com o mesmo nome *Carretel de linha*. Para a leitura oral do poema *Sapatos*, a professora solicita que os alunos retirem seus sapatos e permaneçam com os pés no chão caminhando de volta para sala de aula. Essa estratégia foi pensada com a intenção de possibilitar a manipulação do concreto que antecede a abstração da linguagem conotativa do poema e pode contribuir na compreensão do texto ficcional.

8ª Sessão de leitura com conto contemporâneo: *Os porquês do coração* de Conceil Corrêa da Silva e Nye Ribeiro Silva.

Data da implementação: 29 de julho de 2010.

Estratégia adotada: A leitura desse livro apresenta uma particularidade que enriquece o momento. Em partes da narrativa aparece o trecho de uma canção popular:

Como pode o peixe vivo viver fora da água fria
Como pode o peixe vivo viver fora da água fria

Como poderei viver, como poderei viver
Sem a tua, sem a tua, sem a tua companhia
Sem a tua, sem a tua, sem a tua companhia.

Nesse momento, a professora solicitam a participação dos alunos na leitura cantando todos a canção acima. Para isso, antes da leitura é necessário que os alunos conheçam a melodia para saber quando serão convocados a cantar. Assim, a leitura do livro foi realizada com o livro em mãos e em voz alta, enquanto os alunos acompanhavam ouvindo a narrativa e intervindo no trecho da canção. Essa estratégia de leitura compartilhada atribui função para os alunos e isso os convoca a ter mais atenção à história.

9ª Sessão de leitura com uma canção popular: *O caderno de Toquinho.*

Data da implementação: 03 de agosto de 2010.

Estratégia de leitura: Primeiro foi distribuída a letra da canção digitalizada para os alunos afixarem em seus cadernos. Em seguida, a leitura oral foi compartilhada, cada aluno fazia a leitura de uma estrofe do texto sem saber que se tratava de uma canção. Logo depois, a professora fez a releitura oral sendo acompanhada por todos. E por último, a canção foi executada no aparelho de som causando espanto e alegria nos alunos, que poderiam cantar juntos.

10ª sessão de leitura com conto contemporâneo: *Eduarda na barriga do dragão* de Caio Ritter.

Data da implementação: 05 de agosto de 2010.

Estratégia adotada: Os alunos acompanharam ouvindo a história lida em voz alta pela professora e em seguida exploraram as ilustrações do livro.

QUADRO 4: PLANEJAMENTOS DAS SESSÕES

Livro	Pré-leitura	Pós-leitura
<i>Maria vai com as outras</i>	<p>Questionar os alunos sobre o que tem dentro da caixa.</p> <p>Para a leitura da história precisamos saber o que significam duas palavras:</p> <p>1. Corcovado: um espécie de morro que fica no Rio de Janeiro (mostrar foto)</p> <p>2. Insolação: estado de quem se expõe muito tempo ao sol.</p> <p>Perguntas:</p> <p>O que será que tem dentro dessa caixa?</p> <p>Como será a história que vamos ouvir hoje? (anotar as previsões)</p> <p>Quem serão os personagens e onde se passará a história?</p> <p>O nome da história é “Maria vai com as outras”?</p> <p>E agora de que vai falar a história?</p> <p>Contação da história com objetos.</p>	<p>O que vocês sentiram na história?</p> <p>O que vocês disseram aconteceu na história? (verificar as previsões)</p> <p>Do que mais vocês gostaram?</p> <p>Quem era Maria, como ela era?</p> <p>O que as ovelhas gostavam de fazer?</p> <p>Por que Maria sempre ia com as outras?</p> <p>Isso já aconteceu com vocês?</p> <p>Como é no pólo sul e no deserto?</p> <p>Alguém gostaria de conhecer o corcovado com Maria?</p> <p>Você comeria jiló se visse algum amigo seu comendo?</p> <p>Você já fez alguma coisa só por que seus amigos faziam?</p> <p>O que vocês fariam se fosse Maria?</p> <p>Se você encontrasse Maria que conselho daria a ela?</p> <p>Alguém conhece alguém como Maria?</p> <p>Quais os lugares que a ovelhas foram?</p> <p>Alguém já viu ovelhas nesses lugares? Por que será que elas iam pra lá?</p> <p>O que você faria no momento de pular no Corcovado?</p> <p>Vocês já viram ovelha ou outro animal pulando ou viajando pra algum lugar? Por que?</p> <p>Alguém conhece bicho que segue outros? Que anda em bando? O que é bando?</p> <p>Como vocês avaliam a atitude de Maria de ir com as outras?</p> <p>Que outro final vocês dariam a história?</p> <p>O que vocês acharam de ouvir a história assim? Gostaram?</p>

<p><i>História em quadrinhos:</i> <i>Magali em vale o quanto pesa</i></p>	<p>Que sabe a história que vamos ler hoje? Alguém essa personagem do quadrinho? Alguém conhece a turma da Mônica? Quem conhece a Magali? Como ela é, o que gosta de fazer? Alguém já conhece alguma história com a Magali? O que será que a Magali está fazendo aqui? Por que será que tem esses animais? O que vai acontecer nessa história?</p>	<p>O que vocês acharam da história? O que vocês disseram aconteceu na história? (verificar as previsões no quadro) Do que mais vocês gostaram? Qual a diferença dessa história para a outra de Maria? O que vocês sentiram ao ouvir (questionar sobre o humor)? O que aconteceu com a Magali (Retomar o enredo)? Por que a Magali aceitou o convite? Onde ela foi parar (País Árabe)? Alguém já recebeu um convite desses? Se você fosse a Magali o que você faria ao receber a proposta? Por que a Magali comeu as melancias? Como você ajudaria o sheik? Quando a Magali sentiu mais medo? Qual parte da história você achou mais engraçado? De qual quadrinho vocês mais gostaram? Você conseguiria comer todas as melancias que Magali comeu? Como ela consegue comer tanto? Como ela ficou amiga do tigre? Por que os pais de Magali não acreditaram nela? Você já passou por uma aventura assim, que ninguém acreditou?</p>
<p><i>A princesa e o grão de ervilha</i></p>	<p>Olhando o avental, o que vocês acham que vai acontecer na história? Onde vai se passar a história? Quem serão os personagens? O nome da história é “A princesa e o grão de ervilha”. E agora mudou alguma coisa no que vocês pensavam? Vamos conhecer o que é uma ervilha. Alguém sabe o que é uma ervilha? Passar uma ervilha representada por uma bolinha de massa de modelar. Onde encontramos ervilhas?</p>	<p>Aconteceu o que vocês disseram? O que vocês sentiram na história? Quem queria conhecer a princesa? O que acharam da capacidade da princesa sentir o pequeno grão de ervilha? Por que ela conseguiu sentir a ervilha? Vocês conhecem alguma princesa de verdade? O que acharam da atitude da rainha? Se vocês fossem a rainha fariam a mesma coisa ou algo diferente? É possível alguém sentir um grão tão pequeno? Essa história é ficção? Porque é um conto de fadas?</p>

<p><i>Romãozinho</i></p>	<p>Pela imagem inicial e pelo nome da história, o que vocês acreditam que vai acontecer? Olhando para o desenho como vocês acham que é esse menino? Quem serão os personagens e onde se passará a história?</p>	<p>As previsões foram confirmadas? Aconteceu o que vocês disseram? Vamos retomar a história, como era o Romãozinho? Onde ele vivia? O que você sentiu ouvindo essa história? Você conhece alguém como o Romãozinho? Por que o menino mentiu para o seu pai? Você já contou uma mentira que prejudicou alguém? O que você faria se fosse o pai do Romãozinho? Como será que Romãozinho se sentiu ao ver sua mãe sendo punida por seu pai? O que você achou da atitude da mãe dele ao amaldiçoar seu filho? Você perdoaria o menino? Se você fosse Romãozinho o que você falaria ao seu pai? Contaria a mesma mentira, inventaria outra ou contaria a verdade? Qual castigo você daria a Romãozinho? Alguém queria conhecer o menino? O que falaria para ele? Se você pudesse mudar essa lenda, como faria? Alguém ouviu uma lenda parecida com essa? Quem acredita nessa lenda? Qual a diferença dessa história para as outras duas que já ouvimos aqui?</p>
<p><i>O gato a raposa; O ratinho, o gato e o galo.</i></p>	<p>O que vocês acham que vai acontecer na fábula? Onde vai se passar? Vocês conhecem esses animais? Como eles são?</p>	<p>Você conhece algum animal como esse? Como era os animais da fábula? Com quem você mais se parece? Do que mais gostou da história? O que vocês perceberam de diferente das fábulas para as outras histórias que já ouvimos? E o que tem de igual? Alguém já ouviu uma conversa entre animais? O que você acha da atitude da raposa de esnobar o gato? Você faria o que ele fez? Você conhece alguém que é como esse animal? Você ajudaria a raposa no momento que os cães chegaram? O que você diria a raposa se fosse o gato? Quem acha que o gato está certo? Por quê? Quem acha que a raposa está certa? Por quê?</p>

		<p>Alguém conhece já viu um ratinho como esse?</p> <p>Você já disse que alguém era mal só em ter visto essa pessoa?</p> <p>Alguém queria conhecer esse ratinho?</p> <p>Você conhece alguém como o ratinho que julga pela aparência, como se veste?</p> <p>O que você diria ao ratinho?</p> <p>E se fosse a mãe do ratinho, o que diria?</p> <p>Quem achou da atitude do ratinho em pensar que o galo era mal só por causa da aparência dele?</p> <p>Você concorda com a moral da fábula: “Quem vê cara não vê coração”? O que quer dizer isso?</p> <p>Você concorda com a moral da fábula: “é preferível saber bem uma coisa só do que saber mal-e-mal noventa coisas mais”? O que quer dizer isso?</p> <p>Daria outra moral?</p> <p>Pra que serve a moral?</p> <p>Alguém tem alguma pergunta sobre essas histórias?</p> <p>O que mais gostaram e o que aprenderam hoje?</p>
<i>História de amor</i>	<p>A partir de título da história, o que vai acontecer?</p> <p>Quem serão os personagens e onde vai se passar?</p> <p>E agora a partir da imagem?</p> <p>Alguém mudou de opinião?</p> <p>O que vai acontecer com esses lápis?</p> <p>E por que tem cores diferentes?</p> <p>De quem será a história de amor?</p> <p>Como será o final?</p> <p>Quem conhece uma história de amor?</p>	<p>Aconteceu o que vocês disseram?</p> <p>O que sentiram? Deu vontade de fazer alguma coisa?</p> <p>Quem eram os lápis?</p> <p>De quem era a história de amor?</p> <p>Teve final feliz? Como foi o final?</p> <p>O que vocês mudariam na história?</p> <p>Como fariam?</p> <p>Quem era o lápis amarelo?</p> <p>O que mudou depois da chegada do lápis amarelo?</p> <p>Quais os sentimentos que vocês perceberam na história?</p> <p>O que significa o apontador?</p> <p>Alguém uma história como essa? Se você encontrasse o lápis rosa o que diria a ela?</p> <p>O que a última imagem do livro representa?</p> <p>Por que o lápis azul foi com o amarelo?</p> <p>O que ele sentia pelo rosa e o que ele sentia pelo amarelo?</p> <p>O que essa história tem de diferente das outras?</p> <p>Mas é ficção? Por quê?</p> <p>Quem acha que essa história aconteceu de verdade?</p>

<i>Carretel de linha; Sapatos</i>	<p>Carretel de linha: Enquanto o poema é lido, os alunos passam o carretel de linha em fila (fora da sala);</p> <p>Sapatos: Os alunos irão andar em diferentes superfícies (sem sapato) pela escola (fora da sala).</p>	<p>O que você sentiu? (Questionar sobre alguns versos ou estrofes dos poemas)</p> <p>No que você pensou quando estava ouvindo o poema?</p> <p>O que sentiu vontade de fazer?</p> <p>Alguém gostaria de fazer um poema e sobre qual assunto?</p> <p>O que o poema tem de diferente dos outros textos que já lemos?</p> <p>Sapatos:</p> <p>Alguém gostaria de caminhar pelo ar e pelo mar? Seria possível isso? Por que?</p> <p>Poema é ficção também? Por quê?</p>
<i>Os porquês do coração</i>	<p>A partir do título da história, o que vai acontecer?</p> <p>Quem serão os personagens e onde vai se passar?</p> <p>Sobre o que vai falar a história?</p> <p>O que quer dizer os por quês do coração?</p> <p>Que sentimentos aparecerão na história?</p>	<p>Aconteceu o que vocês disseram?</p> <p>O que sentiram?</p> <p>Que parte mais gostaram?</p> <p>Como era Mabel? Por que ela perguntava tanto?</p> <p>Alguém conhece alguém assim?</p> <p>O que você achou da relação de Mabel com o peixinho?</p> <p>O que sentiram quando o peixinho morreu?</p> <p>O que você faria se fosse Mabel quando descobriu que o peixe não estava mais vivo?</p> <p>Alguém já passou por isso?</p> <p>Como é você lida com a morte?</p> <p>Já perdeu alguém que gostava muito? Como se sentiu?</p> <p>Sente saudade de alguém? Quem está na caverna do seu coração?</p> <p>Você queria ver ou falar com alguém que vocês não vê a muito tempo?</p> <p>Que outro final você daria a história?</p> <p>Que sensação a música causou em você?</p> <p>Como Mabel conseguia falar com o peixinho?</p> <p>Você já ouviu algum animal falando?</p> <p>Alguém gostaria de conhecer Mabel? E o que diria a ela? E ao peixinho?</p> <p>Se você fosse o pai de Mabel o que faria para melhorar o sofrimento da menina?</p> <p>O que essa história teve de diferente das outras? E de igual?</p> <p>É ficção? Por quê?</p>

<p><i>O caderno</i></p>	<p>A partir do título, o que vai acontecer? Terá personagens? Vai falar sobre o que? Que sentimentos vão provocar?</p>	<p>Aconteceu o que vocês disseram? O que sentiram? Do que fala o texto? Por que o título é caderno? Qual a relação do título com a história? Agora vamos ouvir a música!</p> <p>O ritmo da música mudou o que vocês sentiram? Sobre o que fala a música? Que sentimentos são tratados na letra? Quem está falando pra quem? Perceber no verso: se seu pranto molhar meu papel! O que o caderno quer dizer quando fala: e você vai rasgar meu papel? Como é sua relação com seus cadernos? Lembra do primeiro caderno que teve? Ainda tem? É verdade que as pessoas esquecem os cadernos? O caderno da música está triste ou feliz? Está com saudade de quem? O que a música tem de diferente dos textos que lemos? O ritmo ajuda a entender o texto? Você ficou mais emocionado na leitura ou ouvindo a música? O que vocês diria a o caderno da música? Queria conhece-lo? Alguém conhece um caderno assim? Será que existe? É ficção? Por quê?</p>
<p><i>Eduarda na barriga do dragão</i></p>	<p>A partir apenas do título da história, o que vai acontecer? Quem serão os personagens e onde vai se passar? Quem será Eduarda e por que ela está na barriga do dragão? Sobre o que vai falar a história? Será que Eduarda sobrevive a barriga do dragão? Alguém já viu um dragão? Como ele é? Quem tem medo de dragão?</p>	<p>Aconteceu o que vocês disseram? O que sentiram na história? Que parte mais gostaram? Como era Eduarda? Por que a menina não sorria? Como era o dragão? Por que Eduarda morava na barriga do dragão, mesmo sem nunca ter visto ele? Como é possível? O que o dragão representa? Onde morava o dragão? Do que Eduarda tem medo lá fora da barriga? Como eram as bonecas de Eduarda? Alguém conhece bonecas como as da menina? Quem fala ou escuta bonecas? Por que as bonecas falam? O que a menina sentia quando escrevia os poemas? O que fez Eduarda sair de dentro da barriga? Alguém conhece alguém como</p>

		Eduarda? Do que vocês tem mais medo? Alguém já viu alguém dentro da barriga de um dragão ou outro animal? O dragão existia? O que essa história tem de diferente das outras? Essa história aconteceu? Quem queria conhecer Eduarda e o que diria a ela? É ficção? Por quê?
--	--	---

A proposta do experimento com sessões de leituras mediadas se apresenta para o cenário investigativo como uma situação educativa. Nesse sentido, os sujeitos são submetidos a uma prática dinâmica que engloba dados de uma investigação e de uma ação educativa. Portanto, a experiência educacional com a leitura de ficção se tornou parte integrante do processo de pesquisa e, dialeticamente, o processo de pesquisa se tornou parte integrante da Educação como um projeto maior (DEMO, 1992).

Ainda considerando a especificidade da atividade de leitura na sala de aula, em que “a mediação pelo outro implica, necessariamente, uma relação sujeito-sujeito-objeto” (SMOLKA E GOÊS, 1997, p.9) fica evidenciada a mediação daquele que ensina, lê e discute numa situação de compartilhar de sentidos.

Cada sessão de leitura durou em média 1 hora e 30 minutos, apesar desse tempo variar em função das estratégias e materiais utilizados, do percurso das discussões de pós-leitura e do tamanho dos textos ficcionais. O primeiro horário da aula foi percebido como o melhor momento para a realização das sessões, pois, segundo a professora, após o intervalo os alunos se dispersam bastante e demoram a retomar a concentração nas atividades.

Considerando a importância dos dados pesquisados, todas as sessões foram gravadas em vídeo pela pesquisadora e registrada no portfólio. E para a realização das sessões, a sala foi disposta em semi-círculo e foram acrescentados os nomes dos alunos na frente das carteiras para identificá-los nas gravações.

Foi entendida como significativa a recepção dos alunos às aulas de leitura de ficção, assim como a mediação de leitura da professora. A ficção, com seu potencial formativo e motivador foi experimentado com encantamento, contemplação, participação e discernimento.

A mediação foi competente à medida em que convocou e organizou os discursos dos alunos, ensinou conceitos, superou conflitos, provocou inquietações e incentivou a leitura de

ficção por prazer. Os alunos participaram revelando conflitos, interagindo nas discussões, opinando com discernimento, questionando e demonstrando compreender sobre gêneros ficcionais. Sendo assim, ficam superadas as expectativas iniciais a respeito da recepção ao texto ficcional pela precária formação leitora percebida na turma e pela fragilidade nas possibilidades de leitura oferecida na escola.

Com a intenção de perceber possíveis mudanças comportamentais dos alunos, de avaliar o resultado das sessões de ficção e reafirmar a importância da mediação consciente das aulas de leitura, realizaram-se entrevistas finais com alunos escolhidos pela pesquisadora de acordo com o grau de participação nas discussões, o que possibilitou acesso a dados sobre a recepção dos alunos, imprescindíveis para o momento de análise.

Nesse contexto, as sessões foram avaliadas por meio de perguntas sobre os procedimentos de pré-leitura/pré-contação, leitura/contação e pós-leitura/contação, em comparação com a prática da professora antes dos estudos. Já a professora deveria registrar suas impressões da experiência em seu portfólio.

O *corpus* de dados dessa etapa de implementação das sessões de leitura compreende registros no portfólio da pesquisadora, gravações em vídeo, transcrições das sessões, entrevistas com as crianças, e portfólio da professora. Partindo disso, agrupam-se dados em dois blocos temáticos a serem analisados:

- comportamentos, discursos, expressões dos alunos em decorrência da experiência a recepção ao texto ficcional;
- estratégias de mediação docente nas sessões de leitura a fim de colaborar na ação de conflitos decorrentes da leitura de textos, ensinar ficção em seus diversos gêneros textuais e propiciar a formação de leitores na escola.

A análise desses aspectos leva à reflexão sobre abordagens metodológicas e práticas pedagógicas que promovam a formação do leitor competente, que descubra o prazer da leitura ficcional em contexto escolar.

No capítulo a seguir, serão analisados recortes de momentos significativos de acordo com os objetivos deste e das entrevistas finais com os alunos.

CAPÍTULO III – ANÁLISE DOS DADOS

4.1 Uma metodologia real para o ensino da ficção

Neste capítulo propõem-se apresentar recortes das sessões de leitura realizadas pela professora que revelaram manifestações de fala dos alunos ao participar principalmente do momento de pós-leitura (sem desconsiderar possíveis ocorrências do foco investigativo, nos momentos de pré-leitura e leitura), considerando principalmente a recepção dos leitores em formação frente as estratégias de leitura/contação das histórias e mediações docente nas discussões no sentido de esclarecer as características e natureza ficcional dos gêneros textuais trabalhados, assim como as diversas reações percebidas diante da experiência com o texto ficcional.

Com a apreciação das sessões, pretende-se evidenciar a relação da criança com a ficção por meio do trabalho de mediação docente. Procurou-se evidenciar a interface entre ficção e prática pedagógica e ressaltar o importante papel do mediador na compreensão e resolução de conflitos e dificuldades vivenciadas pelos leitores em formação, no encontro com o texto ficcional.

Para entender as possíveis respostas à leitura de ficção, é necessário discutir o efeito e recepção (JAUSS, 2002). O efeito é sempre determinado pela obra ficcional e a recepção depende da participação do leitor. Essa diferenciação revela que o processo de recepção pressupõe uma maior atividade do leitor. Isso descreve a concretização da experiência ficcional, quando o leitor supera seu sentido e atribui significação à obra de acordo com a sua visão de mundo, intenções e necessidades.

Para melhor organização e análises dos dados obtidos, os episódios serão distribuídos por categorias.

1ª categoria: As respostas ao texto ficcional frente às diferentes estratégias de leitura e contação de histórias utilizadas pela professora.

Inicialmente, destacam-se dois episódios da primeira sessão da contação do conto contemporâneo *Maria vai com as outras* da escritora Sylvia Orthof (2009 – anexo 1). Esse livro narra a história da ovelha Maria que sempre seguia e fazia o que as outras ovelhas faziam. Passando por vários lugares e experiências ruins, a ovelha, mesmo descontente, não deixava de fazer o que as outras faziam. Até que um dia, as ovelhas resolveram pular do Corcovado para dentro da lagoa. Todas pularam e se machucaram. Mas, na sua vez, Maria deu uma rebolada e foi para um restaurante comer uma feijoada e, a partir daí seguia seus próprios desejos.

No episódio abaixo, fica evidenciada a resposta dos alunos à leitura do texto quando relatam sensações provocadas ao ouvir a história que foi contado com auxílio de objetos e desenhos que representavam cenários e os personagens da história, o algodão fazendo o papel das ovelhas, pela semelhança da pele do animal com o aspecto físico e cor do algodão.

Episódio 1

Pós-leitura da 1ª sessão de leitura: *Maria vai com as outras*

Data: 06 de julho de 2010 (anexo- 1)

Profa.: Eu quero que uma pessoa me responda o que foi que sentiu quando ouviu a historinha ser contada, por exemplo, Lu o que foi que você sentiu quando ela foi para o deserto?

Lu: Senti pena dela porque ela ficou naquele calor e ficou doente.

Profa.: Ficou com calor, não é?

Li: Senti calor.

Profa.: Li, sentiu o quê Li?

Li: Eu senti calor.

Profa.: Sentiu calor, será que foi por causa da história que ela foi para o deserto não é? Outra coisa o que vocês disseram ali aconteceu na história?

A entrega e o envolvimento do leitor na ficção do texto provoca uma reação nos sentidos, nas sensações e nas reações psicológicas capazes de levar o leitor a sentir e sofrer com o personagem da história. Esse efeito estético, facilita a comunicação com o texto, visto que o leitor se transporta para o contexto ficcional podendo então, ampliar sua experiência

leitora. Essa experiência lembra o que afirma Silva (1996, p.99) de que “o prazer do texto não é apenas poder sorrir, gargalhar com os personagens, é também compactuar com as situações vividas por ele”.

Essa resposta ao texto evidenciada pelos alunos ressalta o efeito catártico da literatura, na qual possibilita o leitor essa experiência de se entregar e mexer com dimensões de diferentes naturezas no nosso corpo, como psicológicas quando a criança diz que sentiu pena, um sentimento que provoca nossas capacidades críticas de se colocar no lugar do outro ao ponto de avaliar a situação de conflito. Outra criança sentiu calor, revelando que foi tocada o seu fisiológico, seus sentidos foram aguçados através da história no momento em que a ovelha sentiu calor no sertão e permitiu ao leitor compartilhar da mesma sensação do corpo.

Sobre esse processo de leitura Martins (1994) atribui como “um processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, tanto quanto culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitivo-sociológica)”, pois ultrapassa os limites de decodificação e atribuição de sentidos.

Fica evidenciado ainda, que a estratégia de contação utilizada pela professora com o recurso de objetos permitiu um envolvimento maior das crianças e uma experiência de leitura significativa pelo sucesso alcançado na atenção do grupo, considerando que foi a primeira sessão e pelo valor da discussão de pós-leitura reveladora no sentido de diferentes recepções ao texto ficcional. Os objetos e desenhos favoreceram as diferentes construções simbólicas da narrativa estimulando a imaginação ao ouvir histórias, além do bom uso da prosódia, da voz que junto com os objetos mediarão o texto ficcional contado.

Outra estratégia de contação com recursos de objetos foi na 7ª sessão de leitura de poemas, na qual privilegiou-se o momento de experimentação imaginária dos alunos e manipulação de objetos com carretel de linha, como se observa no recorte abaixo:

Episódio 2

Pós-leitura da 7ª Sessão: Poemas *Carretel de linha e Sapatos*. Livro *Fabrica de poesia* de Roseana Murray (anexo - 7)

Data: 27 de julho de 2010

Profa.: Gente, vamos pensar aqui: “fabrico um carretel de linha para amarrar os mais belos pensamentos”. Imaginem um carretel desses, ele é transparente. Imaginem essa linha que vocês estão segurando e que ela é transparente e que ela vai servir para amarrar...

Ra: Tia, é branco.

Profa.: Acabei de falar que é para imaginar uma linha transparente e ela vai amarrar nossos pensamentos. Pode gente? Uma linha amarrar nossos pensamentos?

Alunos: Pode.

Profa.: Diga aí, Talita, pode?

Ta: Pode porque a linha é transparente na nossa imaginação. A gente está imaginando uma linha transparente e ela junta aqui dentro e ela enrola tudo na nossa imaginação.

Profa.: Na nossa imaginação. Vamos lá, Clarinha, quando a tia estava lendo o poema o que estava passando na sua cabeça? O que você estava lembrando?

Ca: Que podia ser feito um poema com a linha.

Profa.: Que podia ser feito um poema com linha? E esse não foi feito com linha?

Ca: Foi.

Profa.: Gente, alguém consegue imaginar essa linha, aí envolvendo seus pensamentos?

Lu: Eu consigo.

A experiência de leitura de poemas possibilitou a sensibilização dos alunos à linguagem ficcional elaborada por meio da manipulação de um objeto concreto que se torna abstrato à medida em que é inserido no contexto do texto ficcional. Conduzir o exercício de imaginar foi uma boa escolha da professora, pois quando se trata de poemas, um texto com linguagem opaca, o caminho se torna mais complexo. Assim, partir do concreto para o simbólico é um percurso mais fácil para leitores em formação. Entende-se que o auxílio do professor nas atividades de discussão de textos, de poema, nesse caso, pode reforçar ou corrigir efeitos equivocados provocados na interação texto-leitor. Discutir sobre o texto lido constitui uma atividade significativa, tanto para o professor quanto para criança, que, ao externar seus pensamentos ordena as ideias e as emoções, como também tem a oportunidade de receber a ajuda do seu par mais experiente, nesse episódio, a docente.

O exercício de ficcionalizar no texto poético é mais complexo e intenso do que apenas representar elementos da realidade, pois implica em escolha consciente de aspectos do real que são convertidos em símbolos ou imagens. Na ficção, o imaginário ganha forma e possibilidades de existência e, conseqüentemente, torna-se definido, concreto e materializado na linguagem. Desse modo, é por meio de um espaço aberto e lúdico que se desenvolve a criatividade, a imaginação e, sobretudo, o ficcional torna-se suporte para a compreensão do real de forma prazerosa.

Nesse sentido, considerando o texto poético com uma linguagem mais elaborada e uma ficção que exige mais envolvimento do leitor, a estratégia da professora em recorrer a um objeto concreto, o carretel de linha, mencionado do texto para que as crianças pudessem

manusear e imaginar partindo do visual para imaginário foi relevante para o sucesso da sessão. Se percebeu nas falas que eles conseguiram imaginar, e passear pela ficção do texto sem grandes conflitos ou equívocos de leitura, mesmo se tratando de um gênero mais complexo, como o poema.

O próximo episódio analisado foi da sessão de leitura da canção *O caderno* de Toquinho (anexo - 9), na qual foi apreciada e ouvida primeiramente a melodia e em seguida realizada a leitura da letra da canção. O texto apresenta o caderno narrando sua tristeza por ser abandonado apesar de ser tão importante em certos momentos da vida das pessoas. Nele se verifica a significativa recepção dos alunos à letra da canção.

Episódio 4

Pós-leitura da 9ª Sessão: *O caderno*

Data: 03 de agosto de 2010

(anexo - 9)

Profa.: Mudou o quê, entrou o quê, agora?

Lu: A música.

Profa.: Deu um ritmozinho diferente, não é?

Alunos: Tia deixa dançar.

Profa.: No final eu deixo. Vou perguntar, a gente falou do caderno, que a gente tem que cuidar e, aí, eu vejo gente rasgando a folha e eu vejo gente fazer...

Pa: Tia *Ni* está chorando.

Profa.: Deixa ele chorar. Sobre o que fala a música?

Ra: Caderno.

Profa.: Vocês sentiram alguma coisa? Deu o quê em você?

Lu: Deu assim, alegria, emoção.

Profa.: Lembrou de quê?

Lu: Da minha mãe e da minha irmã.

Profa.: Sentiu o que *Pa*?

Pa: Uma coisa triste.

Profa.: Triste por quê?

Pa: A música assim...

Profa.: *Cla* lembrou de quê?

Ca: Da minha vó.

Profa.: *Li* lembrou de alguma coisa? Por que deu vontade de dançar?

Li: Porque sim.

Ra: Porque a música é legal.

A entrega e envolvimento dos alunos ao ritmo, à melodia que apelam à sensibilidade e emoção do leitor são desencadeadoras de experiências estéticas como as relatadas na discussão acima. Os sentimentos como alegria, tristeza, vontade de dançar, de chorar e lembranças de pessoas ou momentos especiais são diferentes reações diante da linguagem ficcional musicada como efeitos que revelam a potencialidade estética desse gênero como

experiência prazerosa de leitura na escola. Esse efeito estético determinado pela ficção revela a efetiva participação do leitor (JOUVE, 2002), evidenciado pelo desejo até de dançar de uma aluna.

Sobre essa sessão, acredita-se que a estratégia de levar a melodia associada a leitura da letra da canção possibilitou duas experiências diferentes ao mesmo texto que provocou como revelado no episódio acima diferentes recepções e reações, como vontade de dançar, choro, tristeza, lembranças e saudades. Sentimentos que foram exaltados por meio do texto de ficção e facilitados pela boa escolha do recurso sonoro.

No entanto, esse rico momento poderia ter sido mais aproveitado de maneira que levasse a mais detalhamento das experiências vivenciadas pelas crianças, podendo-se também estimular a participação dos demais alunos. Por exemplo, provocar a aluna que chorou a oralizar seus sentimentos e a experiência vivenciada com a canção e convocar a participação do grupo a explicar os sentimentos tocados fazendo relações com suas vidas pessoais e inferências com o saudosismo ressaltado no texto.

As análises a seguir estão inseridas em uma segunda categoria que abarca a mediação docente na discussão do caráter ficcional dos gêneros textuais.

2ª categoria: Mediação docente diante de discussões sobre a natureza ficcional dos textos lidos.

A sessão de leitura do livro *Os porquês do coração* (anexo - 8) de Conceil Corrêa da Silva e Nye Ribeiro Silva (1995) conta a história de Mabel, uma garota que questiona tudo à sua volta e se torna amiga de um peixinho. O seu bichinho de estimação morre e Mabel passa a compreender que muitos fatos da vida não têm explicação.

Episódio 3

Pós-leitura da 8ª Sessão: *Os porquês do coração*

Data: 29 de Julho de 2010

(anexo - 8)

Profa.: E foi um final feliz?

Alunos: Foi.

Profa.: Por quê, se o peixinho morreu?

Lu: Porque ele estava vivo dentro dela.

[...]

Profa.: Uma pergunta? E Mabel gostava de perguntar, não era? Olha só, deixa eu fazer uma pergunta agora, como é que Mabel conseguia falar com peixe? Peixe fala?

Alunos: Não.

Profa.: E como é que Mabel conseguia falar com o peixe?

Ca: É ficção tia.

Profa.: Porque ficção?

Ca: Porque peixe não fala e nem canta.

Al: Porque peixe não fala.

No episódio acima, percebe-se aspecto da experiência de leitura vivenciada pela aluna *Lu*, quando declara ter entendido que o peixinho depois que morreu passou a viver dentro da menina respondendo a pergunta da professora como estratégia adotada para convocar a participação dos alunos no relato das experiências vivenciadas na leitura do texto ficcional. A escolha pelas perguntas do tipo inferencial “E foi um final feliz? Por quê se o peixinho morreu?”, quando leva o leitor a fazer inferências ao texto ou a outras situações vividas provocou a criança a pensar sobre o texto e refletir sobre aquela situação conduzindo a elaboração da boa resposta dada que revelou a compreensão do texto “Porque ele estava vivo dentro dela”.

Outro momento relevante do episódio foi a pronta resposta dada pelas alunas à pergunta também inferencial “Peixe fala”? E elas respondem: “Não, é ficção”. Essa provocação foi importante para fortalecer o conceito de ficção desenvolvido sistematicamente pela mediadora durante as discussões dos textos ficcionais.

No episódio da 1ª sessão em que se leu *Maria vai com as outras* de Sylvia Orthof (2008), destaca-se uma estratégia de mediação, na qual a professora questiona a turma para a veracidade da história a fim de perceber o discernimento dos alunos sobre a linguagem ficcional. A docente elege como fundamental que seus alunos saibam distinguir, ao final das sessões, o ficcional do real.

Episódio 5

Pós-leitura da 1ª sessão: *Maria vai com as outras*

Data: 06 de julho de 2010

Anexo - 1

Profa.: Gente, olha só as ovelhas! A gente viu que foram para o polo norte, foram para o polo sul, foram para o Corcovado. Será que as ovelhas vão para esses lugares mesmo?

Ta: Não.

Ra: Tia!

Ca: Sabe por quê?

Profa.: Diga Ca!

Ca: Não. Porque é ficção.

Profa.: Porque vocês acham que isso é ficção?

Lu: Porque as ovelhas elas não podem sair assim, quer dizer elas não podem ir para o polo norte, polo sul e como é para o Corcovado, por que as ovelhas

não podem ser assim como os humanos, porque os humanos são muito doidos.

Na pós-leitura, os alunos discutem os elementos do texto revelando as aprendizagens em processo. A mediação acontece quando se percebe a problematização da professora sobre elementos ficcionais do texto a fim de provocar o discernimento dos alunos no trânsito do real para a ficção. Fazer perguntas pertinentes constitui uma das habilidades fundamentais do professor, direcionadas ao auxílio nas aprendizagens da criança, podendo ser, esse procedimento considerado o eixo da mediação pedagógica na discussão de histórias (FREITAS, 2005). Quando a aluna *Ca* afirma que a narrativa é uma ficção, a docente utiliza a estratégia de interação entre pares percebendo que “a palavra do outro evoca, provoca, convoca outras palavras, organiza ou re-organiza as palavras (FONTANA, 2000, p. 160) e provoca a justificação da criança para seu argumento.

Observa-se que o entendimento da aluna sobre a atribuição das características humanas a um animal é processo só possível no plano ficcional. A justificativa apresentada pela criança demonstra que ela entende a diferença entre ovelhas – personagens de ficção – e os seres humanos. E entende, sobretudo, que há um empréstimo do real ao ficcional, o que permite que as ovelhas – na história – isto é, na condição de personagens, tenham comportamentos “doidos” como os humanos podem ter na vida real. Constata-se que, já na primeira sessão, algumas crianças são capazes de transitar entre o real e o ficcional, embora esse discernimento não tenha expressão suficientemente clara.

Já no recorte abaixo, a mediação na discussão se encaminha para o uso de uma metáfora abordada no livro, “o coração partido”.

Episódio 11

Pré-leitura da 6ª sessão: *História de amor*

Data: 22 de julho de 2010

(anexo – 6)

[...]

Prof^a.: O que é um coração partido?

Lu: É uma pessoa que pega, fica com ela só pela competência dela e depois separa e depois deixa o coração partido porque gosta muito dela.

Prof^a.: Deixa eu fazer uma pergunta aí, parte o coração mesmo é?

Lu: Não, porque a pessoa gosta muito dela, acha ela bonita e fica com o coração magoado quando acaba.

Ra: É ficção.

Prof^a.: O que *Ra* que você disse?

Ra: Ficção.

Lu: Não é ficção não, isso acontece.

Prof^a.: Você conhece alguém que ficou com o coração partido porque se apaixonou?

Lu: Minha irmã.

[...]

Nesse momento de discussão, a professora indaga sobre a possibilidade de um coração ser partido em contexto real. E a aluna *Lu* atribui uma significação de um acontecimento real para um termo utilizado de maneira figurada. Percebe-se, nesse episódio, que a outra aluna *Ra* recorre ao termo ficção para explicar que o coração não se parte de verdade, mas pensa-se que, nesse momento, em particular, não se trata de uma criação imaginária, mas sim do uso de uma linguagem em seu sentido metafórico para explicar um sentimento de dor, de perda de um amor não correspondido como bem esclarece *Lu*. Verifica-se que a mediação, desse episódio, aconteceu também pela aluna e pela professora que provocou com perguntas que estimulam a progressão do pensamento e, em seguida, apenas acompanhou a divergência de opiniões.

Ainda na sessão da leitura desse livro, foi destacado um momento de intensa discussão e mediação de conflitos cognitivos sobre a natureza ficcional da narrativa lida.

Episódio 12

Pós-leitura da 6ª sessão: *História de amor*

Data: 22 de julho de 2010

(anexo – 6)

Profa.: Vou fazer as perguntas. Essa história foi ficção?

Lu: Foi ficção sim. Por que era lápis, lápis não se apaixona, só pessoas humanas, não lápis.

Ta: Mas foi contado.

Profa.: As histórias de ficção são contadas ou não?

Ta: São contadas, mas ela criou na mente dela. Não sei, mas acho que não é ficção, não.

Profa.: Quem acha que não é ficção? Gente é uma ficção sim. Lembra que a gente falou pra vocês que uma ficção pode sair da cabeça de alguém.

Lu: Mas, tia, a pessoa criou essa história, ela pensou. Ela pensou em tudo que estava ao redor dela, então ela viu um homem e uma mulher se apaixonar e trocou, botou lápis, ela invés de botar homem e uma mulher ela trocou por lápis e a partir daí virou ficção.

Ta: Mas ele criou na mente.

Prof^a.: Preste atenção, Talita. É exatamente isso que você está confundindo. Quando a história é criada, o nome já diz criação, inventada, ela é ficção. Existe uma diferença entre ficção e realidade. Escutem, eu vi uma história no jornal que dizia o seguinte: no dia 28 um homem matou outro na rua do cemitério. Essa história aconteceu de verdade?

Lu: Aconteceu.

Prof^a.: Ela é ficção?

Lu: Não. Quando cria, aí, é ficção.

Ta: Tia, mas e se um homem matou outro na rua do cemitério e viu uma alma, é ficção?

Prof^a: Vejam só, aí envolve outros assuntos como crença, que o espírito vai voltar.

Ta: Se eu acredito ou não.

Prof^a: Exatamente, vai da sua crença viu, Talita. Você tem que entender o seguinte: realidade é uma coisa e ficção é outra. A gente inventou uma coisa é ficção, mesmo que pareça.

Lu: Eu falei.

Prof^a: Que o que aconteceu é verdade. Por exemplo, uma novela é ficção ou realidade?

Lu: Ficção porque foi criado.

Prof^a: Mas, pode acontecer na realidade?

Lu: Pode.

Ta: Os mutantes é ficção.

Prof^a: Os mutantes é ficção?

Lu: É sim, porque o homem não pode voar, não pode se transformar em lobisomem, não pode se transformar em cobra.

Profa.: Olha só, nos mutantes, a novela dos mutantes, ela mistura até sabe qual texto que a gente leu, das lendas. Não tem o lobisomem é uma?

Alunos: Ficção.

Profa.: Lenda. Deixa eu fazer uma pergunta para todo mundo. Quem acha que essa historinha aconteceu de verdade? E agora quem acha que é uma ficção?

Alunos: Eu.

Ta: Ficção porque foi montada.

Profa.: Alguém não entendeu por que é uma ficção?

Alunos: Não.

Esse episódio revela vários aspectos a serem analisados com bastante cuidado. Primeiro, a professora inicia a discussão questionando o caráter o ficcional da história e se depara com opiniões que divergem. Da aluna *Lu*, que acredita ser ficção porque lápis não se apaixona e sim, homens e mulheres; e com o conflito de *Ta* que, inicialmente (linha 5) fala que foi uma história contada, inventada mas acha que não é ficção. Sobre isso, Freitas (2005) descreve alguns aspectos que podem caracterizar uma situação de conflito socio-cognitivo em aula de leitura:

O primeiro deles refere-se à *interlocução* entre as crianças durante a atividade de discussão de histórias (a troca de ideias sobre dado tema), processo do qual resulta a divergência de ideias (desacordo, desequilíbrio), fazendo emergir conflito sociocognitivo. A *divergência de ideias* constitui o segundo aspecto, sendo o terceiro a implementação de *ações voltadas à resolução* (ao equilíbrio de ideias), que envolve tanto a negociação verbal quanto a recorrência a meios não verbais. Tais ações visam a regulações na atividade assimiladora, indicativas de mudanças de ideias, alterações na

forma inicial de conceber determinada relação. Esse conjunto de aspectos permite-nos postular a dimensão relacional do conflito sociocognitivo em dois sentidos: pressupõe a relação entre crianças e o confronto de ideias que podem desencadear a convergência de pensamento (FREITAS, 2005, p. 170-171).

É o que ocorre no episódio acima, *Ta* começa a discussão com uma postura divergente e, progressivamente, pela interlocução se convence de que se trata de ficção, fazendo com que haja convergência sobre o conceito em pauta.

A confusão inicial de *Ta* pode ser atribuída à maneira como a história foi contada através de imagens e não de palavras. Na tentativa de explicar a razão da natureza ficcional da história para a colega, a aluna *Lu* elabora um conceito de ficção que se aproxima de um conceito científico: *Mas, tia, a pessoa criou essa história, ela pensou. Ela pensou em tudo que estava ao redor dela, então ela viu um homem e uma mulher se apaixonar e trocou, botou lápis, ela invés de botar homem e uma mulher ela trocou por lápis e a partir daí virou ficção.* Observa-se o conceito de ficção trassado por Iser “pela ficcionalização desencadeia-se um duplo processo: o real perde seus contornos exatos ao mesmo tempo em que o imaginário é controlado pela forma estabelecida na ficção (AMARILHA, 2006, p.74).

O leitor deve saber que uma história literária se constrói de fatos da realidade transportados para o mundo ficcional que, por sua vez, trata-se de uma linguagem própria com suas características específicas e, assim, não se confunde com o real, pois apresenta funcionalidade própria na relação com o leitor. Sobre isso, Iser afirma que:

o texto literário é uma figura fictícia; isso significa, em princípio, que ele carece dos atributos necessários do real. Pois os textos literários não se esgotam na denotação de objetivos empiricamente dados, a representação por eles intencionada visa ao não dado. [...] Desse modo a ficção foi qualificada como figura seja autônoma, seja heterônoma, a fim de se poder formular sua diferença quanto ao caráter objetivo da realidade (ISER, 1996, p. 101).

É por não compreender essa diferença que o aluno busca, na leitura de um texto autônomo, atributos que o expliquem na realidade, que comprovem sua veracidade. “Na ficção, as referências precisas ao mundo real são tão inteiramente ligadas que o mais comum é o leitor proteger o modelo ficcional na realidade e passar a acreditar na existência real de personagens e acontecimentos ficcionais” (ECO, 1994, p. 131).

Então, diante desse embate de ideias, a professora realiza uma consistente andaimagem intervindo de maneira a esclarecer dúvidas e superar os conflitos através do exemplo da notícia de jornal como texto informativo de fatos reais, que realmente aconteceram e não foram inventadas pelo imaginário. A escola que prioriza a construção e a organização do pensamento do aluno solicita um professor que saiba usar andaimes e dê exemplo, proporcionando situações didáticas que promovam o aprendizado do aluno.

Em outra discussão, percebe-se, mais uma vez, o conflito da aluna *Ta*, sobre a natureza ficcional, dessa vez da letra da canção *O caderno*.

Episódio 13

Pós-leitura da 9ª sessão: *O caderno*

Data: 03 de agosto de 2010

(anexo - 9)

Profª.: Por que não é ficção Talita?

Ta: Porque está falando a verdade, que a pessoa joga e rasga.

Profª.: Deixa eu falar a verdade. Por que é ficção, Danilo?

Da: Por que como pode o caderno falar?

Ta: Mas isso não tem nada a ver.

Profª.: A gente vai entrar na mesma questão de todas as aulas. O caderno fala?

Alunos: Não.

Profª.: Vocês acordam e pegam o caderno pra botar na bolsa e ele diz assim: bom dia, pessoal?

Alunos: Não.

Profª.: Então vou perguntar de novo, essa música é ficção?

Ta: É meia ficção.

Profª.: Não tem isso de meia ficção, ou é ou não é ficção. Vou dizer outra coisa, eu abri o jornal...

Lu: E o jornal falou com a senhora?

Profª.: Não. Eu abri o jornal e tinha lá o shopping hoje vai abrir as 8 e fechar as 22 porque quer vender mais. Isso é ficção?

Alunos: Não.

Profª.: É verdade.

Ta: É verdade porque alguém escreveu.

Profª.: O texto, quem fala no texto?

Lu: Eu descobri, uma pessoa deve ter escrito e a menina deve ter lido.

Profª.: Mas, o caderno falou?

Ta: Falou.

Profª.: Vamos escutar, Jeferson? Tem uma coisa que não está bem entendida por vocês e que a gente tem que definitivamente entender. Quando que a gente tem um texto que passa o texto de verdade como os jornais, ou os telejornais como o RNTV, o fantástico. Eles estão falando coisa que realmente aconteceu, aquilo aconteceu de verdade. Agora, quando uma pessoa cria, imagina uma história, ela pensa numa coisa e escreve no papel, uma história inventada isso é ficção. Esse texto aqui não foi o caderno do cara que chegou e disse escreva que eu estou triste porque o menino me jogou no chão. Foi alguém que criou essa música, ela teve um sentimento?

Teve. Ele pensou como se fosse um caderno? Pensou. Mas, isso não faz que a história seja real, isso só mostra que ela pensou, ela se colocou no lugar do caderno, mas é ficção. Depois disso tudo vou fazer uma pergunta. Essa música é ficção ou realidade?

Alunos: Ficção.

Prof^a: A historinha Maria vai com as outras é ficção ou realidade?

Alunos: Ficção.

Prof^a: A princesa e o grão de ervilha é ficção ou realidade?

Alunos: Ficção.

Prof^a: Por que as pessoas criaram, são histórias lindas, mas são ficção.

O que fica evidenciado, nesse episódio, é mais uma vez o conflito consigo mesma da aluna *Ta* sobre a ficção ou, mais especificamente, com o conteúdo do texto e sua semelhança com acontecimentos da realidade, o que indica uma reação metacognitiva sobre alguns aspectos do texto ou acerca de uma interpretação fornecida por um colega que lhe causou confusão. Quando ela fala *Por que está falando a verdade, que a pessoa joga e rasga*, ela se refere, não exatamente ao texto, mas ao conteúdo que perpassa no enredo. As ações de rasgar e jogar o caderno são realizadas no contexto do real, mas podem ser transferidas para o espaço da ficção.

Essa relação da aluna, em especial, apresenta-se bastante inconstante, pois em algumas sessões ela mostra discernimento sobre a linguagem ficcional e em outras ela pouco domina suas especificidades, confunde-se quando se insere no mundo dos gêneros textuais. Esses movimentos de ida e vinda na apreensão de um conceito são próprias de quem está em processo de aprendizagem.

Para *Ta* e outros possíveis alunos em situação de conflito silenciados, a professora retoma sempre na discussão do conceito, suas particularidades e de cada gênero lido, citando exemplos concretos e comparações com textos informativos a fim de realizar uma mediação consistente que supere essas situações conflituosas. Sobre essa estratégia de mediação Cunha (2004, p.113) explica que “há necessidades de uma mudança de meios, de hesitação entre meios diversos, sendo ocasionado, então, a necessidade de escolha”, quando se objetiva a mudança de pensamento do aluno. Toda essa situação de discussão e mediação permite auto-reflexão de todos os envolvidos que se educam pela leitura e para a leitura de ficção.

A 10ª sessão de leitura foi a leitura do livro *Eduarda na barriga do dragão* de Caio Ritter (2006), uma história que conta os temores de uma garota que via perigo em tudo à sua volta e descobre como transformar seus medos em diversão. Nesse contexto, extrai-se um episódio que permite inferir que no fim de 10 sessões, os alunos se apresentam como leitores

de ficção competentes e educados pela leitura sistemática e mediada pela andaimagem em situação escolarizada.

Episódio 14

Pós-leitura da 10ª sessão: *Eduarda na barriga do dragão*

Data: 05 de agosto de 2010

(anexo -10)

Prof^a.: Gente, essa história Eduarda na barriga do dragão aconteceu de verdade?

Alunos: Não.

Ta: Não, ela é ficção.

Prof^a.: Ela é ficção e o que é ficção, hein Talita?

Ta: É uma coisa que tem, mas que não é real, eles inventam, eles criam como se fosse assim, uma história.

Profa.: Quem aqui queria conhecer Eduarda?

Alunos: Eu.

Prof^a.: Mas, Eduarda Existe?

Alunos: Não.

Prof^a.: Mas, quem era Eduarda?

Ta: Uma pessoa.

Prof^a.: De verdade?

Ta: Não.

Lu: É ficção.

Após várias discussões e explicações sobre a ficcionalização, a aluna *Ta* parece compreender a criação imaginária que se constitui na ficção quando define: *É uma coisa que tem, mas que não é real, eles inventam, eles criam como se fosse assim, uma história*. Mesmo obtendo respostas esperadas a mediadora sempre reforça seus questionamentos na intenção de provocar os alunos a refazerem seus pensamentos e construir respostas mais elaboradas e não monossilábicas. Essa estratégia de andaimagem de retomar os discursos e devolvê-los para a turma foi de extrema importância para o desenvolvimento dos leitores de ficção em formação.

Após concluída as análises desse aspecto da mediação docente na aula de leitura, segue-se para categoria da mediação frente as especificidades dos gêneros ficcionais.

3ª categoria: Mediação docente frente as discussões sobre as características dos diferentes gêneros textuais de ficção.

Na segunda sessão, foi lida uma história em quadrinhos da Turma da Mônica de Maurício de Sousa. Na história, *Magali em vale o quanto pesa* (2003), a personagem Magali é convidada a solucionar uma briga entre dois reis e seus países, mas seu apetite insaciável a coloca em confusões super divertidas. O episódio abaixo retrata a provocação da mediadora aos alunos para que observem as características da personagem quadrinizada.

Episódio 6

Pós-leitura da 2ª Sessão: *Magali em vale o quanto pensa*

Data: 08 de Julho de 2010

(anexo - 6)

Profa.: Olha só gente, quem conhece a Mônica? Como a Mônica é?

Alunos: Eu.

Profa.: Como é, Jeferson, a Mônica? Sabe não?

Ludmila: Eu sei, ela tem os dentões, tem cabelo curto e usa vestido.

Marquinho: E ela tem um ursinho não é?

Profa.: É o Sansão.

Ludmila: Ela tem um cachorrinho e tem um coelhinho que nem o meu.

[...]

Profa.: Ela foi para onde?

Aluna: Foi para um jantar.

Aluna: Para um jantar no palácio.

Aluna: Para Índia.

Profa.: Foi para um jantar no palácio na Índia. Quem queria conhecer o país da história, da Índia?

Alunos: Eu.

Profa.: Vocês acharam essa história engraçada? Todo mundo achou essa história engraçada?

Alunos: Sim.

Na mediação destacada acima, a docente, primeiro, indaga sobre as características da personagem que nomeia a história em quadrinhos. Com a participação dos alunos são apontados alguns atributos da Mônica como dentes grandes, cabelo curto, usa vestido e tem um coelhinho chamado sansão.

Os personagens das histórias em quadrinhos também estão carregados de características fantásticas e ficcionais. Embora eles tenham como referência a realidade de anseios, desejos e problemáticas da infância, como, por exemplo, o super-herói, os estereótipos infantis, o menino que transgredir normas sociais e a menina que realiza façanhas impossíveis são enraizadas em certa visão de infância. Com isso, tem-se um forte apelo para a sensibilidade infantil, ao abordar, de forma sutil e bem humorada, as experiências humanas.

O fato de as crianças conhecerem os personagens da Turma da Mônica revela o maior contato com a história em quadrinhos pela circulação social mais evidente nas mídias visuais, como televisão por exemplo, bem como por eles serem leitores de revistas.

Sobre essa sessão de leitura, observou-se a dificuldade no acompanhamento da leitura pelos alunos que, muitas vezes, perdiam-se na sequência dos quadrinhos. Os alunos que não dominavam a leitura, apenas ouviram a história lida pela professora, ou seja, a leitura híbrida característica do gênero, que se utiliza de imagens e de palavras, não aconteceu, o que pode ter causado perdas na recepção estética do gênero, não se tendo percebido na discussão de pós-leitura aspectos relevantes sobre as especificidades do gênero. A professora percebendo a dificuldade dos alunos na manipulação da revista para acompanhar a leitura se desconcentrou e não soube como agir; tentou auxiliá-los orientando-os a passar páginas, mas infelizmente, a turma ficou muito dispersa e desinteressada na história. Devido ao barulho e falta de atenção dos alunos, a professora não realizou todas as perguntas do planejamento, e após brevemente, reconstruir as características do texto quadrinizado, encerrou a sessão. Esse resultado, revela que cada texto apresenta desafios de mediação pedagógica específicas. Constatou-se que, mesmo o texto de quadrinhos, supostamente, atraente aos jovens aprendizes, pode ser rejeitado quando não há adequada abordagem. No entanto, ressalta-se a preocupação da docente em pensar em auxiliar na dificuldade dos alunos em acompanhar a leitura com seu próprio material nas sessões futuras.

É necessário entender que, as histórias em quadrinhos não se constituem como gênero literário, apesar do seu conteúdo ficcional, de sua função estética e simbólica e ludicidade (CIRNE, 2005). É, no entanto, um gênero com suas especificidades e riquezas próprias que, apesar de possuir algumas características em comum com o texto literário desse se diferencia em aspectos fundamentais. Diferentemente das histórias em quadrinhos, a literatura é um trabalho elaborado e complexo sobre a palavra, em que a linguagem verbal é a principal matéria-prima, em que o uso da linguagem não-verbal é dispensável. Os contos literários, por exemplo, aprofundam e problematizam a realidade humana, abordando-a, em diferentes perspectivas, entretanto mantêm-se únicas.

No entanto, o texto quadrinizado faz alguns empréstimos à linguagem literária e, especificamente à estrutura dos contos, como a sua própria ficcionalidade, narratividade e potencial descritivo. Esses elementos compõem uma estrutura que também proporciona ao leitor uma leitura estimulante com figuras simbólicas, ambientes e personagens que, no entanto, renascem a cada história.

A leitura dos quadrinhos, assim como a leitura de outros textos ficcionais, desenvolve habilidades no leitor, possibilitando avanços de ordem cognitiva, afetiva e social, bem como avanços na experiência leitora. Evidentemente, não se lê uma história em quadrinhos como se lê um livro literário. Cada gênero apresenta particularidades que trazem contribuições à formação do leitor de ficção.

O episódio seguinte trata da 3ª sessão do conto *A princesa e o grão de ervilha* de Andersen (anexo - 3), conto que narra a saga de um príncipe em busca de se casar com uma princesa de verdade. A candidata se submete a uma prova de sensibilidade em que demonstra que sentiu um pequeno grão de ervilha embaixo de 20 colchões e 20 acochoados sobre os quais dormiu.

Episódio 7

Pós-leitura da 3ª Sessão: *A princesa e o grão de ervilha*

Data: 13 de julho de 2010

(anexo - 3)

Profa.: Sim ou não? Quem acha que essa história é um conto de fadas levanta a mão. *Na, Ema, Ta*. Por que será que é conto de fada, *Ta*?

Ta: 20 colchões e vinte coisas, ela não podia, não.

Profa.: Ela quem?

Ta: A princesa não podia sentir a ervilha lá embaixo.

Profa.: Então você acha que é um conto de fada porque não aconteceu de verdade?

Ta: É.

Profa.: Quem acha que é um conto de fada por outro motivo? A história da turma da Mônica era um conto de fada?

Alunos: Não.

Profa.: Por que não? Por que não era?

Ca: Por que não tinha fada.

Profa.: Nessa história tinha fada?

Alunos: Não.

Profa.: Tinha o quê?

Ta: Ervilha.

Da: Princesa.

Profa.: Então é um conto de fada porque tem príncipe, princesa e rainha?

Alunos: Não.

Profa.: Então por que é um conto de fada?

Ta: Tia por que é ficção?

Profa.: *Ta* e o que é ficção?

Ta: Ficção é um negócio que não é verdade.

Profa.: Uma coisa que não é verdade. Eu posso dizer então que a história da turma da Mônica é um conto de fada?

Alunos: Não.

Ta: Não é um conto de fadas, mas é ficção.

Profa.: Então só é conto de fadas por que é ficção?

Ta: Tia porque é um quadrinho.

Profa.: Agora a gente chegou. *Ta* disse que a história da turma da Mônica é um quadrinho e a história de hoje é um conto de fadas: as duas são ficção?

Ta: São.

Profa.: As duas são contos de fadas? O conto de fada tem característica diferenciada.

Edi: Tia conto de fada é porque tem fada, é tia?

Profa.: Não, normalmente, conto de fada ele é ficção, mas nem sempre, pode ser que exista um conto que realmente aconteceu, mas tem a presença de príncipes, princesa, castelos. Existe conto de fadas sem príncipes? Sim, mas são muito poucos, certo pessoal? A princesa e o grão de ervilha é conto de fadas, agora a história da turma da Mônica, não. A gente tem que entender o seguinte: existem vários tipos de gêneros, gêneros ficcionais. Um deles é a história em quadrinhos que foi aquela que a gente contou da turma da Mônica. A gente até estudou, não é? Que história em quadrinhos tem a presença muito forte de imagens, que a HQ normalmente é dividida em quadros que é a sequência, lembram disso que a gente falou? Já o conto de fada é uma narrativa que conta através de uma narração, de um texto narrativo. Ele é diferente porque primeiro a história em quadrinhos é sempre muito bom que eu veja imagem, através da imagem eu posso entender o que está acontecendo na história, o conto de fada a gente acompanha através da narrativa. A tia aqui contou essa história e vocês entenderam o que aconteceu?

Alunos: Sim.

No recorte acima, a professora organiza o discurso dos alunos de maneira eficiente que permite a problematização das características do gênero ficcional conto de fadas e sua diferença com a história em quadrinhos, mas não retoma sua mediação com esclarecimentos sobre o que é conto de fadas. Sua fala poderia encerrar a discussão com características definidas dos contos e alguns exemplos para facilitar a compreensão dos alunos.

Ainda com essa temática de discussão, destaca-se outro episódio da 4ª sessão em que foi lida a lenda do *Romãozinho* de Câmara Cascudo (2006), história que relata como um filho através de uma mentira maldosa permite que o pai mate sua mãe e, em consequência, recebe uma maldição da mulher.

Episódio 8

Pós-leitura da 4ª sessão: Lenda do *Romãozinho*

Data: 15 de julho de 2010

(anexo - 8)

Profa.: Podemos segurar um pouco mais o livro certo, se vocês quiserem olhar a historinhas para responder o que a tia vai perguntar certo? Gente, o que essa história tem de diferente, o que as histórias que a gente já contou para vocês. Vamos lembrar. A tia contou a da Maria vai com as outras, da Magali, história em quadrinhos, da princesa e o grão de ervilha. Essa história é igual a da história em quadrinhos? É ou não? Qual a diferença?

Lu: Eu sei. Porque a história em quadrinho ela tem os quadradinhos e a história normal como essa é sem quadradinhos, ela é toda.

Profa.: É uma narração, eu posso dizer que, aí, nós temos um texto completo. E a princesa e o grão de ervilha era o que que a gente falou na aula passada. Ludmila não estava. Era o que, que as meninas adoram? Era o que quem falou?

Fran: Conto de fadas.

Profa.: Conto de fada. E a lenda é o quê?

Aluno: Ficção.

Profa.: Mas o que é ficção?

Lu: Eu sei, quando não existe.

Ra: É uma coisa real que não existe.

Profa.: E se eu disser que o que Ra disse é uma lenda, sabe por que as lendas elas tem um fundo de verdade, algum fato histórico aconteceu realmente e as pessoas foram contando uma para as outras e essas histórias foram sendo modificadas e virou uma lenda, mas ela pode ter partido de um fato real. Quem quer falar levanta a mão. Gente vamos ver se as previsões foram confirmadas? Apareceu cobra na histórias?

Alunos: Não.

Essa preocupação da docente sobre as especificidades dos gêneros textuais é pertinente pois, a aceitação do contrato ficcional perpassa pela maneira que o texto permite ser lido, ou seja, para a experimentação da linguagem ficcional de um determinado gênero é preciso se conhecer os caminhos possíveis de ser percorridos para que não aconteçam equívocos de compreensão. Quanto a isso, pode-se dialogar com Stierle:

A recepção de textos ficcionais precisa de uma orientação teórica, que também permita que se indaguem os vazios e as inconsistências do texto, do ponto de vista de suas implicações teóricas. Exige-se ao leitor, a título de experiência, a constituição de figuras complexas de relevância, que superem o horizonte de sua práxis cotidiana e que possam então, justamente, se converterem em estímulo para a formação de figuras da experiência vivencial, quando constituídas pelo leitor numa atitude absolutamente referente ao objeto, isto é, o texto (STIERLE, 2002, p. 151).

Ainda nesses recortes, percebe-se uma tentativa de conceituação do termo ficção: *é um negócio que não é verdade*. A partir de seus conhecimentos prévios e do senso comum as alunas se aproximam do que Candido (2007) fala de que uma entidade fictícia depende da atividade mental para existir. Na ocasião, esse discurso não é retomado pela professora que se preocupa com os possíveis conflitos na diferenciação textuais dos gêneros lidos nas sessões. Outra estratégia de mediação adotada pela professora, considerada importante na orientação da formação do leitor competente, é a retomada ao texto para esclarecimentos de possíveis

equivocos de leitura ou de compreensão do aluno. O que pode ser observado nos episódios a seguir:

Episódio 8

Pós-leitura da 4ª sessão: Lenda do Romãozinho

Data: 15 de julho de 2010

(anexo - 8)

Profa.: Hum, alguém mais conhece alguém como o Romãozinho? Deixa eu perguntar aqui, a Edvania por que que você acha que Romãozinho disse ao pai que a mãe tinha ido almoçar com outro homem e ele é que tinha comido o frango?

Lu: Eu sei.

Profa.: Quem ouviu a história sabe, não é? Por que Franciene que ele mentiu para o pai?

Fran: Porque ele estava com fome.

Profa.: Por que ele estava com fome? Não, vocês lembram quando a tia leu a história, nessa parte que diz assim... *Um meio-dia , a mãe mandou-o levar o almoço ao pai que trabalhava num roçado. Distante de casa. Romãozinho foi, de má vontade. No caminho, parou, abriu a cesta, comeu a galinha inteira, juntou os ossos, recolocou-os na toalhinha, e foi entregar ao pai.*

Lu: Ele foi de má vontade.

Profa.: Isso, ele foi de má vontade. Então, por que que ele mentiu para o pai da mãe?

Lu: Sabe porque, ele fez isso? Porque ele não queria ir deixar a comida do pai, aí, ele comeu e mentiu para botar a culpa na mãe dele para o pai fazer o mal para ela.

Profa.: Muito bem, perfeito. Exatamente isso. Viram como é bom a gente voltar ao texto.

Episódio 9

Pós-leitura da 9ª sessão: Canção O caderno

Data: 03 de agosto de 2010

(anexo 9)

Profa.: Quem esta falando aqui nesse texto?

Alunos: O caderno.

Profa.: O caderno é que fala com a gente?

Alunos: Não.

Ludimila: Tia, Toquinho.

Profa.: Vamos ver quem esta falando com a gente se é o menino, o caderno ou Toquinho? *Sou eu que vou seguir você do primeiro rabisco até o be-a-bá. Em todos os desenhos coloridos vou estar. A casa, a montanha duas nuvens no céu. E um sol a sorrir no papel. Sou eu que vou ser seu colega seus problemas ajudar a resolver. Te acompanhar nas provas bimestrais, você vai ver. Serei, de você, confidente fiel se seu pranto molhar meu papel. Sou eu que vou ser seu amigo vou lhe dar abrigo se você quiser. Quando surgirem seus primeiros raios de mulher. A vida se abrirá num feroz carrossel. E você vai rasgar meu papel. O que está escrito em mim comigo ficará guardado se lhe dá prazer. A vida segue sempre em frente o que se há de fazer. Só peço, à você um favor, se puder. Não me esqueça num canto qualquer.*

Profa.: Quem está falando com a gente?

Rafaela: É o caderno.

Profa.: Então, o caderno que está contando essa história.

Ludimila: Porque assim não está escrito no caderno, ele esta falando o que sente para ele.

Profa.: Certo. Quem é que tem papel?

Ludimila: Tia eu matei a charada, o caderno que esta de férias da escola. O caderno que fica deixado no canto da escola.

Fica claro nesses episódios, momentos de conflito dos leitores com o texto, quando através das falas expressam suas interpretações sobre uma determinada passagem do texto ficcional. A percepção desse tipo de conflito ocorre quando o professor aponta que a resposta não está na linha de raciocínio do que está escrito na história.

O questionamento da docente permite uma reconstrução da narrativa, um momento que possibilita que os alunos recorram à memória de leitura e percorram novamente o caminho do texto e dos personagens. Então, a professora elabora uma pergunta do tipo literal, ou seja, quando a resposta encontra-se literalmente no texto e não cabe inferência do leitor, que inclusive é pontuado por ela quando diz: *Quem ouviu a história sabe, não é?*

Diante da resposta equivocada, acertadamente a mediadora volta ao texto e faz a releitura oral do trecho que afirma o motivo do Romãozinho ter mentido para o pai e, em seguida, provoca, mais uma vez, com a pergunta: *Isso, ele foi de má vontade. Então, por que que ele mentiu para o pai da mãe?* E logo recebe a resposta da aluna Lu, afirmando que foi para o pai fazer o mal para a mãe dele, e a professora realiza um elogio, considerando a boa participação da aluna com a resposta correta e eliminando os conflitos de outros alunos da turma. A utilização da releitura pode ser considerada significativa, pois propicia o uso de estratégias de persuasão e convencimento, mediante a recapitulação de partes do texto.

Na 5ª sessão de leitura do episódio a seguir, foram lidas duas fábulas. A primeira, *O gato e a raposa* adaptada por Monteiro Lobato (anexo - 5) narra o embate dos animais para saber qual era o melhor e mais esperto. A raposa astuciosa, com suas várias habilidades ou o gato que somente era bom em subir em árvores. A segunda fábula *O ratinho, o gato e o galo* adaptada por Monteiro Lobato (anexo - 5) narra o drama de um ratinho que não conhecia o mundo e quando resolve passear se depara com o galo e o teme pela sua postura exuberante e altiva, enquanto vê o gato, seu pior inimigo, como uma animal manso pela sua aparência peluda e dócil.

O episódio analisado, nessa sessão de leitura, foi da discussão sobre a moral da fábula, aspecto somente considerado nesse gênero literário específico, pois não é pretensão da literatura instruir com lições moralista que determinem modelos de comportamentos ou atitudes. Ao contrário, o texto literário tem um fim em si mesmo, na sua leitura por prazer e por experiência estética.

Episódio 10

Pré-leitura da 5ª Sessão: Fábula *O gato e a raposa*;

Fábula *O ratinho, o gato e o galo*

Data: 20 de julho de 2010

(anexo - 5)

Prof^a: O texto que vamos ler hoje é a fábula. Além de ser um texto muito bonito ela tem uma moral. Quem sabe o que é moral? Diz, aí, *Ra* tu acha que é o quê? Alguém sabe o que é moral?

Lu: Tia, tem um texto que eu leio, da cigarra e da formiga que tem moral da história e eu não entendo o que é isso não.

Prof^a: Moral é quando a história quer nos explicar, nos ensinar alguma coisa.

Lu: A tia é que a cigarra fica só cantando e a formiga só trabalhando com a folha nas costas, chega dá a até pena dela.

Prof^a: E qual a moral dessa história?

Ta: A cigarra e a formiga.

Prof^a: Então, olha só. O título dessa daí é a cigarra e a formiga que todo mundo aqui conhece. Que a formiga só trabalhando o verão todinho e a cigarra nem, aí, só cantando, até que de repente, chega o inverno, um frio danado e enquanto a formiga descansa a cigarra sofre. Qual é a moral então?

Pa: A cigarra e a formiga.

Prof^a: A moral dessa história, uma delas, é que você deve ajudar o próximo. Ou seja a moral da história é que deve ajudar o próximo. A tia leu outra moral dessa história que você nunca deve se acomodar porque no futuro você pode precisar. Está certo? Então, a moral é uma coisa que a história nos ensina, que os personagens fizeram e que ela nos ensina que é o certo. Então, a moral é aquilo que é o certo, é aquilo que nós devemos fazer. Então, sabendo disso, sabendo que hoje nós vamos contar duas fábulas, eu vou começar dizendo o título da primeira. A primeira fábula.

A discussão mostra a intervenção da docente frente a dúvida dos alunos sobre o que seria a moral. A dificuldade percebida pela mediadora na compreensão da moral a levou a explicar, algumas vezes, e até exemplificar com a história de *A cigarra e a formiga*, mas, pelo observado, a tentativa da professora acaba sem sucesso porque ela indaga, novamente, *Qual é a moral, então?*, mas não obtém a resposta esperada e, então, ela decide explicar o conceito de moral que os alunos não conseguiram formular por eles mesmos. É também função da andaimagem fornecer informações que favoreçam ao avanço do aprendiz em relação a algum tópico textual. Outra alternativa possível de mediação, nesse momento, seria insistir com exemplos de outras fábulas ou, até mesmo, com lições de vida de situações reais envolvendo os próprios alunos. Ou ainda, procurar o significado no dicionário e trabalhar com o pré-ensino conforme sugere a prática da andaimagem, essas sugestões seriam estratégias de mediação que poderiam enriquecer o momento de pré-leitura na sessão. As discussões de pós-leitura do gênero fábula poderiam ter sido mais oportunizadas e encaminhadas para debates de opiniões e posturas diferentes como geralmente apresentam os textos com animais que se opõem na resolução de conflitos. Apesar do texto fábula ser curto, as discussões com uma mediação adequada podem evoluir para aprendizagens e discussões muito significativas.

Outro episódio selecionado para análise ocorreu na 6ª sessão do livro *História de amor* de Regina Coeli Rennó (1992). A narrativa de imagens apresenta o drama amoroso de um par de

lápiz, um azul e outro vermelho que se declaram apaixonados até a chegada de um lápis amarelo que leva embora o azul. O lápis vermelho, muito triste por ser abandonado entra no mar em um barquinho de papel e o lápis azul vai ao seu encontro arrependido e o mar se mistura nas cores azul e vermelho.

Essa história provoca o leitor a atribuir sua significação, pois entrega o final à dependência da interpretação do leitor. O resultado é muito estimulante, pois, quanto mais provocativo, (JAUSS, 2002) é a história, mais intenso será o efeito estético. Esse desafio inquietou os alunos que se revezavam nas suas diferentes recepções à narrativa ficcional imagética. Sobre a interpretação de imagens, Bauer afirma:

A liberdade interpretativa do leitor depende do número e da identidade de seus léxicos. O ato de ler um texto ou uma imagem é, pois, um processo interpretativo. O sentido é gerado na interação do leitor com o material. O sentido que o leitor vai dar irá variar de acordo com os conhecimentos a ele acessíveis, através da experiência e da proeminência cultural (BAUER, 2002, p. 324).

Sendo assim, considera-se como ponto positivo a exploração dos detalhes semióticos do texto. Concluídas as sessões de leitura, partiu-se para as entrevistas finais com os alunos sujeitos da pesquisa.

4.2 Análise das entrevistas

Após as sessões de leitura, foi percebida a necessidade de se realizar uma entrevista com parte dos alunos, com o objetivo de saber com detalhes a experiência vivenciada nas leituras, as aprendizagens e a avaliação deles sobre as estratégias de mediação adotadas para realizar o ensino de leitura de ficção com diversos gêneros na escola. Então, foram selecionados pela pesquisadora sete alunos considerando a frequente participação nas discussões de pós-leitura. Pensando em conseguir a interação e respostas das crianças, foram estruturadas perguntas abertas que contemplavam as práticas e espaços de leitura, gosto por livros, preferências e avaliação do trabalho com o texto ficcional e atuação docente em sala de aula. Algumas dessas perguntas foram estruturadas na intenção de conquistar a aproximação com a criança e deixá-la mais a vontade na conversa, por isso serão selecionada apenas algumas para análise. Também, lembra-se que as perguntas foram adaptadas para o público infantil, usando-se linguagem informal. Sendo assim, foram elaboradas as questões:

- Gosta de ler?
- Prefere quando a professora lê ou conta?
- O que achou das histórias?
- O que não gostou das histórias?
- Gostou mais de qual?
- O que sentiu ouvindo as histórias?
- Você sabe o que é ficção?
- Todas as histórias que a professora leu eram de ficção?
- Gostaria de conhecer algum personagem?
- Você acredita que alguma história dessa aconteceu?
- Você gostava de ler mais antes ou, agora, depois das sessões de leitura?
- Você já teve vontade de ler de novo alguma dessas histórias?
- De tudo, o que mais você gostou?
- Você gostaria que continuasse?
- A professora sempre responde às suas perguntas?
- E você gosta de discutir as histórias como a professora está fazendo?
- A professora lê na sala?
- Gostaria que tivesse biblioteca aqui? Por quê?
- Você tem livros em casa?
- Seus pais leem para você?

Nas entrevistas, alguns alunos ficaram mais à vontade que outros. Assim compartilharam suas experiência com a ficção, suas aprendizagens, seus conflitos, suas preferências e fizeram avaliação positiva do experimento.

Para fins quantitativos foram elaboradas algumas tabelas com a classificação da quantidade de crianças entrevistadas e distribuição de frequência das respostas, principalmente referente às perguntas relacionadas ao objeto de estudo como melhor estratégia da leitura e contação, a elaboração de perguntas e mediação na discussão de histórias favorecendo experiências e aprendizagens diante do texto, a influência dos pais na leitura de livros em casa, preferência por gêneros textuais e a compreensão da natureza ficcional dos textos.

TABELA 01 – ESTRATÉGIAS DE LEITURA/CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

PREFERE QUANDO A PROFESSORA LER HISTÓRIAS?	PREFERE QUANDO A PROFESSORA CONTA HISTÓRIAS?	TOTAL DE CRIANÇAS ENTREVISTADOS
4	3	7

Percebe-se na tabela acima que a maioria, 4 crianças entrevistadas, afirmaram preferir quando a professora conta as histórias na sala e as outras 3 do total de 7 revelaram gostar mais quando a professora ler. A estratégia utilizada pela professora de contação como o uso de objetos ou boa prosódia, podem influenciar positivamente na concentração e atenção dos alunos na aula de leitura, conquistando o leitor para ouvir o texto ficcional.

TABELA 02 – INFLUÊNCIA DOS PAIS NA LEITURA DE LIVROS EM CASA

	SIM	NÃO	ÀS VEZES	TOTAL CRIANÇAS ENTREVISTADAS
OS PAIS LÊM EM CASA PARA VOCÊ?	4	1	2	7

A tabela acima revela a contribuição dos pais na formação leitora das crianças, que confirmaram possuir livros em casa, enquanto duas disseram que somente as vezes que os pais lêem livros e apenas uma criança não tem o exemplo de leitura em casa pelos pais ou outros adultos. Esse questionamento foi importante pela revelação do contato com livros ou outros textos escritos no ambiente fora da escola, assim como constatou-se que a maioria das crianças entrevistadas tem exemplo de leitura e incentivo dos familiares.

TABELA 03 – O USO DE PERGUNTAS NA MEDIAÇÃO DA LEITUA

GOSTA DE DISCUTIR AS HISTÓRIAS COMO A PROFESSORA ESTÁ FAZENDO?	CRIANÇAS ENTREVISTADAS
BOM	2
RUIM	1

APRENDE MAIS SOBRE A HISTÓRIA E O QUE ERROU	3
SABE AS RESPOSTAS DAS PERGUNTAS.	1
TOTAL	7

Nos dados revelados na tabela 3, fica evidenciado o valor da estratégia de discussão de histórias, andaimagem, adotada pela professora. Os alunos responderam à pergunta sobre a discussão reconhecendo que esse momento é importante por que aprendem mais e podem através das perguntas e mediação docente ter suas dúvidas superadas, perguntas respondidas, erros corrigidos e aprender mais sobre as histórias. Uma aula de leitura que privilegie a discussão, a fala dos alunos, o embate de opiniões, o compartilhamento de experiências de leitura e, principalmente, o fazer perguntar e ter suas perguntas respondidas pela professora pode favorecer o prazer pela leitura de ficção.

TABELA 04 – PREFERÊNCIA PELO GÊNERO TEXTUAL DE FICÇÃO

QUAL HISTÓRIA GOSTOU MAIS?	POEMA	CONTO CONTEMPORÂNEO	CONTO DE FADA	TOTAL
CRIANÇAS ENTREVISTADOS	1	5	1	7

No tópico sobre a preferência pelo gênero textual ficcional, cinco das sete crianças entrevistadas disseram ser mais atraídas pela leitura de contos contemporâneos, enquanto uma revelou gostar mais do poema e outra do conto de fada. Os temas atuais dos contos contemporâneos podem conquistar mais crianças e permitir o processo de identificação com situações vivenciadas na vida real.

TABELA 05 – COMPREENSÃO DA NATUREZA FICCIONAL DOS TEXTOS

SABE O QUE É FICÇÃO?	CRIANÇAS ENTREVISTADAS
NÃO.	2

O QUE É MENTIRA.	1
COISA QUE NÃO EXISTE.	2
A PESSOA INVENTA, QUE NÃO É VERDADE.	2

Quando questionadas sobre a natureza ficcional dos textos as crianças revelaram uma consistência nas respostas decorrente da participação nas discussões das histórias e conseguiram construir definições para o termo ficção: aquilo que é mentira; coisa que não existe; o que não é verdade; invenção de alguém. Esses conceitos demonstram um amadurecimento dos leitores ao fim das 10 sessões de leitura, conseguindo vivenciar experiências ficcionais e voltar para sua realidade passando a refletir sobre a natureza dos textos, resultado de uma aula de leitura planejada e mediada.

Portanto, para melhor apreciação, foram selecionadas algumas categorias para breves análises das respostas consideradas relevantes para esta investigação. Inicialmente, destaca-se a mudança de atitude frente à leitura em casa e na escola após as sessões de leitura de ficção, pontuada pelos alunos na entrevista.

1ª Categoria: A formação do prazer em ler pela aula de leitura.

Pesq.: Você gostava de ler mais antes ou agora depois das sessões de leitura?

Lu: *Eu tenho muitos livros em casa, mas eu lia pouquinho, mas depois que começou a contação me interessei mais por ler, leio mais meus livros. Comecei a me interessar por ler. Eu lia em sala, mas depois comecei a me interessar mais, em casa.*

Ta: *Agora. Por que assim vou conhecendo tudo que ela passa, aí a vontade vai aumentando.*

Ca: *Agora. Por que ensina muitas coisas.*

Nas respostas fica constatada a mudança de comportamento a partir do contato com a leitura sistemática, como uma prática relevante para a formação do leitor por prazer e, principalmente, um leitor educado no gênero que se propõe a experimentar, pois “só se pode gostar do que se entende e compreender o que se aprecia (ZILBERMAN, 2003, p.53).

Sobre as estratégias de leitura adotadas pela mediadora como maneira de facilitar a compreensão do leitor sobre a natureza do gênero ficcional foram comprovadas como significativas, pois a partir das falas dos entrevistados ficou evidenciado um claro

entendimento sobre o conceito de ficção capaz de orientar a elaboração de conceitos próximos com teorias científicas.

2ª Categoria: O ensino de ficção pela leitura sistemática de histórias

Pesq.: *Você sabe o que é ficção?*

Lu: *Sei, ficção é uma coisa que não existe. Como uma lenda que tem o homem do saco. Homem do saco, minha professora me disse, que ele levava as crianças e carregava pra longe.*

Ta: *Uma coisa que a pessoa inventa, não é verdade. Uma coisa que inventa, pega uma coisa que foi verdade e bota umas coisinhas que foi mentira.*

Ra: *Uma coisa real que não existe.*

Ca: *Sei. É uma história que você inventa, que não é verdade.*

Como já percebido nas análises das sessões, os alunos construíram seus próprios conceitos de ficção a partir das aprendizagens das aulas de leitura e de suas construções cognitivas individuais que se relacionavam com o conceito de realidade e criação imaginária, considerando “as afirmações ficcionais verdadeiras dentro da estrutura do mundo possível de determinada história” (ECO, 1994, p. 94). Esses conhecimentos, a partir da leitura, permite comprovar a potencial formativo da linguagem ficcional que educa o leitor sobre a própria ficção e o ensina a passear por seus caminhos.

Ainda sobre a mediação de leitura, os procedimentos metodológicos, verifica-se a aceitação dessa proposta de discussão da história pós-leitura, estratégia metodológica da teoria da andaimagem, de maneira que os alunos participaram e avaliaram como importante esse momento.

3ª Categoria: A importância da mediação e metodologia adotada na discussão de histórias.

Pesq.: *E você, gosta de discutir as histórias como a professa está fazendo?*

Lu: *Gosto muito de perguntar assim, por que eu gosto de perguntar os significados, e toda vez que eu pergunto à professora, fico pensando e vou entendendo mais a história.*

Da: *Gosto. Porque eu sei as respostas.*

Ta: *Gosto. Assim, porque é uma pergunta se a pessoa errar ela vai dizer e a pessoa já vai aprender o que a pessoa errou.*

Na: *Gosto. É bom a pessoa aprende mais.*

Ca: *Gosto. Porque é bom.*

O mais surpreendente dos dados foi saber que os próprios alunos perceberam a relevância da discussão do texto, da mediação através de perguntas planejadas significativas nas aula de leitura. O que comprova que “as perguntas são de fato, uma parte substancial do discurso do professor” (PEDROSA DE JESUS, 1996, p.3) para o desenvolvimento da compreensão dos alunos.

As respostas demonstram a aprendizagem dos alunos, a superação de conflitos, o entusiasmo em responder corretamente e, principalmente, o papel da docente como mediadora desse processo que acolhia as angústias, as dúvidas dos alunos e que fortalecida com estudos teóricos prévios, pode atender a todos os questionamentos e, efetivamente, ensinar leitura na sala de aula, motivando a leitura por prazer e a formação do leitor crítico e reflexivo.

Faz-se necessário assinalar que os episódios apresentados foram selecionados com o intuito de destacar os momentos relevantes para o estudo proposto acerca das estratégias de mediação na leitura de ficção e as respostas dos alunos no contexto escolar. Acrescenta-se a isso, o fato de que os alunos protagonizaram esses momentos, o que permite a inferência de que uma quantidade razoável de alunos dialoga satisfatoriamente com a ficção. É importante mencionar que, em algumas ocasiões, as crianças auxiliavam a mediação da professora, demonstrando propriedade para interagir significativamente com a linguagem ficcional e para contribuir com a aprendizagem dos colegas.

Diante de toda essa discussão que subsidia o ensino da ficção, percebe-se a importância da formação do professor para mediar as situações de leitura em sala de aula de maneira que motive e garanta o desenvolvimento do leitor sobre o gênero ficcional. O professor que não possui repertório de leitura de ficção e formação docente adequada, possivelmente, não apresentará propriedade e conhecimentos suficientes para realizar a mediação entre o leitor e o texto de ficção em seus diversos gêneros.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo investigou a relevância da mediação pedagógica para a leitura de ficção na educação, considerando-se a atuação docente como fundamental para o processo de formação leitora dos aprendizes.

No contexto mais amplo, identificou-se que a ficção apresenta especificidades que precisam ser tratadas de maneira focal, pois além de desenvolver uma competência recepcional para os diversos tipos de textos ficcionais, também, auxilia o leitor na construção do real e na compreensão de seus conflitos, proporcionando-lhe uma experiência que é educativa, tanto para a própria leitura de ficção quanto para a vida.

Ao ratificar a importância da leitura de ficção na escola, elegeu-se diferentes gêneros de natureza ficcional, que possuem valor e especificidades que enriquecem e diversificam a formação do leitor e, portanto, devem ser privilegiados no contexto escolar, de modo a subsidiar o exercício de uma educação para o ficcional.

A relevância desta investigação também se deve a preocupação em explorar pedagogicamente a natureza ficcional dos gêneros: conto de fadas, história em quadrinhos, conto contemporâneo, narrativa de imagens, poema, fábula, lenda, letras de canções. Quanto a esse aspecto, destacaram-se os conflitos dos aprendizes e diálogos com a realidade nos momentos das discussões dos textos ficcionais, assim como se percebeu a necessidade de

mediação pedagógica nessas situações de ensino-aprendizagem para a melhor interação com a leitura ficcional.

Além disso, destaca-se a importância da mediação pedagógica e a escolha de estratégias como a utilização de objetos ou recursos de contação de histórias, os procedimentos da andaimagem, com as etapas de pré e pós-leitura na discussão da história lida que tornaram a aula de leitura mais envolvente respeitando as especificidades de cada gênero de ficção.

Considerando-se o trabalho de intervenção realizado, compreende-se a importância, do ponto de vista educativo, da prática sistemática da leitura de ficção.

Não se pretende fornecer um manual didático-pedagógico de como constituir aulas de leitura, mas pretende-se assinalar a necessidade de expandir as experiências vivenciadas pelos sujeitos na situação de pesquisa, que se entregaram nas propostas de estudos e às aulas de leitura de maneira a se ter um conjunto maior de práticas que se mostram significativas.

Sendo assim, serão retomados os processos de elaboração desta investigação para aprofundar os olhares considerando-se que esse projeto provocou o desejo em aprofundar algumas questões aqui vislumbradas.

Entende-se a importância do papel da observação no *locus* e a observação dos *sujeitos* para a aproximação com a realidade no que se refere às práticas de leitura de ficção, à função do professor mediador e o potencial leitor dos alunos. A partir daí, percebe-se que a abordagem metodológica que incluía ação e participação foi uma escolha pertinente, pois permitiu olhar os caminhos percorridos pela docente, pelos alunos e pela situação em sala de aula.

Como abordagem metodológica disposta a favorecer uma prática voltada à formação do leitor, adotou-se positivamente a metodologia da andaimagem para a fundamentação das aulas, o que possibilitou observar a mediação da professora e a respostas dos alunos frente à linguagem ficcional. Essas aulas de ficção podem ser percebidas como iniciação à leitura de um grupo com frágil formação leitora, com precárias condições propícias à atividade de leitura na escola. Assim, essas condições tornaram uma situação de desafio para a pesquisa, de modo que, devem ser repensadas com mais rigor e atenção especial.

Além disso, as sessões foram situações de aprendizado sobre o ensino de ficção, mediadas pela professora, além de momentos de apreciação e discussão do texto ficcional. Nesses encontros, foram fornecidos aos alunos oportunidades de experiência de leitura lúdica, com livros de qualidade, rituais de socialização e organização do espaço. Através desses

momentos, todos aprenderam diferentes modalidades de leitura por meio do estudo das características de diversos gêneros ficcionais, participaram de momentos de contação/leitura de histórias com manipulação de instrumentos e objetos, e foram iniciados em práticas de discussão de histórias, como exercício de argumentação, debates de opiniões e aprendizagem. Avalia-se essa experiência como rica situação de intervenção devido às aprendizagens dos alunos e a mediação consciente da professora em práticas sistemáticas de leitura de ficção. Refletindo sobre isso, reconhece-se a importância da ficção para a aprendizagem da linguagem em escolares para a prática pedagógica do professor que se compromete com a qualidade do seu ensino e com a formação leitora de seus aprendizes.

Esses resultados direcionam-se para os objetivos de experimentar e analisar estratégias de mediação na leitura de ficção, com vista às contribuições e respostas ao texto ficcional para a formação do leitor na escola e como consequência à ampliação do repertório de leitura, os conhecimento sobre a ficção e a experiência de vida leitora.

Na intenção de atender aos objetivos deste estudo, foram selecionadas diferentes estratégias de mediação que convocaram pelo discurso, os alunos às questões de pré-leitura, com o exercício das previsões, e também na pós-leitura com a discussão dos textos.

Admite-se ainda, as estratégias de andaimagem como as etapas de pré e pós-leitura e de organização do discurso, como desencadeadoras de interações discursivas, na medida em que são estabelecidas regras de comportamentos, de organização do espaço e definição de papéis para a promoção de relações interativas e no estreitar dos relacionamentos que rendam aprendizagem. Esses comportamentos configuraram os ritos democráticos de leitura nas sessões que permearam à construção de uma comunidade de leitores.

Sobre a experiência de leitura, verifica-se a participação e envolvimento dos alunos com os textos, em processo de co-autoria do leitor, de atividade criativa e imaginativa no espaço da ficção. A respeito da seleção dos livros, ressalta-se que foram escolhidos pela convocação da entrada do leitor em sua trama, e pelo potencial estético, do jogo de palavras e sentidos, dos vazios a serem preenchidos e as possibilidades de co-autoria, projeção, identificação e catarse.

É importante afirmar que esse encontro com o texto ficcional foi inserido em práticas de leitura baseadas em estratégias metodológicas que corroboraram para a formação do leitor capaz de sentir prazer e refletir sobre o texto. Nesse processo, os alunos tiveram a intervenção da professora-mediadora dedicada a promover o valor da ficção para compartilhar os sentimentos, a vida, a história, bem como para ir além da realidade pessoal e coletiva, com

esperanças renovadas e motivações decorrentes de experiências que aconteceram dentro e fora do texto.

Fica comprovada a importância do mediador de leitura como organizador de auxílios e motivador da formação leitora, considerado como tipo de andaime fundamental, como referência de leitor mais experiente responsável pelo planejamento e estabelecimento de estratégias didáticas, autoridade, seleção de materiais, motivação, organização social, entre outras atividades de ensino. Para tanto, torna-se imprescindível que o mediador seja também incluído como aprendiz e se interesse pela busca a novos conhecimentos e estudos teóricos que o capacitem para a dinâmica da sala de aula, na medida em que surgem produções de conhecimentos através, especialmente, da leitura de ficção.

Também sobre a mediação de leitura, considera-se que foram oferecidos e compartilhados com a professora em formação os principais subsídios para a elaboração de estratégias significativas de ensino de ficção na sala de aula e experiência de leitura por prazer, desenvolvendo metodologias que viabilizem a prática da leitura e o interesse e participação dos alunos nas situações de ensino-aprendizagem.

Ainda sobre essa abordagem, reafirma-se a necessidade da ficção na escola através da diversidade de textos, pois ela possui função estética e formativa que a justifica no âmbito educativo. Para isso, enfatiza-se a necessidade da formação leitora e pedagógica do mediador da leitura de ficção, de modo que ele possa assegurar um contato enriquecedor e adequado com o texto ficcional e estar preparado para lidar com os conflitos que surgem, no trânsito da ficção para a realidade.

Ao se discutir a mediação do professor em aulas de leitura de ficção, objetivou-se refletir sobre as estratégias das professoras e os conflitos e necessidades dos alunos para, com isso, propor possíveis encaminhamentos que capacitam o professor no ensino de leitura de ficção, aumentando suas habilidades de mediador da palavra e da imagem. Essas proposições para a prática docente não indicam orientações imediatas para o ensino de literatura, porém, sugerem possibilidades apoiadas no conhecimento do texto ficcional e na experiência da leitura de literatura, articulada à prática pedagógica. Comprova-se, então, a necessidade de se investir na qualificação e formação do professor-leitor mediador de leitores, fortalecendo sua ação junto aos aprendizes, em face de uma atitude reflexiva sobre o ensino de ficção.

Nessa perspectiva, define-se como resultados mais relevantes da experiência com o ensino de leitura de ficção: a mediação na aula de leitura possibilitando novas aprendizagens, a superação de conflitos e o maior envolvimento dos alunos em uma situação de ensino

planejado; a linguagem lúdica da ficção que permitiu passeios acessados pelo aprendiz, acolhendo sua subjetividade e respondendo às suas necessidades individuais.

Em decorrência, nota-se a viabilidade deste estudo como proposta pedagógica para a leitura de ficção potencialmente transformadora e prazerosa. O que foi apresentado toma-se como comprovação de que uma prática sistemática de ensino de ficção que transformou um grupo de crianças não-leitoras e pouco participativas em um grupo disposto a ficcionalizar em diferentes leituras, discutir com propriedade conceitos, ideias e conhecimentos, compartilhar sentimentos e participar ativamente de aulas por meio de uma mediação consciente e consistente. Em outras palavras, no período de 10 sessões, a ficção alimentou a imaginação de cada aluno, levando-o a novas e surpreendentes descobertas e possibilitando o desenvolvimento da autoconfiança em relação a linguagem ficcional e seus passeios por ela.

Nesse sentido, acredita-se que a experiência indicou uma qualificação para a formação do professor mediador de leitura de uma turma leitora. E se alguns alunos não se apropriaram da leitura ficcional é uma questão temporária, pois se apropriaram da essência da linguagem lúdica e do desejo de aprender através dos livros. Portanto, fica-se com um sentimento de confiança na possibilidade de formação de leitores apaixonados e que venham a espalhar a felicidade experimentada na ficcionalização.

7. REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1993.

AMARILHA, Marly. **Alice que não foi ao país das maravilhas**: a leitura crítica na sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

AMARILHA, Marly. FREITAS, Alessandra Cardozo de. Conflito sociocognitivo em discussão de histórias. IN: **Paisagens educativas**: saberes, experiências e práticas. Teresina: Editora Colégio Diocesano, 2007.

AMARILHA, Marly. **Educação e leitura**: trajetórias de sentidos. João Pessoa: Ed. da UFPA – PPGEd/UFRN, 2003.

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 1997.

AMARILHA, Marly. Histórias em quadrinhos e literatura: a disputa pelo leitor. In: **Leitor formado, leitor em formação: leitura literária em questão**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

AMARILHA, Marly. **História em quadrinhos e literatura: leveza e drama na formação do leitor**. Anais do 16º COLE - Congresso de Leitura do Brasil. Campinas: Editora Campinas, 2007.

AMARILHA, Marly. **O ensino de literatura na escola: as respostas do aprendiz**. Natal-RN: CNPq/UFRN, Departamento de Educação, 1994. (Relatório de pesquisa).

AMARILHA, Marly. **O ensino de literatura: ler, ouvir, conhecer e compartilhar ou o Testamento de Clara**. Leitura: teoria e prática. Campinas: ALB; 2006; nº. 46.

AMARILHA, Marly. **O ensino de literatura: processos de andaimagem e argumentação para formar mediadores de leitores na escola fundamental**. Projeto de pesquisa. Natal-RN: UFRN/CNPq. Departamento de Educação, 2007. (Projeto de Pesquisa).

BARBIER, René. **A pesquisa ação na instituição educativa**. Tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985.

BAUER, Martin W. GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BERGSON, Henri. **O riso: ensaio sobre a significação do cômico**. Tradução Guilherme de Castilho. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução Arlete Caetano. 21. ed.. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

BRUNER, Jerome. **O processo da educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1966.

BRUNER, Jerome. **Uma nova teoria da aprendizagem**. Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1969.

CANDIDO, Antonio. [et al.] **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 2007. (Coleções debates).

CAZDEN, Courtney B. **El discurso en el aula**: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. Madrid: Ediciones Paidós Ibérica, 1991.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001. P. 121-144.

CIRNE, Moacy. **A escrita dos quadrinhos**. Natal: Sebo vermelho, 2005.

CIRNE, Moacy. **Literatura brasileira em quadrinhos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas**. São Paulo: Ática, 1987.

CULLER, Jonathan. **Teoria Literária**: uma introdução. Tradução Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda., 1999.

CUNHA, Claudia Araújo da. **O papel do conflito sociocognitivo na aquisição da conservação de comprimento**. Psicologia em estudo, 2004. Maringá. V. 9, n. 1, p. 111-118. Disponível em: www.scielo.br/pdf/pc/vgn1/vgn1a14.pdf Acesso em: 12 de junho de 2004.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e Integrados**. Tradução Ephraim Ferreira Alves. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. Tradução Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das letras, 1994.

ECO, Umberto. **Lector in Fabula**. Tradução Attílio Cancian. São Paulo: Editora Perspectiva, 1986.

FONTANA, Roseli. A. Cação; CRUZ, M. N. **Psicologia e trabalho pedagógico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, Alessandra Cardozo de. **Literatura e educação**: ação argumentativa na discussão de histórias. 2005. 280f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

GRAVES, Michel F., GRAVES, Bonnie B. **The scaffolded reading experience**: a flexible framework for helping students get the most out of text. Reading. v. 29, n. 1, p. 29-34. Apr. 1995.

GRESSLER, Lori Alice. **Introdução à pesquisa**: projetos e relatórios. 2. Ed. São Paulo: Loyola, 2004.

HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder**: as crianças e a literatura fantástica. Tradução Carlos Rizzi. São Paulo: Smmus, 1980.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Vol. 1. Tradução Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996.

JAUSS, Hans Robert. O prazer estético e as experiências fundamentais da poíesis aristhesis e katharsis. In: LIMA, L. C. L. (org.) **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2002.

JOUE, Vicent. **A leitura**. Tradução Brigitte Hervor. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

LIMA, Luiz da Costa. **História, Ficção, Literatura**. São Paulo: Companhia das letras, 2006.

MACEDO, Lino de. Faz-de-conta na escola: a importância do brincar. **Pátio Educação Infantil**. Ano I, nº 3. Dezembro 2003/Março 2004.

MILLS, Charles Wright. **A imaginação sociológica**. Tradução Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1965.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MORIN, Edgard. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez. UNESCO, 2007.

OLIVEIRA, Ieda de. Contrato de comunicação, projeto de comunicação e qualidade em literatura infantil e juvenil. In: **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil: com a palavra o escritor**. São Paulo: DCL, 2005.

OLIVEIRA, M. K. Escola como mediadora da aprendizagem. In: **Cadernos faça e conte/UFRN, CCSA, DE NEI – ano 1, n. 1, nov/dez, 1998**.

PEDROSA DE JESUS, Maria Helena. **Que funções podem ter as perguntas na sala de aula?** Universidade de Aveira Portugal, 1996. Disponível em: <<http://sweeer.ua.pt/npedrosa/pre/p96.htm>> Acesso em: fevereiro de 2006.

PERRENOUD, Phileppe. **Avaliação: entre duas lógicas**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1980.

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança**. Tradução de Manuel Campos. São Paulo: Martins Fontes, 1999 (a).

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Tradução de Maria Alice Magalhães D. Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 24. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999 (b).

REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. Tradução de I. C. BENEDETTI. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SILVA, M. I. S. da. O lúdico: mediação do desenvolvimento da criança na vida e na leitura literária. In: AMARILHA, M. (org.) In: **SEMINARIO EDUCAÇÃO E LEITURA 1**, 1996. ANAIS... Natal: UFRN, 1996. P. 97-102.

SMOLKA, Ana Luiza; Maria Cecília. GÓES. **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Tradução Daise batista. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOLÉ, Isabel. **Leitura em educação infantil?** Sim, Obrigada! Aula de inovação educativa, n.46, janeiro. 1998.

STIERLE, Karlheinz. Que significa a recepção dos textos ficcionais. In: **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. 2. ed. Tradução Luiz Costa Lima. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6. ed. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia Pedagógica**. Tradução de Claudia Schillin. Porto Alegre: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **O desenvolvimento psicológico na infância**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 2004.

OBRAS FICCIONAIS

ANDERSEN, Hans. C. A princesa e o grão de ervilha. In: **Contos e histórias**. São Paulo: Editora Landy, 2004.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Lendas brasileiras para jovens**. Ilustrações de Jô Oliveira. São Paulo: Global editora, 2006.

LOBATO, Monteiro. **Fábulas**. São Paulo: Editora Globo, 2008.

MURRAY, Roseana. **Fabrica de poesia**. Ilustrações de Caó. São Paulo: Scipione, 2008.

ORTHOF, Sylvia. **Maria vai com as outras**. 22. ed. São Paulo: Ática, 2008.

RENNÓ, Regina Coeli. **História de amor**. Ilustrações de Regina Coeli Rennó. Belo Horizonte: Editora Lê, 1992.

RITTER, Caio. **Eduarda na barriga do dragão**. Ilustrado por Elma. Porto Alegre, RS: Artes e ofícios, 2006.

SILVA, Conceil Corrêa. da; SILVA, Nye Ribeiro. **Os porquês do coração**. Ilustrações de Semíramis Paterno. São Paulo: Editora do Brasil, 1995.

SOUSA, Maurício de. **Magali Fábulas**: Magali em vale o quanto pesa (coleção um tema só) São Paulo: Editora Globo, 2003. N. 33.

TOQUINHO. **O caderno.** Álbum: Toquinho e suas canções preferidas. Gravadora Paradoxx: 1996.

ANEXO 1

Conto contemporâneo: Maria vai com as outras

Autor: Sylvia Orthof

Era uma vez uma ovelha chamada Maria
Onde as outras ovelhas iam, a Maria ia também...
Se as ovelhas iam para baixo, a Maria ia para baixo também...
Quando as ovelhas iam para cima, a Maria também ia para cima...
Maria ia sempre com as outras...
Um dia, todas as ovelhas foram para o Pólo Sul.
Maria também foi.
Ai, que lugar tão frio! As ovelhas ficaram todas com gripe.
Maria apanhou gripe também... *Atchim!*
Maria ia sempre com as outras...
Depois, todas as ovelhas foram para o deserto.
Maria foi também...
Ai que lugar quente! As ovelhas pegaram uma insolação.
Maria pegou insolação também... *Ufa!*
Maria ia sempre com as outras...
Um dia, todas as ovelhas resolveram comer salada de jiló.
Maria detestava jiló.
Mas, como todas as ovelhas comiam jiló, Maria comia jiló também... *Que horror!*
Foi quando, de repente, Maria pensou: - *Mas se eu não gosto de jiló por que é que eu tenho que comer salada de jiló?*
Maria pensou, suspirou...
Mas, continuou fazendo o que as outras ovelhas faziam.
Até que, um dia, todas as ovelhas resolveram pular do alto do corcovado para dentro da lagoa.
Todas as ovelhas pularam...
Pulava a primeira ovelha...
Não caía na lagoa, caía na pedra, quebrava o pé e chorava: *méeeé!*
Pulava a segunda ovelha...
Não caía na lagoa, caía na pedra, quebrava o pé e chorava: *méeeé!*
Todas as quarenta e duas ovelhas pularam, não caíram na lagoa, caíram na pedra, quebraram o pé e choraram: *méeeé!*
Então, chegou a vez de Maria pular...
Maria deu uma requebrada e foi para um restaurante comer uma feijoada!
Agora, *méeeé*, Maria só vai para onde caminha seu pé.

ANEXO 2

História em quadrinhos – Magali em vale o quanto pesa

Autor: Maurício de Sousa

ANEXO 3

Conto de fadas: A princesa e o grão de ervilha

Autor: Hans Cristian Andersen

Era uma vez um príncipe que queria se casar com uma princesa, mas uma princesa de verdade, de sangue real meeeeeesmo. Viajou pelo mundo inteiro, à procura da princesa dos seus sonhos, mas todas as que encontrava tinham algum defeito. Não é que faltassem princesas, não: havia de sobra, mas a dificuldade era saber se realmente eram de sangue real. E o príncipe retornou ao seu castelo, muito triste e desiludido, pois queria muito casar com uma princesa de verdade.

Uma noite desabou uma tempestade medonha. Chovia desabaladamente, com trovoadas, raios, relâmpagos. Um espetáculo tremendo!

De repente bateram à porta do castelo, e o rei em pessoa foi atender, pois os criados estavam ocupados enxugando as salas cujas janelas foram abertas pela tempestade.

Era uma moça, que dizia ser uma princesa. Mas estava encharcada de tal maneira, os cabelos escorrendo, as roupas grudadas ao corpo, os sapatos quase desmanchando... que era difícil acreditar que fosse realmente uma princesa real.

A moça tanto afirmou que era uma princesa que a rainha pensou numa forma de provar se o que ela dizia era verdade.

Ordenou que sua criada de confiança empilhasse vinte colchões no quarto de hóspedes e colocou sob eles uma ervilha. Aquela seria a cama da “princesa”.

A moça estranhou a altura da cama, mas conseguiu, com a ajuda de uma escada, se deitar.

No dia seguinte, a rainha perguntou como ela havia dormido.

— Oh! Não consegui dormir — respondeu a moça,

— havia algo duro na minha cama, e me deixou até manchas roxas no corpo!

O rei, a rainha e o príncipe se olharam com surpresa. A moça era realmente uma princesa! Só mesmo uma princesa verdadeira teria pele tão sensível para sentir um grão de ervilha sob vinte colchões!!!

O príncipe casou com a princesa, feliz da vida, e a ervilha foi enviada para um museu, e ainda deve estar por lá...

Acredite se quiser, mas esta história realmente aconteceu!

ANEXO 4

Lenda: Romãozinho

Autor: Luís da Câmara Cascudo

Filho de negro trabalhador, Romãozinho nasceu vadio e malcriado.

Tinha todos os dentes, fisionomia fechada, hábitos errantes, nenhuma bondade no coração.

Divertimento era maltratar animais e destruir plantas.

Menino absolutamente perverso.

Um meio-dia, a mãe mandou-o levar o almoço para o pai que trabalhava num roçado, distante da casa.

Romãozinho foi de má vontade.

No caminho, parou, abriu a cesta, comeu a galinha inteira, juntou os ossos, recolocou-os na toalhinha, e foi entregar ao pai.

Quando o velho deparou ossos em vez de comida, perguntou que brincadeira sem graça era aquela.

Romãozinho entendeu vingar-se da mãe, que ficara fiando algodão no alpendre da casinha: ‘

- É o que me deram... Minha mãe comeu a galinha com um homem que aparece lá em casa quando o senhor não está por perto. Pegaram os ossos e disseram que trouxesse. Eu trouxe. É isso aí...

O negro meteu a enxada na terra, largou o serviço e veio correndo. Encontrou a mulher fiando, curvada, absorta na tarefa.

Dando crédito ao que lhe dissera o filho, puxou a faca e matou-a.

Morrendo, a velha amaldiçoou o filho que estava rindo:

- Não morrerás nunca. Não conhecerás o céu, nem o inferno, nem o descanso enquanto o mundo for mundo...

O marido morreu de arrependimento. Romãozinho desapareceu rindo ainda.

Faz muito tempo que este caso sucedeu em Goiás.

O moleque ainda está vivo e do mesmo tamanho; anda por todas as estradas, fazendo o que não presta; quebra telhas a pedradas, espanta animais, assombra gente, tira galinha do choco, desnorteia quem viaja, espalhando um medo sem forma e sem nome; é pequeno, preto, risão, sem ter fé nem juízo.

Homens sérios têm visto Romãozinho.

Furtou uma moça na Chapada dos Veadeiros; conversou com o coletor de Cavalcanti; virou fogo azul indo-e-vindo na estrada, perto de Porto Nacional.

Não morrerá nunca enquanto uma pessoa humana existir no mundo.

E, como levantou falso contra a própria mãe, nem mesmo no inferno haverá um lugar para ele...

ANEXO 5

Fábula: O Ratinho, o Gato e o Galo

Autor: Monteiro Lobato

Certa manhã, um ratinho saiu do buraco pela primeira vez. Queria conhecer o mundo e travar relações com tanta coisa bonita de que falavam seus amigos. Admirou a luz do sol, o verdor das árvores, a correnteza dos ribeirões, a habitação dos homens. E acabou penetrando no quintal duma casa da roça.

— Sim senhor! É interessante isto!

Examinou tudo minuciosamente, farejou a tulha de milho e a estrebaria. Em seguida, notou no terreiro um certo animal de belo pelo, que dormia sossegado ao sol.

Aproximou-se dele e farejou-o, sem receio nenhum. Nisto, aparece um galo, que bate as asas e canta. O ratinho, por um triz, não morreu de susto. Arrepiou-se todo e disparou como um raio para a toca. Lá contou à mamãe as aventuras do passeio.

— Observei muita coisa interessante — disse ele — Mas nada me impressionou tanto como dois animais que vi no terreiro. Um de pelo macio e ar bondoso seduziu-me logo. Devia ser um desses bons amigos da nossa gente, e lamentei que estivesse a dormir, impedindo-me de cumprimentá-lo. O outro... Ai, que ainda me bate o coração! O outro era um bicho feroz, de penas amarelas, bico pontudo, crista vermelha e aspecto ameaçador. Bateu as asas barulhentamente, abriu o bico e soltou um có-ri-có-có tamanho que quase caí de costas. Fugi. Fugi com quantas pernas tinha, percebendo que devia ser o famoso gato, que tamanha destruição faz no nosso povo.

A mamãe rata assustou-se e disse:

— Como te enganas, meu filho! O bicho de pelo macio e ar bondoso é que é o terrível gato. O outro, barulhento e espantado, de olhar feroz e crista rubra, filhinho, é o galo, uma ave que nunca nos fez mal. As aparências enganam. Aproveita, pois, a lição e fica sabendo que: Quem vê cara não vê coração.

Fábula: O gato e a raposa

Autor: Monteiro Lobato

O gato e a raposa andavam de sociedade a correr o mundo. Eram muito amigos, apesar da raposa estar sempre depreciando o compadre.

-Afinal de contas, amigo gato, por que não aprende mais truques para fugir dos cachorros que nos perseguem? Sempre ouvi dizer que você é muito inteligente. Será verdade?

-Sei subir rapidamente em árvores. É o que me basta. Vivo muito bem assim. Os cachorros nunca vão me pegar.

A raposa deu um sorriso matreiro:

-Você só sabe isso? Eu sei 99 truques diferentes! Conheço mil manhas, cada uma melhor que a outra. Finjo-me de morta, me escondo nas folhas secas, nas moitas, corro em zigue-zague, disfarço minhas pegadas....

Ela continuaria enumerando todos os seus truques senão ouvisse uma matilha de cães chegando rapidamente. O gato, mais do que rápido, subiu na árvore mais próxima. A raposa, perseguida de perto, começou a pôr em prática todos os seus truques. Mas em vão. Os cachorros acabaram por alcançá-la. E lá de cima da árvore, bem seguro, o gato pensou consigo mesmo: "Pobre comadre raposa. é sempre preferível saber bem uma só coisa a saber mal noventa e nove coisas diversas."

Desconfie das estratégias complicadas; A melhor solução para um problema pode ser a mais simples e óbvia.

ANEXO 6

Narrativa de imagens: História de amor

Autor: Regina Coeli Rennó

ANEXO 7

Poema: Carretel de linhas

Autor: Roseana Murray

Fabrico um carretel
De linha invisível
Para amarrar
Os mais belos pensamentos,
Os mais coloridos:
Pensamentos de mudar a cidade,
De fazer tempestades de amor,
Pensamentos de amizade.

E depois de bem amarrados
Serão soltos no ar para que flutuem
E voem como pássaros
Treinados.

Poema: Sapatos

Autor: Roseana Murray

Busco um sapateiro
Que fabrique sapatos
Coloridos
E transparentes
Para ver o mundo.
Sapatos macios
Pra caminhar por terra,
Ar e mar.

Suas solas serão eternas e conduzirão os pés
Por lugares nunca antes
Descobertos,
por caminhos inesperados,
pelas trilhas musicais
da paz e da felicidade.

ANEXO 8

Conto contemporâneo: Os porquês do coração

Autores: Nye Ribeiro Silva, Conceil Corrêa da Silva

Mabel gostava de acordar bem cedinho. Levantava da cama, escovava os dentes, penteava os cabelos e já começava a viver a vida e fazer um montão de perguntas:

- Por que precisamos dormir todas as noites?
- Por que os cães latem e os gatos miam?
- Por que o pente tem dente e não sabe dar risada?
- E enquanto se aprontava para ir à escola: - Por que o espelho reflete a minha imagem?
- Por que você é tão diferente de mim?
- Por que eu sou desse jeito, e não sou chinesa, nem ruiva, nem tenho sardas?

Papai e mamãe. Pacientemente, procuravam responder ao que a filha perguntava. Havia perguntas: compridas, curtas, perguntas fáceis e perguntas muito difíceis.

Mas, nem bem terminavam de dar uma resposta e Mabel já vinha com novas perguntas:

- Por que tem gente que é rica e gente que é pobre?
- Por que cavalo como capim e não toma sorvete?
- Por que a gente solta pum?

E na hora do almoço, ao voltar para casa:

- Por que peixe tem cauda e não tem pé?
- Por que gato tem medo de tomar banho e minha prima Alice também?
- Por que tem gente tão grande e gente tão pequena?

E após o jantar:

- Por que as pessoas ficam velhas?
- Por que o tempo não tem fim?
- Por que a gente morre?
- Um dia, você vai acabar descobrindo que nem todas as perguntas têm respostas, explicou o papai com um beijo gostoso de boa-noite.

Quando chegou o dia do seu aniversário, Mabel ganhou de presente um aquário com um peixinho.

Olhou bem para ele. Que lindo!

Tinha os olhos bem abertos, vivos e brilhantes.

Tinha listras coloridas e uma cauda enorme, transparente.

Mabel ficou ali, olhando para o peixinho e nadava contente, de um lado para o outro. E não teve dúvida: - Vou chamá-lo de Igor.

No final da tarde, depois de um dia cheio de aventuras, Mabel ia ver o seu peixinho. E costumava levar sempre uma surpresa: algumas pedras coloridas que encontrava no caminho da escola, umas conchinhas que havia guardado do seu último passeio na praia, uma planta bem verdinha...

Trocava a água, colocava comida e arrumava tudo direitinho. O aquário ficou tão bonito que parecia um pedacinho do mar.

Depois, Mabel sentava ali, bem pertinho, e ficava conversando com o Igor. O peixinho abria e fechava a boca como se estivesse participando da conversa. Parecia até que ele já esperava por aquele encontro gostoso, todos os dias.

Papai e mamãe espiavam de longe. E é claro que a menina continuava a fazer perguntas. Só que, desta vez, as perguntas eram todas para o peixinho.

- Por que você já nasceu sabendo nadar?

- Por que você respira debaixo da água? (ontem eu fiz uma tentativa na banheira e estou tossindo até agora!)

- Por que você não fecha os olhos para dormir?

Com o passar do tempo, uma grande amizade foi surgindo entre os dois. Mabel não via a hora de voltar da escola e ir correndo ao encontro do peixinho.

Igor, por sua vez, a esperava ansiosamente, e quando a menina chegava, fazia-lhe a maior festa!

Um dia, quando ela começava a fazer aquele montão de perguntas, Igor perguntou:

- Por que será que você fala tanto “porquê”?

Mabel ficou pensativa e em seguida respondeu?

- Eu falo “por que” por dois motivos: porque gosto que as pessoas que eu gosto olhem para mim; e porque existem coisas que eu ainda não sei e gostaria de saber.

Igor ficou orgulhoso, pois sabia que ninguém mais conhecia o segredo de Mabel. E sabia também que, quando um amigo nos revela um segredo tão íntimo, precisamos guarda-lo com carinho, lá no fundo do nosso coração.

Passou a conhecer e entender melhor a amiga, e quando ela vinha com um montão de perguntas, prestava bastante atenção, olhando bem nos seus olhos.

Mabel já gostava tanto do amigo que até fazia versinhos:

“Será que você me ouve?

Será que você me vê?

Será que o seu coração de peixinho

Bate tão forte, quanto o meu coração

Por você?”

E Igor gostava tanto de Mabel que até lhe ensinou uma canção:

“Como pode um peixe vivo viver fora d’água fria

Como pode um peixe vivo viver fora d’água fria

Como poderei viver, como poderei viver

Sem a tua, sem a tua, sem a tua companhia

Sem a tua, sem a tua, sem a tua companhia”

Mas, um dia...

Mabel voltava de um passeio na praia, com a família. Lá longe, em contato com o mar, havia se lembrado muito do seu peixinho e desejado que ele estivesse com ela para ver de novo os

seus amigos, o seu mundo. Agora, não via a hora de reencontrá-lo para contar as novidades da viagem.

Mal chegou em casa e já foi gritando:

- IGOR!

Olhou e, desta vez, não viu o peixinho nadando satisfeito ao seu encontro.

- Igor, onde está você?

Chegou bem pertinho do aquário, e qual não foi a sua surpresa: Igor estava ali, boiando sobre a água. Enfiou a sua mãozinha dentro do aquário, pegou-o entre os dedos...seu corpinho estava perfeito: as listras coloridas, a cauda enorme e transparente, os olhos bem abertos, mas... sem vida!

Um soluço forte brotou de dentro do seu peito. Depois, um grito de dor:

- IGOR!!!

E uma pergunta:

- Por quê?

Mabel se lembrou de uma coisa que o papai havia lhe falado:

- Um dia você vai compreender que nem todas as perguntas têm respostas.

Chorou muito a perda daquele amigo querido. Arranjou uma caixinha de fósforos, forrou-a e colocou o corpo do peixinho ali.

Depois, chamou os seus amigos para o enterro. Mas só aqueles amigos muito especiais, que também gostava do Igor e sabiam o quanto ele era importante para ela.

Cavaram um barquinho no quintal, enterraram o peixinho e cobriram o lugar com flores bem bonitas.

O tempo foi passando, mas a dor continuava forte. Mabel chorava e, aos poucos, suas lágrimas foram inundando o seu coração. Lembrava-se com saudade do amigo, dos momentos bons que haviam passado juntos, da festa que ele fazia ao encontra-la todos os dias, no final da tarde.

Certo dia, a dor da saudade foi ficando tão grande que Mabel não aguentou mais: entrou no seu quarto, fechou a porta, apertou as mãozinhas com força e gritou bem forte, tão forte só ela era capaz de ouvir:

- IGOR!!!

De repente, como num passe de mágica, Igor estava nadando no seu coração. E foi aí que ela ouviu uma voz que falava baixinho, tão baixinho que só ela era capaz de ouvir:

“Será que você me ouve?

Será que você me vê?

Será que o seu coração de menina

Bate tão forte,

Quanto o meu coração por você?”

E Mabel arriscou mais uma pergunta:

- Por que você está nadando no meu coração?

- Por que você me chamou através da sua saudade. E sempre que você me chamar assim, com tanta força, eu virei nadar nas águas do seu coração. Ele é tão gostoso que parece um pedacinho do mar. E sabe o que descobri? Aqui dentro existem algumas cavernas. Por enquanto vou ficar morando na caverna da saudade, que fica ao lado da caverna dos sonhos, bem pertinho da caverna das lembranças. Aqui, ainda tem lugar para muita gente.

Mabel ficou surpresa. Mal acreditava no que estava acontecendo. Que felicidade! Olhou bem para aquele peixinho: as listras coloridas, a cauda enorme e transparente, os olhos bem abertos, brilhantes, cheios de vida... e não teve dúvida: era o mesmo Igor de sempre!

- Sabe de uma coisa? Todas as pessoas que você ama visitam ou moram no seu coração. Agora você já aprendeu: sempre que quiser estar com elas aperte suas mãozinhas e grite bem alto, com toda a força da saudade e, como num passe de mágica, elas virão visitar você. Com o tempo a dor da saudade foi-se acalmando. Mabel já conseguia dar boas risadas lembrando-se de coisas engraçadas do amigo. Lembrou-se das vezes em que ele ficava bem quietinho ouvindo as suas histórias e prestando atenção nas suas perguntas. E de quando ele brincava de esconde-esconde no meio das pedras. Lembrou-se também de quando ele cantou uma linda canção para ela:

“Como pode um peixe vivo
Viver fora d’água fria
Como poderei viver
Como poderei viver
Sem a tua
Sem a tua
Sem a tua companhia...”

Um dia, Mabel foi chamar o Igor na caverna da saudade. Mas ele não estava mais lá.
- Não é possível – pensou a menina. – Onde é que esse peixinho se escondeu desta vez? Será que ele foi embora se despedir de mim?
Mas, não demorou nada para que ela o encontrasse nadando em outras águas, feliz da vida! Igor tinha acabado de se mudar para outra caverna: a caverna das boas lembranças.

ANEXO 9

Canção: O caderno

Autor: Toquinho

Sou eu que vou seguir você
Do primeiro rabisco
Até o be-a-bá.
Em todos os desenhos
Coloridos vou estar
A casa, a montanha
Duas nuvens no céu
E um sol a sorrir no papel...

Sou eu que vou ser seu colega
Seus problemas ajudar a resolver
Te acompanhar nas provas
Bimestrais, você vai ver
Serei, de você, confidente fiel
Se seu pranto molhar meu papel...

Sou eu que vou ser seu amigo
Vou lhe dar abrigo
Se você quiser
Quando surgirem
Seus primeiros raios de mulher
A vida se abrirá
Num feroz carrossel
E você vai rasgar meu papel...

O que está escrito em mim
Comigo ficará guardado
Se lhe dá prazer
A vida segue sempre em frente
O que se há de fazer...

Só peço, à você
Um favor, se puder
Não me esqueça
Num canto qualquer

ANEXO 10

Conto contemporâneo: Eduarda na barriga do dragão

Autor: Caio Ritter

Os olhos de Eduarda, quando abertos, parecem duas enormes bolitas de vidro escuro. Lá, bem no fundo de cada um deles, brilham estrelas de cristal. Brilham segredos também.

Os cabelos de Eduarda têm a cor da noite e caem pelas costas em duas longas tranças levadas, feito braços correntes de um rio. Cheios de peixes, de algas e de navios naufragados.

O sorriso de Eduarda é todo cheio de dentes. Abre-se nem seu rosto e enche o mundo de luz. Ah, mas fez tempo, muito tempo mesmo, que não vejo o sorriso de Eduarda.

Os olhos do dragão são enormes. Olhos arregalados, dispostos sempre a engolir o mundo. E engolem. Engolem sim.

A pele do dragão tem dentes os montes. Pontudos, enormes. Uma bronca que se abre e solta fogo. Fogo de montão.

O dragão é um bicho muito parecido com um jacaré. Só que bem comprido. E, lá no fim, tem um rabo. Muito comprido também.

Você já viu um dragão? Eu não.

Eduarda também nunca viu o tamanho do rabo do dragão. Também nunca viu o dragão.

Eduarda só pode ver o bicho por dentro. É que ela mora bem lá dentro da barriga do dragão.

Só ela e suas duas bonecas: a Zoé e a Letícia. Bonecas-irmãs. Cara de uma, focinho da outra. Eduarda carrega uma em cada mão quando sai para passear no escuro do dragão. Letícia sempre a sorrir, e Zoé com cara de poucos amigos.

Tem vezes que o dragão abre sua boca. Ai, que medo! Eduarda corre para debaixo da cama. Bocas fechadas. Tão fechadas que não entra nem fiapo de pensamento.

O dragão urra, solta fogo, ilumina tudo lá fora. E, nas sombras que se formam na parede da barriga do dragão, Eduarda fica vendo coisas que não quer ver: pessoas brigando, gente se matando, muito sangue pelo chão, crianças passando fome, árvores pegando fogo, prédios explodindo, e choro. Choro de montão.

Eduarda fecha mais os olhos. Foge e se esconde, ela e suas bonecas, bem no fundo do fundo da barriga do dragão.. E fica á, muito quietinha. Quieta feito bebê sonhando. Quieta feito silêncio de espera. Só que Eduarda não é mais bebê e o que vê, nas sombras que se formam na parede da barriga do dragão, não é sonho não. Parece mesmo pesadelo. Verdade-pesadelo.

- Psiu – pede a menina de olhos de bolita, botando o dedo nos lábios. Letícia, sempre tagarela, fica contando histórias e canta uma musiquinha que fala de alegria.

- Fique quieta, Letícia – fala Zoé – não vê que estamos com medo?

Letícia faz cara de boneca de pano levada:

- Medo de quê? Medo pra quê?

- Psiu – repete Eduarda. A boca parecendo que foi costurada com linha bem grossa. Linha-cordão.

Tanta conversa pode chamar a atenção do bicho.

Imagina se ele as descobre ali no fundo da sua barriga?

E quando tudo passa, e quando o dragão ressona, depois de tanta destruição, as três saem bem devagarzinho lá do anto mais escuro da barriga. Eduarda arruma a cama, põe sobre ela as duas amiguinhas e finge que é feliz. Letícia espera e, quando Eduarda se distrai, dá-lhe um enorme susto. Imita urro de dragão, cuspiendo fogo.

E ri. Risada solta, risada-gargalhada, risada de boneca que não tem medo de nada.

Eduarda abre a boca fecha os olhos: - Ai, que medo!

Zoé se encolhe debaixo do travesseiro: - Ai, que medo!

Letícia ri: - Ah, que alegria!

Se o dragão dorme, tudo fica mais tranquilo. Eduarda junta, pelo chão da barriga do dragão, pequenos gravetos queimados feito carvão. E faz deles lápis e, devagar, bem de leve, pra não acordar o bicho, escreve pequeninhos poemas:

*Batatinha, quando nasce,
Espalha ramas pelo chão,
Sou menina e vivo presa, na barriga de um dragão.*

*Queria poder ser livre,
Voar como os pássaros.
Mas, se o dragão fecha a boca,
Me faz em mil pedaços.*

*Se, um dia, crio coragem,
Saio correndo daqui
E vou chover poesias
Pelas ruas em que vivi.*

E havia tantos outros. Versos e rimas que iam saindo aos poucos lá do fundo da cabeça da menina. Alguns saíam também de dentro de seu coração. Neste momento, momento-poesia, os olhos de Eduarda se escancaravam feito as janelas do dia. E a barriga, tão escura, se iluminava. Barriga-luz.

*Gosto da chuva
Gosto do vento,
Gosto do pássaro
Em vôo lento
Que gira e gira
Veloz cata-vento
Acorda as flores
E o meu pensamento.*

Depois que escrevia seus versos, a menina se punha a pensar: ah, que saudade de molhar o rosto na chuva. Ah, que vontade de sentir o vento fazendo carinho nas tranças. Ah, que vontade de ver um beija-flor a voar.

E o desejo de sair da barriga ia se fazendo muito devagarzinho, vinha lá de dentro, bem do dentro da menina.

Pensava em flores e em jardins, lembrava as brincadeiras com os amigos: pula-sapata, carrossel, pipas e panelinhas, jogos e mais jogos, boneca e carrinho.

- Que saudade! – Eduarda suspirava.

A saudade é mesmo assim, vai criando um buraco dentro da gente, buraco tão grande, que, por vezes, até dá medo de a gente não conseguir encher. Eduarda enchia fazendo poesia.

E os poemas iam saindo dela. E iam entrando também. Cada poesia que saía iluminava mais ainda a barriga do dragão. A boneca Letícia ria e, alto, declamava versos que sabia de cor. Fazia caras e bocas. Até a Zoé gostava. E, mesmo não querendo, deixava brotar pequeno sorriso naquela cara sempre preocupada.

Um dia, era tanta poesia e tanta iluminação, que Eduarda, ainda com uma ponta de medo, abriu os olhos. Primeiro, devagar; depois arregalou-os.

E as duas bolitas explodiram feito estrelas de cristal. Foi, então, que Eduarda fez sua descoberta mais bela: o terrível dragão era apenas uma lagartixa na janela.

Uma lagartixa pequenina e rosada, quase transparente. Frágil, como era a Eduarda.

*Se um dragão se aproxima,
de medo não fique amarela,
ele pode ser, apenas,
uma lagartixa na janela.*

E Eduarda riu. Seu riso mais alegre. Correu em direção à boca do dragão e saiu. Letícia ia à frente; Zoé, um pouquinho atrás. A luz do sol abraçou as três e as convidou para brincar no jardim.

ANEXO 11

Entrevistas com alunos após as sessões de leitura

Entrevista 1

Aluna: Lu

Idade: 8 anos

Pesq.: Gosta de ler?

Lu: Gosto muito.

Pesq.: Prefere quando a professora ler ou conta?

Lu: Quando ela ler com livro ou contada também gosto.

Pesq.: O que não gostou das histórias?

Lu: Eu gostei de tudo, não tem nem o que dizer por que gostei de tudo.

Pesq.: Você gostava de ler mais antes ou depois das sessões de leitura?

Lu: Eu gostava antes e agora.

Pesq.: Agora você gosta mais? Por quê?

Lu: Eu tenho muitos livros em casa, mas eu lia pouquinho, mas depois que começou a contação me interessei mais por ler, leio mais meus livros. Comecei a me interessar por ler. Eu lia em sala, mas depois comecei a me interessar mais, em casa.

Pesq.: O que achou das histórias?

Lu: São muito legais. Muito bonitas as histórias uma mais bonita do que a outra. Muito bonita principalmente quando a gente andou pela escola.

Pesq.: Gostou mais de qual?

Lu: Dos poemas, só vivo lendo os poemas, gosto muito.

Pesq.: O que sentiu ouvindo as histórias?

Lu: Eu senti muitas coisas, principalmente aquela, essa agora, como eu disse assim que a solidão dá medo eu conversei sobre isso com meus pais. Gostei muito dela e gostei muito dos poemas todo dia eu leio.

Pesq.: Você sabe o que é ficção?

Lu: Sei, ficção é uma coisa que não existe. Como uma lenda que tem o home do saco. Homem do saco minha professora me disse que ele levava as crianças e carregava pra longe.

Pesq.: Então todas as histórias que a professora leu é ficção?

Lu: Nem todas.

Pesq.: Qual não é?

Lu: Os poemas.

Pesq.: Você acha que poema não é ficção?

Lu: Não.

Pesq.: Por quê?

Lu: Assim, é ficção por que ele é criado.

Pesq.: Se é criado é ficção, é inventado?

Lu: É.

Pesq.: Gostaria de conhecer algum personagem?

Lu: Gostaria de conhecer a Eduarda.

Pesq.: Como você gostaria de conhecer ela se você me disse que ela não existe que é ficção?

Lu: Se eu fosse uma ficção eu gostaria de conhecer ela.

Pesq.: Ou se ela fosse de verdade você queria conhecer ela, assim?

Lu: É.

Pesq.: A professora sempre responde suas perguntas?

Lu: Responde.

Pesq.: Além dos poemas qual história você gostou?

Lu: Do peixinho.

Pesq.: Você acredita que alguma história dessas aconteceu?

Lu: Acredito.

Pesq.: Qual?

Lu: Os porquês do coração.

Pesq.: Você acredita que aquela história aconteceu ou pode acontecer com alguém?

Lu: Pode acontecer com alguém.

Pesq.: Você já teve vontade de ler de novo alguma dessas histórias?

Lu: Já.

Pesq.: Qual?

Lu: Os porquês do coração e dos lápis.

Pesq.: Você gostaria que continuasse?

Lu: Gostaria.

Pesq.: De tudo o que mais você gostou?

Lu: Dos livros.

Pesq.: A professora ler na sala assim?

Lu: Não.

Pesq.: Ela lia histórias para vocês antes dessas?

Lu: Não. Só os alunos que liam mais.

Pesq.: Gostaria que tivesse biblioteca aqui? Por quê?

Lu: Gostaria a gente poderia entrar e ver os livros.

Pesq.: Você tem livros em casa?

Lu: Tenho.

Pesq.: Seus pais leem para você?

Lu: Meus pais não, minha mãe n pra mim, mas ela me ajuda muito, foi ela q me ensinou, palavra por palavra, sílaba por sílaba.

Pesq.: E você gosta de discutir as historias como a professora esta fazendo?

Lu: Gosto muito de perguntar assim, por que eu gosto de perguntar os significados, e toda vez que eu pergunto a professora, fico pensando e vou entendendo mais a história.

Entrevista 2

Aluna: Dan

Idade: 8 anos

Pesq.: Gosta de ler?

Dan: Gosto.

Pesq.: Prefere quando a professora ler ou conta?

Dan: Ler.

Pesq.: Você gostava de ler mais antes ou depois das sessões de leitura?

Dan: Depois. Por que gosto de ler.

Pesq.: O que achou das histórias?

Dan: Legais.

Pesq.: Gostou mais de qual?

Dan: Foi aqui contou agora.

Pesq.: O que sentiu ouvindo as histórias?

Dan: Senti vontade de rir por que a menina correu para baixo da cama.

Pesq.: Você sabe o que é ficção?

Dan: Não.

Pesq.: Gostaria de conhecer algum personagem?

Dan: Dragão.

Pesq.: Todas as histórias foram ficção?

Dan: Foi.

Pesq.: A professora sempre responde suas perguntas?

Dan: Sempre.

Pesq.: Você acredita que aquela história aconteceu ou pode acontecer com alguém?

Dan: Aconteceu. Do grão de ervilha.

Pesq.: Você já teve vontade de ler de novo alguma dessas histórias?

Dan: Tenho. Todas. Eduarda.

Pesq.: Você gostaria que continuasse?

Dan: Gostaria.

Pesq.: De tudo o que mais você gostou?
Dan: Das histórias.
Pesq.: A professora ler na sala assim?
Dan: Ler.
Pesq.: Ela lia histórias para vocês antes dessas?
Dan.: Não.
Pesq.: Gostaria que tivesse biblioteca aqui? Por quê?
Dan: Tem, mas não pode levar.
Pesq.: Você tem livros em casa?
Dan: Tenho livros.
Pesq.: Seus pais leem para você?
Dan: Leem.
Pesq.: E você gosta de discutir as historias como a professora esta fazendo?
Dan: Gosto. Por que eu sei as respostas.

Entrevista 3

Aluna: Ta

Idade: 8 anos

Pesq.: Gosta de ler?
Ta: Gosto.
Pesq.: Prefere quando a professora ler ou conta?
Ta: Ler.
Pesq.: O que não gostou das histórias?
Ta: Gostei tudo.
Pesq.: Você gostava de ler mais antes ou depois das sessões de leitura?
Ta: Agora. Porque assim vou conhecendo tudo que ela passa ai a vontade vai aumentando.
Pesq.: O que achou das histórias?
Ta: Legal.
Pesq.: O que sentiu ouvindo as histórias?
Ta: Alegre.
Pesq.: Você sabe o que é ficção?
Ta: Uma coisa que a pessoa inventa, não é verdade. Uma coisa que inventa, pega uma coisa que foi verdade e bota umas coisinhas que foi mentira.
Pesq.: Então todas as histórias que a professora leu é ficção?
Ta: Quase todas. Acho que todas que são ficção.
Pesq.: Gostaria de conhecer algum personagem?
Ta: Todos.
Pesq.: Como você gostaria de conhecer ela, se você me disse que ela não existe que é ficção?
Ta: Não existe, mas se existisse queria conhecer.
Pesq.: A professora sempre responde suas perguntas?
Ta: Sim.
Pesq.: Você acredita que alguma história dessas aconteceu?
Talita: Não aconteceu.
Pesq.: Qual história você mais gostou?

Ta: Maria vai com as outras. Por que ela sempre ia com as outras nunca ficava onde ela queria.

Pesq.: Você é como Maria, vai com as outras?

Ta: Sou.

Pesq.: Você já teve vontade de ler de novo alguma dessas histórias?

Ta: Já. De todos.

Pesq.: Você gostaria que continuasse?

Ta: Sim.

Pesq.: A professora ler na sala assim?

Ta: Tem vezes que ela ler, tem vezes que a gente ler.

Pesq.: Ela lia histórias para vocês antes dessas?

Talita: Assim ela vai contando, vai mostrando. É um pouco diferente.

Pesq.: Gostaria que tivesse biblioteca aqui? Por quê?

Ta: Sim porque, assim as pessoas podiam pegar o livro que a pessoa quisesse. Tinha um monte de livros, por que aqui só tem um, aí todo mundo vai pegar e vai ter briga.

Pesq.: Você tem livros em casa?

Ta: Não.

Pesq.: Seus pais leem para você?

Ta: Não. Assim eles trabalham e minha mãe só fica no domingo em casa. Mas, quando eu vou ler e tenho alguma dúvida eles me ajudam.

Pesq.: E você gosta de discutir as histórias como a professora está fazendo?

Ta: Gosto. Assim, porque é uma pergunta, se a pessoa errar ela vai dizer e a pessoa já vai aprender o que a pessoa errou.

Entrevista 4

Aluna: Je

Idade: 8 anos

Pesq.: Gosta de ler?

Je: Gosto.

Pesq.: Prefere quando a professora ler ou conta?

Je: Quando ela conta.

Pesq.: O que não gostou das histórias?

Je: Nada.

Pesq.: Você gostava de ler mais antes ou depois das sessões de leitura?

Je: Agora.

Pesq.: O que achou das histórias?

Je: Muito boas.

Pesq.: Gostou mais de qual?

Je: Eduarda.

Pesq.: O que sentiu ouvindo as histórias?

Je: Emoção.

Pesq.: Você sabe o que é ficção?

Je: O que é mentira.

Pesq.: Então todas as histórias que a professora leu é ficção?

Je: É.

Pesq.: Gostaria de conhecer algum personagem?

Je: Letícia a boneca.

Pesq.: A professora sempre responde suas perguntas?

Je: Fico calado.

Pesq.: Você acredita que alguma história dessas aconteceu?

Je: Não.

Pesq.: Você já teve vontade de ler de novo alguma dessas histórias?

Je: Já.
Pesq.: Qual?
Je: Todos.
Pesq.: Você gostaria que continuasse?
Je: Gostaria.
Pesq.: A professora ler na sala assim?
Je: Tem vezes que sim, tem vezes que não.
Pesq.: Gostaria que tivesse biblioteca aqui? Por quê?
Je: Sim. Por que é bom que tem livro.
Pesq.: Você tem livros em casa?
Je: Tenho.
Pesq.: Seus pais leem para você?
Je: Tem vezes.
Pesq.: E você gosta de discutir as historias como a professora esta fazendo?
Je: Gosto. Por que é bom.

Entrevista 5

Aluna: Ra

Idade: 9 anos

Pesq.: Gosta de ler?
Ra: Eu gosto, mas não sei.
Pesq.: Prefere quando a professora ler ou conta?
Ra: Conta as histórias.
Pesq.: Não gostou de alguma coisa dessas histórias?
Ra: Não.
Pesq.: Você gostava de ler mais antes ou depois das sessões de leitura?
Ra: Agora.
Pesq.: O que achou das histórias?
Ra: Muito legais.
Pesq.: O que sentiu ouvindo as histórias?
Ra: Que um dia ia aprender ler.
Pesq.: Você sabe o que é ficção?
Ra: Uma coisa real que não existe.
Pesq.: Então todas as histórias que a professora leu é ficção?
Ra: Não sei.
Pesq.: Gostaria de conhecer algum personagem?
Ra: Sim. Eduarda.
Pesq.: Gostou mais de qual?
Ra: Eu gosto de negocio que lava a louça, da última. De tudinho.
Pesq.: A professora sempre responde suas perguntas?

Ra: Às vezes não pergunto.

Pesq.: Você acredita que alguma história dessas aconteceu?

Rafaela: Não.

Pesq.: Você já teve vontade de ler de novo alguma dessas histórias?

Ra: Tenho, mas agora não sei ler.

Pesq.: Você gostaria que continuasse?

Ra: Sim.

Pesq.: A professora ler na sala assim?

Ra: Mais ou menos.

Pesq.: Gostaria que tivesse biblioteca aqui? Por quê?

Ra: Sim. Por que eu gosto.

Pesq.: Você tem livros em casa?

Ra: Tenho.

Pesq.: Seus pais leem para você?

Ra: Minha prima está me ajudando ela já é adolescente.

Pesq.: E você gosta de discutir as histórias como a professora está fazendo?

Ra: Acho ruim.

Entrevista 6

Aluna: Na

Idade: 8 anos

Pesq.: Gosta de ler?

Na: Gosto.

Pesq.: Prefere quando a professora ler ou conta?

Na: Conta.

Pesq.: Você gostava de ler mais antes ou depois das sessões de leitura?

Na: Antes.

Pesq.: Porquê?

Na: Por que era melhor.

Pesq.: O que achou das histórias?

Na: Muito boas.

Pesq.: Gostou mais de qual?

Na: Da cama. Eduarda.

Pesq.: Você sabe o que é ficção?

Na: Não.

Pesq.: Todas as histórias que a professora leu é ficção?

Na: Não.

Pesq.: A professora sempre responde suas perguntas?

Na: Quando faço.

Pesq.: Gostaria de conhecer algum personagem?

Na: Da turma da Mônica.

Pesq.: Você acredita que alguma história dessas aconteceu?

Na: Eduarda.

Pesq.: Você já teve vontade de ler de novo alguma dessas histórias?

Na: Tive.

Pesq.: Você gostaria que continuasse?

Na: Gostaria.

Pesq.: A professora ler na sala assim?

Na: Ler.

Pesq.: Ela lia histórias para vocês antes dessas?

Na: Não.

Pesq.: Gostaria que tivesse biblioteca aqui? Por quê?

Na: Sim. Por que era melhor que pode pegar e levar pra casa.

Pesq.: Você tem livros em casa?

Na: Tenho.

Pesq.: Seus pais leem para você?

Na: Não.

Pesq.: E você gosta de discutir as histórias como a professora esta fazendo?

Na: Gosto. É bom. A pessoa aprende mais.

Entrevista 7

Aluna: Ca

Idade: 8 anos

Pesq.: Gosta de ler?

Ca: Adoro.

Pesq.: Prefere quando a professora ler ou conta?

Ca: Quando ela ler o livro.

Pesq.: Você gostava de ler mais antes ou depois das sessões de leitura?

Ca: Agora. Por que ensina muitas coisas.

Pesq.: O que achou das histórias?

Clara: Muito legais.

Pesq.: O que sentiu ouvindo as histórias?

Ca: Sentia felicidade.

Pesq.: Você sabe o que é ficção?

Ca: Sei. É uma história que você inventa que não é verdade.

Pesq.: Gostou mais de qual?

Ca: Foi a do Grão de ervilha.

Pesq.: Então todas as histórias que a professora leu é ficção?

Ca: É.

Pesq.: Gostaria de conhecer algum personagem?

Ca: Gostaria. A princesa.

Pesq.: Como você gostaria de conhecer ela se você me disse que ela não existe, que é ficção?

Ca: Sei não.

Pesq.: Se fosse de verdade você queria conhecer ela, assim?

Ca: É.

Pesq.: Você acredita que alguma história aconteceu ou pode acontecer com alguém?

Ca: Todas são inventadas.

Pesq.: A professora sempre responde suas perguntas?

Ca: Sim.

Pesq.: Você já teve vontade de ler de novo alguma dessas histórias?

Ca: Tive. Todos.

Pesq.: Você gostaria que continuasse?

Ca: Sim.

Pesq.: De tudo o que mais você gostou?

Ca: Eu gostei da história, que mais gostei. Das perguntas, das histórias.

Pesq.: A professora ler na sala assim?

Ca: Algumas vezes.

Pesq.: Gostaria que tivesse biblioteca aqui? Por quê?

Ca: Sim. Por que é muito legal ler todos os livros.

Pesq.: Você tem livros em casa?

Ca: Tenho.

Pesq.: Seus pais leem para você?

Ca: Sim, às vezes.

Pesq.: E você gosta de discutir as histórias como a professora está fazendo?

Ca: Gosto. Por que é bom.