

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS**

**TAÍS MAIARA BOESING**

***BISA BIA, BISA BEL:*  
UM PROJETO DE APROXIMAÇÃO DO LEITOR E DA LITERATURA**

**PORTO ALEGRE  
2013**

**TAÍS MAIARA BOESING**

***BISA BIA, BISA BEL:***  
**UM PROJETO DE APROXIMAÇÃO DO LEITOR E DA LITERATURA**

**Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado à banca examinadora da  
Universidade Federal do Rio Grande do  
Sul como requisito parcial para a  
obtenção do título de Licenciada em  
Letras, sob a orientação do Professor  
Doutor Antônio Marcos Vieira  
Sanseverino**

**PORTO ALEGRE**

**2013**

Aos meus pais, Maria e Inácio, pelo amor, paciência e toda ajuda dedicada à realização deste sonho.

Ao meu irmão, Vinícius, pelo carinho e os sorrisos cativantes nos momentos mais difíceis desta jornada.

## AGRADECIMENTOS

É impossível chegar ao final da graduação sem olhar para trás e perceber quantas coisas foram vivenciadas e compartilhadas nestes anos de convivência com pais, irmão, familiares, amigos e colegas. Por isso é tão importante, para mim, poder agradecer a todos aqueles que, de alguma forma, estiveram comigo por todo o tempo que caminhei rumo à formatura.

Agradeço, primeiramente, aos meus pais, Maria Fusieger Boesing e Inácio Remar Boesing: minha base e meu porto seguro. Sem o apoio incondicional, a motivação e o amor que vocês me dedicaram, eu não poderia estar comemorando o final desse capítulo da minha história. Também, tenho de agradecer ao meu pequeno Vinícius Rafael Boesing, que mesmo com o pouco tamanho, sempre demonstrou seu amor incondicional, com o seu temperamento carinhoso, me dando forças para transpor as situações mais adversas. Amo vocês!

Agradeço à minha grande família por todos os momentos de alegria, pelas palavras amigas e toda a ajuda dedicada. Em especial, agradeço à minha dinda, Ivete Fusieger e às minhas irmãs (de sangue e coração), Jessica A. Collet e Adrieli Morgana Ritterbusch, por vocês serem tão importantes na minha formação como pessoa. Não há como mensurar minha admiração pelas pessoas maravilhosas que vocês são.

Agradeço aos meus amigos de infância, que apesar da distância em alguns momentos, não deixaram de demonstrar seu apoio e sua preocupação comigo. Aos meus amigos de faculdade, agradeço os momentos compartilhados: as alegrias, as lágrimas, as dificuldades e as celebrações. Vocês foram essenciais para o êxito da minha jornada e é uma grandíssima honra ter amigos tão dedicados e parceiros como vocês!

É necessário um agradecimento especial àquelas que, com seu exemplo e ensinamentos, me levaram a trilhar o caminho da docência: professoras Mara Santos, Madalena Trein Robinson, Vera Lúcia Führ Bock e Leila Wendling. O seu amor, dedicação e empenho aos alunos e ao ensino, me tocaram de uma maneira muito especial. Suas condutas foram marcantes para que eu escolhesse ser professora.

*“Uma concepção estreita da literatura, que a desliga do mundo no qual ela vive, impôs-se no ensino, na crítica e mesmo em muitos escritores. O leitor, por sua vez, procura nos livros o que possa dar sentido à existência. E é ele quem tem razão.”*

Tzvetan Todorov

## RESUMO

Este trabalho propõe um Projeto de Leitura baseado em pressupostos que aproximam o ensino de língua e literatura, eixo fundamental para o desenvolvimento da leitura no âmbito escolar. Importam para a elaboração de tal proposta a construção do conceito de leitura, através da apresentação de diversas definições, bem como, a localização da literatura infantil no papel básico da formação do leitor. A proposta didática esta norteada pela obra de Ana Maria Machado, *Bisa Bia, Bisa Bel*, com a qual, foram desenvolvidas atividades que auxiliem os alunos a conhecerem as memórias de sua família, possibilitando o reconhecimento de sua própria história e identidade.

Palavras chave: Ensino. Leitura. Literatura infantil. Ana Maria Machado. Memórias. Identidade

## **ABSTRACT**

This monography proposes a Reading Project based on assumptions that approach teaching language and literature, fundamental axis for the reading development in school. It's important for the elaboration of this propose the build of the reading concept, by presenting several definitions, as well the location of the children's literature in the basic role of the reader formation. The didactical proposal is guided by the work of Ana Maria Machado *Bisa Bia, Bisa Bel*, with which were developed activities that help the students to know their family memories, allowing the recognition of their own history and identity.

Key words: Education. Reading. Children's Literature. Ana Maria Machado. Memories. Identity.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>1 A LEITURA E SEUS SIGNIFICADOS POSSÍVEIS .....</b>	<b>12</b>
1.1 LEITURA COMO EXPERIÊNCIA .....	12
1.2 LEITURA COMO PROCESSO .....	15
1.2.1 Processo neurofisiológico .....	15
1.2.2 Processo cognitivo .....	16
1.2.3 Processo afetivo .....	16
1.2.4 Processo argumentativo .....	16
1.2.5 Processo simbólico .....	17
1.3 LEITURA COMO REFLEXO .....	17
1.4 LEITURA COMO DESEJO .....	18
<b>2 (RE)CONHECENDO A LITERATURA INFANTIL.....</b>	<b>20</b>
2.1 ORIGENS.....	20
2.2 LITERATURA INFANTIL NO BRASIL .....	21
2.3 MONTEIRO LOBATO E A LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA .....	22
2.4 CARACTERÍSTICAS .....	23
2.4 A LITERATURA INFANTIL E SUA RELAÇÃO COM A ESCOLA.....	24
2.5 LETRAMENTO LITERÁRIO .....	26
2.6 ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA INFANTIL.....	26
<b>3 PROJETO DE LEITURA: PRESSUPOSTOS, ESTRUTURA E APRESENTAÇÃO DA OBRA.....</b>	<b>29</b>
3.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS .....	29
3.2 ESTRUTURAÇÃO DO PROJETO: A SEQUÊNCIA DIDÁTICA .....	31
3.2.1 A sequência didática: progressão do aprendizado .....	32
3.2.2 A sequência básica do letramento literário .....	33
3.2.3 Avaliação .....	34
3.3 LEITURA DE LITERATURA: A OBRA <i>BISA BIA, BISA BEL</i> .....	35
3.3.1 A obra .....	35
3.3.2 A autora .....	36
<b>4 PROJETO DE LEITURA: (RE)VISITANDO BISA BIA .....</b>	<b>38</b>
4.1 PERFIL DA TURMA .....	38
4.2 PROPOSTA .....	38
4.3 OBJETIVOS PRINCIPAIS .....	39
4.4 DESENVOLVIMENTO DO PROJETO.....	39
4.4.1 Tempo e cronograma de execução .....	40
4.5 SUMÁRIO DAS AULAS .....	41
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>56</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>58</b>



## INTRODUÇÃO

Por entender que as práticas didáticas empregadas no ambiente escolar, atualmente, nem sempre propiciam o desenvolvimento do hábito de leitura, principalmente, entre as crianças, o Projeto de Leitura proposto nesse trabalho tem a intenção de possibilitar ao leitor iniciante a absorção e compreensão dos sentidos implicados na leitura, tanto da obra escolhida para guiar as atividades, como nas demais leituras que ele efetivará durante sua vida.

A leitura, vista como interação, abarca em seu processo o diálogo: ela dialoga com o texto e os elementos externos. Desta forma, faz-se necessário que, pensando-se em um plano de ensino, sejam aplicadas atividades de leitura que desenvolvam competências de compreensão e de uma atitude responsiva diante do texto. (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 55)

Sendo assim, o trabalho com a literatura infantil é importante para o processo de leitura, neste caso do leitor iniciante, no sentido de que ela se aproxima de sua realidade e lhe fornece subsídios para desenvolver uma posição crítica, ao mesmo tempo em que diverte e fortalece a sua criatividade.

Para conduzir o Projeto de Leitura escolheu-se a obra *Bisa Bia, Bisa Bel*, de Ana Maria Machado. Além de ser um livro premiado e reconhecido como um dos 40 livros essenciais para serem lidos pelas crianças, sua opção deveu-se ao fato de que, para se obter êxito na proposta pedagógica, o livro deve ser adequado à faixa etária, no que tange à linguagem, ilustrações, formato do livro, enredo, etc., bem como, ao nível de letramento dos alunos. Porém, sua indicação não deve subestimar a criança, nem perder de vista a natureza complexa da literatura.

Portanto, a ideia norteadora, tanto do presente trabalho, quanto do Projeto de Leitura, mais especificamente, é de fornecer aos alunos meios para que, através da leitura, eles sejam capazes de solucionar problemas próprios de sua vida, posicionando-se criticamente e exercitando sua imaginação. Em suma, por meio da proposição de atividades em que o aluno tenha contato com a história da sua família, aliada à leitura das aventuras da protagonista de *Bisa Bia...*, que ele possa construir sua identidade e se reconhecer como autor de suas memórias.

No primeiro capítulo serão trazidas definições acerca da leitura, buscando, através da elaboração de uma teia de conceitos, construir a acepção de leitura que norteará o desenvolvimento das atividades propostas neste trabalho.

A literatura infantil é o tema que guiará o capítulo dois. Serão trazidos suas origens, as características que a diferenciam, seu desenvolvimento no Brasil e a importância de Monteiro Lobato para o seu crescimento e estabelecimento como uma literatura reconhecida. Além disso, estará presente a discussão sobre sua relação com a escola, assim como com o letramento literário e com escolarização.

O terceiro capítulo está reservado à apresentação dos pressupostos teóricos que guiam o desenvolvimento da proposta de leitura. Também serão retratadas as teorias sobre sequência didática e letramento literário que estruturam a proposta. Por fim, apresentará a obra escolhida e a autora Ana Maria Machado.

No capítulo quatro será discriminado o Projeto: apresentação da turma hipotética, visto que ele não foi aplicado; da proposta principal e dos objetivos gerais a serem alcançados. Em relação às aulas e andamento da proposta, estará presente o cronograma de aplicação, duração e sumário das aulas. Neste sumário constarão as dinâmicas das aulas, materiais necessários, tempo para execução das tarefas, entre outros itens que interessam ao bom andamento das atividades propostas.

*Bisa Bia, Bisa Bel* brinca com as palavras, mexe com as memórias e abre, para o leitor infantil, uma relação nova com seu passado, assim como a protagonista. Para tanto, o Projeto foi elaborado a partir da permeabilidade que existe entre escola e comunidade, de tal modo que a criança carrega sua história quando entra na sala de aula, assim como leva de volta para casa uma nova imagem para reconfigurar seu mundo.

## 1 A LEITURA E SEUS SIGNIFICADOS POSSÍVEIS

A leitura transcende o folhear de um livro. É mais que um mecanismo de apropriação de conhecimento: é possibilidade, significação, (re)significação. É uma colcha de retalhos que se molda e se transforma com cada vivência, experiência e conhecimento experimentado pelo leitor.

É busca e meio, mas não se esgota em um único sentido, pois sempre há a renovação da relação livro-leitor. A leitura se apresenta como ponto de partida para uma viagem interna, em que a possibilidade de construção da identidade se apresenta constantemente a quem se aventura em seus caminhos.

Por ser um conceito de grande complexidade, não há uma única definição que abranja a totalidade das situações envolvidas na leitura. Para tanto, os tópicos aqui utilizados objetivam agregar significações e não apenas um significado, buscando, assim, a construção de sentidos que explicitem o que é a leitura.

### 1.1 LEITURA COMO EXPERIÊNCIA

Comumente, vislumbra-se a leitura, estritamente, como o ato de ler um livro. Porém ela não engloba tão somente o livro, envolve também as decodificações diárias de jornais, revistas, redes sociais, letreiros, placas informativas; envolve as leituras do mundo, das situações, dos espaços. A leitura vai além das palavras escritas, como sintetiza Maria Helena Martins, em seu livro *O que é Leitura* (1982):

[...] seria preciso, então, considerar a leitura como *um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem*. Assim, o ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano, caracterizando-se também como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre o leitor e o que é lido. (p. 30)

Atentando para uma visão mais ampla do assunto, Martins sugere que a leitura de vivência, aquela que incorpora o conhecimento do aluno, também seja considerada no aprendizado, não se priorizando, somente, a relação leitura-escrita

e/ou a simples decodificação de um texto escrito, frisando-se que “Decodificar sem compreender é inútil; compreender sem decodificar, impossível” (p. 32)

Para dar sentido a um texto, tanto escrito como simbólico, é necessário que o contexto de determinada leitura seja considerado, ou seja, deve haver um *diálogo* entre o leitor e o que se lê.

Martins propõe a divisão da leitura em três níveis: sensorial, emocional e racional. Estes níveis seriam dinâmicos, inter-relacionados e/ou simultâneos, dependendo do leitor e suas condições. A autora demonstra sensibilidade em tal divisão, pois sua proposição baseia-se na experiência do leitor e sua interação com o objeto-livro.

O nível *sensorial* diz respeito aos primeiros contatos do leitor com a Leitura, relacionado a uma resposta física, englobando os cinco sentidos fundamentais do ser humano: visão, tato, audição, olfato e o paladar. Este nível está mais ligado à iniciação do leitor, logo, é o mais próximo da aprendizagem e da Literatura Infantil, pois propicia a descoberta do livro como um objeto diferenciado, capaz de despertar emoções e prazeres. (MARTINS, 1982, p. 43).

Há, também, um nível ligado às emoções que envolvem a relação obra-leitura-leitor, passando por um processo de identificação. Neste nível, denominado por Martins (1982) como *emocional*, o que está implicado não é o que o texto trata, que tipo de informação pretende passar ou em que ele consiste, mas sim o que se *sente* ao entrar em contato com sua história, as sensações que ele pode provocar no leitor. (p. 53). Pode-se considerar que o nível emocional, também, está diretamente ligado à iniciação leitora, pois prioriza as sensações do contato com o que se lê.

O terceiro nível, o *racional*, possui um caráter reflexivo e dinâmico, ou seja, “ao mesmo tempo que o leitor sai de si, em busca da realidade do texto lido, sua percepção implica uma volta à sua experiência pessoal e uma visão da própria história do texto [...]” (MARTINS, 1982, p. 66). Logo, a leitura racional estabelece uma ponte entre o leitor e o conhecimento, alargando horizontes, (re)significando as experiências e dando a alguém poder questionador perante a sua própria vivência.

Os três níveis estão intimamente ligados à aquisição da leitura, à criação/manutenção do hábito do leitor e também à atribuição de sentidos aos momentos vivenciados na leitura. Logo, são fundamentais para entender o processo de iniciação do leitor na leitura. Como já dito, esta divisão proposta por Martins

(1982) não é estanque e pode se apresentar simultaneamente em paralelo ou em adição.

Ainda no campo da experiência através da Leitura, Paulo Freire no livro *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* (1983) frisa que “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (p. 11), indo de encontro ao que Martins (1982) já havia anunciado.

Porém, Freire (1983) possui uma conotação política e pedagógica mais marcada, ou seja, para o autor o ato de ler envolve uma compreensão crítica, não tendo seu fim na decodificação da palavra escrita, mas sendo meio de libertação. Interessa, também, as relações entre o texto e o contexto em que o leitor está inserido.

[...] este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. [...] a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 1983, p. 22)

O autor destaca que a educação não é neutra, para tanto, agrega as experiências do professor, do aluno, do livro, não sendo possível separá-la da política. Porém é essa “parcialidade” da educação que a torna imprescindível, pois abre espaço para aflorar o espírito crítico e libertador do aprendiz, que só é possível através da leitura, dos livros e do mundo.

Neste viés, a leitura também se apresenta como ato político, pois ao mesmo tempo em que possibilita a conscientização do leitor da sua própria história, das lutas de seu povo, dos problemas do seu país, das benesses que podem ser alcançadas da mobilização, também é instrumento de autonomia e libertação, já que serve meios para se escrever e reescrever a realidade vivida.

Retomando, a leitura como experiência é aquela em que o leitor vivencia as letras, vivencia seu mundo, vivencia suas conquistas, dentro de uma obra ou em sua realidade. Com a leitura, ele experimenta a possibilidade de dar novos significados a sua leitura de mundo, bem como pode dar sentido ao seu conhecimento, ao conhecimento que lhe é apresentado e às experiências que um livro é capaz de proporcionar. A leitura de um texto não é um ato isolado: está articulada às vivências do sujeito e se torna um gesto pertinente dentro de seu mundo.

A leitura como experiência, neste sentido, pode ser alavancada à posição de base do processo desencadeado no ato de ler. Ela apresenta meios para aquisição do hábito, de consciência e sensibilização para leitura da palavra e do mundo.

## 1.2 LEITURA COMO PROCESSO

A leitura como atividade complexa e plural, também pode ser vista como um processo. Vicent Jouve, em sua obra *A leitura* (2002), fundamentando-se nas sínteses propostas por Gilles Thérien (1990), propõe um estudo estratificado em cinco dimensões:

### 1.2.1 Processo neurofisiológico

Antes de se pensar em conteúdo e compreensão do que se lê, é necessário observar a leitura como um ato concreto, ou seja, que ela é, primeiramente, “uma operação de percepção, de identificação e de memorização dos signos” (p.17).

A percepção do texto lido dá-se de forma não-linear de leitura: lemos por “pacotes” e não signo por signo. Exercemos, portanto, “uma atividade de antecipação, de estruturação e de interpretação” (p. 18).

Esta dimensão, trazida pelo autor, vai ao encontro do que diz Mary Kato, no livro *O aprendizado da leitura* (1985). Kato infere dois tipos de processamentos no desencadeamento da leitura: *top-down*, ligado à fluência da leitura; e o *bottom-up*, referente à acuidade na leitura.

O processamento *top-down* (descendente) utiliza como estratégia principal de leitura a antecipação seguida de confirmação, ou não, do que se inferiu. O uso adequado desse processamento contribui para a fluência do texto. Porém, quando utilizadas em demasia, as adivinhações podem dificultar a compreensão do texto, se não houver familiaridade com as expressões e signos presentes.

Uma leitura ligada ao processamento *bottom-up* (ascendente) parte da micro para a macro estrutura, ou seja, o leitor a realiza de forma cuidadosa, percebendo os detalhes que cada expressão do texto representa, para constituir os sentidos globais ali implicados.

Sendo assim, é possível a distinção de três tipos de leitores, conforme o uso do processamento:

a. O leitor que privilegia o processamento descendente, realizando a leitura com fluência e valendo-se mais do seu conhecimento prévio, do que daquele implicado no texto;

b. O leitor que dá ênfase ao uso do processamento ascendente, produzindo uma leitura mais vagarosa e atenta a detalhes, porém com dificuldades de sintetizar ideias e atribuir importância;

c. O leitor maduro, que sabe mesclar os dois processamentos anteriores, utilizando-os de maneiras complementares entre si. Ou seja, realiza uma leitura fluente e atenta, ao mesmo tempo em que apreende conceitos do texto somados ao seu conhecimento.

### 1.2.2 Processo cognitivo

A leitura como processo cognitivo diz respeito à nossa capacidade intrínseca de progressão do texto através do desencadeamento dos fatos – se quer muito mais chegar ao final de determinada obra, do que esmiuçar os seus dizeres implícitos.

Do mesmo modo, há também uma leitura voltada, exatamente, à compreensão. Pode-se dizer dessa leitura, que ela busca constituir os diversos sentidos possíveis do texto, não há o intuito de apenas folhear-se o livro.

É importante frisar que ambas as leituras prescindem de uma competência, ou seja, um saber mínimo que o leitor deve possuir para que a leitura se desenvolva satisfatoriamente.

### 1.2.3 Processo afetivo

Como já visto em Martins (1982), a leitura suscita emoções em quem se aventura por seus caminhos. Esta afetividade leva o leitor a uma identificação com o texto, prende-o no emaranhado de situações e emoções apresentado. Assim, cria-se o vínculo mais forte entre leitor-texto: o engajamento afetivo.

### 1.2.4 Processo argumentativo

Há, em qualquer obra que se leia, a intenção implícita ou explícita de convencimento do leitor, de levá-lo “a se questionar sobre seu modo de conceber o sentido [da obra]” (p.22)

### 1.2.5 Processo simbólico

Na visão de Jouve (2002), a leitura sempre interage com a cultura dominante, “A leitura firma sua dimensão simbólica agindo nos modelos do imaginário coletivo quer os recuse quer os aceite”. (p.22)

### 1.3 LEITURA COMO REFLEXO

Outra definição aplicável à leitura é de que ela é a representação da realidade, ou seja, “A leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade” (p. 10), conforme citação extraída do capítulo “O conceito de leitura”, da obra *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolingüística*, de Vilson Jorge Leffa (1996).

Nesse sentido, a leitura funciona como um espelho que oferece uma visão fragmentada do mundo, cabendo ao leitor, com o seu conhecimento prévio, construir os seus próprios sentidos que estão implicados no texto. Dependendo da posição que ele ocupa, obterá uma visão diferente de cada um dos observadores da realidade refletida.

Porém, como já referido por outros autores, citados no presente trabalho, a leitura não compreende apenas o processamento de signos, mas envolve, também, a leitura de elementos não linguísticos, como situações e emoções.

Mais restritamente, a leitura pode ser dividida em *extrair* e *atribuir* significado ao texto. Extrair significado está no cerne da ideia de que o texto possui um sentido único, preciso e fechado e que é tarefa do leitor escrutinar cada significado presente ali:

A compreensão é o resultado do ato da leitura. O valor da leitura só pode ser medido depois que a leitura terminou. A ênfase não está no processo da compreensão, na construção do significado, mas no produto final dessa compreensão (LEFFA, 1996, p.13)

Ler é, também, atribuir significado. Nesta concepção interessa a experiência do leitor frente ao texto. Logo, uma mesma obra “pode provocar em cada leitor e mesmo em cada leitura uma visão diferente da realidade” (LEFFA, 1996, p.14), visto que as leituras são sempre plurais. Sendo assim, a compreensão é um processo



que se desenvolve quando a leitura é realizada e não no produto final; o significado está na série de acontecimentos desencadeados na mente do leitor.

Para Leffa (1996), também, não é interessante o distanciamento desta dualidade. O autor infere a importância de que os dois pólos estejam conjuntamente implicados na leitura, conduzindo a um terceiro elemento, a interação texto e leitor:

Leitura implica uma correspondência entre o conhecimento prévio do leitor e os dados fornecidos pelo texto. Leitor e texto são como duas engrenagens, correndo uma para dentro da outra; onde faltar encaixe nas engrenagens leitor e texto se separam e ficam rodando soltos (p.22)

É pela leitura, portanto, que a realidade é refletida e refratada, oferecendo uma imagem que, somada ao conhecimento prévio do leitor, desencadeia uma compreensão e uma visão de mundo, única e individual, dependendo da experiência de cada um.

#### 1.4 LEITURA COMO DESEJO

Esta conceituação está estritamente ligada à psicanálise de Freud. O desejo, dentro da visão freudiana, pode ser relacionado a um “buraco” que deve permanecer aberto dentro do leitor, uma forma de estar sempre em busca de sentidos.

Joel Birman, em “O sujeito na leitura”, capítulo do livro *Por uma estilística da existência* (1996), afirma que:

O leitor se descobre como um sujeito desejante pela experiência da leitura, de forma que essa possibilita ao leitor uma intuição e até mesmo um conhecimento de si mesmo que eram inexistentes antes da leitura (p. 54)

Na leitura, principalmente no que se refere à leitura silenciosa, o que está em destaque é a subjetividade do leitor, pois há, a cada leitura, uma revelação e uma provocação a respeito do desejo deste leitor, sendo que, ele nunca sai indiferente deste envolvimento.

O autor expõe que o desejo é a condição primeira para que o leitor seja um leitor crítico, pois ela possibilita o rompimento “com a inércia dos significados” (p. 61) e torna-o capaz de constituir outras relações de sentido, passando a condição de produtor de significações, num diálogo com o texto e o mundo. É pela leitura que o sujeito pode promover fissuras na realidade simbólica, levando ao rompimento, ou não, com as ideologias. (p. 62)

Em suma, pode-se concluir que:

(...) se a leitura é uma prática significativa que se funda no campo do desejo, pode-se enunciar que ler é um ato do sujeito, que se empreende pela apropriação do texto realizada pelo leitor. Este ato do sujeito está sempre presente, mesmo quando o eu do leitor é tomado passivamente pelo texto, pois o desejo está sempre inscrito no registro da atividade (BIRMAN, 1996, p. 64)

No presente capítulo, o interesse não foi esgotar o conceito de leitura. Origina-se do gesto material, concreto, do ato de ler, como parte de um processo que é sensorial, emocional e racional. Mais do que decodificação, a leitura é apropriação de sentidos. A pertinência da leitura se responde pelo duplo movimento da inserção social (Freire, 1983) e do desejo que move o sujeito leitor (Birman, 1996).

## 2 (RE)CONHECENDO A LITERATURA INFANTIL

Neste capítulo, objetiva-se, além da construção de conceitos acerca da literatura infantil, apontar o contexto em que ela começou a se desenvolver, apresentando como se deu o seu surgimento na Europa, a origem de seu estabelecimento no Brasil e seus principais representantes. Também, se traçará paralelos entre a relação escola – literatura infantil, apontamentos sobre letramento literário e o processo de escolarização da literatura em questão.

### 2.1 ORIGENS

A necessidade para a construção de uma literatura voltada, estritamente, ao público infantil deu-se em decorrência das mudanças sociais e econômicas ocorridas da passagem da Idade Média para a Moderna, com a instalação do Capitalismo e, principalmente, da Burguesia, como nova classe ascendente ao poder.

Com a ascensão da sociedade burguesa, advém um novo sentido para a concepção de família: antes, constituindo-se em transmissão de nomes e bens; agora se abre para um sentido mais individualizado nas relações sociais, com a necessidade de uma convivência mais íntima e menos pública. (MONTEIRO, 2007, p.22). É um processo de constituição da família nuclear, em que cabe ao homem cuidar dos proventos da casa e à mulher cuidar da harmonia doméstica. Assim, na vida privada, a realização do homem está na paternidade, e a da mulher quando se torna mãe. Nesse lugar social, a criança, enquanto, filho, tem o direito de ser preparada – de acordo com seu gênero – para vida adulta.

No contexto feudal a criança era considerada um adulto em miniatura, ou seja, não havia uma consciência de que a infância fosse um momento diferenciado na vida do homem. Não se pode, porém, confundir com negligência e descaso tal falta de consciência por parte da sociedade.

Com a mudança do contexto histórico-social, “a criança transformou-se em um ser dependente, frágil e desprotegido, a quem os adultos deviam resguardar e dominar.” (MONTEIRO, 2007, p. 23). Surgindo da falta de experiência infantil, um

ideal de pureza que devia ser cultivado nos pequenos, preparando-os, posteriormente, para o “mundo real”, aquele existente fora do seio familiar.

Juntamente com a mudança de *status* da infância, a escola também se modificou, deixando de ser estritamente voltada à formação clerical. Tornou-se, então, um instrumento de dominação ideológica, fornecendo aparato para a “sobrevivência” da criança no mundo adulto. Também, ocorreu a valorização do letramento:

ao trabalhador foi necessário impor a alfabetização através de uma mitologia que colocava a posse da habilidade de ler e escrever como condição primeira para a ascensão social. Com isto, ele era introduzido a uma ideologia que privilegiava o modo de conhecimento consagrado pela burguesia no poder; e se sujeitava a uma hierarquia social aparentemente medida em termos de quantidade de saber (ZILBERMAN, 2012, p.19)

Desse contexto surge a necessidade da elaboração de histórias específicas destinadas ao público infantil, faixa etária recém percebida como diferenciada dos adultos.

Na França, Charles Perrault publicou em 1697 a obra *Contos da Mamãe Ganso*, que, tendo sua obra um forte apelo à tradição oral, refutou a autoria da primeira edição, temendo que o caráter popular da publicação não fosse bem recebido pela crítica francesa. Concomitantemente, na Inglaterra também surgem obras destinadas ao público infantil, devido ao avanço da tipografia, que possibilitou a expansão da indústria do livro. E, um pouco mais tarde, na Alemanha, os irmãos Grimm publicaram a obra *Os contos maravilhosos, infantis e domésticos*, que explicita no título a depuração feita nos contos populares para que entrem no ambiente familiar e possam ser lidos às crianças.

## 2.2 LITERATURA INFANTIL NO BRASIL

No Brasil, especificamente no século XIX, a escola não era obrigatória e, por isso, era pouco acessível às crianças, havendo a possibilidade de se aprender a ler e a escrever em casa, com professores particulares, ou permanecer iletrado, quando não se podia pagar. Não havendo público-leitor, não se produziam obras específicas para esse mote literário.

O cenário cultural começa a se modificar com a urbanização da população e o deslocamento das zonas rurais para a formação dos grandes centros. A classe média começa a exigir melhoras na vida urbana, em busca de saúde, trabalho e, principalmente, educação, propiciando a criação de um contingente leitor.

Com isso, o momento se torna favorável ao afloramento de uma literatura infantil brasileira, que, em princípio, se resumia em traduções e adaptações de contos e histórias europeias, como as obras traduzidas por Carl Jansen e a publicação dos *Contos da Carochinha*, de Figueiredo Pimentel.

Porém, até 1921, não existiam livros nacionais, voltados ao público infantil e é Monteiro Lobato quem modifica o panorama literário com o lançamento de *A menina do narizinho arrebitado*, iniciando-se, então, o processo de nacionalização da literatura infantil.

### 2.3 MONTEIRO LOBATO E A LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA

Monteiro Lobato foi o escritor que obteve maior êxito em suas criações, pois

suas personagens são criativas e desafiadoras; as histórias são atraentes, ao narrarem aventuras inusitadas; o espaço, sintetizado pelo Sítio do Picapau Amarelo, é inteiramente brasileiro, podendo ser reconhecido pelo leitor, que se identifica com as ações, as figuras ficcionais e os temas. Estes são frequentemente polêmicos, obrigando o leitor a tomar posição e a se envolver com os fatos relatados (ZILBERMAN, 2010, p. 146)

Outro diferencial do autor está nas ações dos protagonistas em relação às aventuras vivenciadas e ao seu contato com o mundo dos livros: Dona Benta lê às crianças histórias variadas, como Dom Quixote e Peter Pan, ou Tia Nastácia conta lendas do folclore brasileiro; as crianças são introduzidas no mundo através dos livros que leem. Nestes dois casos é interessante notar que as crianças são agentes das histórias que lhes são contadas, já que, intervêm nas narrativas, com suas dúvidas e inquietações, como também, imitam comportamentos dos heróis literários. (ZILBERMAN, 2012, p. 29). Ou seja, as crianças, em Lobato têm voz; elas não são privadas do seu discurso.

Por conseguinte, Lobato foi tomado como modelo para autores contemporâneos de seu tempo, como Graciliano Ramos e Erico Veríssimo, que se dedicaram ao público infantil, tal como inspirou autores como Lygia Bojunga Nunes,

Ana Maria Machado e Ruth Rocha, que incluíram em suas narrativas “personagens rebeldes e criativas, a discussão de questões atuais [...], a presença do humor e o desejo de mudar” (ZILBERMAN, 2010, p. 147).

## 2.4 CARACTERÍSTICAS

A literatura infantil se diferencia no fato de ter um destinatário específico: crianças em fase de alfabetização ou recém alfabetizadas. Este público é transitório, visto que, passado o momento do processo de alfabetização, a criança parte para outro tipo de literatura, fazendo com que a infantil perca espaço nos novos hábitos de leitura incorporados:

A literatura infantil adota natureza heterogênea, resultado da segmentação do seu público. Todavia, a diversidade não esconde uma base comum – cada pedaço do mosaico é pressuposto do outro, cada espécie de texto prepara para o seguinte, deflagrando a unidade que assegura a sobrevivência, mais imediatamente, do gênero, a longo prazo, da própria literatura como um todo e da leitura como atitude perante a realidade circundante (ZILBERMAN, 2010, p. 126)

Outra característica diferencial está na questão da literatura infantil fazer um recorte do real, introduzindo fantasias e imaginação, auxiliando as crianças nas resoluções de problemas e superação de dificuldades. O aspecto ficcional, aqui, é responsável pela “sedução” do leitor iniciante.

Além disso, os textos fantásticos são estimulantes para a criatividade infantil. Com a inclusão de seres e poderes mágicos nos enredos, a criança é convidada a experimentar esse mundo de fantasia e a transformar o seu próprio mundo, conforme seus heróis favoritos fazem nas histórias que são lidas. Como Nelly Novaes Coelho define, em seu livro *Literatura Infantil: teoria, análise, didática (2000)*, que “a Literatura Infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e suas possíveis realizações.” (p. 27).

Também, o aspecto visual do livro infantil é muito importante para despertar o interesse das crianças. Por isso, este tipo de livro costuma ter um acabamento bonito aos olhos, com cores vivas, ilustrações que contribuem para o

desenvolvimento da história, podendo-se, assim, traçar um paralelo com a faixa etária (ou maturidade) a que se destina a publicação: quanto menor a idade, maior a importância do aspecto visual.

Porém, há críticos que não compactuam com esse pensamento em relação à literatura infantil atual, como Bruno Bettelheim, que afirma em seu livro *Psicanálise dos Contos de Fadas* (2006) que:

A maioria da chamada "literatura infantil" tenta divertir ou informar, ou as duas coisas. Mas grande parte destes livros são tão superficiais em substância que pouco significado pode-se obter deles. A aquisição de habilidades, inclusive a de ler, fica destituída de valor quando o que se aprendeu a ler não acrescenta nada de importante à nossa vida. (p. 12. Grifo meu)

Bettelheim credita apenas aos contos de fadas tradicionais um aspecto mais complexo, abordando reflexões que realmente auxiliam na construção da personalidade da criança, transmitindo “ao mesmo tempo significados manifestos e encobertos – [os contos] passaram a falar simultaneamente a todos os níveis da personalidade humana, comunicando de uma maneira que atinge a mente ingênua da criança tanto quanto a do adulto sofisticado” (p. 14)

Cabe ressaltar um aspecto importante para se pensar a formação do leitor literário quando, nas duas citações, Bettelheim indica a relação de pertinência entre a história e a experiência da criança, se houver acréscimo de algo importante à vida. Esse nexos é algo que deveria ser mantido na vida do adolescente, na escola, e do adulto, depois como leitor autônomo.

Para o autor, as obras atuais destinadas ao público infantil evitam os problemas existenciais pertinentes ao ser humano e, por tal atitude, tornam-se pouco profundas. Principalmente, se observar-se que, mais cedo ou mais tarde, a criança terá de enfrentar determinadas situações que as histórias atuais tentam camuflar, ao não trazerem à tona em seus enredos.

#### 2.4 A LITERATURA INFANTIL E SUA RELAÇÃO COM A ESCOLA

O caráter pedagógico da literatura infantil, em detrimento de uma postura lúdica, deveu-se muito em função da escola assumir “o papel de intermediária entre o indivíduo e a leitura, convertendo-se na condição de ingresso ao universo literário”

(ZILBERMAN, 2012, p. 20), transformando-se em meio de transmissão de valores e normas do mundo adulto às crianças:

o livro tornou-se tanto o simulacro da escola, por ensinar sempre uma atitude ou um saber à criança, e conformou-se em atuar como instrumentos do ensino, ao ser introduzido na sala de aula na forma simulada de livro didático (ZILBERMAN, 2012, p. 21).

A escola dissemina o papel alienante que o livro infantil pode exercer, já que, em sua maioria, não contesta papéis sociais consagrados e tende ao conformismo. A escola não se coloca como lugar de contradição, exclui as decisões do aluno e o coloca numa posição de imitador do que o docente transmite.

Mesmo sendo responsável pela conversão do aluno em leitor, a escola transforma a leitura em um procedimento automatizado e impessoal, repetindo mecanicamente conceitos já estabelecidos na sociedade, sem oferecer ao aluno aparatos para que o levem a uma leitura crítica e efetiva.

Por mais que a literatura em si, seja um meio de contestação, um porta-voz de uma utopia, ela não obtém êxito se o leitor não põe em xeque o sistema dentro do qual criou e estruturou sua personalidade.

A respeito destes dois lados da literatura, convém lembrar que ela não é uma experiência inofensiva, mas uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida, da qual é imagem e transfiguração. Isto significa que ela tem papel formador de personalidade, mas não segundo as convenções; seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade. Por isso, nas mãos do leitor o livro pode ser fator de perturbação e mesmo de risco. Daí a ambivalência da sociedade em face dele, suscitando por vezes condenações violentas quando ele veicula noções ou oferece sugestões que a visão convencional gostaria de proscrever. No âmbito da instrução escolar o livro chega a gerar conflitos, porque o seu efeito transcende as normas estabelecidas. (Candido, 1995, p. 265, grifo meu)

Antonio Candido (1995) desenha o paradoxo próprio da literatura: de um lado, tem “papel formador de personalidade”, mas, de outro, ela pode ser “fator de perturbação”. A literatura infantil, na escola, não deveria reduzir a imagem da criança a uma falsa pureza, apagando as tensões do crescimento, como se viu com Bettelheim (2006). Também não pode inviabilizar essa dimensão de aventura, de



risco, que traduz a própria condição humana. É essa a literatura que forma a criança, sem domesticá-la.

## 2.5 LETRAMENTO LITERÁRIO

Para a literatura infantil interessa a conceituação de letramento literário na medida em que é por meio deste processo que o hábito e a própria leitura em si, são adquiridos e promulgados.

O letramento se distingue da alfabetização por esta supor a aquisição de um conjunto de técnicas necessárias para a prática tanto da leitura, quanto da escrita, conforme Magda Soares: “a alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e suas habilidades de utilizá-lo para ler e para escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita” (apud ZILBERMAN, 2010, p. 128).

Diferentemente, ainda segundo Soares, o letramento se inicia antes mesmo da criança aprender a ler, já que o seu contato com a escrita, supõe-se, inicia no ambiente familiar, podendo ser definido como “o *desenvolvimento de competências* [grifo meu] (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita” (apud Zilberman, 2010, p. 127-128).

Para Zilberman (2010), “a admissão ao mundo da literatura depende e ultrapassa a alfabetização e o letramento”, pois depende da primeira para o domínio das técnicas funcionais à leitura e à escrita, e do outro porque as práticas destas estão presentes em todas as etapas do desenvolvimento do leitor. Afirma, ainda, que “o letramento literário se efetiva quando acontece o relacionamento entre um objeto material, o livro, e aquele universo ficcional, que se expressa por meio de gêneros específicos [...] a que o ser humano tem acesso graças à audição e à leitura” (p. 130).

## 2.6 ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA INFANTIL

Neste trabalho, a base para a conceituação e apontamentos sobre a escolarização da literatura infantil será o texto de Magda Soares, “Escarlarização da

leitura literária”, publicado no livro *A escolarização da leitura literária – o jogo do livro infantil e juvenil* (2003).

Soares afirma que “há uma literatura que é *destinada a*, ou que *interessa a* crianças, da qual a escola lança mão para incorporá-las às suas atividades de ensino e aprendizagem, às suas intenções educativas” (p. 18).

Para a autora, a “escola é uma instituição em que o fluxo das tarefas e das ações é ordenado através de procedimentos formalizados de ensino e de organização dos alunos em categorias [...] que determinam um tratamento escolar específico” (p. 21). Este processo de ordenação de tarefas, procedimentos formalizados, sequenciação de conteúdos, modos de ensinar e fazer apreender estes conteúdo, pode ser chamado de escolarização. (p. 21)

Ou seja, não há como evitar que a literatura e os outros saberes, sejam escolarizados, pois isto é próprio do espaço escolar em que estão inseridos, porém o que se pode criticar é a errônea e inadequada escolarização atribuída à literatura, traduzindo-se em sua distorção e falsificação, decorrentes de uma didatização mal compreendida (SOARES, 2003, p. 22).

Soares (2003) elenca três instâncias de escolarização da literatura infantil: a biblioteca escolar, que através de diferentes estratégias, escolariza a literatura infantil; a leitura de livros, marcada pela avaliação decorrente de uma determinada leitura solicitada pelo professor; e instância mais exaustivamente praticada nas aulas de Língua Portuguesa, a leitura e o estudo de textos:

“[...] a literatura se apresenta na escola sob a forma de fragmentos que devem ser lidos, compreendidos, interpretados. Certamente é nesta instância que a escolarização da literatura é mais intensa; e é também nesta instância que ela tem sido mais inadequada” (p. 25).

Uma das críticas apresentadas pela autora em questão, diz respeito às adaptações que os livros didáticos fazem uso para “simplificar” o texto literário. Além de o aluno perder o contato com o objeto-livro-de-literatura, sendo que este é especialmente criado para aquele público, com as suas ilustrações que também auxiliam na construção de sentidos, o aluno também perde a sintonia com a essência do livro, visto que em muitas vezes as alterações nos textos dos livros didáticos distorcem gêneros textuais e transformam-nos em “caricaturas literárias”.

Também, há nos livros didáticos problemas de seleção limitada de tipos e gêneros, escolha de autores pouco criteriosa, textos descontextualizados e sem coerência, do mesmo modo atividades desenvolvidas que não dão conta nem da textualidade e nem da literariedade do texto (SOARES, 2003, p. 47)

adequada seria aquela escolarização que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar; inadequada é aquela escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler.” (p. 47).

Concluindo, Soares (2003) distingue uma escolarização adequada de outra inadequada. O Projeto de Leitura, a ser apresentado nos próximos capítulos, é um esforço de se pensar um modo da literatura entrar na escola sem perder as qualidades que a definem.

### 3 PROJETO DE LEITURA: PRESSUPOSTOS, ESTRUTURA E APRESENTAÇÃO DA OBRA

Este capítulo será reservado à apresentação da estruturação do projeto, bem como os pressupostos que norteiam o seu desenvolvimento e a escolha de atividades. Também a apresentação do livro *Bisa Bia, Bisa Bel* e sua autora, Ana Maria Machado.

#### 3.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Além dos pressupostos já tratados, interessam as idéias apresentadas por Marisa Lajolo (1991), Eliana Yunes (1995), Rildo Cosson (2007), Antoine Compagnon (2009), Regina Zilberman (2010), e Tzvetan Todorov (2012), a respeito, principalmente, da atitude que o professor deve ter ao apresentar o livro e a literatura aos alunos, como também, das atividades que ele proporá à sua turma. Os teóricos estão expostos, aqui, em ordem cronológica de publicação dos seus textos e não constituem, necessariamente, uma ordem de conteúdo.

É importante considerar o que Lajolo afirma no artigo “Leitura-literatura: mais do que uma rima, menos do que uma solução”, publicado no livro *Leitura: perspectivas interdisciplinares* (1991):

A assimetria entre as experiências de leitura da clientela escolar e as expectativas de leitura da instituição escolar talvez explique por que os reflexos das teorias da literatura que se manifestam na esfera escolar são diluições e generalidades cristalizadas em roteiros de leitura e similares que desfiguram a teoria, tornando a prática de leitura, comandada por esse figurino, atividade sem significado (além do cumprimento de um programa) e quase tão mecânica quanto o ensino dos rios que constituem a bacia amazônica (p. 96)

Por isso, a autora aponta, como uma medida a ser tomada para modificar este panorama, que a leitura no âmbito escolar deve “centralizar sua reflexão sobre o ato concreto de leitura” (p. 96), podendo, então, estabelecer algum significado para o aluno e “transformar o estudo da literatura na investigação e na vivência crítica do percurso social cumprido por seus textos, suas teorias, suas leituras” (p. 97).

Eliana Yunes evidencia em seu artigo “Pelo avesso: a leitura e o leitor”, publicado em 1995 pela *Revista Letras*, da Universidade Federal do Paraná, que a leitura não é apenas o exercício do leitor sobre a escrita de outra pessoa, “mas formulação lenta da própria escrita em relatos e ações.” (p. 195), constituindo um novo texto.

Em relação à condução das atividades referentes à prática de leitura, Rildo Cosson no capítulo “A sequência básica” do livro *Letramento Literário (2007)*, afirma que

A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento. O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim para acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura. (p. 62)

Portanto, é imprescindível que os exercícios de acompanhamento sirvam como apoio à leitura dos alunos e não como forma de cobrança. Eles devem configurar um guia para realizar uma leitura mais proveitosa, com maior qualidade e compreensão.

Em *Literatura para quê? (2009)*, Antoine Compagnon, buscando respostas à pergunta lançada no título do livro, constata que:

A literatura desconcerta, incomoda, desorienta, desnorteia mais que os discursos filosófico, sociológico ou psicológico por que ela faz apelo às emoções e à empatia. [...] A literatura nos liberta de nossas maneiras convencionais de pensar a vida – a nossa e a dos outros -, ela arruína a consciência limpa e a má-fé. [...] ela resiste à tolice não violentamente, mas de modo sutil e obstinado. Seu poder emancipador continua intacto, o que nos conduzirá por vezes a querer derrubar os ídolos e a mudar o mundo, mas quase sempre nos tornará simplesmente mais sensíveis e mais sábios, em uma palavra, melhores. (p. 50-51)

De Zilberman (2010), acompanha-se a ideia de que a leitura de literatura é importante na medida que fornece meios para fortalecer o imaginário da criança, e é com este imaginário que ela pode solucionar problemas, visto que “resolvem-se

dificuldades quando recorremos à criatividade, que, aliada à inteligência, oferece alternativas de ação” (p. 148).

Todorov no livro *A literatura em perigo* (2012), problematizando o ensino da literatura praticado atualmente, considera que

[...] o sentido da obra não se resume ao juízo puramente subjetivo do aluno, mas diz respeito a um trabalho de conhecimentos. Portanto, para trilhar esse caminho, pode ser útil ao aluno aprender os fatos da história literária ou alguns princípios resultantes da análise cultural. Entretanto, em nenhum caso o estudo desses meios de acesso pode substituir o sentido da obra, que é o seu fim. (p. 31)

Deste modo, o autor atenta que qualquer obra trabalhada dentro do ambiente escolar deve ser contextualizada, pois ela dialoga com o tempo e o espaço, tanto de quando foi escrita, como o do aluno que a lê. Também, é importante que se atente a um ensino sobre o que falam as obras e não apenas o que teorizam as críticas literárias (p. 27).

Estes pressupostos teóricos são imprescindíveis na construção do Projeto de Leitura, visto que guiam a leitura do livro selecionado e também as atividades que antecedem e sucedem o momento do ler.

Em suma, o Projeto a ser apresentado atentar-se-á para a prática de leitura que:

- Tenha significado para o aluno;
- Ofereça meios para que o aluno escreva a sua história e identidade;
- Apresente atividades de orientação e não de cobrança;
- Sensibilize o aluno, mostrando maneiras diferentes de encarar a história do aluno e dos outros;
- Desperte para a fantasia como meio de resolução de problemas
- Contextualize a obra e sua relevância na vida do aluno

### 3.2 ESTRUTURAÇÃO DO PROJETO: A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

O presente Projeto pretende aliar dois campos da linguagem e comunicação que raramente são trabalhados em conjunto: língua e literatura. Desta forma, ele se estrutura conforme a proposta de sequência didática apresentada por Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly e Michèle Noverraz (2004) e está em consonância com a

proposta de estruturação básica de uma sequência voltada ao letramento literário, de Cosson (2007).

### 3.2.1 A sequência didática: progressão do aprendizado

Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004) propõem como estrutura básica de uma sequência didática o seguinte esquema:

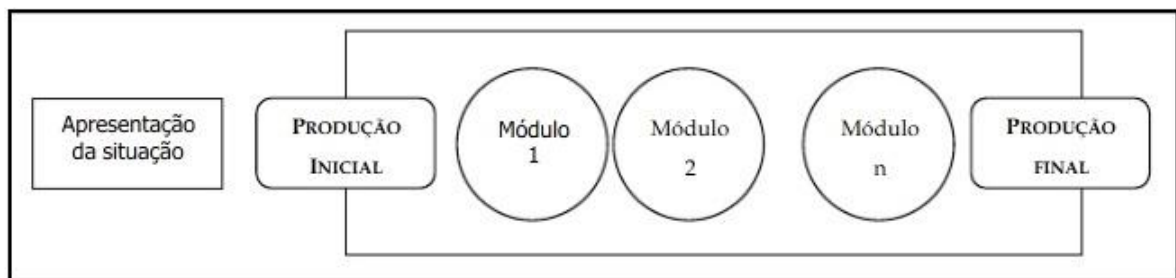


Figura 1 – Estrutura básica da sequência didática  
Fonte: Dolz, Schneuwly e Noverraz, 2004, p. 98

Este esquema pode ser entendido como unidade de trabalho escolar, visto que dá forma e estrutura à proposta de sequência didática, auxiliando para que o projeto não perca foco e consiga atingir satisfatoriamente o que se propõe a fazer. Ou seja, a proposta de estruturação dos referidos autores apresenta um número preciso e limitado de objetivos com a finalidade de melhorar práticas específicas de linguagem.

A *apresentação da situação* consiste na apresentação do projeto como um todo: sua finalidade e os problemas de comunicação que se pretende resolver, através da produção de textos orais e escritos. Logo “esse é o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada” (DOLZ, SCHNEUWLY E NOVERRAZ, 2004, p.99). Ainda nesta etapa, os alunos devem:

- a) entrar em *contato com o gênero* escolhido para ser trabalhado;
- b) discutir quem serão os *destinatários* da produção final;
- c) discutir a *forma de produção*, quem serão os participantes e os conteúdos veiculados nos textos.

O segundo momento do projeto é reservado à *produção inicial*, que seria a primeira produção do gênero escolhido para a sequência didática. Esta produção

serve como base para o professor observar as dificuldades e potencialidades da turma, para então, propor atividades que estejam adequadas à necessidade dos alunos. Importante frisar que essa atividade não é passível de avaliação tradicional, aquela que atribui notas ao desempenho do aluno, pois seu intuito é de analisar e não valorar a produção do aluno.

Com a produção inicial o professor adquire meios para progredir na sequência didática, avançando para um terceiro momento: os *módulos*. Esta etapa é destinada ao desenvolvimento de atividades e estratégias diversas que auxiliem na resolução das dificuldades encontradas pelos alunos, dando-lhes meios para superar tais obstáculos. Não há um número específico de módulos a serem trabalhados, dependerá do perfil da turma e da necessidade observada.

Na *produção final* retoma-se o gênero trabalhado na primeira produção e, praticando os instrumentos e os conhecimentos adquiridos nos módulos, elabora-se uma nova produção do gênero principal. Nesta etapa é possível a avaliação do professor, tanto a tradicional exigida pela escola, quanto uma avaliação do seu trabalho. Também, cabe abrir espaço para ao aluno para que avalie seu desempenho e seus êxitos na progressão.

### 3.2.2 A sequência básica do letramento literário

Aliado à proposta de Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004), que direcionam o seu foco para a língua, Cosson (2007) se faz importante para a construção do presente Projeto, já que, sua “Sequência básica” diz respeito ao letramento literário.

O referido autor constrói a sequência básica alicerçado em quatro passos:

- *Motivação*: consiste na preparação do aluno para a leitura, criando laços entre o texto que se vai ler e a turma. Pode-se criar discussões sobre o tema da obra ou sobre o gênero, ou ainda, outro tema que o professor acredite ser pertinente à introdução do aluno no “clima” da leitura.

- *Introdução*: esta etapa destina-se à apresentação da obra e do autor. Deve-se ter cuidado para que “a apresentação do autor não se transforme em longa e expositiva aula sobre a vida do escritor, com detalhes biográficos que interessam a pesquisadores, mas não são importantes para quem vai ler um de seus textos” (p. 60). Também é interessante que o professor atente para a justificativa de escolha da obra que será trabalhada, cabendo-lhe falar sobre ela e sobre sua importância.



- *Leitura*: após as etapas introdutórias (motivação e introdução), o professor passa para a leitura da obra que selecionou para a sequência didática. É importante que se atente para o acompanhamento da leitura, para que ela não perca o objetivo a que se propõem a cumprir. O professor pode realizar intervalos entre a leitura de capítulos do livro selecionado, podendo aí, realizar atividades de “diagnóstico da etapa da decifração no processo de leitura” (p. 64).

- *Interpretação*: o autor compreende que “a interpretação parte do entrecimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (p. 64). Dentro da sequência didática, ela é dividida em dois momentos: um interior e outro exterior. O *interior* é o instante do encontro do leitor com a obra e “compõe o núcleo da experiência de leitura” (p. 65); o *exterior* “é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido de uma determinada comunidade” (p. 65).

### 3.2.3 Avaliação

Os pressupostos teóricos referentes à avaliação do desempenho dos alunos tanto nas atividades propostas, como na produção final, advém dos *Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias (2009)*. Elaborados por especialistas de diferentes áreas do conhecimento, têm o objetivo de serem suportes de auxílio, principalmente, aos professores da rede estadual de ensino.

No que tange à avaliação,

“a aprendizagem será necessariamente avaliada de forma diagnóstica e processual, a fim de servir para dar-lhe curso e para sinalizar que práticas, que conteúdos procedimentais e que conteúdos de natureza mais declarativa devem ser retomados no trabalho futuro”. (p. 116)

Será importante a realização, tanto de atividades que acompanhem o engajamento do aluno nas tarefas, quanto de uma avaliação somativa que apresente a qualidade dessa participação. (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 117)

Em relação à leitura, a avaliação deve abranger que elementos da leitura e de mobilização do conhecimento foram atingidos, dentro do que foi previsto e

executado na sequência didática. Já sobre a produção textual, “é fundamental que o professor formule sempre explicitamente os critérios a partir dos quais os textos dos alunos serão avaliados” (p.117).

Nesta proposta a avaliação da produção final respeitará o seguinte quadro avaliativo:

Quadro 1 – Quadro avaliativo – exemplo

Reg = regular Ins=insatisfatório	Atendeu à proposta de escrita? (até 30 pontos)			Respeitou a estrutura do gênero? (até 30 pontos)			Foi criativo? (até 30 pontos)			Demonstrou conhecimento sobre a norma culta? (até 10 pontos)			Total  Máx. 100
	Bom	Reg	Ins	Bom	Reg	Ins	Bom	Reg	Ins	Bom	Reg	Ins	
Aluno A	25	-	-	-	15	-	-	-	10	-	5	-	55
Aluno B	-	15	-	25	-	-	-	-	10	10	-	-	60
Aluno C	-	-	05	-	20	-	30	-	-	-	-	3	58

Também, serão reservados momentos para a avaliação do andamento do projeto e auto avaliação do desempenho dos alunos.

### 3.3 LEITURA DE LITERATURA: A OBRA *BISA BIA, BISA BEL*

O livro escolhido para conduzir a discussão a respeito da construção da identidade, como também o reconhecimento do passado familiar do aluno, temas principais do presente Projeto de Leitura, foi *Bisa Bia, Bisa Bel*, escrito por Ana Maria Machado em 1981.

#### 3.3.1 A obra

A edição que será utilizada é a 2ª edição e 7ª impressão, do ano de 2000, da Editora Salamandra, com ilustrações de Regina Yolanda.

O livro conta a história de Isabel, uma menina que, em uma das arrumações de sua mãe, encontra dentro de uma caixa de madeira, um envelope contendo vários retratos. Junto a esses retratos, há um que contém a imagem de uma

“bonequinha” muito parecida com ela, porém com roupas e brinquedos que aparentavam ser de uma época passada.

Porém, diferentemente do que pensa Isabel, sua mãe explica que aquele retrato é de sua bisavó Beatriz. Porém, Isabel não acha que aquela menina tem cara de Vó e chama-a, carinhosamente, de Bisa Beatriz: a sua Bisa Bia.

Isabel pede que sua mãe lhe dê o retrato de Bisa Bia, para levá-lo para a escola. Neste momento, internamente, as duas iniciam uma amizade, em que conversam e trocam “figurinhas” a respeito de coisas e costumes do passado. Isabel tenta explicar para a bisavó o quanto certas coisas mudaram no mundo, principalmente em relação ao papel e atuação da mulher na sociedade. A partir dessa troca de experiências, Bel é naturalmente levada a tomar uma posição crítica.

Quando sua Neta Beta surge do futuro, como terceira voz da narrativa, a menina Isabel se torna Bisa Bel e começa a incorporar certas lições aprendidas com Bisa Bia. Fica aparente o desenvolvimento da identidade de Isabel, que acaba reunindo elementos de ambas as amigas, juntando os opostos e formando uma ponte entre passado-futuro. Também, é possível perceber o crescimento e maturação da menina Isabel, por exemplo, o despertar para o amor e sua relação com o menino Sérgio.

Com um tom intimista, o livro atrai pelo fato de colocar o leitor no papel de confidente de Isabel, sendo ele participante de todo o desenvolvimento psicológico da menina.

### 3.3.2 A autora

Ana Maria Machado<sup>1</sup> nasceu em 1942, no Rio de Janeiro e tendo publicado mais de 100 livros, obteve inúmeras conquistas literárias, entre elas o prêmio Hans Christian Andersen, considerado o Nobel da literatura infantil mundial, recebido em 2000. Em 2001, recebeu da Academia Brasileira de Letras – ABL, o prêmio Machado de Assis, o mais importante da literatura nacional, pelo conjunto da sua obra. Atualmente, a autora ocupa a cadeira número 1 da ABL.

É interessante observar o que diz a autora sobre o seu livro:

---

<sup>1</sup> Breve biografia extraída do site da autora: <http://www.anamariamachado.com/biografia>. Acesso em 30 de junho de 2013.

Quando escrevi *Bisa Bia, Bisa Bel* só estava era com muita saudade de minhas avós. Vontade de falar sobre elas com meus dois filhos. Não imaginava que pouco depois ia ter uma filha e essa linhagem feminina ainda ia ficar mais significativa para mim. Nem que a história ia fazer tanto sucesso, ganhar tantos prêmios, ser escolhida como um dos dez livros infantis brasileiros essenciais, ser traduzida pelo mundo afora e, sobretudo, tocar tanto os leitores.

[...]

Mais do que todos os prêmios e todas as críticas elogiosas que o livro recebeu, mais que todos os recordes de venda, sei que esse é o grande presente que *Bisa Bia, Bisa Bel* continua me dando, sempre – é uma ponte com outros seres humanos, de origens e idades variadas. (MACHADO, 2000, p. 64)

Portanto, a escolha da obra deveu-se ao fato de ela ser adequada à idade dos alunos que, em geral, freqüentam o 6º ano; ser um livro referência em se tratando de literatura infantil; e, principalmente, por seu assunto abranger a totalidade dos temas que são abordados no Projeto de Leitura, como a construção da identidade e o contato com as memórias.

## 4 PROJETO DE LEITURA: (RE)VISITANDO BISA BIA

Este capítulo consiste na apresentação do Projeto de Leitura: (Re)visitando Bisa Bia, elaborado para uma turma hipotética de 6º ano (antiga 5ª série) do Ensino Fundamental. O referido Projeto engloba a leitura do livro já citado e o desenvolvimento de atividades que vão ao encontro dos conceitos de leitura e literatura infantil, já discutidos no presente trabalho.

### 4.1 PERFIL DA TURMA

O público-alvo para a aplicação da proposta seriam alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Pensando em uma turma hipotética, serão consideradas nesse Projeto, crianças de 11 a 13 anos, de diferentes níveis sócio-econômicos e que tenham algum tempo de convivência entre eles.

A escola hipotética está localizada em um bairro de classe média-baixa e pertence à rede pública de ensino, estadual ou municipal. Esta escola conta com equipamentos multimídia como computadores/sala de informática, *Datashow*, sala de vídeo, disponíveis e acessíveis a professores e alunos. A biblioteca é organizada e conta com uma pessoa responsável por ela, que possibilita o uso frequente por toda a comunidade escolar, pois está sempre aberta (em horário de aula).

A turma imaginada é composta por 25 a 30 alunos, sendo a quantidade de meninos e meninas semelhante. Possuem um perfil comprometido e dedicado com as tarefas que são propostas.

### 4.2 PROPOSTA

A proposta nuclear do presente Projeto, além da leitura do livro por capítulos, é de promover o conhecimento e reconhecimento da história familiar do aluno, do mesmo modo propiciar meios para que ele construa sua identidade.

Também trabalhar-se-á o gênero textual carta pessoal, com o qual realizarão a Produção Final. Para tanto, a turma será apresentada a alguns exemplares do

gênero, bem como, serão aplicadas atividades para apreensão de como se dá a construção e estrutura de uma carta pessoal.

Como produto final, os alunos terão um momento para criarem a sua “Caixa de Memórias”, na qual poderão guardar tanto a carta pessoal, quanto fotos e demais lembranças, com intuito de anos depois poderem relembrar dos momentos ali preservados.

#### 4.3 OBJETIVOS PRINCIPAIS

Objetiva-se com este Projeto que os alunos:

- Sejam capazes de compreender os sentidos implicados na leitura de *Bisa Bia, Bisa Bel* e também produzam os seus próprios sentidos.
- Reconheçam e valorizem o seu conhecimento prévio e, assim, busquem compreender a sua própria história e a da sua família.
- Interessem-se e valorizem as histórias vividas por seus avós/bisavós
- Sejam capazes de produzir o gênero textual carta.
- Reconheçam-se como autores de sua trajetória de vida, através da construção da identidade e das suas próprias memórias, materializando-as na criação da “Caixa de Memórias”, escolhida para ser o produto final da proposta.

#### 4.4 DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

O Projeto de Leitura será desenvolvido baseado na proposta de estruturação de Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004), dividido nas seguintes etapas:

- a. Apresentação da Situação
- b. Produção inicial
- c. Módulo 1 – “No fundo de uma caixinha”
- d. Módulo 2 – “Pastel bochechuda”
- e. Módulo 3 – “Tatuagem transparente”
- f. Módulo 4 – “Conversas de antigamente”
- g. Módulo 5 – “Meninas que assoviam”
- h. Módulo 6 – “Um espirro e uma tragédia”
- i. Módulo 7 – “A dona da voz misteriosa”

- j. Módulo 8 – “Trança de gente”
- k. Produção Final e reescrita – Carta Pessoal
- l. Finalização do Projeto – “Caixa de Memórias”

#### 4.4.1 Tempo e cronograma de execução

Considerando duas aulas por semana, com dois períodos de duração cada, prevê-se que o Projeto tenha 11 semanas de duração, podendo ser estendido conforme a necessidade.

A proposta seguirá a seguinte programação:

Quadro 2 – Cronograma de execução do Projeto

<b>MÓDULO</b>	<b>SEMANA</b>	<b>PERÍODOS</b>	<b>AULA</b>
Apresentação da Situação	1ª semana	2 períodos	Aula 1
Produção inicial	1ª semana	2 períodos	Aula 2
Módulo 1	2ª semana	4 períodos	Aula 3
			Aula 4
Módulo 2	3ª semana	4 períodos	Aula 5
			Aula 6
Módulo 3	4ª semana	4 períodos	Aula 7
			Aula 8
Módulo 4	5ª semana	4 períodos	Aula 9
			Aula 10
Módulo 5	6ª semana	4 períodos	Aula 11
			Aula 12
Módulo 6	7ª semana	4 períodos	Aula 13
			Aula 14
Módulo 7	8ª semana	4 períodos	Aula 15

			Aula 16
Módulo 8	9ª semana	4 períodos	Aula 17
			Aula 18
Produção final e reescrita	10ª semana	4 períodos	Aula 19
			Aula 20
Finalização do Projeto	11ª semana	4 períodos	Aulas 21 e 22

#### 4.5 SUMÁRIO DAS AULAS

Neste subitem serão descritos e detalhados os módulos e as aulas. Na descrição de cada aula constam atividades mais gerais, dependendo as atividades específicas do andamento dos conteúdos, bem como, do desempenho e compreensão dos alunos.

##### a) Apresentação da situação

Módulo dedicado a apresentação aos alunos do que será o Projeto de Leitura, esclarecimentos sobre a forma de como ocorrerá o desenvolvimento e uma breve explicação do que será o produto final: tanto o gênero carta, quanto a “Caixa de Memórias”. Da mesma forma, apresentar à turma o livro que guiará o Projeto. Faz-se importante que a turma esteja inteirada dos objetivos e dos resultados pretendidos com todo o Projeto, para o satisfatório andamento do mesmo. Neste momento serão trabalhados dois passos apresentados por Cosson (2007): motivação e introdução.

##### *Aula 1*

- Organização: turma disposta em um círculo.
- Dinâmica: o professor vai mostrando aos alunos retratos antigos e fotografias, incitando os alunos a pensarem sobre tempos passados. Ele deve buscar saber o que as crianças sabem, quais as ideias que a turma tem a respeito de como eram as cidades, as tradições, os costumes; se mudou, o que mudou, como mudou e o que há de semelhante. Outras questões que sejam adequadas também podem ser lançadas.



- **Objetivo:** Oralmente, os alunos iniciam o processo de rememoração. Este é o momento de descontração, memórias livres, soltas e dispersas. Também, é o momento para lançamento de hipóteses baseadas no conhecimento prévio de cada aluno e sensibilizá-los para a importância das memórias

- **Material:** O livro *Bisa Bia, Bisa Bel* (momento da Apresentação) e fotos/retratos antigos para mostrar à turma.

- **Tempo:** 2 períodos.

- **Encomenda para a próxima aula:** Pesquisa.

Solicitar aos alunos, como tema de casa, que façam uma pesquisa com pais, avós, vizinhos, ou outros familiares idosos, através de uma conversa informal, em que respondam as seguintes perguntas:

- Nome, idade, profissão e outros dados pertinentes.
- Como foi a infância?
- Onde viveu (bairro, cidade, estado)?
- Como era local? Descreva-o.
- O que mudou?

Pode ser pedido, também, que os alunos tragam uma foto do pai quando era criança ou uma lembrança (brinquedo, roupa, livro ou outro objeto do tempo da infância). Apenas caso eles tenham.

#### b) Produção inicial

Neste módulo, os alunos são convidados a escreverem o seu primeiro texto do Projeto: a carta pessoal, gênero estruturante da proposta aqui explicitada. Vale lembrar, que este é o momento para o professor analisar a turma: o que sabem sobre o gênero, quais as dificuldades encontradas, o que deverá ser trabalhado com mais ênfase, pontos positivos e negativos de cada aluno.

#### *Aula 2*

- **Organização:** em duplas.

- **Dinâmica:** Cada aluno deve escrever uma carta para o outro colega da dupla, apresentando a pessoa entrevistada. Devem estar inseridos os dados da pesquisa encomendada na aula anterior.

- **Objetivo:** início do processo de escritura do gênero, sem preocupações com a estrutura, porém, tendo atenção ao tema em questão.

- Material: pesquisa dos alunos.
- Tempo: 2 períodos.

c) Módulo 1 – “No fundo de uma caixinha”

Etapa em que se inicia a leitura do livro *Bisa Bia, Bisa Bel* e as atividades sobre memória.

*Aula 3*

Os módulos que englobam a leitura da obra seguirão a mesma dinâmica: primeiramente, será feita a leitura silenciosa e individual do capítulo selecionado; depois, no grande grupo, o professor sucederá a leitura em voz alta.

A intenção ao manter a leitura em voz alta no Projeto é de, além de auxiliar na compreensão e retenção dos conhecimentos implicados no texto, ser uma forma de manter vínculos com a tradição oral e acentuar o tom de oralidade presente na obra. No caso, o aluno deve dramatizar e assumir a voz do narrador, levando-se em conta que tal atitude exige atenção na passagem da letra para a voz. Essa sugestão adequa-se à própria natureza da obra de Ana Maria Machado, marcada por um tom coloquial, suscetível de ser lida de forma dramática.

A cada aula será repassado ao aluno somente fotocópia do capítulo referente ao módulo da semana. Tal conduta tem o intuito de manter a surpresa e aura de descoberta, por parte do aluno, da história capítulo a capítulo.

Após a leitura, estão previstas atividades de compreensão, questionamentos e debates acerca do que foi abordado no capítulo.

- Organização: turma disposta em círculo.
- Dinâmica: leitura do capítulo “No fundo de uma caixinha” e atividades sobre o texto lido, com discussões e exercícios.
- Objetivo: compreensão do tema.
- Material: fotocópia do capítulo e demais materiais necessários para a realização das tarefas.
- Tempo: 2 períodos.
- Encomenda para a próxima aula: junto a suas famílias, a turma deve buscar encontrar retratos e fotos antigas de pais, avós, bisavós, também dos próprios alunos.

#### Aula 4

- Organização: mesmas duplas da *Produção inicial*.
- Dinâmica: atividade com as fotografias e retratos trazidos.

Somando-se às fotografias, a pesquisa e entrevista trazidos para a *aula 2*, bem como a carta escrita para o colega, a dinâmica consiste na troca de experiência e conhecimentos a respeito do que foi obtido dos familiares; exercício de comparação entre os tempos atuais e o tempo descrito pelos antigos. Após, as duplas elaborarão um quadro apresentando as diferenças, que será afixado na sala para visualização de todos.

- Objetivo: apropriação das memórias e reconhecer-se como integrante da história da família.

- Material: fotografias e retratos antigos; cartolinas e canetinhas.
- Tempo: 2 períodos

#### d) Módulo 2 – “Pastel bochechuda”

Módulo em que será trabalhada a questão da identidade: como o aluno se vê e como ele é visto pelos colegas.

#### Aula 5

- Organização: turma disposta em círculo.
- Dinâmica: leitura do capítulo “Pastel bochechuda” e atividades sobre o texto lido, com discussões e exercícios.
- Objetivo: compreensão do tema.
- Material: fotocópia do capítulo e demais materiais necessários para a realização das tarefas.
- Tempo: 2 períodos.
- Encomenda para a próxima aula: os alunos devem trazer fotos suas atuais.

#### Aula 6

- Organização: em duplas (diferentes das outras atividades).
- Dinâmica: trabalho com descrição.

Os alunos devem, ao observar sua própria foto, fazer uma descrição de suas características físicas e também psicológicas. Num segundo momento, trocam-se as

fotos e um descreverá o outro, nos mesmos moldes da etapa anterior. Por fim, eles farão comparações entre as duas descrições e apresentarão ao grande grupo.

- Objetivo: além da descontração pelo contato com a opinião do colega, é interessante a ideia de poder exercitar o autoconhecimento, reconhecendo seus pontos positivos e negativos, como também, ter um momento para refletir sobre si mesmo.

- Material: fotos solicitadas.

- Tempo: 2 períodos.

#### e) Módulo 3 – “Tatuagem transparente”

Continuando o desbravamento dos tempos antigos, com a leitura deste capítulo o aluno é convidado a comparar e refletir sobre as brincadeiras atuais e de outras épocas.

#### *Aula 7*

- Organização: turma disposta em um grande círculo.

- Dinâmica: leitura do capítulo “Tatuagem transparente” e atividades sobre o texto lido, com discussões e exercícios.

- Objetivo: compreensão do tema.

- Material: fotocópia do capítulo e demais materiais necessários para a realização das tarefas.

- Tempo: 2 períodos.

#### *Aula 8*

- Organização: a turma se dividirá em diversos grupos para defender/acusar, ser corpo de jurados, preencher os cargos de juízes, escrivão, promotores, etc., constituindo a dinâmica que segue.

- Dinâmica: Mini-juri

A partir da “acusação” de que as crianças de hoje em dia não se divertem tanto quanto as crianças de outras épocas será montado um mini-juri dentro da sala. A um grupo de alunos caberá defender as crianças da atualidade, enquanto o outro grupo tomará partido contrário. Estes deverão discutir e pesquisar, tanto no livro, quanto nas entrevistas, argumentos coerentes para serem levados aos jurados. O

restante dos alunos fará o papel de júri, cabendo aos dois primeiros grupos convencê-los a apoiarem a sua posição. Também, há a possibilidade de se discutir as diferenças entre as brincadeiras convencionadas como “de meninos” e “de meninas”, constituindo uma nova frente de ataque e defesa.

- Objetivo: desenvolver o espírito crítico da turma, incitando os alunos a tomarem posição perante as situações e assuntos, tanto dentro da sala de aula, como na vida fora do ambiente escolar.

- Material: as cópias dos capítulos e entrevistas, para pesquisa.

- Tempo: 2 períodos – 1 para construção dos argumentos e 1 para realização do mini-juri.

#### f) Módulo 4 – “Conversas de antigamente”

Ao retornar aos tempos antigos, o aluno, com a leitura e desenvolvimento de atividades referentes a este capítulo, poderão se reconhecer como guardiões das memórias de sua família

##### *Aula 9*

- Organização: turma disposta em um grande círculo.

- Dinâmica: leitura do capítulo “Conversas de antigamente” e atividades que apontem as grandes diferença existentes entre os objetos, comidas e costumes do tempo de Bisa Bia e o tempo de Bel, tal como, o nosso tempo.

- Objetivo: compreensão do tema.

- Material: fotocópia do capítulo e demais materiais necessários para a realização das tarefas.

- Tempo: 2 períodos.

##### *Aula 10*

- Organização: a aula acontecerá na Sala de Vídeo

- Dinâmica: os alunos assistirão ao curta-metragem *Dona Cristina Perdeu a Memória (2002)*<sup>2</sup>, com direção de Ana Luiza Azevedo. Após, momento para debaterem-se os seguintes pontos:

---

<sup>2</sup> Dona Cristina perdeu a memória. Direção: Ana Luiza Azevedo. Produção: Casa de Cinema de Porto Alegre. 2002. 13 min.

Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=3ZTnC9pcC3U>. Acesso em 23 de junho de 2013.

- atitudes dos personagens
- traçar paralelos entre a relação da idosa do curta com o menino e a relação dos alunos com os idosos próximos.

- guardiões de memórias

Ao encerrar a discussão, pode-se propor que os alunos produzam alguma coisa (texto, cartaz, etc.), a fim de ampliarem a sua visão a respeito do tema tratado neste módulo.

- Objetivo: sensibilizar os alunos para a importância das memórias.
- Material: filme e outros materiais que forem necessários.
- Tempo: 2 períodos.

#### g) Módulo 5 – “Meninas que assoviam”

Neste módulo será trabalhado o gênero carta, apresentando-se aos alunos exemplos dos diferentes subgêneros existentes, a estrutura básica, a linguagem informal e proximidade com a oralidade, entre outros elementos que serão necessários para a escrita da produção final.

#### *Aula 11*

##### Situação I

- Organização: turma disposta em um grande círculo.
- Dinâmica: leitura do capítulo “Meninas que assoviam” e atividades sobre o texto lido, com discussões e exercícios.

- Objetivo: compreensão do tema.

- Material: fotocópia do capítulo e demais materiais necessários para a realização das tarefas.

- Tempo: 1 período.

##### Situação II

- Organização: turma dividida em grupos com 5 integrantes cada.

- Dinâmica: cada grupo receberá um exemplo de carta, extraídos do livro *O carteiro chegou (2007)*, de Janet e Allan Ahlberg:

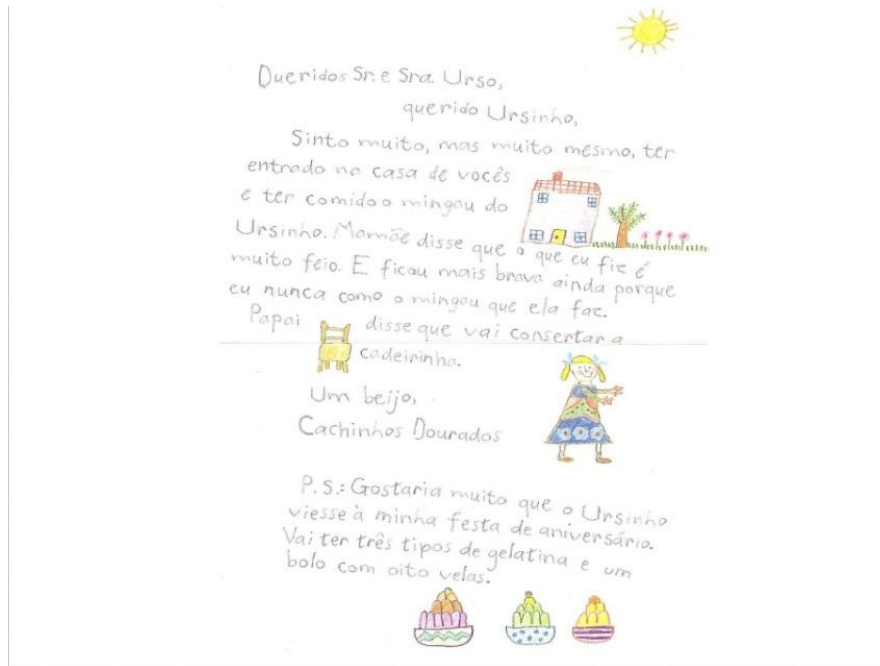


Imagem 1 – Carta Pessoal Cachinhos Dourados  
Fonte: Ahlberg, J. e A., 2007, p. 4

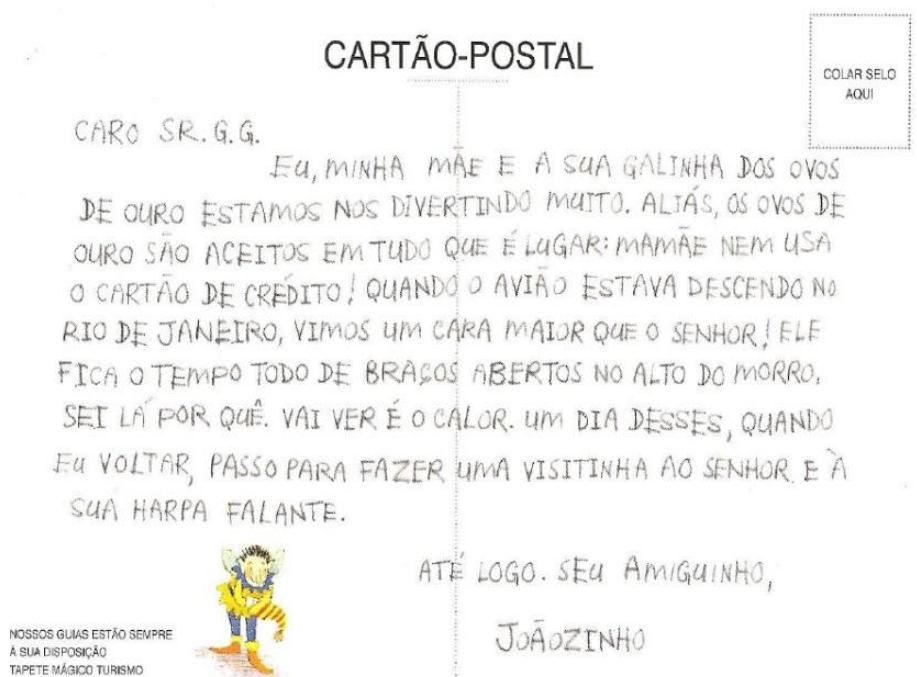


Imagem 2 – Cartão-postal  
Fonte: Ahlberg, J. e A., 2007, p. 13



Prezada Princesa,

Nós, da Púbblio Publicano Publicações, esperamos publicar em breve este pequeno livro para jovens leitores, comemorando o seu casamento com Sua Alteza Real o Príncipe Encantado. Segue anexada uma cópia do livro, para a sua aprovação. Estamos certos de que essa versão resumida da maravilhosa história de Vossa Alteza não irá desagradá-la. Certos também estamos de que Vossas Altezas gostarão muito da casa nova e nela viverão felizes para sempre.

Vosso humilíssimo servidor,

*Púbblio Publicano*  
Púbblio Publicano  
Diretor-presidente

Imagem 4 – Carta Formal – Para Princesa  
Fonte: Ahlberg, J. e A., 2007, p. 16

*ADVIGES ADVEGAS & ADVAGOS ADVOGADOS*  
Avenida dos Arranha-Céus, 0 – Tél.: 1234-5678

Prezado sr. Lobo,

Escrevemos a Vossa Senhoria em nome da nossa cliente, a senhorita Chapeuzinho Vermelho, a respeito da sua avó (dela). A senhorita Chapeuzinho disse-nos que Vossa Senhoria ocupa atualmente a casa da sua avó (dela) e usa as suas roupas (da avó dela) sem a sua permissão (idem).

Informamos a Vossa Senhoria que, se esse abuso não cessar imediatamente, nos veremos obrigados a chamar o Lenhador do Reino e, se preciso for, todos os cavalos e cavaleiros do Rei.

Mudando de assunto, digo, de causa, cumpre-nos informar a Vossa Senhoria que Os Três Porquinhos & Cia. Ltda. estão firmemente decididos a processá-lo por perdas e danos. A oferta de Vossa Senhoria, de uma participação numa empresa de demolições, não foi aceita por meus clientes. Não adianta bufar nem soprar: ou Vossa Senhoria paga amigavelmente a indenização pedida por meus representados, ou eles irão cobrá-la na justiça.

Sem outro assunto no momento, subscrevo-me.

Atenciosamente,

*Edrives Adviges*  
E. ADVIGES

Imagem 5 – Carta Formal - Advogado  
Fonte: Ahlberg, J. e A., 2007, p. 22

Nos grupos, os alunos deverão elencar os elementos que consideram estruturantes para se pensar o gênero em questão. Após, apresentarão a turma as



características destacadas, buscando explicitar e diferenciar o subgênero que estudaram: carta informal, cartão-postal e cartas formais.

- Objetivo: iniciar a apreensão da estrutura e linguagem utilizadas nos diferentes tipos de cartas, para habituar-se ao gênero.
- Material: fotocópias dos exemplos de cartas.
- Tempo: 1 período.

### *Aula 12*

- Organização: turma disposta em fileiras, como de costume.
- Dinâmica: Dando continuidade à atividade iniciada na aula anterior, o professor apresentará um ou mais exemplos de carta, agora, direcionados para a carta pessoal. Os textos serão extraídos do livro *De carta em carta (2002)*, da mesma autora, Ana Maria Machado. A escolha desta obra tem o intuito de, além de exemplificar as cartas pessoais, demonstrar ao aluno que um mesmo autor pode produzir diversos gêneros textuais. Seria interessante que o professor contextualizasse os exemplos, falando rapidamente acerca da obra e das situações presentes nas correspondências.

Depois de lerem as amostras, os alunos devem comparar as características presentes nas cartas do livro acima citado, com as cartas lidas na primeira atividade. Após, no grande grupo, a turma construirá os conceitos acerca do gênero carta pessoal. Essas definições ficarão afixadas na sala em forma de cartaz.

Para aplicar e exercitar os conceitos já apropriados será proposto aos estudantes que escrevam para um destinatário a livre escolha, sobre um fato importante de sua vida, procurando espelhar-se na situação ocorrida entre Bel e Sérgio, tema predominante no capítulo lido pela turma.

- Objetivo: Construção, apropriação e exercícios envolvendo o gênero norteador da produção final. Com a produção da carta a respeito de um fato da vida do aluno, objetiva-se que ele, novamente, compreenda que ele é autor de suas memórias.
- Material: fotocópias dos textos utilizados em aula; cartolinas e hidrocores.
- Tempo: 2 períodos

#### h) Módulo 6 – “Um espirro e uma tragédia”

Módulo em que se propõem o trabalho com a fantasia do aluno: como Bel que conversa com o retrato de sua bisavó, a turma também buscará na imaginação a solução de adversidades.

##### *Aula 13*

- Organização: turma disposta em um grande círculo.
- Dinâmica: leitura do capítulo “Um espirro e uma tragédia” e atividades sobre o texto lido, com discussões e exercícios.
- Objetivo: compreensão do tema.
- Material: fotocópia do capítulo e demais materiais necessários para a realização das tarefas.
- Tempo: 2 períodos.

##### *Aula 14*

- Organização: Pequenos grupos, de no máximo 4 alunos.
- Dinâmica: elaborar um jogo educativo que aguace a criatividade dos estudantes e desenvolva a sua fantasia, para a resolução de um problema proposto.
- Objetivo: demonstrar a importância da fantasia no cotidiano do aluno (cf Zilberman, 2010).
- Material: o que for necessário.
- Tempo: 2 períodos.

#### i) Módulo 7 – “A dona da voz misteriosa”

Neste módulo, passado e futuro serão confrontados tanto na obra quanto na aula elaborada para compreensão do texto.

##### *Aula 15*

- Organização: turma disposta em um grande círculo.
- Dinâmica: leitura do capítulo “A dona da voz misteriosa” e atividades sobre o texto lido, com discussões e exercícios.
- Objetivo: compreensão do tema.

- Material: fotocópia do capítulo e demais materiais necessários para a realização das tarefas.

- Tempo: 2 períodos.

- Encomenda para a próxima aula: Perguntar para a família o porquê da escolha do nome completo do aluno.

### *Aula 16*

#### Situação I

- Organização: turma disposta em fileiras.

- Dinâmica: Discussão a respeito da pergunta lançada na aula anterior. Na sequência, como Isabel, que pediu a sua mãe que a ensinasse a bordar, os alunos serão convidados a “bordarem” o seu lenço: cada estudante desenhará as suas iniciais em uma folha, dando ênfase à aplicação de sua criatividade. Este “lenço” será guardado na “Caixinha de memórias”.

- Objetivo: reconhecimento de suas origens e memórias.

- Material: lápis de cor e folhas de ofício.

- Tempo: 1 período.

#### Situação II

- Organização: mesma disposição da turma.

- Dinâmica: desenvolver uma atividade com os alunos em que eles sejam convidados a pensarem sobre como o mundo, a sociedade, as famílias e etc., poderão mudar/evoluir.

- Objetivo: propiciar aos alunos a imaginação do futuro. Essa atividade auxiliará na elaboração da produção final.

- Material: o necessário para a atividade proposta.

- Tempo: 1 período.

### j) Módulo 8 – “Trança de gente”

Além da leitura do capítulo que nomeia a módulo, os alunos elaborarão a sua linha do tempo, introduzindo os elementos já estudados.

### *Aula 17*

- Organização: turma disposta em um grande círculo

- Dinâmica: leitura do capítulo “Trança de gente” e atividades sobre o texto lido, com discussões e exercícios.

- Objetivo: compreensão do tema.

- Material: fotocópia do capítulo e demais materiais necessários para a realização das tarefas.

- Tempo: 2 períodos.

### *Aula 18*

- Organização: individualmente, mas a turma envolvida com todos os projetos

- Dinâmica: elaboração de uma espécie de linha do tempo, reunindo os materiais e pesquisas utilizados no desenvolvimento dos módulos, desde as histórias dos avôs, passando pelas histórias e memórias dos próprios alunos, até chegar aos propósitos e intenções futuras.

Pode-se fazer as linhas do tempo em forma de cartazes e expor no espaço dedicado ao Projeto de Leitura.

- Objetivo: entrelaçar os módulos, dando sentido às atividades desenvolvidas anteriormente. Da mesma forma que Bel, o aluno deve compreender que é constituído de passado familiar, seu passado, que juntos, possibilitam visionar o futuro.

- Material: se a opção for a elaboração de cartazes, providenciar cartolina e hidrocores.

- Tempo: 2 períodos.

### k) Produção Final e reescrita – Carta Pessoal

Como forma de resposta aos conteúdos desenvolvidos ao longo do Projeto, neste módulo o aluno deverá compor a sua carta pessoal, destinando-se, também, o espaço para a reescrita, elemento importante da produção, pois proporciona um *feedback* ao estudante.

### *Aula 19*

- Organização: individualmente

- Dinâmica:

## Proposta de Produção Final

Leia o seguinte trecho:

“[...] Dessa vez, a pesquisa do colégio não é só em livros nem fora de mim. É também na minha vida mesmo, dentro de mim. Nos meus segredos, nos meus mistérios, nas minhas encruzilhadas escondidas, Bisa Bia discutindo com Neta Beta e eu no meio, pra lá e pra cá. [...] Eu, Bel, uma trança de gente, igualzinho a quando faço uma trança no meu cabelo, divido em três partes e vou cruzando uma com as outras, a parte de mim mesma, a parte de Bisa Bia, a parte de Neta Beta. E Neta Beta vai fazer o mesmo comigo, a Bisa Bel dela, e com alguma bisneta que não dá nem para eu sonhar direito. E sempre assim. Cada vez melhor. Para cada um e para todo mundo. Trança de gente” (MACHADO, Ana Maria. *Bisa Bia, Bisa Bel* (2000), p. 62-63)

Com base nas leituras realizadas e, principalmente, nas atividades desenvolvidas ao longo do Projeto de Leitura, **elabore uma carta pessoal** destinada a um(a) bisneto(a), que está num futuro muito distante. Você deverá falar sobre a história de sua família, sobre você e sobre como imagina ser o futuro.

Lembre-se de utilizar a estrutura e a linguagem que estudamos. Também, procure ser criativo, pois este será um item diferencial na avaliação do seu texto.

Bom trabalho!

- Objetivo: demonstração dos conhecimentos aprendidos.
- Tempo: 2 períodos.
- Observação: coloca-se a criatividade como importante porque é um item recorrente nas aulas e o que se busca com a produção textual é que os alunos desenvolvam sua imaginação através da escrita.

### *Aula 20*

- Organização: em duplas
- Dinâmica: momento dedicado à reescrita.

Antes de o professor atribuir uma nota final, possibilitará ao aluno que este reescreva o seu texto, adequando os problemas apontados pela primeira avaliação.

A possibilidade de reescrita em dupla deve-se ao fato de os colegas poderem trocar conhecimentos e dificuldades encontradas.

- Objetivo: demonstrar ao aluno que o interessante é perceber o que ele realmente entendeu das explicações e atividades.

- Material: os textos corrigidos

- Tempo: 2 períodos

#### l) Finalização do Projeto – “Caixa de Memórias”

Módulo destinado à elaboração da “Caixinha de Memórias” e à finalização do Projeto.

#### *Aulas 21 e 22*

- Organização: em duplas ou grupos pequenos

- Dinâmica: a “Caixinha de Memórias” consiste na elaboração de uma caixa em que o aluno possa depositar a carta para o futuro, escrita na produção final, fotos suas atuais, fotos antigas dos familiares, objetos significativos que despertem a memória de bons momentos. A proposta é que esta caixa permaneça na escola e fechada por 15 anos. Quando decorrido o tempo proposto, os alunos serão convidados a redescobrirem as suas memórias, retornando a escola para um reencontro da turma.

- Ao término da atividade, alunos e professor poderão dedicar um tempo a avaliação do Projeto, buscando melhorar aspectos e atividades, para outras propostas futuras.

- Objetivo: dar um fechamento à redescoberta familiar e rememoração empregadas no desenvolvimento do Projeto de Leitura.

- Material: materiais para confecção da caixa

- Tempo: 4 períodos

Nesse capítulo objetivou-se a demonstração de uma proposta didática coerente com os pressupostos teóricos que norteiam o presente trabalho, bem como, que atendesse aos objetivos de leitura, produção textual e reflexão a respeito das memórias familiares.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após perpassar pelos conceitos de leitura e discussões referentes à literatura infantil, o presente trabalho pretendeu, baseado em autores que tratam sobre o assunto, estabelecer um Projeto de Leitura que abarcasse os objetivos a que se propôs, propiciando ao aluno-leitor o seu reconhecimento como autor de sua história e das memórias familiares.

Como visto, a literatura infantil possui argumento contundente para assumir o seu papel na vida escolar do aluno e que refletirá em toda a sua vida: ela é porta de entrada para o mundo literário, pois se projeta de forma atraente e se encontra com os anseios e desejos prospectados pelo aluno-leitor que inicia sua caminhada no mundo dos livros.

Mais do que isso, como afirma Coelho (2000) é “fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra” (p.27), fornecendo ao leitor subsídios para que este alie sonhos e ideais a sua vida real e realizável; dando-lhe meios para transpassar os percalços da vida, através de soluções despertadas pela imaginação.

Quando há essa identificação, a leitura de literatura passa a fazer sentido na vida do leitor, ela torna-se algo natural. Dessa forma, o leitor internaliza os processos implicados no desenrolar da leitura e é nela que buscará respostas para suas inquietações e procurará alcançar momentos de fruição e deleitamento.

A literatura traz consigo a possibilidade de enfrentamento com a realidade, de reconhecimento do leitor do seu lugar no mundo, habilitando-o a construir sua identidade. No âmbito escolar, a construção da identidade pode se dar através da dualidade leitura e escrita: primeiramente, com a identificação com o texto, o leitor adquire aporte para descobrir-se como autor das suas histórias, para depois aplicá-lo e exercitá-lo através da escrita.

No caso do Projeto de Leitura apresentado, a escolha de *Bisa Bia, Bisa Bel* deveu-se ao fato de a obra propor uma busca pelas raízes familiares do leitor, tornando este capaz de construir sua identidade, reconhecendo-se como um entrelaçamento de seus antepassados, com suas próprias escolhas. Há, ainda, uma definição possível para identidade, que indica que nós somos o que lembramos; sendo assim, ao propor ao aluno que ele redescubra as histórias de seus bisavôs,

avôs, pais, como também, as suas próprias memórias, objetiva-se que este associe tais fatos a sua própria imagem, à sua identidade.

Posto isso, verifica-se que a escola possui a função de apresentar e fortalecer os laços dos alunos com a leitura e, propondo atividades de reflexão crítica e tomada de uma posição responsiva, possibilitar que eles repensem o seu lugar na sociedade e redescubram a sua razão de ser.

O projeto apresentado neste trabalho tenciona ser uma indicação de um caminho a ser seguido. É um ponto de partida idealizado e construído para se repensar a formação de leitores de literatura que a escola, muitas vezes, oferece aos seus alunos. Do mesmo modo, a proposta ambicionou lançar uma reflexão acerca do lugar da literatura na escola, principalmente e objetivamente, o lugar destinado à literatura infantil, desprestigiada e pouco valorizada no processo de formação do leitor.

Concluindo, é possível afirmar que, se a escola não atentar para estes pontos que o Projeto de Leitura aqui apresentado trouxe à luz, continuará propagando o seu fracasso em não incentivar e propiciar o hábito da leitura, de forma que ele faça sentido para a criança e possa apoiar a formação de sua identidade.



## REFERÊNCIAS

- AHLBERG, Janet e Allan. **O carteiro chegou**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo : Cia das Letrinhas, 2007
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006
- BIRMAN, Joel. O sujeito na leitura. In: **Por uma estilística da existência**. São Paulo : Editora 34, 1996
- CANDIDO, Antonio. Direito à literatura. In: **Vários escritos**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1995. p. 235-263.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo : Ática, 2000.
- COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?**. Belo Horizonte : Editora UFMG, 2009
- COSSON, Rildo. “A sequência básica”. In: **Letramento Literário**. São Paulo : Contexto, 2007
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo : Editora Autores Associados : Cortez, 1983
- JOUBE, Vincent. **A leitura**. São Paulo : Editora UNESP, 2002
- KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo : Martins Fontes, 1985
- LAJOLO, Marisa. Leitura-literatura: mais do que uma rima, menos do que uma solução. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo : Ática, 1991. p. 87-99

LEFFA, Vilson José. O conceito de leitura. In: **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolingüística**. Porto Alegre : Sagra : DC Luzzato, 1996

MACHADO, Ana Maria. **Bisa Bia, Bisa Bel**. Rio de Janeiro : Salamandra, 2000

\_\_\_\_\_. **De carta em carta**. São Paulo : Salamandra, 2002

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo : Brasiliense, 1982

MONTEIRO, Tatiana. **Era uma vez – Uma construção discursiva do conceito de qualidade na literatura infantil e juvenil**. 2007. 158p Dissertação (mestrado) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2007

RIO GRANDE DO SUL, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO. **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre : SE/DP, 2009

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy A. N. **A escolarização da leitura literária – o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte : Autêntica, 2003. p. 17-48

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. 4ª ed. Rio de Janeiro : DIFEL, 2012

YUNES, Eliana. Pelo avesso: a leitura e o leitor. **Letras**, Curitiba, n.44, p. 141-150, 1995

ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil: livro, leitura, leitor. In: CARDOSO, João Batista (org). **Literatura e prática docente: pontos e contrapontos**. Goiânia : PUC Goiás, 2012. p.15-36.

\_\_\_\_\_. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba : Ibpex, 2010.