



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

**ANA KARLA DA SILVA OLIVEIRA**

**O CARTEIRO CHEGOU!!! ESTRATÉGIAS DE  
CONEXÃO E LEITURA LITERÁRIA**

Campina Grande - PB.  
2018

**ANA KARLA DA SILVA OLIVEIRA**

**O CARTEIRO CHEGOU!!! ESTRATÉGIAS DE  
CONEXÃO E LEITURA LITERÁRIA**

Monografia de conclusão de curso apresentada ao Curso de Letras – Língua Portuguesa, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para conclusão de curso.

Campina Grande – PB.

2018

O48c

Oliveira, Ana Karla da Silva.

O carteiro chegou!!!: estratégias de conexão e leitura literária. / Ana Karla da Silva Oliveira. – Campina Grande, 2019.

44 f.: Il.

Monografia (Letras - Licenciatura em Língua Portuguesa) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2019.

"Orientação: Profa. Dra. Márcia Tavares Silva".

Referências:

1. Literatura infanto-juvenil. 2. Estratégias de leitura. 3. Letramento literário. I. Silva, Márcia Tavares. II. Título.

CDU 82-93(043)

**ANA KARLA DA SILVA OLIVEIRA**

**O CARTEIRO CHEGOU!!! ESTRATÉGIAS DE  
CONEXÃO E LEITURA LITERÁRIA**

Monografia de conclusão de curso apresentada ao Curso de Letras – Língua Portuguesa, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para conclusão de curso.

Aprovada em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Banca examinadora

---

Profa. Dra. Márcia Tavares Silva

Orientadora- UAL/UFCG

---

Profa. Dra. Luciene Maria Patriota

Examinadora- UAL/UFCG

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pois dele derivam todas as coisas: seu cuidado comigo, desde primeiro dia em que ingressei na universidade, até agora, momento em que escrevo este trabalho, foi o que me sustentou em meio às fraquezas, ao medo e à insegurança.

Obrigada, Senhor, pela minha mãe, Terezinha Teonila, que não mediu esforços para que eu chegasse até aqui, que sorriu e chorou comigo durante cinco anos; pelo meu então noivo, Assis, que dividiu comigo tristezas e alegrias, e foi paciente em todas as ocasiões; por todos os familiares e amigos, que de forma direta ou indireta, contribuíram com minha vida acadêmica, sobretudo, Jaqueline Santos, Vanessa, Gentil, Sandra, Elias, Thamíris e Albenize.

Agradeço ainda a todos que fazem parte da equipe Luz do Saber, meu ambiente de trabalho, em especial a coordenação escolar, por ser paciente e compreensiva nos momentos necessários para concretização desta etapa, e a escola por ser um excelente ambiente para pôr em prática as teorias estudadas durante anos na graduação.

Obrigada a todos que atravessaram em meu caminho durante esses cinco anos de academia, professores da língua, literatura e educação. De modo especial, obrigada Márcia Tavares, professora, amiga e orientadora, que não me deixou desistir, me fez acreditar em mim e investiu em minha formação, como costuma dizer. Que este trabalho, em meio a tantas dificuldades, seja o pontapé inicial de uma vida nas asas da literatura.

## RESUMO

As relações entre o texto literário e educação são históricas e conflituosas. O uso do texto literário como pretexto para o ensino gramatical ou de valores e normas de comportamento são alguns dos desdobramentos da literatura no ambiente escolar. Diante desse cenário, as pesquisas envolvendo a abordagem da literatura na escola têm afirmado a necessidade de se formar leitores capazes de se apropriarem da dimensão estética da literatura, privilegiando a fruição, e ampliarem suas habilidades de leitura (COSSON, 2014). Entende-se que o ensino da literatura na escola deve contribuir com a formação de um leitor autônomo. Na contramão de abordagens que assumem fins prioritariamente didatizantes, e em busca de alternativas que sistematizem as práticas de leitura e auxiliem a formação de leitores estratégicos, este trabalho tem como objetivo geral analisar uma experiência de leitura com a obra *O carteiro chegou*, de Janet e Allan Ahlberg (2007), mediada pelo uso das estratégias de compreensão leitora (GIROTTO e SOUZA, 2010) desenvolvida em uma turma de 5º ano do ensino fundamental, numa escola particular do agreste pernambucano. A abordagem teve por base as etapas da oficina de leitura proposta por Girotto e Souza (2010) que são: aula introdutória, prática guiada e leitura independente. Em um primeiro momento, montamos uma antologia reunindo todos os contos tradicionais que a obra revisita, para que os alunos realizassem sua leitura; em seguida, selecionamos as estratégias conexão texto-texto e conhecimento de mundo e realizamos a leitura da obra. Primeiro, assumimos o papel de modelo para mediar a leitura por meio das estratégias, depois, possibilitamos que o aluno tivesse mais autonomia diante do texto, fazendo-o protagonizar a leitura, e, por fim, solicitamos um produto final para que o leitor pudesse atuar de forma independente, fazendo uso da estratégia aprendida para auxiliar a leitura. Essa última etapa possibilita que o professor verifique em que medida os alunos se apropriaram dos mecanismos ensinados para construir os sentidos do texto. Assim, o produto final da experiência em questão constitui o corpus do nosso trabalho e para analisá-lo, estabelecemos, especificamente, os seguintes objetivos: a) verificar a relevância da conexão texto-texto para a construção das marcas textuais que permanecem do reconto ou das versões tradicionais nas produções dos alunos; e b) investigar a recriação e/ou introdução de elementos novos nas produções dos alunos, comparando dados das versões originais e do reconto. Compreendemos que a formação de um leitor proficiente e faz a partir da construção de um repertório significativo de referências de obras e autores por meio da diversidade de gêneros e da valorização das experiências leitoras. Nesse sentido, além de priorizar a leitura do texto literário na escola, deve-se reconhecer os pares de leitores e estabelecer o lugar da mediação para o leitor/professor e o espaço da autonomia para o leitor/aluno. A estratégia de conexão se mostrou produtiva porque exigiu que o aluno se voltasse para a materialidade linguística dos textos lidos e porque estimulou a ativação de diferentes estratégias para atribuir sentido a atividade de leitura desempenhada.

Palavras-chave: *Estratégias de Leitura, Letramento literário, Literatura Infanto-Juvenil.*

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Ilustração da capa do livro O carteiro chegou (2007).....	14
Figura 2: Família Urso.....	15
Figura 3: Bruxa má.....	16
Figura 4: Gigante.....	17
Figura 5: Cinderela e Príncipe.....	18
Figura 6: Lobo mau.....	19
Figura 7: Cachinhos dourados.....	19
Figura 8: Primeira produção.....	31
Figura 9: Envelope da primeira produção.....	33
Figura 10: Passagens da primeira produção.....	35
Figura 11: Segunda produção.....	36
Figura 12: Envelope da segunda produção.....	37
Figura 13: Terceira produção.....	38

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>2. LEITURA LITERÁRIA: PERCURSO HISTÓRICO.....</b>	<b>10</b>
2.1 Conto de fada na literatura brasileira .....	11
2.2 Passeando com o carteiro: uma leitura de <i>O carteiro chegou (2007)</i> .....	14
<b>3. LETRAMENTO LITERÁRIO E ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA .....</b>	<b>21</b>
<b>4. METODOLOGIA.....</b>	<b>27</b>
4.1 Sujeitos da pesquisa.....	27
4.2 Coleta de dados.....	27
<b>5. ANÁLISE</b>	<b>DOS</b>
<b>DADOS .....</b>	<b>31</b>
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>41</b>
<b>7. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>44</b>



## 1. INTRODUÇÃO

O percurso histórico a partir do qual a literatura infantil se consolida no Brasil evidencia que o tratamento dado aos textos infantis na escola sempre foi permeado por práticas pedagogizantes. Segundo Colomer (2007), para tal viés utilitarista, a literatura no ambiente escolar era vista como “um eixo vertebral do ensino linguístico” (p.14), uma vez que sua abordagem voltava-se para o ensino da retórica, dos processos de aquisição do código linguístico e da decodificação/dicção do texto. Além disso, considerava-se que tais textos deveriam ser “um compêndio de unidades patrióticas e (...) uma proposta de articulação social” (p.16), cuja leitura tinha a finalidade de manipular a compreensão do leitor, levando-o a legitimar certos valores sociais e a reprovar outros.

Os reflexos destas concepções são ainda visíveis no contexto do ensino da literatura na educação básica e algumas circunstâncias asseguram essa prática. Para Colomer (2007), ausência de formação inicial e continuada que capacite o professor para o trabalho adequado com o texto literário, as distinções e repercussões de um ensino que prioriza um saber sobre literatura e não uma experiência de leitura, a dependência do docente no manual didático, que resume esta prática a uma atividade estática, repleta de pragmatismos, são alguns dos problemas a serem enfrentados.

As pesquisas que evidenciam a relação entre literatura e ensino consideram que essas circunstâncias restringem o texto literário ao seu sentido mais básico: a decodificação, a oralização e a estrutura; além de não oportunizarem a emancipação do sujeito através da literatura.

Diante disso, têm se afirmado a necessidade de a escola formar leitores capazes de se apropriarem da dimensão estética da literatura, privilegiando a fruição, e ampliarem suas habilidades de leitura (COSSON, 2014). De forma geral, entende-se que o ensino da literatura na escola deve contribuir para a formação de um leitor autônomo e, para isso, o estudo de conceitos, métodos e reflexões de práticas pedagógicas se faz necessário.

É na contramão de abordagens que assumem fins prioritariamente didatizantes, e na busca por alternativas que sistematizem as práticas de leitura e auxiliem a formação de leitores estratégicos, que este trabalho tem como objetivo geral analisar uma experiência de leitura com a obra *O carteiro chegou*, de Janet e Allan Ahlberg (2007), mediada pelo uso das estratégias de compreensão leitora (GIROTTO e SOUZA 2010).

A partir disto, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: a) verificar a relevância da conexão texto-texto para a construção das marcas textuais que permanecem do reconto ou das versões tradicionais nas produções dos alunos; e b) investigar a recriação e/ou introdução de elementos novos nas produções dos alunos, comparando dados das versões originais e do reconto.

Além destas breves considerações iniciais, nosso trabalho organiza-se da seguinte maneira: no primeiro capítulo, apresentamos o percurso de consolidação da literatura infantil e juvenil na Europa e também no Brasil, caracterizando e discutindo sobre as duas vertentes constitutivas de seus textos: autoritária e emancipatória. Para isso, utilizaremos como subsídio teórico Magalhães (1982). Em seguida, falaremos sobre o mercado editorial a partir do século XIX, que culmina na publicação de *Contos de Fada*, e, mais tarde, em recontos. Só então, fizemos uma leitura da obra que fundamentou a abordagem de leitura em sala de aula, observando os aspectos que permanecem ou são ressignificados das versões tradicionais no reconto.

No segundo capítulo, completando nosso arcabouço teórico, definimos letramento literário, segundo Cosson (2014), como uma prática vinculada diretamente ao ambiente escolar, e categorizamos as estratégias de leitura a partir de Girotto e Souza (2010).

No terceiro capítulo, descrevemos os procedimentos metodológicos adotados para a abordagem da obra em sala de aula, bem como a metodologia usada para interpretar os dados gerados nesse contexto de ensino, isto é, as produções dos alunos.

Por fim, chega-se à análise mais detalhada dos dados. Para isso, elegemos dois dos elementos textuais a partir dos quais analisaremos as obras, são eles: o gênero e as características da literatura. Além disso, tecemos breves considerações ao fim do trabalho e anexamos as referências lidas.

## 2. LEITURA LITERÁRIA: PERCURSO HISTÓRICO

Para Magalhães (1982) o interesse em uma produção voltada para as crianças tem origem no século XVII, ainda que, no mercado, a expansão dos títulos identificados como Literatura Infantil se dê somente no século XVIII. Segundo as autoras, o aparecimento destes textos decorre de eventos de natureza econômica, política e social, como a Revolução Industrial, a ascensão da burguesia, o status concedido à infância e a consolidação de instituições como escola e família.

Em virtude do declínio do feudalismo, a partir do século XVII, o estado moderno expande uma ideologia fundamentada na universalização dos vínculos familiares afetivos, o que garantiria a preservação do sistema de linhagem e a manutenção da propriedade privada. Nesse contexto, percebem-se as primeiras modificações no tratamento dado à infância, que passa a ser vista não mais como uma simples faixa etária, mas como um grupo particular, sinônimo de dependência e desproteção; e, por isso, carente de uma formação que a conduza moral e religiosamente à vida adulta.

Essas circunstâncias, junto ao modelo econômico industrializado, consolidam a escola como um produto cultural burguês, uma vez que esta instituição condiciona a existência da criança à promoção da ação escolar e se encarrega de mediar a relação entre o jovem e o universo adulto. Se a função da escola é “garantir a permanência da organização social, validar as instituições, costumes e crenças através da transmissão de valores da geração adulta para infantil” (MAGALHÃES 1982 p. 41) neste espaço, a presença de livros destinados ao jovem leitor torna-se ferramenta para finalidades pedagógicas. Assim, as primeiras produções do que se convencionou chamar de Literatura Infantil serviram para a veiculação de conteúdos ideológicos, como: normas de conduta, regras do mundo adulto e valores morais vigentes na sociedade.

Nesse cenário, os livros eram considerados objetos culturais estáticos, porque materializavam conteúdos que representavam a sociedade naquele momento histórico; silenciando conflitos, diferenças e interesses das crianças e promovendo a consolidação de um discurso homogeneizado, no qual prevalecia a voz do adulto. Diante dessa assimetria entre leitor/autor, os contos de fada consagrados pela literatura infantil foram escritos originalmente para adultos, como os de Perrault e Grimm, e adaptados para os jovens leitores, tinham preocupações didáticas, como ditar regras e normas de um real idealizado.

Conforme Magalhães (1982), para que a produção dirigida ao domínio infantil possa atingir o status de literatura é preciso que se supere o dilema realismo *versus* fantasia, isto é, aquele que produz deve ser coerente e verossímil, considerando os interesses de quem recebe. A fusão entre o fantástico e o real permite que a criança compreenda a realidade ainda desconhecida por meio do simbólico, contudo, ao prevalecer as exigências pedagógicas, falsifica-se a própria realidade, porque transmite-se uma visão de mundo idealizada, exagerando os traços de positividade ou negatividade de determinadas circunstâncias.

Corroborando com tais discussões, Magalhães (1982) reflete sobre a materialidade linguística dos textos infantis a partir da concepção bakhtiniana que considera a linguagem como mecanismo para interação entre sujeitos sócio- discursivamente situados. Nesse sentido, não seria possível conceber o texto como um elemento neutro, mas, atravessado por ideologias que revelam as concepções dos falantes sobre o mundo. Os discursos unívocos e padronizados, os esquemas maniqueístas que tipificam o lugar, os comportamentos e ações dos sujeitos estão, ideologicamente, vinculados à uma classe dominante que tenta impor seus valores e normas através da manipulação da linguagem do texto. Ao texto literário não cabe a legitimação de valores e\ou reprovação de outros, mas a multiplicidade destes, sem direcionar o entendimento do receptor. A obra deve prestar-se à polifonia dos discursos, isto é, deve viabilizar a pluralidade de sentidos do texto, estimulando o questionamento da ideologia que rege o sistema vigente e motivando insubordinação e a subversão da norma institucionalizada.

Dentro desse panorama evolutivo da literatura infanto-juvenil, é possível identificar, portanto, duas vertentes constitutivas dos textos para crianças. A primeira considerada autoritária, onde o leitor assume uma postura passiva, porque é levado a reforçar a norma; e outra emancipatória, pois objetiva levar o leitor a questionar o sistema incitando o senso crítico e o posicionamento autônomo.

## **2.1 Contos de fada na literatura brasileira**

De acordo com Magalhães (1982), as primeiras manifestações da literatura infanto-juvenil no Brasil foram impulsionadas pela Imprensa Régia, a partir do século XIX. As obras atendiam às exigências da escola, sendo elas traduções e adaptações dos

clássicos da literatura estrangeira, coleções infantis e antologias tematicamente organizadas, cujas mensagens patrióticas, ufanistas e históricas eram o foco.

As produções genuinamente brasileiras tiveram como marco inicial a publicação de *A Menina do Narizinho Arrebitado*, de Monteiro Lobato. Foi então que a vertente moralista que caracterizava os textos infantis foi rompida. Para a autora, “O conjunto da obra de Lobato apresenta problemas sociais, políticos, econômicos e culturais que, através das especulações e discussões das personagens, são vistos criticamente” (MAGALHÃES, 1982, p. 138).

As obras de Lobato incitam o senso crítico por transgredirem a moral da época, modificando a percepção do leitor sobre a realidade que o rodeia. O escritor destaca-se ainda pela inventividade nas narrativas, privilegiando o elemento maravilhoso e o ludismo, além de renovar o plano linguístico por meio da introdução das marcas de oralidade como padrão narrativo. Outra característica das produções lobatianas é o tratamento dado à tradição: o escritor retoma os contos de fada como premissa para o questionamento de fórmulas pré-estabelecidas e desgastadas, enfatizando a necessidade de renovação.

A inovação de Lobato perdurou entre as décadas de 1920 e 1945, mesmo que a expansão do mercado tivesse possibilitado aumento de obras, volumes e edições. Nesse contexto, Magalhães (1982) afirma que o rompimento com os moldes tradicionais se deu a partir da revisitação aos contos de fadas, que adotavam uma perspectiva mais emancipatória da narrativa.

Conforme cita Jesualdo Sosa (1978), os contos de fada derivam de mitos e lendas da tradição oral proletária e estão diretamente ligados à presença do elemento maravilhoso, como heróis fabulosos, deuses, duendes, fadas, objetos mágicos, gênios. O maravilhoso confere ao texto o tom imaginativo e faz a criança “saltar sobre todas as inverossimilhanças, durante a narração e passar longe delas” (SOSA, 1978, p. 123). Seus personagens-tipo se caracterizam pelo maniqueísmo e personificam virtudes: feiura, beleza, coragem, covardia, bondade, maldade etc. Devido à origem popular e ao não comprometimento com a verossimilhança, as características do espaço/tempo de tais narrativas não são determinadas. Isso confere aos contos um teor mais *imaginativo*. O autor destaca ainda que o gênero transpõe o sentido habitual para o imaginário; apresenta um desfecho simples e previsto: o castigo do mal e a glória do herói, como um resultado da intervenção de elementos mágicos: os únicos que podem lhe tirar da

condição de oprimido e transferir para emancipado, conforme complementa Magalhães (1982).

Somente a partir de 1960, os contos passam a insubordinar-se ao sistema vigente, caracterizando-se numa perspectiva emancipatória da literatura. No que diz respeito à compreensão do elemento maravilhoso, a fantasia não é mais vista como oposta à realidade, mas necessária para o entendimento verossímil do mundo que cerca a criança. O rompimento com o maniqueísmo na configuração dos personagens é uma das principais mudanças pelas quais passa o conto clássico.

A narrativa apresenta agora dados de uma construção indenitária por meio da superação de conflitos internos e não mais modelos comportamentais predeterminados. Além disso, há uma quebra do monopólio da fala do narrador/adulto, abrindo possibilidades para que a criança tenha maior atuação no enredo, agindo de modo ativo e não passivo. Outro aspecto importante é que esses textos passaram a tratar da diversidade brasileira, seja ela cultural, racial, econômica, social etc., permitindo que a criança compreenda a realidade social na qual está inserida, sem manipular discursos para legitimar uma interpretação.

O reconto, dentro desse universo, se caracteriza como mais uma possibilidade de emancipação do leitor, porque demanda dele maior repertório de leitura, já que sua compreensão depende do entendimento das relações estabelecidas a partir do entrecruzamento entre textos. Provocar o leitor a perceber as referências construídas dentro do texto literário, instiga-o a, progressivamente, fazer mais inferências, associações, conexões e entender melhor o que lê. Conforme Tulio (2014),

“Nos recontos percebe-se uma modernização de ambientes, caracterização de personagens e transformações das instituições sociais como: profissões, formas de lazer, papéis sociais, bens materiais e também a modernidade como a navegação pela internet no lugar das viagens de antigamente”. (TÚLIO, 2014, p. 08)

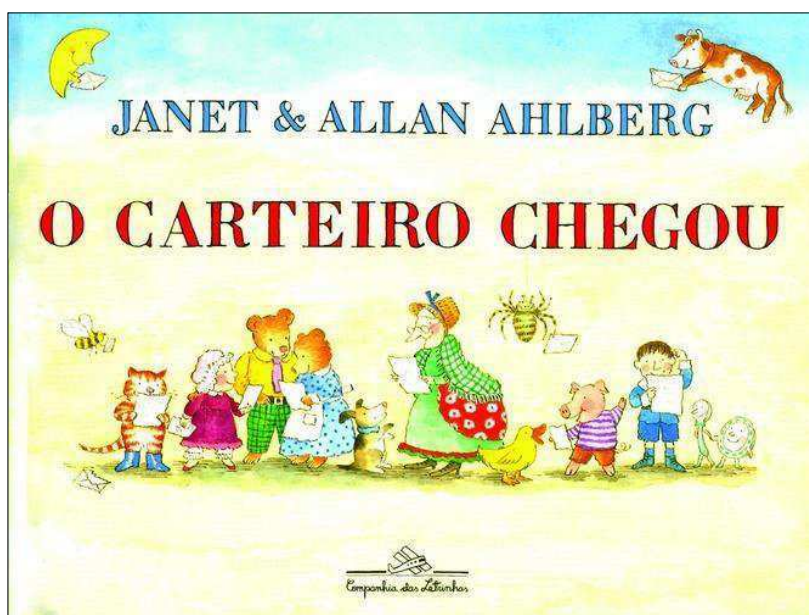
Já a fantasia se mantém nos recontos de hoje, pois, segundo Aguiar ela “é viável porque a magia existe e mora em cada um de nós, como um princípio muito arcaico, sedimentado em nosso imaginário e pronto a reacender o desejo de um mundo mais humano” (AGUIAR, 2012, p. 55). Assim, recontar uma história é trazer novos sentidos para a versão original, usando do humor, das inversões, da modernização, da ironia.

## 2.2 Passeando com o carteiro: uma leitura de *O carteiro chegou* (2007)

A obra *O carteiro chegou*, de Janet e Allan Ahlberg, publicada originalmente em 1986 e, no Brasil, em 2007, é considerada pelo crítico Peter Hunt (2010) um novo *clássico* por apresentar novas possibilidades de configuração para o livro infantil. Nele, personagens de contos de fada tradicionais trocam correspondências através da criatividade dos envelopes removíveis.

Chapeuzinho Vermelho, Cachinhos Dourados, A bruxa Malvada, Cinderela e João e o Pé de Feijão são (re) visitados na obra na medida em que recebem do carteiro correspondências de outros personagens oriundos de seus contos de origem. Nesse sentido, o carteiro, personagem que dá título ao livro, é o fio condutor que aproxima as narrativas.

FIGURA 1 – Capa *O carteiro chegou*



Fonte: Janet e Allan Ahlberg (2007)

A primeira entrega é feita na casa dos três ursinhos, personagens do conto *Cachinhos Dourados*. A correspondência endereçada a eles, como é de se supor, foi enviada pela protagonista da narrativa, e materializa-se numa das muitas páginas do livro configuradas em envelopes. A organização da página obedece à estrutura típica do suporte: há selo, carimbo, nome e endereço do destinatário. Dentro, há uma carta removível na qual o conto clássico ganha uma nova roupagem: diferentemente da

versão tradicional, em que a menina pula pela janela para escapar dos ursos furiosos, agora, orientada pela mãe, Cachinhos Dourados escreve pedindo desculpas para a família urso por ter comido seu mingau. Ao fim da carta, a menina ainda convida o Ursinho para participar de sua festa de aniversário de oito anos.

FIGURA 2 – Família Urso.

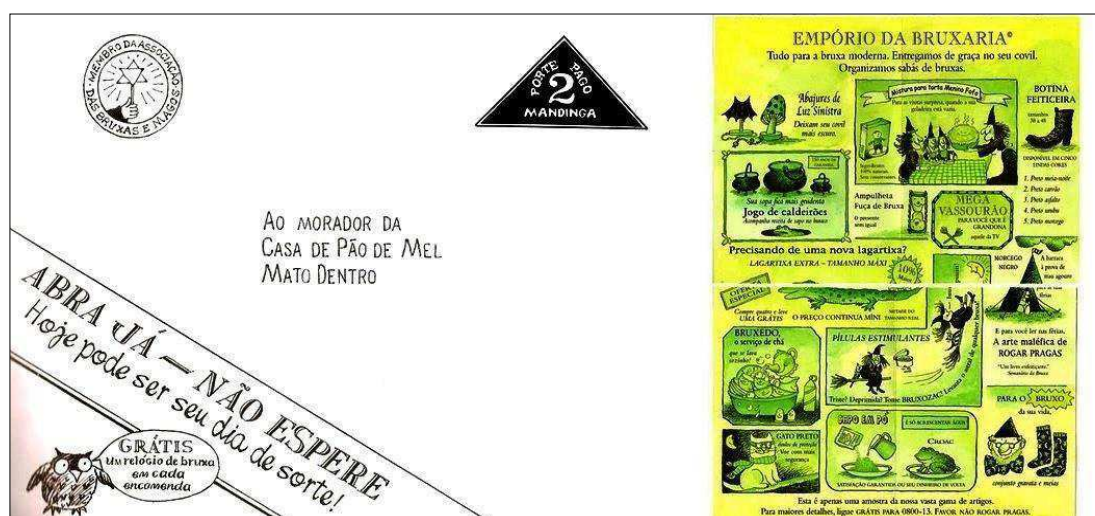


Fonte: Janet e Allan Ahlberg (2007)

Seguindo seu percurso, o carteiro entra com dificuldades na casa da Bruxa Malvada. Aqui, a obra não retoma nenhum conto específico, mas constrói a personagem a partir de estereótipos que permeiam grande parte dos contos de fadas quando se trata de bruxas: velha, nariz grande, chapéu pontiagudo, acompanhada de animais como aranha, gato preto, morcego em sua casa etc. A bruxa, como membro da *Associação de Bruxas e Magos*, recebe mensalmente um panfleto de propagandas enviado pelo *Empório da Bruxaria*, os quais objetivam promover a venda de artigos do interesse deste público, como “sapo em pó”, “botina feiticeira”, “jogo de caldeirões”. A dimensão física do suporte também responde ao gênero que abriga, trazendo, além das informações vistas no envelope anterior, o endereço para volta da correspondência, caso o destinatário não seja encontrado; o anúncio de uma premiação a cada compra realizada e o símbolo da associação a qual a bruxa é vinculada.



FIGUA 3- Bruxa Má



Fonte: Janet e Allan Ahlberg (2007)

Depois de descansar, o carteiro pedala até à casa do Gigante, de *João e o Pé de Feijão*, e entrega-lhe um cartão-postal enviado pelo protagonista. As características presentes no envelope são pensadas de modo a atender às especificidades deste personagem, por exemplo: a correspondência é enviada por linha aérea; ao nome do destinatário são adicionadas as siglas *G.G*, fazendo alusão ao tamanho máximo na escala de medidas de roupas; no endereço preserva-se a ideia de grandeza com o nome *casa alta*; e o carimbo apresenta as seguintes informações “*sol poente e lua crescente*”, fazendo referência à altura do local em que a carta foi emitida. Além disso, na obra, outras circunstâncias envolvem o tamanho do Gigante, como a escada que o carteiro sobe para tocar a campainha, o dedal que ele usa como xícara e, nas ilustrações, as dimensões minúsculas do cartão postal nas mãos do personagem.

O texto apresenta características do gênero cartão-postal, pois as ilustrações são de *pontos turísticos da cidade* e o inverso apresenta relato das experiências de João ao usufruir, junto com sua mãe, dos ovos de ouro. Diferentemente do conto tradicional, em que o garoto foge do Gigante por ter roubado a Harpa e corta o pé de feijão, no reconto os personagens aparentemente mantêm uma relação de amizade, porque, no cartão, João afirma que fará uma visita ao Gigante e à Harpa falante brevemente. Agora, o Gigante teve filhos e ainda mora no pé de feijão.

FIGURA 4- Gigante.



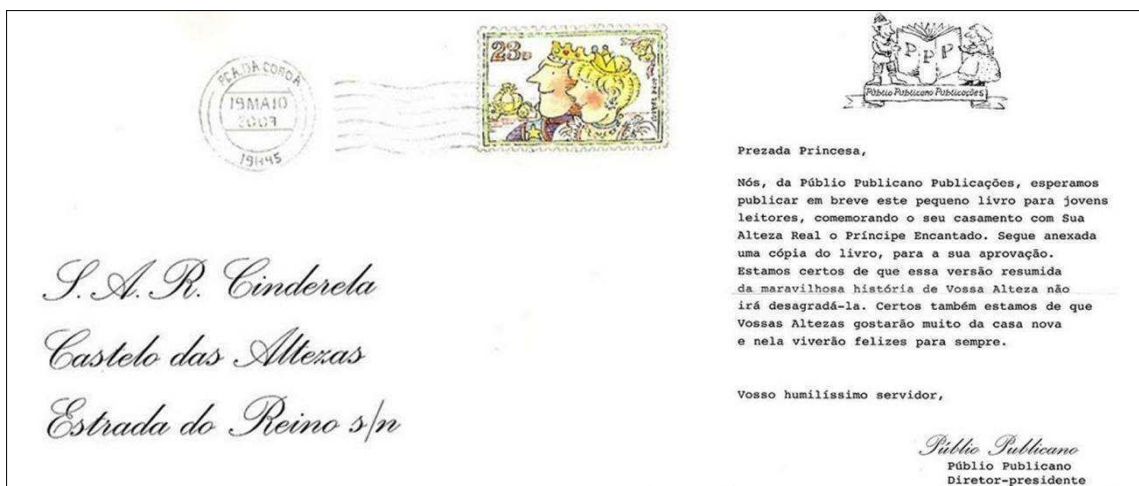
Fonte: Janet e Allan Ahlberg (2007)

Seguindo seu caminho, o carteiro faz sua próxima entrega no castelo real: a nova moradia dos recém-casados Cinderela e Príncipe Encantado. Nesta versão, a história da princesa ainda não é *tradição* nos contos de fada, pois não tornou-se livro. Cientes que a “maravilhosa história” agradaria os “jovens leitores”, a rede *Público Publicano Publicações* envia uma carta ao casal informando-lhes do interesse pela publicação e solicitando a aprovação de uma versão resumida da narrativa, que também é anexada à carta. O envelope conta com selo, endereço do destinatário e carimbo.

Do conto tradicional, preservam-se os modelos de comportamentos predeterminados dos protagonistas: Cinderela, embora rica, ainda realiza serviços domésticos, os quais outrora sua madrasta a obrigava a fazer - a personagem, organizando a mudança para a corte, veste um avental e está rodeada por aspirador de pó e utensílios de cozinha desembalados. O Príncipe mantém os hábitos reais: está

vestido com blusa moda praia, rodeado por malas e tomando champanhe, junto com o carteiro.

FIGURA 5- Cinderela e Príncipe



Fonte: Janet e Allan Ahlberg (2007)

Ainda tonto com o champanhe, o carteiro vai realizar sua penúltima entrega na casa da Vovozinha, personagem de Chapeuzinho Vermelho. Diferente da narrativa tradicional, em que o antagonista devora avó e neta e tem sua barriga enchida com pedras; o Lobo ocupa a casa da Vovó após trancafiá-la em um dos cômodos da casa, e passa a viver lá usando os pertences da velhinha. Chapeuzinho não carrega mais a ingenuidade infantil por ter sido enganada pelo Lobo, mas tem a astúcia de acionar a justiça para enviar uma intimação ao personagem, solicitando sua saída daquele local. A presença do Lobo, portanto, não é apenas trapaceira ou incômoda, como no conto tradicional; mas se configura como abuso diante do qual a presença das autoridades se faz necessária. Além disso, a chegada do lenhador, nesse caso, não acontece por acaso, mas é um dos recursos dos quais a justiça dispõe para acabar com a situação, caso seja necessário.

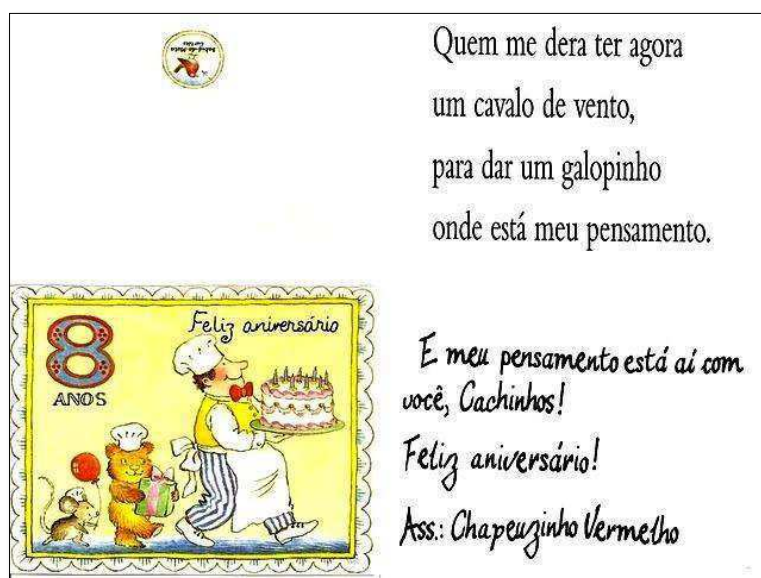
FIGURA 6- Lobo Mau



Fonte: Janet e Allan Ahlberg (2007)

A última entrega do dia é feita na casa de Cachinhos Dourados, primeira remetente da obra. A menina comemora seu aniversário de 08 anos com alguns de seus amigos, dentre eles, o carteiro, que é convidado para a festa no momento da entrega da correspondência. Esta, por sua vez, é um cartão de aniversário enviado por Chapeuzinho Vermelho, que além das felicitações, manda um dinheirinho para amiga.

FIGURA 7- Cachinhos Dourados



Fonte: Janet e Allan Ahlberg (2007)

De forma geral, percebemos que a obra mantém muitas informações dos textos originais e, na maior parte dos casos, amplia o enredo, trazendo possibilidades sobre o seu desenvolvimento após o fim do texto tradicional. Em alguns momentos, o próprio enredo é modificado e traz marcas do contexto no qual se situa. À sua medida, todos os textos sofrem algum tipo de alteração. A obra desconstrói a visão monopolizada do discurso do adulto, porque adota como estratégia narrativa versos que apenas orientam a progressão textual e que recuperam a versão original em alguns momentos. As ilustrações também fazem parte do ato de recontar a história, pois são carregadas de informações capazes de ampliar, modificar, complementar a interpretação do leitor para além do que a versão original apresenta. Os envelopes removíveis reforçam a ideia de que a realização plena do texto se dá apenas a partir de seu contato com leitor, a quem cabe a construção de sentidos através do estabelecimento de relações com outros textos de forma produtiva.

### 3. LETRAMENTO LITERÁRIO E ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA

Grande parte das pesquisas, teses e dissertações concentradas na relação entre literatura e escola mostram a decadência da abordagem do texto literário como uma possibilidade para a formação de leitores autônomos (PINHEIRO, 2014). A esse respeito, Rildo Cosson (2014) elenca alguns desdobramentos do texto literário no ambiente escolar que se distanciam daquilo que seria seu principal objetivo “garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (COSSON, 2014, p. 23). Dentre eles, percebe-se o uso de fragmentos dos textos para o ensino de gramática ou de normas de conduta; discussões centradas nas temáticas, nos estilos de época e na linguagem; predominância de um ensino sobre a história da literatura e de seus cânones.

Diante deste cenário, a educação literária tem buscado metodologias capazes de contribuir com a formação de leitores ativos, distante dos moldes que tornam a leitura uma prática privada de sentidos e negam o valor estético da literatura.

Em face dessas constatações, o pesquisador propõe o *letramento literário* como uma alternativa para ler literatura na escola, partindo da premissa de que essa prática deve ultrapassar os limites da acumulação de conhecimento ou da leitura somente por prazer. Para Cosson (2014), o letramento literário deve unir o prazer da leitura ao compromisso que ela exige, isto é, deve-se ler literatura para construir progressivamente os sentidos do texto, a partir da vivência que viabilize a experiência estética que eles possibilitam.

O letramento literário, como os demais letramentos, diz das habilidades de uso da leitura e da escrita em diferentes práticas sociais. Sua especificidade concentra-se no emprego de forma e arranjo específicos com a linguagem, usando-a de modo simbólico e metal linguístico. Embora os múltiplos letramentos ultrapassem as barreiras do ambiente acadêmico, pois funcionam em contextos reais e variados dentro dos quais os sujeitos atuam, o autor defende que eles sejam estimulados pela escola, considerando suas particularidades. A escola é responsável por ensinar os mecanismos para interpretação do texto; os meios o ordenar e sistematizar a leitura para adquirir conhecimento; é também um espaço que pressupõe o compartilhamento da experiência de leitura em busca da construção dos seus sentidos, que são frutos do diálogo e da

troca, porque originam-se da multiplicidade de discursos. Além disso, cabe à escola desconstruir a visão de que não se pode estudar de maneira mais profunda o texto literário porque, destruiria sua beleza e sacralidade. Por outro lado, o texto literário no ambiente escolar demanda a exploração de seus sentidos e de sua força humanizadora.

Levando em consideração as problemáticas e teses sustentadas pelo autor, acreditamos que as estratégias de compreensão leitora discutidas por Girotto e Souza (2010) sejam uma alternativa para a formação de leitores literários autônomos, porque relacionam a dimensão estética da literatura à aprendizagem da competência leitora. Para as autoras, ler estrategicamente é fazer uso de mecanismos adequados para auxiliar o processamento das informações, possibilitando assim, a atribuição de sentidos ao que se lê. Não se trata de usar o texto literário como uma ferramenta para o ensino de estratégias, mas de usar as estratégias como um meio para formar leitores proficientes, isto é, que atribuem sentido ao texto literário, considerando sua pluralidade significativa. O processo de leitura não deve ser, portanto, uma prática que se resume a aplicação de um conjunto de técnicas, mas uma atividade prazerosa, que promova a fruição estética.

Conforme os estudos de Girotto e Souza (2010), as estratégias de leitura dividem-se em sete, sendo elas: conhecimento prévio, conexões, inferência, visualização, questionamento, síntese e sumarização. O conhecimento prévio é uma estratégia que mobiliza todas as outras, porque, na medida em que o aluno acrescenta uma nova informação ao que possui em sua bagagem, ele gera aprendizagem. Além disso, é o conhecimento prévio que permite uma interpretação mais adequada e significativa, pois possibilita que os leitores realizem antecipações sobre o conteúdo, verifiquem suas hipóteses, reconheçam a temática, o gênero.

A estratégia de conexão tem a finalidade de direcionar o ato da leitura, pois cria oportunidades para que os alunos concebam o texto como uma fonte de informações, cuja compreensão prevê o diálogo com as experiências do leitor, sejam elas pessoais, de mundo ou com outros textos. Esta estratégia viabiliza a ampliação e aquisição de conhecimentos e se subclassifica em três.

A **conexão texto-texto** corresponde ao estabelecimento de relações entre o texto lido e informações já vistas em outras fontes textuais, sejam outros livros, filmes etc. Segundo as autoras, para relacionar entre o que está lendo ao que já conhece, o leitor conecta elementos semelhantes entre os dois textos. São eles: o *gênero*, que diz das características específicas de cada texto; o *formato*, que engloba os diferentes traços



físicos dos livros, isto é, se são infantis, não-ficção, de imagens; a *forma*, que corresponde à estrutura prototípica do gênero; o *autor*, ou seja, as marcas textuais específicas dos escritores; *estrutura do texto*, item que envolve a tipologia textual, ou seja, narrativo, argumentativo, descritivo; *palavras sinais*, geralmente, conectivos e conjunções que auxiliam na interpretação do texto; *estilo de escrita* de alguns autores e *características da literatura*, ou seja, os temas, conflitos, padrão narrativo, cenários, espaço, tempo etc.

A **conexão texto-mundo** diz da associação que o leitor faz entre o texto e os acontecimentos de sua vida pessoal. Por último, a **conexão texto-leitor** ocorre quando este relaciona os acontecimentos de ordem mais global ao que está lendo.

A inferência possibilita a conclusão ou interpretação de uma informação que não está explícita na superfície textual. Essa é uma das estratégias mais utilizadas no nosso dia a dia, pois a todo o momento precisamos mobilizar conhecimentos de diferentes naturezas para descobrir o que está por vir. Por esse motivo, para realizar uma inferência o leitor necessita de conhecimentos prévios e, quanto maior ele for, mais produtiva ela será. Nesse sentido, entende-se o leitor como participante decisivo do processo de leitura, pois cabe a ele construir o significado do texto: questionando, predizendo, analisando as evidências textuais e agregando seus conhecimentos.

Ensinar a questionar sobre o texto é estimular o uso de outras estratégias ao longo da mediação da leitura. As perguntas direcionam a elaboração de inferências, suposições, conexões etc. Além disso, auxiliam as crianças a perceberem as pistas textuais que podem ajudar na interpretação. Os questionamentos podem ser realizados e respondidos antes, durante ou após a leitura da obra, considerando as especificidades de cada momento. Em geral, elas são respondidas através da confirmação das hipóteses lançadas ou do conhecimento prévio do leitor.

Visualizar é também inferir. Ao projetar mentalmente o que estamos lendo, fazemos previsões a fim de complementar a interpretação e preencher as informações ausentes do texto. As ilustrações mentais ajudam ainda a manter a atenção e o prazer pelo ato de leitura, já que estimulam nossas emoções e a criação de imagens pessoais.

Por sua vez, sumarizar corresponde à habilidade de determinar hierarquia entre informações presentes no texto: o que há de mais ou menos importante nele. A distinção da relevância das informações resulta da finalidade estipulada para a leitura. O direcionamento é dado a partir daquilo que se quer depreender do texto. Essa estratégia



possibilita a compreensão total do que foi lido, pois requer a seleção das ideias mostradas como relevantes e viabiliza a articulação com as opiniões do leitor.

A estratégia de síntese parte do pressuposto de que o conhecimento é sempre relativo e ampliável. Sintetizar um texto não é apenas resumi-lo, é compreender as informações mais relevantes e articulá-las às nossas impressões, ao nosso conhecimento prévio, de modo a gerar uma interpretação pessoal do que foi lido, isto é, reconstruir o próprio texto. Ao sumarizar, o leitor relaciona o que já sabe às informações novas, visando construir significados progressivamente e, ao fim do processo, ampliar, reconstruir, questionar sua própria visão de mundo. Essa estratégia, portanto, deve ser estimulada, sobretudo, durante a leitura, porque que auxilia o entendimento total do que foi lido e ajuda a manter o foco deste ato.

Para Girotto e Souza (2010), diferentes estratégias, como as citadas anteriormente, são estimuladas no decorrer de três diferentes momentos de leitura: antes, durante e depois. Classificada como pré-leitura, esta etapa diz dos conhecimentos mobilizados pelo leitor antes de seu contato direto com o texto, e que revelam o início da compreensão do que se está lendo, como o conhecimento prévio de natureza diversa e do código linguístico, o contexto em que as palavras foram escritas, os objetivos pretendidos com o ato de ler, e a formulação de hipóteses. As hipóteses formuladas anteriormente auxiliam na seletividade das informações no decorrer da leitura, na elaboração de novas inferências com base nas pistas fornecidas pelo texto, relacionam a história com outras já lidas, com sua vida ou conhecimentos de mundo, sumariza o que leu, produz imagens mentais etc. Depois da leitura o aluno pode sumarizar, sintetizar, questionar ou reler o texto, com a finalidade de selecionar as informações mais relevantes para atingir ao seu objetivo.

Ao longo dessas etapas, o tratamento dado às estratégias deve promover ao leitor a apropriação consciente dos procedimentos utilizados para a compressão o texto, sendo, portanto, papel do professor mediar este processo de forma construtiva, oferecendo, progressivamente, situações cada vez mais complexas conduzindo a autonomia docente. Para as autoras, parafraseando as ideias de Kleiman (1989),

“o objetivo de aula, de professores de leitura literária, deve ser explicitamente, ensinar um repertório de estratégias para aumentar o motivo do entendimento e interesse pela leitura. Ou seja, deve se ofertar situações para que as crianças possam adquirir e ativar seu

conhecimento de mundo, linguístico e textual, a partir do que estão lendo.” (GIROTTTO E SOUZA, p. 55, 2010)

É significativo que as autoras destaquem ainda a produtividade das estratégias para potencializar o envolvimento e interesse dos alunos pela leitura. Para que isto ocorra, a mediação do texto literário deve ser progressiva, a partir do planejamento de oficinas de leitura, momentos que envolvem a monitoração do professor, objetivando a aprendizagem prática dos recursos que contribuem para o desenvolvimento das habilidades leitoras e construção de sentidos do texto. Tais momentos preveem ainda a interação do leitor com o texto, isto é, o compartilhamento, debate e diálogo sobre a obra em estudo, de modo a promover a fruição estética e a autonomia da leitura.

A organização destas etapas tem a finalidade de apresentar ao professor alternativas sistemáticas para ensinar as estratégias, facilitando a apropriação consciente do uso destas ferramentas, já que, de forma prática, elas coocorrem ao longo do processamento textual, sendo impossível sua dissociação. Partindo dessa premissa, ainda que o leitor mobilize um conjunto de estratégias no ato da leitura, o planejamento da mediação deve priorizar aquelas que forem mais produtivas considerando o texto literário em estudo, ou selecionar o texto em função da estratégia que se quer evidenciar. Ao fim desse percurso, o leitor conquistará autonomia para flexibilizar suas escolhas, realizará, quando necessário, conexões, sínteses, inferências, visualizações, a fim de compreender o que leu, conectando a nova informação aos conhecimentos prévios

Ancoradas na proposta norte-americana de Harvey e Goudvis, as autoras adaptaram para a realidade brasileira os módulos que compõem as oficinas de leitura. O primeiro deles, que deve durar entre cinco a dez minutos, é chamado de aula introdutória, na qual o professor atua como modelo para o aluno, pois explica e ilustra de que maneira, por intermédio da estratégia selecionada, se atribui sentidos ao texto.

Para os segundo e terceiro momentos são reservados entre 35 a 50 minutos. Na prática guiada, que acontece durante a leitura, a estratégia aprendida anteriormente é executada pelos alunos e pelo professor, conjuntamente. Este último atua como um “par mais desenvolvido” que tem o papel de orientar a compreensão dos alunos para que, progressivamente, eles conquistem sua autonomia diante do texto. Girotto e Souza (2010) recomendam que neste momento sejam feitas pequenas recapitulações sobre o que foi lido, formulem-se perguntas a respeito do texto e da estratégia, se adote alguns

procedimentos metodológicos podem auxiliar a reflexão do leitor acerca do texto e dos processos mobilizados para sua compreensão, tais como a presença de um roteiro de perguntas, a discussão oral, um trabalho escrito que envolva a estratégia utilizada.

A terceira etapa, nomeada leitura independente, é destinada à execução da estratégia aprendida, uma vez que o aluno encontra-se apto para assumir o controle desta atividade. O professor pode ainda solicitar que se façam anotações para sistematizar a estratégia e observar seu funcionamento durante a leitura. No último estágio da oficina, cujo espaço de tempo reservado é entre cinco e dez minutos, o professor atua de forma crítica, pois reflete sobre os processos de ensino usados para mediar a aprendizagem da estratégia, com o propósito de analisar seu aproveitamento. Para isso, se faz necessário “retomar o processo de leitura, a fim de verificar o quê, para quê, como e em que momento os alunos utilizaram a referida estratégia de leitura” (GIROTTO E SOUZA, 2010, p. 63). Os instrumentos avaliativos podem variar, de acordo com o objetivo do professor, em delimitação das ideias principais por meio de cartazes de síntese; formulação de perguntas e respostas sobre o texto; a exposição de comparações, opiniões e conexões etc.

## **4. METODOLOGIA**

### ***4.1. TIPO DE PESQUISA***

Essa pesquisa se caracteriza como um estudo que descreve como se deu o planejamento e a execução do trabalho com o texto literário em sala de aula, a fim de verificar os traços específicos desse percurso que influenciaram na interpretação dos dados gerados nesta situação de ensino. Tais dados também foram submetidos à descrição para que possamos, posteriormente, compreendê-los e extrair deles conclusões a partir da análise interpretativa das categorias de análise da pesquisadora - sujeito envolvido diretamente nesse processo - que tem por base as teorias estudadas sobre a literatura escolarizada, as estratégias de leitura e o letramento literário.

### ***4.2. SUJEITOS DA PESQUISA***

A experiência que fundamenta este trabalho foi desenvolvida em uma turma de quinto ano, na Escola Luz do Saber, localizada na cidade de Orobó, agreste pernambucano. A sala constituía-se de dezessete alunos, sendo sete do sexo masculino e dez do sexo feminino, com idades compreendidas entre os nove e dez anos. Os estudantes são de classe média, com bom domínio da norma padrão e de habilidades de leitura. Eles demonstram interesse e engajamento nas atividades propostas, sobretudo em se tratando de leituras literárias e de diferentes gêneros do discurso. A turma é bastante comunicativa e entrosada, pois estuda junto há aproximadamente cinco anos. Nela, a pesquisadora atua como professora desde o início do ano letivo de 2018, acompanhando o desenvolvimento das crianças na disciplina de Língua Portuguesa.

### ***4.3. COLETA DE DADOS***

Para o planejamento das ações de ensino, a escola supracitada adota como parâmetro o currículo do estado de Pernambuco, que estabelece como expectativa de aprendizagem para o letramento literário nos anos iniciais do ensino fundamental “o estabelecimento de relações de intertextualidade entre textos literários” (Pernambuco, 2015).

Assim, como método para atender a expectativa postulada, ancoramos nossa abordagem de leitura nas estratégias de conexão e conhecimento prévio discutidas por Girotto e Souza (2010), pois, entendemos que para compreender um texto que se cria a partir de marcas, partes, influências de outro que lhe é pré-existente, o aluno precisa mobilizar conhecimentos prévios diversos, assim como estabelecer diálogos entre o texto que está lendo e aquele que já conhece, tudo para compreender melhor o que lê.

A seleção da obra, por sua vez, justifica-se pelo fato de ser uma revisitação a contos tradicionais, tomando estas versões originais como meio para modificar os enredos, introduzir novas informações entre outros. Essa leitura, portanto, exige e/ou amplia o conhecimento prévio do aluno por meio de diferentes conexões, alargando seu repertório de leitura. Outro elemento importante é o caráter dinâmico do livro, que dialoga com os personagens e com o leitor por meio de correspondências removíveis, o que desperta o interesse dos alunos por se tratar de uma atividade lúdica.

A sistematização da abordagem texto em sala de aula teve por base os módulos das oficinas de leitura propostas por Girotto e Souza (2010), que são, respectivamente, aula introdutória, prática guiada e leitura independente.

Antes da aula introdutória, entretanto, elaboramos uma antologia reunindo os contos tradicionais que a obra a ser lida revisita. Os textos foram lidos e resumidos pelos alunos em casa e discutidos em sala. Esse procedimento se deu em razão da necessidade de construir um repertório de leitura que possibilitasse uma abordagem mais produtiva da obra, porque estávamos nos certificando sobre o conhecimento prévio do leitor e suas fontes.

Na aula introdutória, a pesquisadora-professora teve o intuito de demonstrar como ler o texto por meio da estratégia de conexão. Esse momento teve a duração de 20 minutos. A sala foi organizada em semicírculo e o livro projetado em slide, melhorando a visibilidade dos alunos. Antes de iniciar a leitura, a docente apresentou a capa da obra e, junto com os alunos, fez uma leitura descritiva de mesma: indagou sobre os personagens ali presentes e elencou no quadro-branco as informações já sabidas sobre cada um deles: seu conto de fadas de origem, suas características e enredo da obra. Em seguida, a professora estabeleceu relações entre esses conhecimentos e o título da obra, questionando o que o carteiro poderia entregar, quem seriam os possíveis remetentes e destinatários das cartas, qual a reação dos personagens ao recebê-las do carteiro, em que local os personagens moravam para que o carteiro pudesse entregar a todos.

Dando continuidade a este momento, leu-se o “primeiro capítulo” do texto, cuja finalidade era ensinar para as crianças a estratégia a partir de seu funcionamento. A carta é um pedido de desculpas enviado por Cachinhos Dourados à família dos três ursinhos pela bagunça que a personagem fez em sua casa. Para apaziguar a situação, Cachinhos faz um convite à família para vir ao seu aniversário.

Como feito inicialmente, a professora mobilizou o conhecimento dos alunos, resumindo o conto em questão. Na medida em que instigava os alunos formularem hipóteses sobre quem ou o que poderia ter sido enviado à família urso, ela mesma fazia previsões a partir dos conhecimentos prévios sobre o conto.

Depois de ler a carta enviada por Cachinhos, a docente destacou também que a história ora lida acrescentava informações sobre o que acontecera após o mal entendido entre a família urso e a personagem- o pedido de desculpas e a festa de aniversário- e que somente a leitura do texto original nos fazia entender o porquê Cachinhos tinha tomado essa iniciativa.

O segundo módulo da oficina foi reservado à prática guiada, que teve durabilidade de 60 minutos. Nele, a pesquisadora continuou mediando a leitura, mas desta vez, dando mais protagonismo ao aluno de modo que, progressivamente, ele conquistasse sua autonomia em relação à estratégia aprendida. A participação dos estudantes aconteceu de forma ativa, porque foi mediada pela realização de questionamentos que exploravam diferentes aspectos da obra, como: as ilustrações, o texto escrito, os conhecimentos prévios sobre o enredo dos contos tradicionais e sobre os diferentes gêneros textuais ali presentes.

É significativo destacar que, nesse momento, mesmo com o livro projetado em slide, os alunos tiveram a oportunidade de manusear as correspondências, recurso indispensável em se tratando de um livro tridimensional em que as imagens emergem das páginas. Por meio delas, as crianças envolveram-se com a obra em estudo e puderam verificar/observar a materialidade dos diferentes gêneros explorados na obra e dos suportes que o abrigam. A possibilidade de realizar conexões texto-texto para além dos elementos formais da narrativa, mas para o tipo, o gênero o suporte textual.

Por fim, na terceira etapa da oficina - chamada de leitura independente-, dividimos a sala em grupos com quatro/cinco componentes, e solicitamos a escrita de um novo *capítulo* do livro: um texto em que o aluno assumisse a identidade de um dos personagens dos contos revisitados, presentes ou não na obra lida, e escrevesse para outro personagem, contanto que aquele que já tivesse recebido não mais o fizesse,

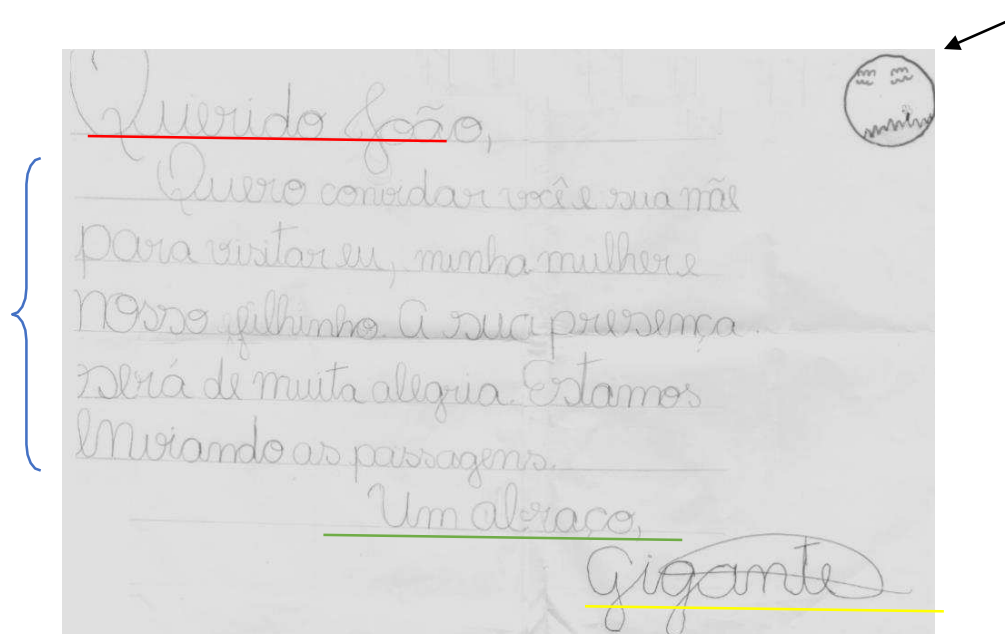
podendo apenas enviar, se assim desejassem. Esse módulo durou 1 h/a, 90 minutos, tempo que a professora/pesquisadora dispunha naquele momento para a atividade em questão.

A experiência ora mencionada oportunizou a produção de três textos, que chamaremos *primeira, segunda e terceira* produção que juntas constituem o *corpus* de análise deste trabalho. Com base nesse material, analisamos uma experiência de leitura mediada por estratégias de leitura, a fim de verificar a relevância da conexão texto-texto para a construção das marcas textuais que permanecem do reconto ou das versões tradicionais nas produções dos alunos. Para tanto, nos apoiaremos em dois dos elementos usados como fio condutor entre um texto e outro durante a conexão, os quais foram categorizados por Girotto e Souza (2010). Além disso, investigamos a recriação e/ou introdução de elementos novos nas produções dos alunos, comparando dados das versões originais, do reconto e dos textos dos alunos.

## 5. ANÁLISE DOS DADOS

A análise da primeira produção nos possibilitou verificar que seu objetivo é estabelecer comunicação de forma breve, usando uma linguagem simples. Estruturalmente, ela organiza-se da seguinte maneira:

FIGURA 8: Primeira produção.



Fonte: Dados da pesquisa.

Na cor vermelha, observam-se os cumprimentos do Gigante ao personagem João; na cor azul, o corpo do texto; na cor verde, a despedida; e em amarelo a assinatura. Estas marcas textuais, reconhecidamente, caracterizam os gêneros carta e bilhete. Todavia, tais traços não contemplam todas as possibilidades de análise. Tendo em vista a extensão da escrita, por exemplo, é possível considerá-la um bilhete. Por outro lado, em termos de finalidade comunicativa, o texto cumpre a função de um convite, uma vez que solicita a vinda de João e sua mãe para fazer uma visita à família do Gigante. Outro dado significativo, em se tratando da organização estrutural da produção, é o desenho feito ao lado esquerdo do texto, sinalizado com uma seta.



Semelhante ao visto no cartão-postal que João recebe no reconto, o desenho se aproxima de um selo.

Esse *hibridismo textual*, portanto, é um dado capaz de caracterizar um leitor em construção, uma vez que a materialidade da sua compreensão evidencia lacunas em relação ao conhecimento dos gêneros e de sua função social. Dado que a antologia de lida não faz uso de bilhetes, somente podemos atribuir as marcas textuais do gênero às conexões com a leitura das cartas em *O carteiro chegou* (2007). A brevidade da produção à ausência de progressão textual. E o “selo” às conexões com o cartão-postal no momento da escrita, pois, mesmo não tendo ilustrações no verso, o selo localiza-se neste espaço.

Em se tratando dos personagens, além dos protagonistas, estão presentes na primeira produção o filho e a esposa do Gigante e a mãe de João. A referência à presença do bebê gigante é resultado de uma conexão estabelecida com o reconto, uma vez que somente nesta versão o Gigante tem um filho. Por outro lado, a esposa do personagem não está presente no reconto, mas sim na narrativa tradicional. Nela, a mulher é responsável por ajudar João a livrar-se do marido, evitando que ele seja devorado. Até então, nenhuma outra informação presente apenas nos contos clássicos, seja de desenvolvimento do enredo ou estruturação do texto, fora usada como norte para a produção dos alunos, senão as do reconto. Por isso, recuperar esta personagem no contexto em análise, parece dizer mais que uma mera conexão entre textos, mas também de uma conexão com os próprios conhecimentos do leitor.

No reconto, a família de João é formada por ele e sua mãe; a realização pessoal do menino é poder, agora, com a galinha dos ovos de ouro, dar melhores condições de vida para a mulher que o criou com sacrifício. A autonomia financeira de João leva-o a querer visitar o Gigante junto com sua mãe, depois de muito viajar. Por sua vez, na produção dos alunos, a inversão entre quem envia e quem recebe leva os alunos a criar uma forma de representação da realização pessoal do Gigante, que, segundo a concepção dos alunos, é a formação de sua família, na qual devem estar presentes o homem, a mulher e o filho.

Nesse limiar, o enredo da produção também apresenta semelhanças com o reconto: antes, João se dispõe a fazer, junto com sua mãe, uma visita na casa do Gigante; agora, o Gigante é quem convida o garoto e a mãe para sua casa. Além disso, assim como em *O carteiro chegou* (JANET E ALLAN AHLBERG, 2007), o vínculo afetivo estabelecido entre os personagens é de amizade.

Também fazem parte da primeira produção o envelope e as passagens endereçadas à João e sua mãe. Por meio destes dados, verificamos que os alunos compreenderam a dinâmica dos itens removíveis proposta pela obra, pois, além do texto escrito, elaboraram o suporte dentro do qual ele atua socialmente e um objeto móvel.

FIGURA 9: Envelope da primeira produção.



Fonte: Dados da pesquisa.

O envelope da primeira produção apresenta os dados do remetente e do destinatário da correspondência, assim como os usados no conto lido. Algumas informações permaneceram do texto de Janet e Allan Ahlberg (2007), tais como o nome do gigante com as siglas G.G, o “bairro” onde o personagem mora, “Casa Alta”, o nome de João no diminutivo e o selo, que passa a ser representado por uma estrela. Outros elementos, entretanto, foram adicionados ao texto, a exemplo do número da residência onde o Gigante habita, 884, e o endereço completo de João.

No envelope, os alunos também introduziram algumas informações novas-compreendendo-as como aquelas que se distanciam dos limites *estabelecidos* pelos textos lidos, neste caso, o conto tradicional e o reconto- mas, sempre tendo como base os conhecimentos destes textos prévios.

No reconto, a sigla “G.G”, atribuída ao nome do personagem, faz referência ao seu tamanho; assim como os dizeres “*sol poente e lua crescente*” presentes no selo da

carta. Além disso, o fato de a correspondência ter sido enviada por avião também faz alusão à altura deste personagem. Da mesma forma, ao colocar a numeração das residências no endereço, os alunos destacam a distância numérica entre elas: na ordem crescente, o Gigante fica com o número maior, 884, e João com o menor, 144.

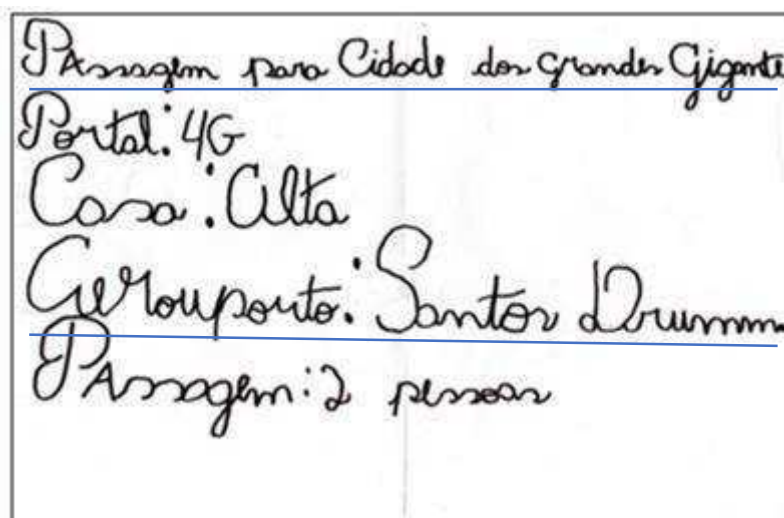
No endereço de João vê-se ainda o termo “São João”, associando o nome do personagem a um conhecido santo do cristianismo. Aqui, alunos mobilizam as estratégias de conexão texto-mundo ou até mesmo texto-leitor, se consideramos as vivências destes alunos, para recuperar dados sobre aspectos religiosos e melhorar sua compreensão, usando-os como suporte para a produção de sentidos do texto em elaboração. Ao associar o nome do santo ao endereço do personagem, eles realizaram, ainda, a conexão literária (GIROTTI E SOUZA, 2010), porque reconheceram a natureza inventiva da literatura e seu caráter fantástico. Certamente, se estivessem frente à escrita de um panfleto ou qualquer gênero jornalístico não o faria devido à adequação às características composicionais deste texto, que difere de um texto literário.

A informação referente ao número das moradias e ao endereço de João permite-nos afirmar que os alunos se apropriaram do jogo de significado produzido pela linguagem do conto, na medida em que usaram-no como base para produzir novas relações sentido.

Outro dado significativo em relação do envelope diz respeito às dimensões físicas destes. Nas ilustrações de *O carteiro chegou* (JANET E ALLAN AHLBERG, 2007), o cartão-postal aparece em tamanho minúsculo nas mãos do Gigante, já que havia sido enviado por João. Nessa perspectiva, a conexão texto-texto aconteceu a partir da inversão do que se propôs no conto: se foi elaborado pelo Gigante, os objetos deveriam ser grandes, assim, os alunos colaram duas folhas A4 para a produção do bilhete, usaram uma folha inteira para a passagem e colaram mais duas para fazer o envelope.

Por sua vez, a passagem –objeto removível que citamos anteriormente– também apresenta informações recriadas e introduzidas, quando associadas às narrativas lidas pelos estudantes

FIGURA10: Passagens da primeira produção.



Fonte: Dados da pesquisa

É perceptível, em termos de estrutura composicional do gênero, a ausência de dados fundamentais, tais como: a data e horário da viagem, o número da poltrona, a instituição que emite os bilhetes, o valor pago por eles, seu código de barras. Além disso, os alunos reservam apenas um bilhete para as duas passagens, o que é incoerente.

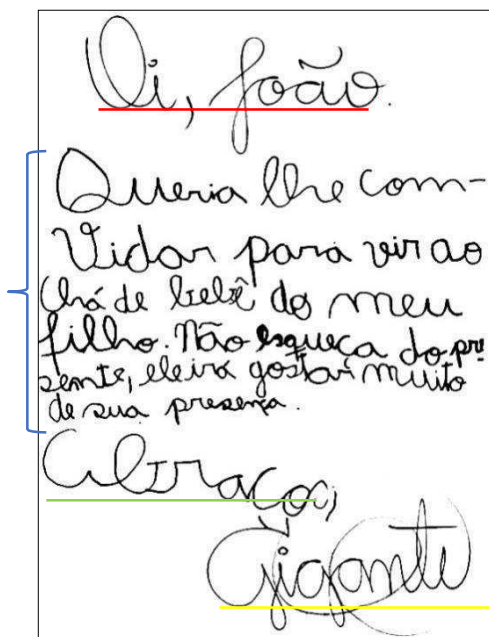
Por outro lado, existem também marcas prototípicas da construção desse texto. De azul, grifamos o local de saída e o destino da viagem. No primeiro caso, os alunos recriam o endereço do Gigante, que na obra é “*Jardim Pé de Feijão*”, em alusão aos três feijões que dão origem ao lugar onde ele mora. Agora, passa a ser “*Cidade dos Grandes Gigantes*”, demonstrando a inventividade das crianças e o tom humorístico do texto. No segundo caso, os alunos introduziram o local de saída da viagem: *Aeroporto Santos Drummond*. Mais uma vez, fica evidente que eles realizaram uma conexão literária (GIROTTO E SOUZA, 2010), pois, compreenderam que a natureza do texto literário permite a conexão com vivências do próprio leitor, o que viabilizou a seleção do poeta para compor o endereço na obra.

De modo geral, a primeira produção reforça que, para a reprodução ou transformação dos sentidos discursivos/textuais presentes na produção, é essencial conhecer outros textos com os quais o leitor estabeleça diálogos.

Na segunda produção, é também o Gigante que endereça uma correspondência a João. Ainda que não seja possível identificar uma regularidade composicional em sua

organização, semelhante ao que se constatou na primeira análise, esta produção também apresenta características dos gêneros bilhete e carta. Vejamos abaixo:

FIGURA 11: Segunda produção.



Fonte: Dados da pesquisa.

Grifada de vermelho, temos a saudação inicial do Gigante a João; de azul, o corpo do texto; na cor verde, sinalizamos as despedias; e em amarelo a assinatura do remetente. Embora as marcas apontem para os gêneros bilhete e carta, o texto é escrito com o objetivo de fazer um convite a João para comparecer ao chá de bebê do seu filho. Se relacionarmos a primeira e a segunda produção, portanto, ficam evidentes as semelhanças entre elas nos critérios temático e estrutural.

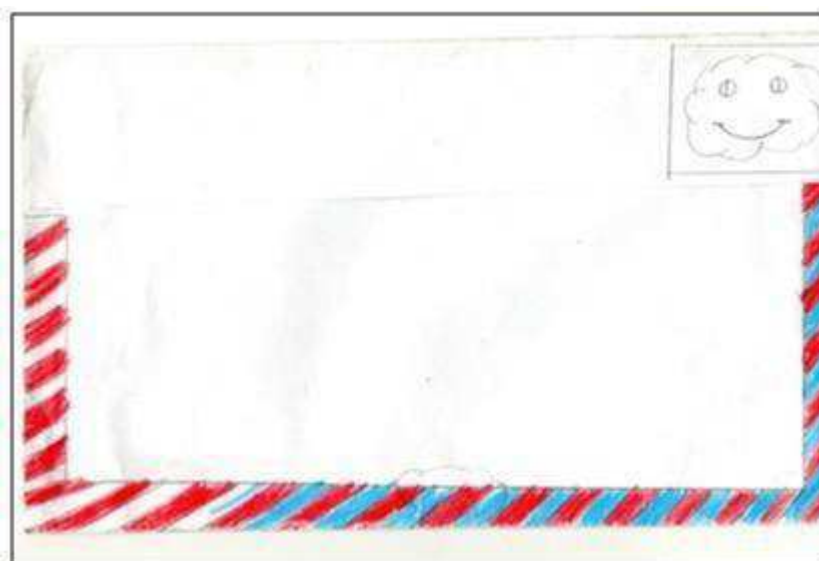
Primeiro porque a proximidade com o reconto faz com que o leitor reproduza informações estruturais da narrativa lida, no lugar de usá-las como meio para ressignificar a produção literária de forma mais independente. Além disso, a predominância da tentativa de aproximação dos gêneros carta/bilhete pode ter se originado a partir da bagagem de conhecimentos prévios dos alunos sobre esse tipo de texto. Segundo, porque, semelhante ao convite feito por João no reconto, na produção dos estudantes, o Gigante é quem faz o convite a João. Essas reproduções, na medida em que demonstram as conexões texto-texto realizadas, revelam um leitor ainda em

formação, como dito na análise do primeiro texto, e que precisa ser apresentado frequentemente a atividades de leitura mais complexas como esta.

Com relação aos personagens evidenciados na segunda produção, temos: João, o Gigante e o bebê, todos oriundos do texto *O carteiro Chegou*. O foco dado ao convite solicitou dos alunos o conhecimento prévio para compreender que o chá de bebê é um evento realizado em comemoração à chegada de uma criança, e a de estratégia de conexão texto-leitor, uma vez que os alunos usam o fato de, na obra, o Gigante ter um filho, para introduzir novas informações na obra.

Outra informação relevante é o lembrete que o Gigante faz a João, a respeito do presente para seu filho. Os leitores, embora assumam a posição de remetente (Gigante), deixam transparecer marcas típicas de um discurso infantil, preocupado com interesses desse público: o presente.

FIGURA 12: Envelope da segunda produção.



Fonte: Dados da pesquisa.

Se comparado ao envelope do reconto, a produção dos alunos fundamenta-se nas características desta, isto porque permanece a cor e o selo, este último modificando apenas o desenho. Contudo, uma informação nova é a dimensão física desta produção. A partir da constatação de que, no reconto, o Gigante lê com dificuldades a

correspondência de João pelo fato de ser muito pequena para o personagem; os alunos elaboraram o texto e o envelope a partir da junção de mais de oito folhas de papel ofício A4, semelhante ao que os estudantes fizeram na primeira produção. Diferentemente da primeira produção, esta não traz dados sobre o remetente, destinatário, carimbo e outras marcas que caracterizam o gênero, dado que também revela a (não) apropriação dos alunos de tais informações.

Por sua vez, a terceira e última produção feita pelos alunos é endereçada à Chapeuzinho Vermelho e escrita pelo Lobo Mau.

FIGURA 13: Terceira produção.

Casa da Vovozinha, Estrada do Moinho  
Data: 10 de Outubro 2016

Querida Chapeuzinho Vermelho, estou mandando esta carta para lhe pedir desculpas pelo meu encomendo na casa da vovozinha, por isso não se preocupe com isso eu estou mandando R\$300,00 para você não precisar. Estou rico e partirei daqui a alguns minutos para Recife, não te encomodarei mais. Peço desculpas aos Três Porquinhos, morei da casa de sua avó, como o seu pedido e tudo voltará ao normal.

ASS: Lobo Mau

Fonte: Dados da pesquisa.

A análise dos elementos que constituem a terceira produção, tais como o local e data em que o texto foi escrito (cor vermelha), a saudação inicial e a assinatura (verde e amarelo, respectivamente) e seu objetivo comunicativo, caracterizam-no como sendo

uma carta pessoal. Se comparada às outras duas produções analisadas, esta aponta para um leitor mais maduro, porque além de estruturar a produção a partir de características gerais em relação ao formato do texto, também adéqua-o as funções específicas de conteúdo.

A análise dos elementos formais desta produção permite verificar o endereço da avó de Chapeuzinho como um traço reproduzido do reconto, enquanto que a data em que a correspondência foi emitida, constitui-se como recriação literária.

Como nos demais capítulos do reconto lido, a intimação recebida pelo Lobo tem características que são próprias do texto literário, como, por exemplo, o endereço da companhia de advogados, *Avenida dos Arranha-Céus, 0*; o nome da empresa, *Adviges Advegas & Advagos Advogados*, e seu número para contato, *1234-5678*. Quando os alunos trazem, portanto, a data de escrita da carta como sendo *10 de Outubro de 2016*, e não do corrente ano, sinaliza que eles estabeleceram conexões com as características do texto literário, pois compreenderam a possibilidade de ressignificar os sentidos da linguagem nesse texto.

Quanto aos aspectos temáticos, o capítulo que dialoga com a história de Chapeuzinho Vermelho na obra *O carteiro chegou (2007)* apresenta forte tom humorístico. O fato de uma criança, que é vítima no conto tradicional, tentar intimidar o vilão da história através de uma companhia de advogados revela, além do humor, como as criações da contemporaneidade são essenciais para a produção e/ou transformação de sentidos discursivo-textuais. A autonomia de Chapeuzinho, no entanto, não intimida o Lobo, que se mostra irritado na ilustração. O texto diz que “A falsa vovó fez um chá, leu a carta e ficou uma fera! O carteiro, em vez de tomar, preferiu sair dali sem espera!”. (JANET e ALLAN AHLBERG, 2007, grifos nossos). O incômodo do lobo foi tão grande que provocou o medo e a fuga do carteiro.

Esperava-se que as crianças considerassem as ilustrações e/ou as marcas textuais como mecanismos para estabelecer conexões no momento de sua produção, prevendo de que maneira o Lobo se manifestaria ao enviar uma carta para os representantes legais de Chapeuzinho e dos três porquinhos. No entanto, o desenrolar da carta demonstra que não foi esta a leitura feita. Primeiro porque, na produção, o Lobo pede desculpas a Chapeuzinho e aos porquinhos, uma atitude que não se sustenta, dado o comportamento do personagem na obra, como mostramos anteriormente. Segundo porque ele ainda oferece 300, 00 R\$ à menina do capuz vermelho, para que ela não o processe, como que tivesse sendo coagido por ela.



Porém, não há na obra informações de que o Lobo seria processado, mas somente intimado a retirar-se da casa da vovó. Isso revela que os estudantes podem não ter conhecimento prévio sobre a função social de uma intimação. Mas, ao mesmo tempo, o Lobo afirma que sairá imediatamente da casa da vovó, para Recife, e cessará o incomodo. O local para onde partirá o personagem, desta vez, não estabelece conexões literárias, mas sim, com a vida dos leitores, porque se situa próximo ao local onde eles residem.

Além disso, os alunos desconhecem o gênero indenização. No reconto, além da relação intertextual com a obra chapeuzinho vermelho, a história dos três porquinhos também é recuperada, o que demanda do leitor maior bagagem de leitura. Na obra, é imposta uma condição ao Lobo Mau: ele deveria pagar uma indenização aos três porquinhos por perdas e danos, já que estes não aceitaram sua proposta de participar de uma empresa de demolições. Evidentemente, os leitores teriam de compreender, primeiro de que se trata o gênero indenização, ou ao menos recuperar a história dos três porquinhos para estabelecer conexões entre os textos e entender o tom humorístico da versão atualizada. Mas, essas informações não são retomadas pelos alunos.

Os personagens priorizados na produção são os três porquinhos, o lobo mau e a chapeuzinho, enquanto que o reconto recupera um maior número de personagens, como o lenhador. Essa escolha também parece obedecer a certos critérios: os alunos verticalizaram sua seleção, evidenciando apenas os protagonistas dos contos, mostrando se apropriaram da hierarquia entre os personagens a ponto de tomá-los como fio condutor de sua escrita.

O enredo da terceira produção, por sua vez, se aproxima fortemente do enredo reconto, pois ele se configura como uma carta em resposta ao material produzido na obra; fato que também aponta para a apropriação do gênero carta, bastante explorando na narrativa.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas em torno da leitura literária discutem a importância da diversidade de gêneros e a valorização das experiências leitoras dos alunos para a construção de um repertório significativo de referências de obras e autores. Nesse sentido, os experimentos mais produtivos priorizam a leitura do texto literário na escola quando reconhecem os pares de leitores e estabelecem o lugar da mediação para o leitor/professor e o espaço da autonomia para o leitor/aluno. Ler o texto literário de forma minuciosa é imprescindível para um posterior desenvolvimento de reflexões acerca da prática leitora em sala de aula.

A partir desse prisma, desenvolvemos uma oficina de leitura com a obra *O carteiro chegou*, de Janet e Allan Ahlberg (2007), mediada pelo uso das estratégias de compreensão leitora (GIROTTI e SOUZA, 2010) em uma turma do 5º ano do ensino fundamental. Neste trabalho, procuramos analisar essa experiência a fim de verificar a relevância do trabalho com a conexão texto-texto para a construção das marcas textuais que permanecem do reconto ou das versões tradicionais nas produções dos alunos e investigar a recriação e/ou introdução de elementos novos nas produções, comparando aos dados das versões originais e do reconto.

A produtividade da conexão texto-texto se deu pela maneira como ela foi conduzida em sala de aula. A professora-pesquisadora concebeu a estratégia como um meio para promover a formação de leitores proficientes, e não como um fim em si mesma. Por essa razão, o trabalho com esse mecanismo teve como objetivo garantir que alunos, que já têm habilidades de leitura, fossem apresentados a leituras mais complexas, podendo assim, progredir. A conexão texto-texto se presta a tal intento por dois motivos.

Primeiro porque, para produzir seu texto, os alunos partiram da conexão texto-texto para retomar os elementos constitutivos da relação intertextual entre o reconto e as versões anteriores a ele. Para tanto, os alunos deveriam compreender o enredo, as características dos personagens, os contextos ficcionais, a resolução dos conflitos e demais elementos da narrativa. A mediação adotada, dada a complexidade da estratégia em foco, criou oportunidades para o entendimento desses mecanismos narrativos, porque solicitou sua retomada na produção sem que necessariamente precisasse nomeá-

los ou categorizá-los. Nesse sentido, priorizou-se uma experiência de leitura e não um saber sobre literatura.

A conexão texto-texto ainda estimula a ativação de diferentes estratégias para atribuir sentido a atividade de leitura que está sendo desempenhada. Em nossa análise, percebemos que, para elaborar a produção solicitada, além da conexão texto-texto, que foi mediada na oficina de leitura, os alunos acionaram conhecimentos prévios, conexões texto-leitor e texto-mundo.

Isto ocorre porque há um texto pré-existente, que demanda do leitor certa bagagem de leitura. Este é modificado, complementado ou reproduzido por outro texto, o que também solicita do leitor novas habilidades de leitura. O leitor deve ser dotado de estratégias específicas para ler as obras, reconhecendo as aproximações e distanciamentos entre ambas.

Ao mesmo tempo em que a conexão instiga o leitor a ativar diversas outras estratégias para compreender bem a leitura, ela o induz a voltar-se para a superfície textual. Assim, ainda que a metodologia adotada direcione a experiência de leitura para a conquista da autonomia do aluno, e por isso, esteja muito mais ligada ao leitor que ao texto; a conexão consegue harmonizar esses dois eixos, pois, dada a sua complexidade, solicita do leitor certa bagagem de leitura para compreender a materialidade linguística do texto. Nesse sentido, a competência leitora deste sujeito pode ser testada na medida em que ele lida com seus conhecimentos. Isso permite que o professor, enquanto mediador, identifique o estágio de leitura do seu aluno; se iniciante, se em formação, ou proficiente, e possa criar condições específicas para desenvolver as habilidades de leitura que ainda lhes são frágeis.

Alguns alunos, na experiência relatada, demonstraram dificuldades no entendimento dos gêneros presentes no reconto. Portanto, a conexão texto-texto, nesse caso específico, revelou que eles estavam em processo de amadurecimento em relação há alguns pontos, como, por exemplo, a falta do distanciamento da narrativa lida para buscar meios de ressignificar a produção literária de forma mais independente.

Outro dado significativo é o fato de nenhuma das produções retomar aspectos exclusivos encontrados nos contos originais para fundamentar seu texto, mas apenas da obra *O carteiro chegou* (2007).

De um lado, isso demonstra que o envolvimento dos alunos foi mediado pelo formato do livro do reconto, fato que contribuiu para que eles construíssem seu texto a partir do repertório que recuperado deste texto, como os personagens, dados do enredo e da construção da narrativa. De outro, pode revelar que o desenrolar das etapas da oficina de leitura teve um intervalo de tempo que impossibilitou os alunos, ainda leitores em formação, de recuperar as informações da versão original da narrativa.

Além de reproduzir elementos do reconto, as produções também apresentaram dados de recriação do texto literário, ora do gênero, ora do enredo. Em termos de experiência com o texto literário, este talvez seja um dos pontos mais relevantes do trabalho desenvolvido em sala de aula, pois além de se configurar como uma leitura prazerosa, já que considera a dimensão lúdica da literatura, aponta para a autonomia do leitor em relação à leitura, isto porque através do contato com textos diversos, o aluno aprimora suas habilidades para construir os sentidos do texto, considerando sua pluralidade significativa.

## 6. REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de & MARTHA, Alice Auréa Penteadó (Orgs). **Conto e reconto: das fontes à invenção**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.
- AHLBERG, Janet e Allan. **O Carteiro Chegou**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007
- COSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014, p. 19-30.
- COLOMER, Teresa. Ler na escola: “os livros de leitura.” **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo. Global, 2007, p. 15-33.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>> Acessado em 20 de dez. 2017.
- GIROTTO, C.; SOUZA, R. Estratégias de Leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que leem. In: SOUZA, R. (Org.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP, Mercado de Letras, 2010. p. 45-114.
- HUNT, Peter. **Crítica, Teoria e Literatura Infantil**. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosacnaify, 2010, p. 43 – 71.
- PINHEIRO, Helder. Literatura: ensino e pesquisa. CAMARGO, Flávio P.; FONSECA, Miliane; SILVA, Vilma. (Org.) **Olhares críticos sobre Literatura e Ensino**. São Paulo: Fonte Editora, 2014, 15-31.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Conteúdos de língua portuguesa bimestre para o ensino fundamental anos iniciais**. Pernambuco, 2015.
- SILVA, Vera Maria Tietzmann. Sobre os contos e recontos. In: AGUIAR, Vera Teixeira de; MARTHA, Alice Áurea Penteadó (Org.). **Conto e Reconto: das fontes à invenção**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 13-33.
- SOSA, Jesualdo. **A Literatura Infantil**. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1985.
- TULLIO, Mírian. Formação do Leitor: recontos. **Cadernos os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**, 2014, p. 01-17.
- ZILBERMAN, R. e MAGALHÃES, L. Cademartori. Literatura infantil: autoritarismo e emancipação. In: MAGALHÃES, Ligia Cademartori. **História Infantil e Pedagogia**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1982.