

---

## UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA LITERÁRIA NO PRIMEIRO CICLO

---

Ana Paula Pedersoli Pereira<sup>1</sup>

Eliana Guimarães Almeida

### Introdução

Esse texto propõe uma discussão sobre potencialidades e usos de obras literárias destinadas a crianças do primeiro ciclo, no contexto da política pública da Rede Municipal de Belo Horizonte, que distribui kits literários<sup>2</sup> para estudantes do Ensino Fundamental, voltando a discussão mais especificamente para os livros do acervo “prosa”, sem, contudo, desconsiderar a importância dos demais acervos – Poemas, Imagens e Histórias em Quadrinhos.

Refletir sobre obras literárias destinadas a crianças de primeiro ciclo implica pensar sobre as possibilidades que os livros podem trazer nesse contexto tão específico em que o mundo das letras começa a se projetar de forma mais deliberada diante desse pequeno leitor. Embora saibamos que esse processo mais formal tem início no primeiro ano do ensino fundamental, quando a criança começa a ser alfabetizada, é importante lembrar que o letramento literário é um processo lento que pode ter início desde a Educação Infantil, etapa em que a alfabetização não é o foco do processo educativo, muito embora o direito de acesso à cultura letrada deva ser garantido, atentando às especificidades da infância, como aponta Baptista (2010). Esses contatos iniciais com textos literários podem ocorrer até mesmo antes da escolarização formal, por meio de parlendas e cantigas populares, narrativas clássicas, entre outras. Assumimos a perspectiva de letramento literário conforme propõe Cosson (2014):

Na prática pedagógica, o letramento literário pode ser efetivado de várias maneiras, mas há quatro características que lhe são fundamentais. Em primeiro lugar, não há letramento literário sem o contato direto do leitor com a obra, ou seja, é preciso dar ao aluno a oportunidade de interagir ele mesmo com as obras literárias. Depois, o processo do letramento literário passa necessariamente pela construção de uma comunidade de leitores, isto é, um espaço de compartilhamento de leituras no qual há circulação de textos e respeito pelo interesse e pelo grau de dificuldade que o aluno possa ter em relação à leitura das obras. Também precisa ter como objetivo a ampliação do repertório literário, cabendo ao professor acolher no espaço escolar as mais diversas manifestações culturais, reconhecendo que a literatura se faz

---

<sup>1</sup> As autoras são professoras na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, ambas com graduação em Pedagogia, Mestrado em Educação e doutorado em andamento na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

<sup>2</sup> Desde 2004, a prefeitura de Belo Horizonte distribui obras literárias aos seus estudantes juntamente com o kit de materiais escolares. Para saber mais sobre essa política, ver Paula (2017)



presente não apenas nos textos escritos, mas também em outros tantos suportes e meios. Finalmente, tal objetivo é atingido quando se oferecem atividades sistematizadas e contínuas direcionadas para o desenvolvimento da competência literária, cumprindo-se, assim, o papel da escola de formar o leitor literário. (COSSON, 2014, pp. 185-186)

É importante ressaltar que tal processo irá prosseguir infinitamente, acompanhando o estudante até os mais altos níveis de graduação que vier a alcançar. Os anos iniciais da escolarização, entretanto, ocupam um lugar de destaque nesse processo, já que, em geral, desde bem pequenas, as crianças estão inseridas no universo do escrito e, aos poucos, enquanto sujeitos de direito, criam modos de apropriações singulares para participarem, descreverem e compreenderem o mundo e com ele interagir. Acrescenta-se, ainda, considerando estudos da Psicogênese da leitura e da escrita (FERREIRO E TEBEROSKY, 1985), que a criança, desde muito cedo, se interessa em conhecer o funcionamento da linguagem escrita e busca dele se apropriar.

Assim, entendemos que é nesse período de escolarização que a criança apresenta maior disposição para interagir com o mundo, para conhecer, reconhecer, reelaborar seus saberes e ser conduzida ao jogo literário, já que nos anos iniciais de escolarização a criança ainda vive em um cenário predominantemente imaginário, em que a fantasia e a realidade estão diariamente se comunicando (COLASANTI, 2009). Desse modo, o trabalho pedagógico com as linguagens, em especial a linguagem literária, no período da alfabetização deve ser desenvolvido considerando a forma peculiar como as crianças se relacionam com o mundo por meio da imaginação e da brincadeira (BAPTISTA, 2010). Diante disso, o propósito desse texto é trazer algumas reflexões sobre as potencialidades de usos de obras literárias destinadas a alunos do primeiro ciclo a partir de reflexões teóricas ancoradas na experiência prática.

### Descrição da escola

A escola onde a experiência literária com a obra *Roupas de Brincar* foi desenvolvida pertence à rede municipal de ensino de Belo Horizonte, atende uma média de 1160 alunos e possui oferta em nível de Ensino Fundamental nas modalidades regular (Anos iniciais e Finais) e Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escola acolhe um público fortemente marcado pela vulnerabilidade social e, em seu quadro docente, conta com profissionais formados em Pedagogia e licenciaturas diversas. As duas turmas – 2º e 3º anos do Ensino Fundamental – em que a experiência foi desenvolvida têm em média 28 alunos, com faixa etária entre 7 e 9 anos. Em ambas as turmas, foi notório e significativo o envolvimento dos alunos em relação à atividade proposta, o que se expressou tanto em linguagem oral, quanto escrita e artística.



## O papel do mediador

De acordo com Solé (1998), uma das estratégias que antecede a escolha do livro e a própria realização da leitura está ligada às relações afetivas que se estabelecem, e isso diz respeito a uma vinculação positiva que o leitor faz quando percebe que seus professores e, em geral, pessoas importantes para ele, “valorizam, usam e desfrutam da leitura e da escrita” (SOLÉ, 1998, p. 92). Destacamos, assim, que a principal tarefa de um mediador de leitura é que ele saiba ler de modos variados, que ele seja, a princípio, mediador de si mesmo, um leitor para si mesmo, isto é, que saiba desfrutar de fato da leitura, ter gosto pela leitura, para assim poder ser um mediador para os outros, ser aquele que possibilita o encontro entre os livros e os leitores. Nesse sentido, pode-se afirmar que um mediador de leitura são pessoas que criam pontes entre os livros e os leitores, que não lê apenas livros, que lê, também, os seus leitores (REYES, 2014).

Há que se considerar diferentes modos de uso, espaços sociais de circulação e práticas de leitura, pois a interpretação do que se lê e do que se escreve se relaciona de forma significativa com as experiências da vida, ou seja, as práticas de leitura e de escrita estão relacionadas a determinados sujeitos em determinados contextos sociais, culturais e históricos (DARNTON, 1996). Nesse sentido, quando o mediador traça planos de trabalho a partir de determinadas obras com certos objetivos a serem alcançados, ele está, de algum modo, condicionando algumas leituras, especificando possibilidades de apropriações. Contudo, é preciso reforçar que cada leitor tem a liberdade singular de interagir, criar e recriar sentidos à leitura, e essa liberdade, embora esteja condicionada aos artefatos do texto, escapa inclusive das expectativas do autor (CHARTIER, 1990).

As práticas educacionais que envolvem a literatura no espaço escolar devem superar uma visão instrucional, pragmática e escolarizante da mesma (BAPTISTA, 2010). Contudo, temos consciência de que todos os textos e materiais que circulam na escola são trabalhados dentro de uma lógica que é própria da cultura escolar, com procedimentos e metodologias específicas. O questionamento que se faz aqui recai sobre a inadequação desse modo escolar de se usar os textos literários, conforme aponta Soares (2006). A autora ressalta a necessidade de que sejam proporcionadas situações nas quais se promova a fruição e se ampliem as referências estéticas, culturais e éticas das crianças através da leitura literária e não que simplesmente se tome a literatura como mero instrumento pedagógico utilizado em função da aprendizagem deste ou daquele conteúdo, deste ou daquele valor moral.

Acreditamos que o trabalho com a literatura infantil na escola deve se orientar num processo educativo e específico de desenvolvimento do letramento literário e, para isso, requer a promoção de ações que proporcionem a experiência literária efetiva e promova ampliação de repertório e



compartilhamento de leituras. Nesse sentido, para desenvolver uma competência leitora nos alunos em processo de alfabetização, é fundamental criar estratégias específicas de todo o processo que envolve a leitura e sua compreensão, e isso significa criar estratégias que antecedem a leitura propriamente dita, que contemple o processo, o durante a leitura, bem como problematize o depois da leitura (SOLÉ, 1998).

Ao pensar no letramento literário na escola, o mediador, inicialmente, deve escolher o livro que será lido para a turma, e essa escolha deve ser orientada tendo em vista uma concepção de que as crianças produzem culturas, são capazes de lidar com a realidade que as cerca e tem por natureza a curiosidade de conhecer e aprender. Diante dessa concepção, é essencial buscar expor o suporte original do texto, ou seja, o livro literário, evitando-se, assim, uma fragmentação do texto ao mudá-lo de suporte, por exemplo, atentando para não transformar um texto literário em pedagógico (SOARES, 2006). Além disso, essa escolha deve ter um olhar cuidadoso também para a qualidade da temática abordada no livro e compatibilidade com a faixa etária, sem simplificar os conflitos da vida real, somente pelo fato de serem crianças as leitoras. É importante também um olhar atento para a qualidade textual e gráfica do livro, observando o diálogo entre as linguagens verbal e visual.

Acrescentamos ainda que a criação de um espaço “especial” para a leitura literária é interessante, pois, assim, os alunos percebem a importância dessa prática cultural, criando disposições favoráveis para que a leitura aconteça. Isso vai desde uma organização do espaço físico, onde os alunos sintam-se confortáveis para entrar no mundo da imaginação, da fantasia, sendo capazes de refletir sobre a realidade de si mesmo e dos outros, até a organização posterior de um trabalho em grupo sobre a obra lida, por exemplo. E, a partir disso, é “mãos à obra” – literalmente, à obra de arte literária.

A experiência que relataremos a seguir foi desenvolvida a partir da obra *Roupa de brincar*, escrita por Eliandro Rocha e ilustrada por Elma, para desenvolver um trabalho sistematizado a partir de sua leitura, trazendo as estratégias propostas por Solé (1998), que consistem no envolvimento da criança desde o momento que antecede a leitura até o momento que sucede à mesma. A proposta foi desenvolvida com crianças que cursam o segundo e terceiro anos do ciclo de alfabetização de uma escola municipal de Belo Horizonte. Trata-se de uma escola com cerca de 1100 alunos que oferta ensino fundamental regular e a modalidade Educação de Jovens e Adultos. A escola funciona em região de vulnerabilidade social e seu quadro docente conta com profissionais formados em Pedagogia e licenciaturas diversas. As duas turmas em que a experiência foi desenvolvida – 2º e 3º anos do Ensino Fundamental – têm em média 28 alunos, com faixa etária entre 7 e 9 anos. Nas duas turmas, o envolvimento dos alunos na atividade proposta foi muito significativo e expressado por diversas linguagens, oral, escrita e artística.



## As prosas antes, durante e depois da leitura

**Antes da leitura:** Esse é o momento em que se constitui o ambiente problematizador para levantamento de hipótese sobre a leitura. Assim, apresentamos o livro à turma, e como falamos em arte, essa apresentação buscou despertar o desejo da leitura, a curiosidade de conhecer o que está nas páginas do livro. Então, exploramos a capa do livro, já que ela é sua porta de entrada. O título e geralmente, a ilustração, servem de motivadores para o desejo de conhecer a obra. Em alguns casos, como no livro *Roupa de Brincar*, há um diálogo de continuidade entre a capa (onde a imagem se inicia) e a quarta capa (onde a imagem continua), conforme se pode observar na figura 1:

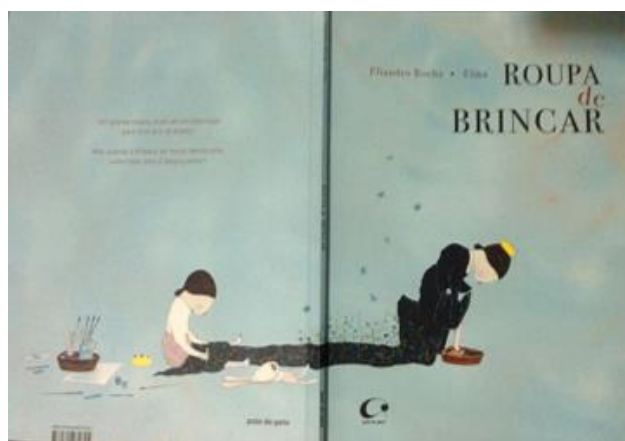


Figura 1: Capa e quarta capa do livro *Roupa de brincar*

Nesse momento buscamos acionar questionamentos e ativar os conhecimentos prévios das crianças, estabelecer previsões sobre o texto, fazer perguntas sobre o título, por exemplo, indagar sobre a temática do texto, fazer inferências. Além disso, instigamos as crianças a analisarem aspectos da materialidade desse suporte, levando-as, por exemplo, a terem ciência de que há uma editora que publica esse livro, de que há um autor que o escreve, um ilustrador que compõe as imagens e que juntos eles constroem a história que iríamos conhecer. Esse conhecimento do suporte, livro como objeto físico, faz parte da formação literária da criança. Entendemos que os diálogos ocorridos antes da leitura abrem espaço para todo o processo que vem em seguida. Se bem conduzidos, articulados e indagados, eles criam uma disposição bastante favorável para esse próximo momento, que são as prosas durante a leitura. É interessante observar que, quando estamos fazendo toda essa exploração inicial, chega um momento em que a euforia dos alunos para iniciar a leitura se torna nítida, de modo que escutamos falas como “vamos professora, começa!”; “Vira a página, anda, vamos ver o que está escrito nela para começar a história”. Nesse momento, enchemo-nos de satisfação, pois percebemos que alcançamos parte do nosso objetivo, que é despertar nos pequenos a vontade de conhecer a história.



**Durante a leitura:** Considerando as especificidades do ciclo de alfabetização e os diferentes níveis de leitura e escrita que as crianças estão, a nossa estratégia foi desenvolver uma proposta de leitura compartilhada/mediada, em que os alunos acompanham e compartilham a leitura, interagindo e criando sentido, por meio da nossa intervenção ao ler a história. Nesse momento, criamos pausas intencionais ou demos espaços a intervenções de alguns alunos mostrando um certo modo de interpretar o que foi lido, ou, em certos casos, a própria narrativa do livro possibilita esse jogo de linguagem, que gera reações e desperta sentidos diversos aos leitores. É justamente durante a leitura, ao passar das páginas, que o mediador lança mão de diversas linguagens que dialogam com a escrita, como a gestual e a sonora, mudando a fisionomia, imitando a expressão de susto, também mudando a entonação, enfim, usando estratégias que ampliam as possibilidades de interação e compartilhamento do texto lido, conforme propõe Sisto (2012). O livro escolhido favoreceu essa estratégia, já que há momentos na narrativa que sugerem uma pausa ou geram expectativa para saber o que vai acontecer adiante, como ocorre em duas passagens nas quais a narradora leva o “maior susto” (s/n).

No decorrer da leitura, deparamo-nos também com expressões e olhares variados dos nossos alunos. Isso fica mais nítido quando a narrativa rompe a expectativa do leitor, ou seja, quando acontece algo que muda o clima da história – no caso do livro *Roupa de brincar*, até certo ponto trata de coisas divertidas, alegres, mas, de repente, muda para temas mais tristes, como, por exemplo, nos dois momentos em que a narradora leva um grande susto: o primeiro se dá quando a menina percebe que a tia está vestindo roupas pretas que remetem de modo implícito a uma situação de luto e o segundo quando ela se dá conta de que não há mais roupas divertidas no roupeiro da tia para ela brincar. Aos poucos, ao passar das páginas, os sentidos e significados, os modos de compreensão desta leitura foram sendo compartilhados entre os alunos e também com a mediadora. Assim, no momento em que os alunos descobriram que havia uma morte no meio da história, foi perceptível a mudança de semblante, acompanhada de expressões orais, de diferentes alunos, como é possível perceber nas falas a seguir:

**Clara<sup>3</sup>:** Nossa! Mas ele morreu? Morreu mesmo, professora? Não acredito...

**Davi:** Não dá pra saber direito, nem está escrito, vocês estão tentando adivinhar, né professora?

**Juliana:** Dá sim, olha a foto dele no canto da página e a tia chorando...

**Davi:** É mesmo, agora que vi nem tinha percebido, então foi isso o susto da menina?

**Cláudio:** Gente o que que tem, todo mundo morre, isso é normal...

---

<sup>3</sup> Todos os nomes utilizados neste artigo são fictícios em atenção à preservação da identidade dos sujeitos participantes.



Outro momento em que surgiram expressões orais relevantes durante a leitura foi quando descobriram que o armário da tia estava praticamente vazio, com apenas algumas peças pretas:

**Davi:** Nossa, mas aquele tanto de roupa legal foi jogada fora?!

**Luiza:** E quem falou que foi jogada fora? Ela pode ter deixado guardado pra usar de novo quando voltar a ficar alegre.

**Juliana:** Vai ver que ela doou pra alguém bem pobre!

Esses foram os dois momentos em que os alunos demonstraram maior ansiedade para saber a razão dos sustos que a narradora levou. Essas são situações profícuas à realização de indagações por parte do mediador, que podem gerar uma maior interação da turma na negociação dos sentidos da leitura. Algumas das falas apresentadas mostram também como a interpretação das imagens é fundamental para a construção dos sentidos propostos na narrativa. No momento em que a narradora menciona ter uma grande ideia – que é a de pintar as poucas roupas pretas que haviam no roupeiro e tentar criar de novo um roupeiro cheio de roupas de brincar – surgiu uma nova oportunidade para indagarmos sobre qual seria a grande ideia, aguçando nas crianças a busca pelas pistas para descobrirem qual era a ideia e, posteriormente, desvendarem também qual seria a reação da mãe e da tia ao verem a ideia concretizada. Algumas possibilidades levantadas pelas crianças foram as seguintes:

**Ana:** Ela deve ter comprado roupas novas pra tia dela usar

**Cauã:** Mas ela nem tem dinheiro, ela é criança.

**Isabela:** Mas ela pode pedir pra alguém costurar as roupas pra ela.

Após intervenção da mediadora, que indagou como ela poderia fazer algo sem precisar de dinheiro ou ajuda de outras pessoas, uma aluna fez o seguinte comentário:

**Juliana:** Ué, professora, ela pode ter feito alguma coisa com as roupas pretas, pra fazer ficarem alegres.

Foi possível perceber que alguns alunos demonstraram uma maior sagacidade para inferir informações a partir do que se apresentava diante deles tanto no texto quanto nas imagens. Cabe ao mediador propiciar a articulação das ideias, retomando passagens, buscando elementos presentes na narrativa verbal e visual, de modo a favorecer a construção de uma lógica que seja coerente com o que foi lido. Essa articulação se torna essencial, visto que, embora a literatura seja um texto “aberto” a múltiplas interpretações, ele possui artefatos que condicionam a construção de determinados sentidos e não de outros (ECO, 2015).



Assim, as prosas durante a leitura, devem permitir ao leitor a criação e recriação de hipóteses e de sentidos, a compreensão do que está sendo lido. Deve-se questionar o caráter ficcional e real da história, bem como dialogar sobre os personagens e suas atuações na história, cuidando para manter o pacto ficcional do leitor com o texto. A cada página, vários diálogos profícuos podem surgir, o mediador precisa estar atento e fazer desse momento de leitura literária, uma prática prazerosa, investigativa, questionadora de experiência estética e ética. Em especial, esse livro despertou o encantamento nos alunos pela sensibilidade e delicadeza adotadas no tratamento da densa temática da morte, revelando fragilidades da vida e possibilidades de superação e resiliência frente a situações complexas.

**Depois da leitura:** As prosas ao final da leitura caminham na direção da compreensão e do aprendizado, ou seja, é o momento de verificar as hipóteses levantadas antes e durante a leitura, de modo a confirmá-las ou refutá-las, buscando, no texto, as justificativas para as conclusões a que se chega. É também aquele momento em que se pode articular as ideias presentes no texto com as impressões pessoais dos leitores, no intuito de alcançar uma compreensão mais ampliada sobre o texto e as possíveis relações e ecos estabelecidos entre a ficção e a realidade. São nessas prosas que, em geral, produzimos algo significativo sobre o livro, sendo, portanto, um momento propício à realização de atividades significativas a partir da leitura, tendo, conforme já sinalizado anteriormente, o cuidado de não reduzir o texto a um mero instrumento de aprendizagem de conceitos, valores e conteúdos curriculares.

Acreditamos, portanto, que uma proposta a ser desenvolvida com base em uma obra literária deve saber respeitar a literatura como uma linguagem artística que possui um valor em si mesma (SOARES, 2006; CADEMARTORI, 2009). Entretanto, sabemos que, a partir da leitura literária, é possível desenvolver diversas capacidades específicas do campo da leitura de maneira lúdica e interativa. Por meio da leitura de histórias, pode-se enriquecer o vocabulário da criança e proporcionar o desenvolvimento de habilidades de compreensão de textos, de realização de inferência, de estabelecimento de relações intertextuais, entre outras. Além disso, pode-se promover o desenvolvimento de habilidades relacionadas à condição de socialização e aprendizagens como, por exemplo, respeitar o momento de falar e o de permanecer em silêncio (BAPTISTA, 2010).

Ao propor uma atividade a partir da leitura de uma obra literária – seja reconto, dramatização, produção escrita sobre impressões e sentimentos que foram despertados no momento de escuta de leitura, ou representação artística da história –, o mediador deve atentar sempre para a recepção dos alunos. Isso significa dizer que é no diálogo com a turma que as atividades planejadas anteriormente pelo mediador ganham vida e se afluam numa perspectiva de desenvolvimento da experiência estética e promoção da fruição.





No trabalho a partir do livro *Roupa de brincar*, a sugestão feita aos alunos foi que eles produzissem algo similar ao que a narradora faz no livro: usar a criatividade e a imaginação e criar roupas divertidas para serem colocadas no roupeiro da tia Lúcia, transformando-o novamente, em um lugar divertido. Então, solicitamos que eles fizessem grupos ou duplas, se organizassem da maneira que sentissem à vontade para virarem, no mundo imaginário, os criadores, desenhistas, estilistas de roupas divertidas para se brincar. Após essa explicação, entregamos uma folha de papel cartão preto cortada em formato A4, remetendo aos vestidos pretos que a personagem Tia Lúcia passara a usar quando estava de luto e pedimos que eles desenhassem, criassem, pintassem as roupas. Para enriquecer a atividade, oferecemos a possibilidade de trabalhar com retalhos de tecido. Nesse momento também fomos conversando sobre a temática e alguns alunos se emocionaram ao se lembrarem de perdas de pessoas queridas. Percebe-se, assim, o potencial da literatura para despertar as emoções dos leitores e possibilitar um envolvimento afetivo com a leitura.

Tendo sido bem recebida pelas crianças, a proposta foi desenvolvida de maneira entusiasmada, cada uma delas buscando fazer as roupas mais divertidas possíveis. Consideramos que a interação das crianças no processo de construção das “roupas para brincar” favoreceu o desenvolvimento de uma relação positiva com a leitura, já que durante toda a elaboração do trabalho as conversas giraram em torno de suas impressões sobre a história.

Entendemos que as prosas depois da leitura são também um momento de avaliação, no sentido de diálogo com os alunos e com o texto, percebendo e problematizando a recepção e os usos que os alunos fizeram do texto literário, bem como seu envolvimento com a obra. É o momento de verificar e questionar se os objetivos iniciais planejados foram alcançados. O nível de envolvimento das crianças nas atividades propostas após a leitura do livro *Roupa de brincar* revela o quão significativa foi essa leitura, de modo que o trabalho pode ser considerado bem-sucedido, já que a proposta era exatamente promover essa aproximação do leitor com uma obra cuja temática pode ser considerada complexa, visando aproximar o leitor do universo literário, mostrando as riquezas e potencialidades da literatura por meio de uma atividade lúdica e interativa.

Após o trabalho, dois meninos, que são irmãos, levaram espontaneamente para casa a ideia de costurar “roupas de brincar” com a ajuda da mãe e trouxeram para a sala de aula o produto resultante dessa ideia. Tal atitude revela que propostas voltadas para a sensibilização da criança a partir da obra literária têm grande potencial para ultrapassar as fronteiras da escola, adentrando, assim, a o espaço íntimo das famílias. Assim, destacamos que a sensibilidade com que a obra é composta foi essencial para provocar tamanho interesse dessas crianças, assim como a assertividade no trabalho de mediação realizado, que certamente serviu como um catalisador nesse processo.



## Palavras finais: mais um “dedinho de prosa”

Nosso intuito com esse texto foi propor algumas reflexões em torno de interações que se desenvolvem na sala de aula com o intuito de compartilhar uma experiência que consideramos bem-sucedida com a leitura literária. Buscamos evitar o que Soares (2006) considera como as inadequações no processo de escolarização dessa literatura, ou seja, intentamos usar a obra literária sem fragmentá-la, sem tomá-la apenas como pretexto para desenvolvimento de conteúdos curriculares. Buscamos, assim, explorar o texto na perspectiva do letramento literário (COSSON, 2014), propondo um trabalho em que a formação do leitor e a interação em torno da leitura foi o objetivo principal. Entendemos, pois, que o trabalho cumpriu a proposta, atentando às peculiaridades que envolvem a formação do leitor literário, levando a criança a vivenciar a dimensão da subjetividade, por meio do diálogo e da interação em torno da leitura.

## Referências

- BAPTISTA, M. C. Alfabetização e letramento em classes de crianças menores de sete anos. In: DALBEN, Ângela et al (org). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: alfabetização e letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- CADEMARTORI, Lígia. **O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Série conversas com o professor)
- CHARTIER, Roger. Textos, impressos, leituras. In: CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL, 1990.
- COLASANTI, Marina. **Entre a espada e a rosa**. São Paulo: Melhoramentos, 2009.
- COSSON, Rildo. Letramento literário. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; et. al. **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte – UFMG/Faculdade de Educação, 2014.
- DARNTON, Robert. A leitura rousseauista e um leitor “comum”. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- ECO, Umberto. **Obra aberta: formas e indeterminação nas poéticas contemporâneas**. 10. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. Diana M. Linchestein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- PAULA, Carolina Teixeira de. **Literatura na mochila: a política pública de leitura da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte – o uso por estudantes dos anos finais do ensino fundamental** (Dissertação de Mestrado – orientadora: Maria Amália de A. Cunha) Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2017.
- REYES, Yolanda. Mediadores de leitura. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; et. al. **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte – UFMG/Faculdade de Educação, 2014.
- ROCHA, Eliandro. **Roupa de brincar**. Ilustrações: Elma. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.
- SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. 3. ed. Belo Horizonte: Aletria, 2012.
- SOARES, Magda. A escolarização da leitura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy A. M.; BRANDÃO, Heliana Maria. Brina.; MACHADO, Maria Zélia Versiani. (orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.



## ANEXO I

Peças de roupa confeccionadas em casa pela família de um dos alunos



Fonte: Acervo pessoal das autoras

## ANEXO II

Crianças confeccionando as roupas em grupo, após a leitura do livro



Fonte: Acervo pessoal das autoras





## ANEXO IV

## Breve resenha do livro adotado nessa experiência

Narrada em primeira pessoa por uma personagem infantil, a obra trata de uma temática densa de modo delicado, trazendo uma leveza no tratamento dado à morte, que é compreendida a partir da visão da criança. O enredo começa com o encantamento de uma garota pelas roupas divertidas de sua tia, que em um determinado momento se desfaz de todas as suas roupas, passando a usar apenas a cor preta. Na tentativa de alegrar a tia novamente, a criança resolve pintar as roupas da tia e, com isso, consegue devolver um pouco da alegria para ela. As imagens dialogam constantemente com o texto verbal e têm papel fundamental na construção de sentidos da narrativa.

Fonte: Elaborada pelas autoras

