



BALSAN, S. F. de S.; SOUZA, R. J. de. Pedro Malasartes: um reverência à esperteza na tradição popular. **Revista Diálogos (RevDia)**, “Edição comemorativa pelo Qualis B2”, v. 6, n. 2, mai.-ago., 2018.

PEDRO MALASARTES

Uma reverência à esperteza na tradição popular

Pedro Malasartes: a reverence to cleverness in folk tradition

Silvana Ferreira de Souza Balsan (UNESP/CELLIJ/PRESIDENTE PRUDENTE)¹

Renata Junqueira de Souza (UNESP/CELLIJ/PRESIDENTE PRUDENTE)²

Magnum

119

¹Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia UNESP – Campus de Presidente Prudente e docente da Rede Municipal de Dracena/SP. silvana.educar@bol.com.br

²Livre-docente atuante na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – campus de Presidente Prudente, coordenadora do CELLIJ (Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil “Maria Betty Coelho Silva”). recellij@gmail.com





RESUMO: O artigo visa discutir o ensino da língua portuguesa desenvolvido atualmente no Ensino Fundamental e apresentar uma proposta a partir de uma concepção de leitura pautada nos pressupostos de Vygotsky, mediante a discussão de práticas pedagógicas baseadas em *contos* populares, mais especificamente dos *contos* de astúcia da personagem Pedro Malasartes. O objetivo deste estudo foi propor práticas de ensino visando destacar a importância da concepção docente sobre o ensino da língua portuguesa para propiciar atividades que valorizem o diálogo, os conhecimentos dos sujeitos envolvidos e a participação ativa de todos. A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica, a qual propõe a leitura dos referenciais teóricos que discutem sobre a leitura e o gênero *conto*. Na primeira parte do texto discute-se como o trabalho com leitura e escrita se consolidou ao longo do tempo nas escolas por meio de diferentes concepções; na parte subsequente, apresentam-se as concepções teóricas que sustentam nossos estudos e posteriormente expõe a propositura de uma prática de leitura para alunos do Ensino Fundamental I. Ressalta-se a necessidade de rever o ensino de linguagem visando formar um leitor que compreenda os gêneros com os quais tem contato.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino e aprendizagem de leitura. Contos de esperteza. Prática de leitura.

ABSTRACT: This article aims to discuss the teaching of Portuguese language currently developed in Primary School. To present a proposal under a conception of reading based on the assumptions of Vygotsky, through the discussion of pedagogical practices using popular tales, more specifically the tales of the character Pedro Malasartes. The purpose of this study was to propose teaching practices aimed at highlighting the importance of the teaching conception on Portuguese language teaching to provide activities that enhance the dialogue, the knowledge of the subjects involved and the active participation of all. The methodology used is the bibliographical research, which proposes the reading of the theoretical references that discuss about the reading and the genre. The first part of the text discusses how work with reading and writing has consolidated over time in schools through different conceptions; in the following section, we present the theoretical conceptions that support our studies and later expose the proposition of a reading practice for primary school students. It is necessary to review the teaching of language in order to form a reader who understands the genres with which he has contact.

KEYWORDS: Teaching and learning of reading. Popular Tales. Reading practice.

1. PARA INÍCIO DE CONVERSA...

Nunca antes na história da sociedade houve tanta necessidade do ser humano se apropriar de sua língua para se comunicar. Se observarmos à nossa volta, constataremos que ao praticarmos nossas atividades cotidianas, nos deparamos com circunstâncias diversas que nos proporcionam diferentes situações de leitura, pois encontramos embalagens de produtos que precisamos ler e entender, uma vez que possuem informações que podem prejudicar nossa saúde se não as lermos com

Magnum

120





atenção. Ainda somos bombardeados o dia todo, por meio de outdoors ou anúncios na televisão, que tentam nos convencer de que temos que consumir cada vez mais para que sejamos felizes; além da necessidade de ler o “espaço” no qual moramos, seja por meio de endereços, placas, nomes de linhas de ônibus, metrô, etc.

Assim sendo, a sociedade evoluiu muito e exigiu de cada um de nós demandas específicas para ler e escrever neste momento histórico, social e cultural do qual fazemos parte, uma vez que:

Atualmente exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes e muito superiores aos que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo atrás – e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. Para a escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, a necessidade de atender a essa demanda, implica uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas, bem como *a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente*. (BRASIL, 1997, p. 25, grifo nosso)

Por este motivo, a sociedade em geral volveu seu olhar para a escola, porque, é ela a instituição que tem a função de garantir e propagar a educação formal, incluindo o ensino da leitura. Entretanto, a instituição escolar muitas vezes ainda não consegue proporcionar aos alunos práticas educativas de leitura e escrita que ensinem os estudantes a ler e a escrever efetivamente, pois ela enfatiza o aspecto de decodificação do texto, o que impede o processo de compreensão leitora dos estudantes, pois:

[...] apesar do reconhecimento espontâneo da afirmação ler é entender um texto, a escola contradiz, com certa frequência, tal afirmação ao basear o ensino da leitura em uma série de atividades que se supõe que mostrarão aos meninos e às meninas como se lê, mas nas quais, paradoxalmente, nunca é prioritário o desejo de que entendam o que diz o texto. (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 29).

Tal contradição desenvolveu-se ao longo da história nas instituições escolares em virtude das concepções de leitura adotadas, nas quais discutiu-se muito sobre a importância da decodificação e dos modelos tomados pelos docentes para alfabetizar.

Revista

121





Todavia, acreditamos em uma abordagem na qual o ato da leitura requer que o leitor obtenha sentido no texto, a partir de sua visão de mundo, de maneira que a leitura só é possível quando o sujeito tem um conhecimento prévio desse mundo (LEFFA, 2002). Por conseguinte, compreendemos que o processo de leitura do mundo começa antes de se entrar na escola, pois “o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 1984, p. 11).

Diante do exposto, o autor definiu que o processo de ler é fruto de um contexto social ao afirmar que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 1984, p. 11-12) e concordamos com Paulo Freire (1984) quando este afirma que a leitura se constrói a partir do mundo no qual o sujeito está inserido, uma vez que, o ato de ler é um processo de compreensão da realidade embasado nas várias linguagens e símbolos que cercam o indivíduo.

Ainda, entendemos a leitura como um processo que se inicia no texto e perpassa o leitor que constrói o seu significado a partir dos conhecimentos prévios trazidos dele que, poderá, não somente ler a palavra, mas fazer uma leitura do mundo associando linguagem e realidade, tornando-se este um leitor crítico e autônomo.

Desta forma, enfatizamos que a aprendizagem é mais significativa, quanto mais a informação nova se relacionar com as informações preexistentes, tendo como princípio norteador o interesse do aluno que se vê qualificado como sujeito que constrói seu conhecimento, e nesta perspectiva, interessa-se em aprender e regular seu próprio desenvolvimento como leitor (JOBE; SAKARY, 1999; SOUZA; DEPRESBITERIS; MACHADO, 2004).

Logo, devemos valorizar as experiências e relações construídas pela criança, antes de adentrar ao ambiente escolar, pois ela acumula saberes que estão de acordo com o grupo social do qual faz parte, da época e cultura e da sociedade em que o estudante está inserido. Desse modo, o ato de ler passa a ser uma experiência individual e flexível, porque dependerá do





leitor, daquilo que ele viveu e das condições nas quais a leitura é produzida, resultando em distintas formas de compreensão, uma vez que entendemos que o leitor é

[...] um sujeito ativo que utiliza conhecimentos de tipo muito variado para obter informação do escrito e que reconstrói o significado do texto ao interpretá-lo de acordo com os seus próprios esquemas mentais e a partir de seu conhecimento de mundo. (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 31)

Quando salientamos a formação de um leitor nos referimos àquele sujeito que sabe selecionar, indicar e justificar a eleição de uma obra, porque:

[...] para ler, é necessário dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam à compreensão. Também se supõe que o leitor seja um processador ativo do texto, e que a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto e do controle desta compreensão – de comprovação de que a compreensão realmente ocorre. (SOLÉ, 1998, p. 24).

Logo, nós acordamos com Solé (1998) sobre a necessidade da escola tornar-se um lugar no qual os alunos desenvolvam e utilizem seus procedimentos mentais que precisam ser trabalhados em sala de aula: a previsão ou antecipação, a inferência, a verificação e a seleção, conforme os pressupostos teóricos de Isabel Solé (1998), Frank Smith (1999, 2003) e Mary Kato (1999) que segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais “uma estratégia de leitura é um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar informação. As estratégias são um recurso para construir significado enquanto se lê” (BRASIL, 1997, p. 53) pois:

Estratégias de **seleção** possibilitam ao leitor ler se ater apenas aos índices úteis, desprezando os irrelevantes; de **antecipação** permitem supor o que ainda está por vir; de **inferência** permitem captar o que não está dito explicitamente no texto e de **verificação** tornam possível o ‘controle’ sobre a eficácia ou não das demais estratégias. (BRASIL, 1997, p. 53, grifo nosso)

Nesse sentido, reafirmamos que ler é um processo de atribuir significado ao texto e que esse significado depende de um leitor que irá





construí-lo por meio dos conhecimentos prévios trazidos por ele, das estratégias que utiliza e do contexto no qual está inserido.

A partir de tudo que dissemos anteriormente, destacamos que para a execução deste artigo, emprega-se como metodologia a pesquisa bibliográfica, que se caracteriza por usar como fontes para pesquisa o material já existente, constituído principalmente por livros e artigos científicos, isto é:

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Para a investigação, tornou-se necessário consultarmos diversos estudos que discutiam as características e os conceitos de leitura e que abordavam o gênero *conto de esperteza*. A partir dos construtos teóricos com os quais tivemos contato, produziu-se o presente artigo visando discutir com os leitores novas possibilidades de trabalho com a linguagem na sala de aula.

Ressaltamos então, que para que possamos modificar práticas de ensino de linguagem instituídas historicamente, devemos propor outras práticas de ensino de linguagem através da construção de um modelo de unidade pedagógica.

2. REPENSANDO O ENSINO DE LINGUAGEM: DEBATES SOBRE DIÁLOGO, ESTRATÉGIAS DE LEITURA E O GÊNERO TEXTUAL.

Revista

124

Conforme Vygotsky (1993, 1998a, 1998b), o desenvolvimento humano é uma ação que ocorre do nascimento até a morte do indivíduo, e os processos humanos têm sua gênese nas relações com o outro e com a





cultura, logo o desenvolvimento de uma pessoa ocorre porque ela está inserida em ambientes culturalmente e socialmente regulados.

O autor (1998a, p. 27) afirma ainda que um dos “[...] instrumentos básicos inventados pela humanidade é a linguagem” que influencia na organização e no desenvolvimento dos processos de pensamentos por meio da “[...] constante mediação dos adultos, os processos psicológicos instrumentais mais complexos” (VYGOTSKY, 1998a, p. 28) das crianças se estruturaram.

Neste sentido, concebemos a linguagem como um fenômeno social e constatamos que o papel do docente é desvelar aos alunos a existência de diferentes variantes da linguagem, que são resultantes das características de cada sujeito e do meio no qual eles estão inseridos, para que os estudantes se apropriem desse conhecimento e que possam utilizar a linguagem adequada de acordo com a situação social que estejam vivenciando.

A escola então, se torna um espaço de conhecimento compartilhado no qual os discentes sejam considerados indivíduos capazes de construir ideias a partir da interação com os outros sujeitos de aprendizagem e assim possam refletir acerca da leitura e da escrita, pois dessa forma os estudantes irão “[...] utilizar autonomamente estratégias de leitura – decifrar, antecipar, inferir e verificar – e coordenar, mesmo que com ajuda, os diferentes papéis que precisam assumir ao produzir um texto: planejar, redigir rascunhos, revisar e cuidar da apresentação.” (BRASIL, 1997, p. 80)

De acordo com Délia Lerner (2002), as práticas de leitura e escrita, tem o objetivo de formar alunos praticantes da cultura leitora e escritora, assim sendo, é responsabilidade da escola oferecer um ensino de qualidade que permita que os estudantes se apropriem do mundo da cultura escrita e a pratique no contexto social, pois:

O necessário é fazer da escola um ambiente onde a leitura e a escrita sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitam repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidade que é necessário assumir. (LERNER, 2002, p.18).

Magnum

125





Além disso, todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador, servindo como fonte de referência, de repertório textual e de suporte da atividade intertextual. Desta maneira, “[...] a diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno.” (BRASIL, 1997, p. 28).

Toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo, melhor produzi-lo na escola e fora dela, e, em segundo lugar, para desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros. (DOLZ; SCHNEUWLY; 1999, p. 10)

Desde o início da escolarização infantil o ensino deve se relacionar aos diferentes gêneros de acordo com as situações didáticas propostas pelos docentes por meio de projetos ou de sequências didáticas (LERNER, 2002).

Os gêneros se constituem histórica e culturalmente de acordo com o contexto no qual estão inseridos, uma vez que eles se estruturam através dos conhecimentos sociais que desenham os propósitos da comunicação, por isso “[...] existem em grande quantidade, em parte porque os gêneros, como as práticas sociocomunicativas, são dinâmicos e sofrem variações na sua constituição [...]” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 101).

Depois de discorrermos sobre as concepções que fundamentam os construtos teóricos, o próximo tópico abordará sobre situações de ensino respaldadas nos conceitos destacados até o momento.

3. PEDRO MALASARTES: ESPERTEZA EM DOSE DUPLA!

Neste artigo, com a intenção de colocarmos as crianças em contato com a personagem – Pedro Malasartes, selecionamos dois textos distintos, sendo o primeiro uma *história em quadrinhos* e o segundo um *conto* (de

Magnum

126





esperteza), que se caracteriza por ser uma narrativa curta, que se constituiu através de:

[...] uma voz que narra uma história a partir de um certo *ângulo de visão* (ou foco narrativo) e vai encadeando as sequências (e fabulação, cuja *ação* é vivida por *personagens*; está situada em determinado *espaço*, dura determinado *tempo* e se comunica através de determinado espaço, dura determinado tempo e se comunica através de determinada *linguagem* ou *discurso*, pretendendo ser lida ou ouvida por determinado *leitor/ouvinte*.” (COELHO, 2000, p. 92, grifo do autor)

Dentre os *contos* existentes, optamos por aqueles cujo enredo se organiza em torno de uma personagem, que pode ser humano ou animal e que utiliza sua esperteza para lograr o oponente e sair vitorioso. Tais histórias possuem diversos nomes como: *contos* de artimanha; de astúcia e/ou esperteza. De acordo com Zilberman (2005), em todas essas narrativas o protagonista, que é visto como frágil ou menor, acaba suplantando o maior, valendo-se da sagacidade para demonstrar que, apesar de seu exterior à primeira vista o rebaixar, ele acaba se sobrepondo aos outros. Assim sendo, estas narrativas sugerem:

[...] que não se subestimem os pequenos, sejam pobres, homens do campo, ou crianças, figura que o roceiro igualmente metaforiza. Desse modo, a narrativa, de um lado, mantém as características do gênero de onde provém, exibindo as oposições entre o pobre e o rico, e entre o opressor e o oprimido, oposições que se resolvem quando o menor derrota o maior [...] (ZILBERMAN, 2005, p. 96)

Essas histórias originaram-se dos *contos* folclóricos e expandiram-se oralmente de geração para geração, principalmente por mulheres (avós, mães, etc.) que memorizavam esses textos e os contavam para as pessoas, adaptando-os para diferentes públicos. Seleccionamos para essa proposta as narrativas de Pedro Masalartes (das Malasartes ou ainda Malasarte e Malazarte) que chegou ao Brasil trazido na bagagem dos portugueses e espanhóis. Pedro Malasartes caracteriza-se por ser um homem pobre que utiliza de sua astúcia para conseguir ludibriar outras personagens que esnobam o homem gerando situações cômicas.

Magnum

127





Nossa proposta inicia-se com a *história em quadrinhos* intitulada “Chico Malasarte e o urubu falante”, de Mauricio de Sousa, pois este texto traz em seu interior as experiências de vida e de leitura de quem as escreveu, formando uma rede que envolve o leitor e prende sua atenção, pois “[...] as produções humanas, embora aparentemente desconexas, encontram-se em constante inter-relação. Na verdade, constrói-se uma grande rede, com o trabalho de indivíduos e grupos onde os fios são formados pelos bens culturais.” (PAULINO; WALTY; CURY, 1995, p. 12). Neste sentido, a *história em quadrinhos* apresenta em seu enredo elementos da história original, que se inicia quando o pai de Malasartemorre e deixa para os filhos uma casa, cabendo a porta da casa ao pobre rapaz que decidiu viajar e levá-la nas costas. No meio do caminho encontrou um urubu que subiu na madeira e foi com o jovem. Após andar muito, encontrou uma casa com uma mulher muito gulosa que não queria repartir a comida com ele.

Podemos iniciar a atividade com o título da história (“Chico Malasarte e o urubu falante”), e ao colocá-lo na lousa, o docente pode questionar os estudantes visando avaliar os conhecimentos prévios que possuem em relação ao texto e para que façam inferências entre o Malasarte original e o Chico. Após anotar as respostas das crianças na lousa, o docente em seguida colocará o nome do autor e uma imagem da personagem principal para que as crianças façam inferências a partir da relação existente entre a personagem original e o Chico Bento, de Mauricio de Sousa.

Optamos pela *história em quadrinhos* (HQs) de Sousa, pois a mesma traz em seu interior muitos exemplos da variação linguística adotada pela personagem Chico Bento. Segundo SirioPossenti (2006), é primordial que a escola exponha ao estudante sempre que possível o maior número de experiências com a diversidade de textos e falas para que os alunos possam elaborar seu conhecimento linguístico e aprimorar sua forma de falar e escrever, adequando-as à situação social vivida no momento em que a fala e a escrita foram produzidas.

Magnum

128





Figura 1. Título



Fonte: retirada da História em Quadrinhos “Chico Malasarte e o urubu falante”.

Ao possibilitar a introdução de diversas variantes linguísticas, o docente pode propor a reflexão sobre o uso destas variantes em cada contexto social, inclusive apresentar a norma culta como uma variante e por meio da relação entre todos os envolvidos discutir essa variante e sua importância, sem enfatizá-la como a única.

Outro fator importante nessa versão do *conto* consiste no fato de que os estudantes tenham contato com narrativas em quadrinhos, pois elas trazem “[...] uma história contada por uma sucessão de imagens.” (VERGUEIRO, 2006, p. 9) e que constituem um sistema narrativo “[...] composto por dois códigos que atuam em constante interação: o visual e o verbal. Cada um desses ocupa, dentro dos quadrinhos, um papel especial, reforçando um ao outro e garantindo que a mensagem seja entendida em plenitude.” (IBIDEM, 2006, p. 31).

A partir da HQ o professor pode ler para os alunos, discutir a sequência do enredo, as características, o tempo e o espaço da narrativa. Assim sendo, o docente poderá fazer a leitura e interpretação escrita e oral do texto, além de possibilitar o contato com um gênero que os estudantes gostam muito.

Em seguida, indicamos a oferta da história “Malasartes e o urubu mágico” de Augusto Pessôa, com a qual os alunos terão contato com a variedade padrão da língua. O docente pode fazer a leitura da obra e depois comparar as duas versões lidas pelos alunos e elaborar com eles uma tabela





com as diferenças entre os enredos. No decorrer do trabalho o educador pode solicitar a produção de texto e/ou a análise linguística de trechos para discutir com os estudantes as diferenças entre as linguagens empregadas pelos autores.

Ressaltamos que para as atividades sugeridas podem ser acrescentadas outras situações que os docentes acharem necessárias para atender as necessidades dos discentes com os quais ele trabalha.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para encerrarmos o presente texto, sintetizaremos alguns pontos que consideramos relevantes: o primeiro refere-se à mudança de concepção de ensino de linguagem. Destacamos que o professor pode ser a chave da mudança de sua prática, desde que ele valorize as capacidades de seus alunos, compreendendo-os como seres ativos e históricos, por isso, os conhecimentos e particularidades apresentados nas discussões em sala de aula enriquecerão as atividades.

Um segundo ponto é ir além da teoria e trazer para o ambiente escolar outros gêneros textuais, que valorizem a cultura popular e que permitam aos discentes se identificarem. Entender que cada pessoa altera a linguagem de acordo com as situações que está vivenciando também é mister. E por último, possibilitar aos estudantes vivenciarem momentos de aprendizagem que não se caracterizam pela fragmentação do conhecimento, mas sim, em situações interligadas.

Desta forma, destacamos que é a partir da interação entre as crianças e o professor, em sua função mediadora que o ensino da língua partirá de uma situação real, proposta para um grupo social, histórico e culturalmente constituído, no qual todos os envolvidos terão espaço e voz para ouvirem e serem ouvidos, aprendendo e compreendendo as várias possibilidades de um texto.





REFERÊNCIAS



BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** - 1ª a 4ª séries. Brasília, MEC/SEF, 1997.

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

COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas (SP): Mercado de Letras, 1999.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 6.ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

JOBE, R.; SAKARI, M. D. **Reluctant Readers**: connecting students and books for successful reading experience. Ontario: Pembroke, 1999.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PAULINO, G.; WALTY, I.; CURY, M. Z. **Intertextualidades**: teoria e prática. Belo Horizonte: Lê, 1995.

PESSÔA, A. **Malasartes: histórias de um camarada chamado Pedro**. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 15 reimp. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

SMITH, F. **Leitura significativa**. 3. ed. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. 4. ed. Tradução de Daise Batista. Alegre: Artmed, 2003

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUSA, M. **Chico Bento**: histórias da vó Dita. n. 48. Editora Globo, Nov. 2005.





SOUZA, A. M. M.; DEPRESBITERIS, L.; MACHADO, O. T. M. **A mediação como princípio educacional**: bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein. São Paulo: SENAC, 2004.

VERGUEIRO, W. Uso das HQS no ensino. In: VERGUEIRO, W. (org.) **Como usar as Histórias em Quadrinho na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 6.ed. São Paulo, Ícone, 1998a.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

ZILBERMAN, R. Como e por que ler a Literatura Infantil Brasileira. **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

