

COLEÇÃO AS AVENTURAS DO RAFA

Guia de Mediação Literária

GUIA B

1º ao 3º ano

Leitor iniciante · 6 a 9 anos

Volume principal: Vol. 2 — Rafa e o Pássaro Ferido

Volume de revisita: Vol. 1 — Rafa e o Gatinho Perdido

Apresentação

Este guia destina-se a professores do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Ele parte de um pressuposto central: crianças que chegam ao 1º ano já têm uma relação com a literatura — formada em casa, na Educação Infantil, nas histórias ouvidas antes de dormir. O que muda no ciclo de alfabetização não é o começo da relação com os livros, mas a natureza do contrato leitor: a criança começa a decodificar o código escrito e, com isso, a acessar textos de forma progressivamente autônoma.

Esse momento de transição — em que a criança lê devagar, silabando, esforçando-se para decodificar — é o momento em que mais precisamos cuidar para que a leitura não seja reduzida ao ato mecânico de decodificação. O professor que só lê para verificar se a criança sabe as letras está ensinando decodificação. O professor que também lê para que a criança experiencie sentido, prazer e identificação está formando um leitor.

A tese que orienta este guia

A literatura não tem idade. O que diferencia a experiência leitora do 1º ano da do 5º ano não é o valor do texto — é o eixo de entrada e o nível de mediação. Nesta faixa, o eixo é a relação entre personagem, ação e consequência: a criança aprende a seguir um protagonista, a compreender suas motivações e a conectar decisões a desfechos. Essa é a base de toda competência narrativa posterior.

O volume principal deste guia — *Rafa e o Pássaro Ferido* — foi escolhido por oferecer ao professor exatamente esse tipo de andaime: um problema real, um personagem com motivação clara, decisões com consequências e um desfecho que abre para discussão científica e ética. Mas o guia não é sobre esse livro específico. É sobre como mediar literatura com leitores iniciantes — com qualquer texto que ofereça esse tipo de estrutura.

Parte 1 — Fundamentos: o leitor iniciante e o texto literário

1.1 O paradoxo da alfabetização

O ciclo de alfabetização — 1º ao 3º ano — é marcado por um paradoxo pedagógico delicado. De um lado, a criança está aprendendo a decodificar: reconhecer letras, juntar sílabas, ler palavras. Esse processo exige atenção, esforço e repetição. De outro, a criança já tem capacidade emocional e cognitiva para acessar narrativas complexas, identificar-se com personagens e refletir sobre dilemas morais — desde que um adulto a acompanhe.

O risco pedagógico é resolver esse paradoxo pelo caminho mais fácil: só usar textos simples, com vocabulário controlado, que a criança consiga ler sozinha sem esforço. Isso resolve o problema da decodificação, mas empobrece o repertório. A pesquisa em letramento literário é consistente: crianças que só leem textos dentro da sua capacidade de decodificação autônoma desenvolvem menos fluência leitora do que aquelas que, com suporte do professor, têm acesso a textos mais complexos.

“A leitura em voz alta pelo professor não é um substituto para a leitura autônoma — é o seu precursor e o seu andaime. A criança que ouve textos além da sua capacidade de leitura independente está construindo, internamente, a competência para um dia lê-los sozinha.”

— Teresa Colomer, 2007 — adaptado

1.2 Compreensão leitora versus decodificação

Pesquisadores como Marilyn Jager Adams e Linnea Ehri distinguem dois processos que, no ensino, são frequentemente confundidos: decodificação (transformar símbolos gráficos em sons e palavras) e compreensão leitora (construir sentido a partir do texto). São processos diferentes, apoiados por redes neurais diferentes, que se desenvolvem em paralelo — e que precisam de tipos de mediação pedagógica distintos.

A mediação literária qualificada trabalha prioritariamente a compreensão: ativa conhecimento prévio, constrói inferências, conecta informações do texto a informações do mundo, identifica relações de causa e consequência, reconhece a perspectiva do narrador e dos personagens. Essas operações não precisam esperar que a criança decodifique com fluência — elas podem ser

trabalhadas em paralelo, com o professor como suporte da decodificação enquanto a criança exercita a compreensão.

1.3 A estrutura narrativa como organizador cognitivo

Jerome Bruner propôs que o pensamento humano opera em dois modos: o paradigmático (lógico-científico, baseado em categorias e causas) e o narrativo (baseado em histórias, personagens e intenções). A escola valoriza quase exclusivamente o modo paradigmático — mas é o narrativo que organiza a experiência cotidiana da criança. Trabalhar narrativa literária é, portanto, trabalhar diretamente com o modo de pensar que a criança já domina — e usá-lo como ponte para o desenvolvimento do modo paradigmático.

Para o leitor iniciante, a estrutura narrativa mais acessível e fértil é a que os pesquisadores chamam de narrativa de resolução de problema: um personagem tem um objetivo, encontra um obstáculo, toma decisões e chega a um desfecho. Rafa e o Pássaro Ferido segue exatamente essa estrutura — e por isso é pedagogicamente potente para esta faixa.

“As histórias são a forma natural de o ser humano dar sentido ao mundo. Antes de qualquer abstração, a criança pensa em personagens, intenções e consequências.”

— Jerome Bruner, 1986 — adaptado

1.4 O texto literário e o texto informativo: uma parceria necessária

Uma das características que torna a Coleção As Aventuras do Rafa especialmente útil para esta faixa é a articulação entre ficção e informação. A história do pássaro ferido abre naturalmente para conteúdos verificáveis: o que é fauna silvestre, o que diz a legislação ambiental, como funciona um centro de reabilitação. Isso permite ao professor transitar entre o texto literário e o texto informativo — dois gêneros com estruturas, objetivos e estratégias de leitura distintos.

Nelly Novaes Coelho ressalta que a literatura infantil de qualidade não teme o encontro com o conhecimento — ela o abraça. O texto literário que incorpora informação verificável sem se tornar didático é um dos instrumentos mais poderosos de letramento disponíveis ao professor. Ele ensina, ao mesmo tempo, a ler narrativa e a ler para aprender — competências que a BNCC nomeia separadamente mas que, na prática, se desenvolvem de forma integrada.



Parte 2 — Eixo de entrada: personagem, ação e consequência

Para o leitor iniciante, o eixo de entrada privilegiado na literatura é a tríade personagem–ação–consequência. Essa estrutura responde ao modo narrativo de pensar descrito por Bruner: a criança já opera intuitivamente com a lógica de 'quem fez o quê e o que aconteceu depois'. O trabalho da mediação é tornar essa lógica consciente — transformar o que a criança faz intuitivamente ao ouvir uma história em uma operação que ela sabe nomear e replicar.

Por que o personagem é a porta de entrada

A identificação com o personagem é o mecanismo central pelo qual a literatura produz empatia. Quando a criança torce pelo Rafa, ela não está apenas acompanhando um enredo — ela está praticando a capacidade de habitar um ponto de vista diferente do seu. Essa prática, repetida ao longo de muitas leituras, constrói o que os psicólogos chamam de teoria da mente: a capacidade de atribuir estados mentais (pensamentos, intenções, emoções) a outros seres.

O trabalho com personagem nesta faixa envolve perguntas como: O que o personagem queria? O que ele sentiu quando encontrou o obstáculo? Por que ele tomou essa decisão e não outra? O que você teria feito no lugar dele? Essas perguntas não têm resposta certa — e é exatamente por isso que são pedagogicamente valiosas.

Por que a consequência é o fechamento necessário

Crianças pequenas tendem a narrar eventos sem articular causas e consequências — descrevem o que aconteceu, mas não necessariamente por quê ou o que resultou disso. O trabalho com sequência narrativa — o que aconteceu primeiro, o que aconteceu porque isso aconteceu, o que veio depois — é um exercício direto de pensamento causal e organização temporal. Essas são competências que atravessam todas as áreas do currículo.

A proteção animal como tema estruturante desta faixa

O tema da proteção animal, nesta faixa etária, opera de forma particularmente eficaz porque ativa a empatia de forma concreta e imediata

— animais feridos ou em perigo mobilizam a resposta afetiva da criança antes que qualquer mediação seja necessária — e porque abre para conhecimento científico verificável de forma natural. A pergunta 'mas por que não podemos pegar o pássaro com a mão?' não é uma resistência — é uma oportunidade pedagógica de ouro.

Parte 3 — A sequência de mediação: seis momentos

A sequência a seguir foi desenhada para o ciclo de alfabetização, onde o professor equilibra constantemente o suporte à decodificação e o desenvolvimento da compreensão leitora. Cada momento tem um objetivo específico e estratégias concretas. O professor pode adaptar o tempo de cada momento e distribuir a sequência ao longo de vários dias.

Sobre a leitura compartilhada nesta faixa

No 1º ao 3º ano, a leitura em voz alta pelo professor coexiste com as primeiras leituras autônomas dos estudantes. Uma estratégia eficaz é a leitura compartilhada: o professor lê em voz alta enquanto os estudantes acompanham nos próprios exemplares, e em determinados momentos convida um estudante a ler em voz alta junto. Isso sustenta a decodificação sem transformar a leitura literária num exercício de correção de erros.

1

Ativação do repertório prévio

Objetivo: *Conectar o texto a conhecimentos e experiências anteriores, criando um horizonte de expectativa que a leitura vai confirmar, ampliar ou questionar.*

A ativação do repertório prévio é a etapa mais negligenciada da mediação literária — e uma das mais importantes. A compreensão leitora não começa quando os olhos encontram o texto: começa antes, quando o leitor mobiliza o que já sabe sobre o tema, o gênero e o contexto para criar expectativas.

Antes de abrir o livro, converse com a turma: 'Vocês já viram um animal ferido? O que fizeram? O que acharam que precisava ser feito?' Registre as respostas num painel visível — elas serão retomadas depois da leitura. Peça também que observem a capa e levantem hipóteses: 'O que vocês acham que vai acontecer nessa história? Como o Rafa vai reagir?'

Registrar as previsões antes da leitura e retomá-las depois é uma prática de metacognição — a criança aprende a monitorar sua própria compreensão, verificando o que acertou, o que errou e o que foi surpreendente. Esse hábito é precursor direto da leitura crítica.

O que observar: *Quem já tem experiência com o tema? Quem demonstra curiosidade? Quem faz previsões baseadas em lógica narrativa ('acho*

que ele vai pedir ajuda, porque no outro livro ele fez isso')? Essas respostas revelam o nível de letramento literário de cada estudante.

2

Leitura compartilhada com paradas estratégicas

Objetivo: *Desenvolver compreensão leitora ativa, trabalhando inferência, antecipação e análise de motivação de personagens.*

A leitura compartilhada com paradas estratégicas é a forma mais eficaz de desenvolver compreensão leitora no ciclo de alfabetização. O professor lê em voz alta — com expressividade, variando o ritmo — e interrompe a leitura em momentos de tensão, decisão ou reviravolta para fazer perguntas que exigem inferência e análise.

As paradas estratégicas não são perguntas de verificação ('o que aconteceu?') — são perguntas de aprofundamento: 'Por que você acha que o Rafa agiu assim?', 'O que você faria no lugar dele?', 'O que você acha que vai acontecer agora?'. A diferença entre uma pergunta que verifica e uma que aprofunda é que a segunda não tem resposta certa — e isso é exatamente o que queremos.

Uma técnica útil é o 'penso em voz alta': o professor interrompe a leitura e modela o próprio processo de compreensão — 'Quando li esse trecho, fiquei me perguntando por que o personagem fez isso. Deixa eu pensar... acho que ele fez porque...' Esse modelamento torna visível um processo que normalmente é invisível.

O que observar: *Quem faz inferências (vai além do que está explícito no texto)? Quem se limita à informação literal? Quem demonstra surpresa diante de reviravoltas — sinal de que estava construindo expectativas? Quem conecta a história a experiências pessoais?*

3

Mapeamento narrativo coletivo

Objetivo: *Organizar a compreensão da estrutura narrativa, desenvolvendo pensamento sequencial e causal.*

Depois da leitura, construa coletivamente o mapa da narrativa: personagens principais, problema central, decisões tomadas, consequências de cada decisão, desfecho. Esse mapeamento pode ser feito no quadro, em cartaz coletivo ou em ficha individual — o importante é que seja construído pela turma, não fornecido pelo professor.

O mapeamento narrativo desenvolve pensamento causal — a

capacidade de articular relações de causa e consequência. É também uma preparação direta para a produção textual: a criança que sabe identificar as partes de uma narrativa tem mais recursos para construir as suas próprias.

Uma extensão poderosa deste momento é pedir que os estudantes reordenem cenas embaralhadas da história — em cartões ou no quadro — ou que identifiquem qual cena foi a mais importante e justifiquem a escolha. Essa última questão não tem resposta única, e é justamente isso que gera o debate mais produtivo.

O que observar: *O estudante consegue articular a relação de causa e consequência ('isso aconteceu porque...', 'depois disso...')? Consegue identificar o problema central da história? Distingue personagem principal de secundário? Percebe que o desfecho depende das decisões tomadas ao longo da narrativa?*

4

Conexão com o mundo real

Objetivo: *Ampliar o repertório a partir da ficção, desenvolvendo a capacidade de transitar entre texto literário e texto informativo.*

A história do pássaro ferido abre naturalmente para perguntas que o texto literário não responde — e que a pesquisa pode responder. O que é um bem-te-vi? Quais são as leis que protegem a fauna silvestre no Brasil? O que é um centro de reabilitação de animais silvestres? O que acontece com um pássaro depois que é tratado?

Este momento tem dupla função pedagógica. A primeira é ampliar o repertório de conhecimento sobre o tema — ciências, legislação, ecossistemas. A segunda — e mais importante — é ensinar a transitar entre tipos de texto: a ficção cria a pergunta, a pesquisa busca a resposta, e o leitor aprende que diferentes textos têm diferentes propósitos e estratégias de leitura.

Organize a pesquisa em pequenos grupos, cada um investigando um aspecto diferente. A socialização das pesquisas — em que cada grupo ensina o que aprendeu — é uma prática de letramento informacional e de comunicação oral fundamentais para os anos seguintes.

O que observar: *O estudante consegue formular perguntas a partir da leitura? Distingue o que é informação do texto literário do que precisa ser buscado em outra fonte? Quando pesquisa, consegue selecionar informação relevante? Consegue comunicar o que aprendeu para os colegas?*

5 Produção textual em gênero real

Objetivo: *Desenvolver a escrita a partir da leitura, usando gêneros com função comunicativa real.*

A produção textual que emerge da leitura literária tem uma qualidade diferente daquela que surge de um tema imposto: ela tem motivação, tem referência, tem algo a dizer. O estudante que acabou de ler sobre o pássaro ferido tem material emocional e informacional para escrever — o professor precisa apenas oferecer o gênero certo.

Gêneros adequados para esta faixa, com forte articulação com a leitura: carta (para a Dra. Helena, para a ONG, para um colega contando o que aprendeu); notícia de jornal (sobre o resgate do pássaro); ficha de identificação do animal; pequeno verbete sobre o bem-te-vi. Cada um desses gêneros tem uma estrutura específica que o professor apresenta antes da escrita — não como fórmula rígida, mas como referência.

A revisão coletiva — em que o professor e a turma analisam juntos um texto produzido por um estudante (com permissão) — é uma das práticas mais eficazes de desenvolvimento da escrita. Ela externaliza o processo de revisão, tornando-o visível e aprendível.

O que observar: *O texto tem coerência narrativa ou informativa? O estudante usa vocabulário do livro de forma pertinente? Consegue adaptar o registro ao gênero (carta tem tom diferente de notícia)? Demonstra cuidado com o destinatário — sinal de que entende que escreve para alguém?*

6 Projeto de observação ou ação

Objetivo: *Transformar a experiência literária em engajamento concreto com o mundo, desenvolvendo cidadania desde os anos iniciais.*

O projeto de observação ou ação é o momento em que a leitura transcende a sala de aula e se converte em relação com o mundo real. Ele não precisa ser grandioso — na verdade, os projetos mais eficazes desta faixa são os mais concretos e imediatos.

Exemplos adequados ao 1º ao 3º ano: manter uma vasilha de água limpa no pátio da escola para pássaros e registrar as visitas ao longo de uma semana; criar um cartaz para a escola sobre o que fazer ao encontrar um animal ferido; apresentar o que aprendeu para uma turma menor; entrar em contato com uma ONG local para conhecer o trabalho deles.

O projeto tem valor pedagógico triplo: desenvolve autonomia (a criança é protagonista de uma ação real), desenvolve linguagem (precisa comunicar o que fez e aprendeu) e constrói identidade cidadã (aprende que pode agir sobre o mundo e que essa ação importa). Esses três ganhos são mais duradouros do que qualquer conteúdo pontual.

O que observar: *O estudante demonstra senso de responsabilidade sobre o projeto? Consegue planejar etapas simples? Comunica o que fez com clareza? Demonstra orgulho ou satisfação com o resultado — indicadores de desenvolvimento de autoestima e agência?*

Parte 4 — Avaliação formativa

No ciclo de alfabetização, a avaliação formativa da leitura literária deve ser cuidadosamente separada da avaliação da decodificação. Uma criança pode ter dificuldade para ler em voz alta e ao mesmo tempo demonstrar excelente compreensão e reflexão crítica quando ouve a história mediada pelo professor. Confundir essas duas competências — como frequentemente acontece — leva a subavaliações injustas e a decisões pedagógicas equivocadas.

Dimensões a observar

- Compreensão literal: recupera informações explícitas do texto com precisão
- Compreensão inferencial: vai além do explícito, relacionando informações e fazendo deduções
- Compreensão crítica: posiciona-se diante do texto, avalia decisões de personagens, conecta a temas mais amplos
- Fluência oral de leitura: lê com ritmo, entonação e pausas adequadas (desenvolve-se ao longo do ciclo)
- Produção textual: usa estrutura do gênero, tem coerência, tem destinatário em mente
- Engajamento: demonstra curiosidade, faz perguntas, participa das rodas de conversa

Instrumentos sugeridos

- Anotações de observação durante as rodas de conversa e a leitura compartilhada
- Portfólio de produções textuais ao longo do ciclo
- Autoavaliação oral ou em desenho: 'O que você aprendeu com essa história? O que foi difícil de entender?'
- Registro fotográfico ou em vídeo dos momentos de expressão criativa e do projeto de ação

Sobre o uso do livro como instrumento de avaliação

Evite usar o texto literário como suporte para avaliações somativas de

língua portuguesa — exercícios de gramática, identificação de classes de palavras, análise morfológica. Isso não é proibido, mas empobrece a relação da criança com a literatura ao transformar o livro em pretexto para exercício. O texto literário merece ser tratado como obra — e a avaliação da compreensão leitora tem instrumentos próprios.

Parte 5 — Alinhamento com a BNCC

As competências e habilidades a seguir são desenvolvidas ao longo da sequência de mediação descrita neste guia, para estudantes do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.

Referência BNCC	Competência / Habilidade desenvolvida
EF02LP01 / EF03LP01	Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários de diferentes gêneros, expressando entendimento, posicionamento pessoal e ampliando o repertório.
EF02LP21 / EF03LP21	Reconhecer e compreender, com ajuda do professor, a função de textos de diferentes gêneros — narrativo, informativo, instrucional — presentes no cotidiano.
EF12LP07	Produzir textos em diferentes gêneros, com base em modelos lidos, adequando linguagem ao destinatário e à finalidade.
EF02CI05 / EF03CI06	Identificar características e comportamentos de animais silvestres e domésticos; compreender relações entre seres vivos e ambiente.
EF02HI01	Identificar diferentes formas de organização familiar e de convivência, reconhecendo responsabilidades compartilhadas.
CG1 (BNCC)	Valorizar e utilizar conhecimentos sobre o mundo — fauna, legislação, saúde animal — construídos a partir da experiência literária mediada.
CG4 (BNCC)	Utilizar linguagens oral, escrita e visual para expressar e partilhar sentidos, experiências e conhecimentos.
CG9 (BNCC)	Exercitar empatia e cooperação a partir da identificação com personagens e dilemas da narrativa.
CG10 (BNCC)	Agir com responsabilidade e cuidado a partir da experiência literária — gênese da cidadania ativa.

Referências

- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/SEB, 2018.
- BRUNER, Jerome. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press, 1986.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 2011.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.
- COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1989.
- VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.