



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

CLEUNICE DA SILVA LEMOS

**CONTRIBUIÇÕES DO CONTO PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA DE
ADOLESCENTES: uma experiência com estudantes dos anos finais do Ensino
Fundamental**

**Montes Claros – MG
2018**



CLEUNICE DA SILVA LEMOS

**CONTRIBUIÇÕES DO CONTO PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA DE
ADOLESCENTES: uma experiência com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros, como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Carlos Soares Martins.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Sublinha: F – Produção de material didático inovador.

Liberado em 23/04/ 2018

(Assinatura do Orientador)

**Montes Claros – MG
2018**

Lemos, Cleunice da Silva.

L555c

Contribuições do conto para a formação crítica de adolescentes [manuscrito] : uma experiência com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental / Cleunice da Silva Lemos. – Montes Claros, 2018.

135 f. : il.

Bibliografia: f. 109-111.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/ Profletras, 2018.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Carlos Soares Martins.

1. Conto. 2. Leitura literária. 3. Formação do leitor. 4. Ensino fundamental. I. Martins, Antônio Carlos Soares. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título. IV. Título: Uma experiência com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental.

Catálogo: Biblioteca Central Professor Antônio Jorge




UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



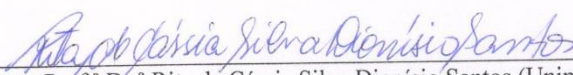
CLEUNICE DA SILVA LEMOS

*CONTRIBUIÇÕES DO CONTO PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA DE ADOLESCENTES: uma
experiência com estudantes dos anos finais do ensino fundamental*

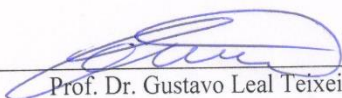
Dissertação aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos Professores Doutores:



Prof. Dr. Antônio Carlos Soares Martins – Orientador (Unimontes)



Prof.ª Dr.ª Rita de Cássia Silva Dionísio Santos (Unimontes)



Prof. Dr. Gustavo Leal Teixeira (IFNMG)

Montes Claros (MG), 5 de março de 2018.

Com amor!

A Deus, razão maior da minha existência; aos meus pais, José Evangelista (in memoriam) e Durvalina Lina; ao meu esposo Valdeir, meus filhos Bruno, Gabriel e Danyel; aos meus irmãos, em especial Helenice, pelo constante incentivo e a todos das famílias Silva e Lemos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, Jesus Cristo, Nossa Senhora de Fátima e Santa Rita de Cássia, pelas graças recebidas e por esta vitória.

A todos da família Silva, minha base, meu esposo Valdeir, meus filhos Bruno Gabriel e Danyel, pelo valioso incentivo e compreensão de minhas ausências.

À família Lemos, pelo apoio e pelo carinho de sempre.

Ao professor Dr. Antônio Carlos Soares Martins, pela paciência e incansáveis orientações em todas as etapas deste Curso. A você, meus eternos agradecimentos e meu respeito, pela sua competência e prestatividade!

Aos professores Gustavo Leal Teixeira (UFMG) e Rita de Cássia Silva Dionísio Santos (Unimontes), pelas relevantes orientações durante as bancas de Qualificação e Defesa. Quão valiosos foram os seus ensinamentos!

Aos meus professores do ProfLetras-Unimontes: Antônio Carlos, Arlete Nepomuceno, Carla Roselma, Fábila Vieira, Ilca Vieira, Liliane Pereira Barbosa, Maria Alice Mota, Maria Clara Maciel, Maria de Lourdes, Rita de Cássia e Socorro Coelho, pelo legado em minha formação acadêmica e profissional.

Aos meus colegas deste Curso (TODOS), pelo carinho, companheirismo, parceria nos estudos, trabalhos, apresentações acadêmicas, pelos descontraídos debates e diálogos informais. Obrigada por fazerem parte de momentos muito especiais em minha vida. Guardá-los-ei para sempre em meu coração.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro durante este Curso.

Ao escritor Auíri Tiago Santos, pela autorização de uso de três contos de sua autoria nesta pesquisa, pelo carinho e encontro com os participantes. Meu respeito a você, que tanto se dedica a educar, sobretudo pelo legado de suas inspirações literárias!

À direção da Escola Estadual Presidente Tancredo Neves: Ivonilde Rodrigues de Souza Costa, Iêda e Tiana; à secretária Nilda, Auxiliares Técnicos da Educação Básica e Auxiliares de Serviços Gerais; às especialistas: Gabriela, Gisele e Vanusa; aos queridos colegas PROFESSORES, pelo apoio nesta jornada, Cristiane Meireles, por quem tomei conhecimento deste Curso; aos queridos alunos participantes desta pesquisa, pela dedicação e aos pais.

A todos os amigos e amigas que, mesmo distantes fisicamente, demonstraram apoio a esta minha jornada acadêmica.

A todos vocês, gratidão!

*Ao professor cabe a tarefa de despertar no educando uma atitude crítica diante da realidade em que se encontra inserido, preparando-o para 'ler o mundo': a princípio, o seu mundo, mas daí em diante, e paulatinamente, **todos** os mundos possíveis (KOCH, 2011, p. 155, grifos da autora).*

RESUMO

Este estudo analisa o trabalho com contos, nas aulas de Língua Portuguesa, nos anos finais do ensino fundamental, com o objetivo de promover uma educação crítica a partir do desenvolvimento de habilidades em compreensão, interpretação e elaboração de opinião, acerca das temáticas abordadas nos textos. Justifica-se pela necessidade de apresentar aos estudantes de uma escola da rede estadual de ensino, da região Norte de Minas Gerais, estratégias que possibilitem compreensão, interpretação e produção de textos de opinião. Para isso, foi desenvolvida uma pesquisa-ação, conforme Michel Thiollent (1998), em *Metodologia da pesquisa-ação*. Aponta-se o conto como gênero textual norteador, por pertencer ao campo literário e por colaborar com a formação literária, crítica e social. Por essa razão, buscou-se contribuir com a preparação dos participantes para atuarem com autonomia e criticidade nos contextos e usos da língua, considerando-a como fenômeno cultural, histórico e social. A intervenção foi realizada tendo como base teórica e metodológica o percurso gerativo de sentido pela estratégia Texto, Estímulo e Prática (TEP), a partir das contribuições de Ernani Terra e Jéssyca Pacheco (2017), em *O conto na sala de aula*. As atividades culminaram em apresentações à comunidade escolar do turno vespertino, com exposição literária, apresentação de cadernos de produção dos participantes, dramatizações e um debate com o autor dos três contos trabalhados na intervenção. Reflete-se acerca do nível e do processo de construção de sentido de textos, com base em respostas dos participantes nas atividades finais da intervenção. Inicialmente, a compreensão e interpretação feitas pelos estudantes limitavam-se à identificação de enunciados elementares, ou seja, significação mínima das narrativas, conforme Terra e Pacheco (2017). O compartilhamento da leitura, trabalhos individuais e em equipes contribuíram para a construção de sentidos, para a formação crítica, para o desenvolvimento de habilidades de leitura, especialmente em aspectos ligados à construção linguística, temática e aos subentendidos das narrativas. Ao final, os participantes apresentaram avanço no desempenho de construir o plano de sentido das abstrações dos discursos, demonstraram apreço aos textos literários e criticidade na elaboração de opiniões.

PALAVRAS-CHAVE: Conto. Leitura literária. Formação do leitor. Ensino fundamental.

ABSTRACT

This study analyzes how the work with short stories in Portuguese Language classes in the final years of elementary school with the objective of promoting critical education through the development of skills in understanding, interpreting and elaborating opinions about the themes addressed in the texts. It is justified by the need to present to the students of a school in the state education network, from the Northern region of Minas Gerais, strategies that enable understanding, interpretation and production of opinion texts. To that end, an action research was developed, according to Michel Thiollent (1998), in *Action Research Methodology*. The short story is pointed out as a guiding textual genre because it belongs to the literary field and because it collaborates with the literary, critical and social formation of the students. For this reason, we sought to contribute to the preparation of students to act with autonomy and criticality in the contexts and uses of the language, considering it as a cultural, historical and social phenomenon. The intervention was carried out based on the theoretical and methodological basis of the TEP strategy (Text, Stimulus and Practice), based on the contributions of Ernani Terra and Jéssyca Pacheco (2017), in *O conto na sala de aula* (The short story in the classroom). The activities culminated in presentations to the school community of the afternoon shift, with literary exposition, presentation of sketchbooks of the researched, dramatizations and a debate the author of three short stories worked on the intervention. It reflects on the level and process of text-sense building, based on the students' responses to the final activity of the intervention. Initially, the students' understanding and interpretation was limited to the identification of elementary utterances, that is, minimal meaning of narratives, according to Terra and Pacheco (2017). The sharing of reading, individual and team work contributed to the construction of meaning and critical training of students and to the development of reading ability, especially in aspects related to linguistic, thematic construction and narrative sub-understandings. In the end, they pointed out performance in the plane of meaning of the abstractions of the speeches, they showed appreciation in texts literary and criticality in the elaboration of opinions.

KEYWORDS: Tale. Literary Reading. Reader formation. Elementary school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Processo Multidisciplinar da Educação Literária	51
Figura 2 – Cidade de Taiobeiras – MG	64
Figura 3 – Escola Estadual Presidente Tancredo Neves	65
Figura 4 – Resposta do P4	72
Figura 5 – Resposta do P14	72
Figura 6 – Resposta do P16	73
Figura 7 – Resposta do P26	74
Figura 8 – Resposta do P28	74
Figura 9 – Resposta do P4	75
Figura 10 – Resposta do P14	75
Figura 11 – Resposta do P16	76
Figura 12 – Resposta do P26	76
Figura 13 – Resposta do P28	76
Figura 14 – Estratégia TEP 76	79
Figura 15 – Plano de Conteúdo do Texto	81
Figura 16 – Leitura Coletiva de <i>O bisavô e a dentadura</i> , De Sylvia Othof	84
Figura 17 – Discussão Sobre o Conto	85
Figura 18 – Atividades Individuais de Interpretação dos Textos	85
Figura 19 – Fichas para as Oficinas. Interpretação em Grupos	86
Figura 20 – Produção de Texto de Opinião – P4	87
Figura 21 – Produção de Texto de Opinião – P14	88
Figura 22 – Produção de Texto de Opinião – P16	88
Figura 23 – Produção de Texto de Opinião – P26	89
Figura 24 – Produção de Texto de Opinião – P28	89

Figura 25 – Capa do Caderno de Produções	91
Figura 26 – Oficinas: Interpretação de Textos	93
Figura 27 – Escrita das Mensagens aos Leitores	94
Figura 28 – Mensagem aos Leitores	95
Figura 29 – Carta do Leitor: P4	96
Figura 30 – Carta do Leitor: P14	97
Figura 31 – Carta do Leitor: P16	98
Figura 32 – Capa do Caderno de Produção de Cartas dos Leitores	100
Figura 33 – Bate-Papo: Autor e Leitores	101
Figura 34 – Apresentação da Exposição ao Autor	102
Figura 35 – Mural da Exposição Literária	102
Figura 36 – Dramatização Personagens Raimundo e Joana	103
Figura 37 – Apresentação Prestigiada pelo Público Escolar	103
Figura 38 – Resposta do P 4	104
Figura 39 – Resposta do P 12	105
Figura 40 – Resposta do P 16	105
Figura 41 – Opinião do P 24	105
Figura 42 – Opinião do P 33	105
Figura 43 – Opinião do P 35	106

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Contos para a Intervenção	15
Quadro 2 – Processos Didático-Metodológicos da TEP	78
Quadro 3 – Contos Seleccionados	83
Quadro 4 – Reescrita 1	90
Quadro 5 – Reescrita 2	90
Quadro 6 – Reescrita 3	94
Quadro 7 – Reescrita 4	97
Quadro 8 – Reescrita 5	97
Quadro 9 – Reescrita 6	98
Quadro 10 – Reescrita 7	100
Gráfico 1 – Incentivo à Leitura	68
Gráfico 2 – Textos que mais gostam de ler	69
Gráfico 3 – Identificação em Textos	69

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 LEITURA, ENSINO E FORMAÇÃO	17
1.2 A leitura no contexto escolar.....	25
1.3 O ensino da leitura nas aulas de Língua Portuguesa	32
1.5 Leitura e formação do sujeito crítico	40
2 LEITURA LITERÁRIA E FORMAÇÃO DO LEITOR	45
2.1 Subjetividade e estética do texto literário.....	46
2.2 Leitura literária como prática social	49
2.3 Recursos estilísticos e socioculturais do texto literário	52
2.4 Conto: reflexões sobre o gênero	55
2.5 O conto e a formação do sujeito crítico	59
3 DIAGNÓSTICO DOS PARTICIPANTES	64
3.1 Lócus da pesquisa.....	64
3.2 Participantes da pesquisa	66
3.3 Análise do Questionário do perfil do(a) estudante	67
3.4 Leitura e reflexão sobre o texto	70
4 TEXTO, ESTÍMULO E PRÁTICA: ESTRATÉGIAS PARA CONSTRUÇÃO DE SENTIDO DO TEXTO VISANDO À FORMAÇÃO CRÍTICA	78
4.1 Estratégia Texto Estímulo e Prática (TEP).....	78
4.2 A seleção dos contos	81
4.3 Etapa I: Leitura e construção de sentido.....	83
4.4 Etapa II: Do conto à opinião.....	87
4.5 Etapa III: Análise dos contos contemporâneos.....	92
4.6 Etapa IV: Diálogo com o leitor	94
4.7 Etapa V: Cartas dos leitores	96
4.8 Etapa VI: Exposição literária.....	100
4.9 Etapa VII: Elaboração de opinião.....	104
CONCLUSÃO	107

REFERÊNCIAS	109
APÊNDICE A – Questionário do perfil pessoal e leitor do(a) estudante(a)	112
APÊNDICE B – Atividade empírica	114
APÊNDICE C – Atividade individual – Fase diagnóstica	116
APÊNDICE D – Texto I – Fase – Intervenção	117
APÊNDICE E – Texto II – Fase – Intervenção	119
APÊNDICE F – Texto III – Fase – Intervenção	121
APÊNDICE G – Texto IV – Fase – Intervenção	122
APÊNDICE H – Texto V – Fase – Intervenção	125
APÊNDICE I – Texto VI – Fase – Intervenção	127
APÊNDICE J – Texto final da intervenção	130
APÊNDICE K – Atividade final da intervenção	133
APÊNDICE L – Caderno de produções: <i>Do conto à opinião</i>	134
APÊNDICE M – Caderno de produções <i>Cartas dos leitores</i>	134

INTRODUÇÃO

A proposta desta pesquisa surgiu a partir de relevantes discussões no espaço acadêmico do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), sobre desafios à promoção do ensino da leitura, de maneira crítica e efetiva. Com base em dificuldades apresentadas por estudantes de uma turma do 7º ano, de uma escola pública de Taiobeiras – Norte de Minas Gerais, durante o compartilhamento de leitura, realização de atividades e avaliações internas, indaga-se: Quais as contribuições do conto para o desenvolvimento de habilidades em leitura e para a formação crítica desses adolescentes?

Por esse motivo, esta pesquisa objetiva promover uma educação crítica, a partir do desenvolvimento de habilidades em compreensão, interpretação e elaboração de opinião acerca das temáticas abordadas nos textos. Justifica-se pela necessidade de apresentar aos participantes possibilidades de ampliar a compreensão, a interpretação e a produção de textos de opinião, de acordo com a estratégia Texto, Estímulo e Prática (TEP), seguindo o percurso gerativo de sentido, de acordo com as contribuições de Ernani Terra e Jéssyca Pacheco (2017), em *O conto em sala de aula*.

O gênero conto foi escolhido para este trabalho por pertencer ao campo literário, ser adequado à etapa escolar dos participantes quanto à complexidade do conflito gerador da narrativa e pela possibilidade de provocar reflexão a partir de temáticas textuais. Charles Kiefer (2011, p. 301), em *A poética do conto: de Poe a Borges – um passeio pelo gênero*, destaca que o conto com “suas figuras, motivos e situações, extraídos da vida prática ou do vocabulário mítico, conservam um caráter pedagógico, moral e religioso durante séculos, marcados que foram pela exemplaridade.” Ao estabelecer o caráter da “exemplaridade” nesses textos, Kiefer institui uma relação de proximidade das situações de desencadeamento das narrativas com o cotidiano das pessoas e que podem servir de lição para a vida. Nesse contexto, nota-se a relevância do estudo desse gênero que poderá despertar a atenção dos adolescentes para acompanhar, descobrir, comparar ou refutar assuntos, temas, intrigas, significados de expressões contextuais e desfechos. Outro destaque é a possibilidade de promover a formação literária.

Esta pesquisa firma-se na pesquisa-ação, segundo Michel Thiollent (1998), em *Metodologia da pesquisa-ação* e embasa-se em aportes teóricos e metodológicos principalmente de Cyana Leahy-Dios (2004), *Educação literária como metáfora social*:

Desvios e rumos; Charles Kiefer (2011), *A poética do conto: de Poe a Borges – um passeio pelo gênero*; Ernani Terra (2014) *Leitura do texto literário*; Ernani Terra e Jéssyca Pacheco (2017), *O conto na sala de aula*; Irandé Antunes (2010), *Análise de textos: fundamentos e práticas*; Maria Helena Martins (1982), *O que é leitura*; Rildo Cosson (2014a) em *Letramento literário: teoria e prática* e (2014b), *Círculos de leitura e letramento literário*, dentre outros. As contribuições desses autores amparam o que se discute nesta pesquisa acerca de estratégias do ensino que envolvem a leitura literária, que pretende promover o desenvolvimento de habilidades leitoras e crítica.

Inicialmente, foi aplicado um questionário aos participantes, visando conhecer o perfil leitor deles. Em seguida, realizaram a leitura de “Os sete corvos”, dos Irmãos Grimm, responderam a questões de inferências explícitas, implícitas e elaboraram opiniões referentes ao assunto tratado no texto, cujos dados serão discutidos neste estudo. Para a etapa da intervenção, foram selecionados seis contos:

Quadro 1 – Contos para a Intervenção¹

1	<i>O bisavô e a dentadura</i> , de Sylvia Othof: história cômica que teria se passado em uma família de Montes Claros, Minas Gerais, conforme afirma-se no início do conto.
2	<i>O compadre da morte</i> , versão de Câmara Cascudo, drama e suspense que narra a história de um homem que tenta se livrar da morte a todo custo.
3	<i>O cego e o dinheiro enterrado</i> , uma narrativa de suspense e superação, também versão de Câmara Cascudo.
Foram selecionados também três contos de Auíri Tiago, do livro <i>Contos mudernos: causos do sertão</i> (2014).	
4	<i>Eu índio</i> , uma história de preconceito de uma mãe por não querer ver seu filho estudando com um “suposto” índio.
5	<i>Meu amigo invisível</i> que, de maneira intertextual, narra a história do menino Pedrinho, que vive em um mundo de realidade e fantasia.
6	<i>Férias nas alturas</i> narra a história de um casal que tenta viajar de avião pela primeira vez, mas envolve-se tirando fotografias no aeroporto e o previsível acontece.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

A seleção dos contos fundamenta-se nos pressupostos de que o contato com o texto deve partir do estímulo ao estudante para motivá-lo a ler, seguido de práticas de compartilhamento da leitura, dentro e fora da sala de aula, possibilitando o desenvolvimento de habilidades em leitura e a criticidade. Propõe-se a leitura de textos literários para que, por meio deles, os leitores sintam-se motivados a ampliar os hábitos de leitura. Destaca-se a força da literatura ao permitir que o leitor seja sensibilizado pela mimese, ou seja, recriação da

¹ Incluídos nos apêndices, p. 107-128.

realidade que imita a vida, pela linguagem estética e cultural, organização das palavras nos contextos de produção e desencadeamento das ações narrativas. Além do mais, é importante que o aluno consiga despertar o interesse para ler, compreender e interpretar textos.

A formação crítica, proposta nesta pesquisa, é um processo imprescindível à inclusão do estudante nos discursos sociais e para o exercício da cidadania. Para isso, entende-se que ela acontece a partir da aquisição de habilidades leitoras que se iniciam com a leitura de textos do universo social e cultural dos estudantes.

Embora os participantes desta pesquisa sejam adolescentes na etapa final do ensino fundamental, pressupõe-se que seja primordial provocar questionamentos e reflexões entre eles. Os contos selecionados, por possuírem em suas narrativas uma combinação de realidade e fantasia, podem estimular o imaginário dos estudantes e aproximá-los dos contextos de compartilhamento da leitura em sala de aula.

Assim sendo, este texto dispõe-se da seguinte estruturação: no primeiro capítulo, propõe-se uma reflexão acerca da leitura, ensino e formação, concepções teóricas sobre a leitura, seu ensino no espaço escolar e nas aulas de Língua Portuguesa e sobre o papel da escola para a formação do leitor. O segundo capítulo aborda a linguagem sensibilizadora do texto literário como prática social. Tece reflexões acerca do conto e suas possibilidades de formação do sujeito crítico. A Intervenção é abordada no terceiro capítulo. Inicialmente, apresenta-se o lócus da pesquisa, a Escola Estadual Presidente Tancredo Neves, localizada em Taiobeiras, cidade situada no Norte de Minas Gerais e, em seguida, contextualizam-se os participantes e suas relações com a leitura literária. Na análise dos resultados e na conclusão encontra-se uma avaliação do desempenho dos participantes da pesquisa, em que se discute o nível e os resultados em todas as etapas pesquisadas. Reflete-se também acerca da relevância deste trabalho para a formação crítica e educacional de estudantes do ensino fundamental II.

1 LEITURA, ENSINO E FORMAÇÃO

Portanto, é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura. (COSSON, 2014a, p. 35).

Com a perspectiva de refletir sobre concepções teóricas da leitura, este capítulo parte, inicialmente, das contribuições de Ernani Terra (2014, p. 52, grifos do autor), em *Leitura do texto literário*, que aborda o termo *leitura* como “polissêmico”, pois, “do ponto de vista etimológico, está ligado ao verbo latino *legere*, que significa *colher, recolher, furta*”. Assim, o leitor ultrapassa as barreiras da decodificação e entende a representação dos signos verbais como significação contextual.

O autor aponta também a leitura como “interpretação de um acontecimento ou uma situação” e que “é uma atividade de construção de sentido”. (TERRA, 2014, p. 53). Nessas concepções, o ato de ler torna-se parte de um processo que vai além da decodificação da escrita, ou seja, constrói-se sentidos além da superfície textual, o que é denominado de interpretação, através da qual o leitor busca significados incorporados aos contextos de produção e circulação. Texto e leitor passam a fazer parte de um processo construído pelo entrelaçamento de ideias e sentidos a partir de signos e significados. A leitura, portanto, tem o papel de conduzir o leitor à prática de descobertas e entendimentos. Assim, o sujeito torna-se capaz de transmiti-la, reproduzi-la e compreender a função social de textos de diversos gêneros.

Os tópicos “O que leitura?”; “A leitura no contexto escolar”; “O ensino da leitura nas aulas de Língua Portuguesa”; “A formação do leitor” e “Leitura e formação do sujeito crítico” tecem reflexões acerca dos fundamentos teóricos e práticos que demandam a circulação, a recepção e a utilização da leitura como prática social na escola e fora do espaço escolar. Nesse capítulo não se esgotam os pressupostos essenciais de discussão; no entanto, apresentam-se considerações relevantes para o cenário educacional.

1.1 O que é leitura?

O leitor que se apropria da leitura como constituída de sentidos e, como um ato social, torna-se competente a ponto de saber adequá-la em diferentes instâncias. Nesse sentido, coaduna-se com a proposta desta pesquisa, que discorre sobre a leitura como processo reflexivo, constituído de sentidos a partir de uma análise crítica, feita pelo próprio leitor. Dessa forma, este trabalho investiga as contribuições do conto para a formação crítica de adolescentes. Parte de pressupostos teóricos de que o compartilhamento da leitura deve ser um processo efetivo, social e constante em sala de aula, por meio de atividades interativas entre os estudantes.

No espaço escolar, a circulação de textos é frequente. No entanto, ainda há certo desequilíbrio entre o ensino da leitura e a aprendizagem dos estudantes. Resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, 2015), por exemplo, apresenta o Brasil em 59º lugar em leitura. Com o intuito de aferir a qualidade, a equidade e a eficiência dos sistemas escolares, 540 mil estudantes de 15 anos, de 72 países, participaram do processo, conforme Thaís Paiva (2016), no artigo “Brasil se mantém nas últimas colocações no Pisa”, da revista *Carta Educação*. Segundo Paiva (2016, p. 1), cerca de “56% (dos avaliados) pontuaram abaixo do nível 2 em ciências e metade dos alunos ficaram abaixo do adequado em leitura.” Nesse texto, a entrevistada Patrícia Mota Guedes, gerente de Pesquisa e Desenvolvimento da Fundação Itaú Social, afirma: “como os alunos que fazem a prova têm 15 anos, os dados refletem mais o Ensino Fundamental do que o Médio. Logo, o diagnóstico está errado, o ponto crítico são os anos finais do Ensino Fundamental, de onde os alunos estão saindo com proficiências muito baixas”, (PAIVA, 2016, p. 1). Isso significa que uma das maiores metas da educação básica deveria ser melhorar e ampliar a qualidade do ensino dos estudantes, não somente para que as habilidades leitoras fossem repercutidas internacionalmente, por meio de escalas e números, mas também para entender que esse quadro posicional do Brasil merece atenção especial.

Refletindo acerca desse cenário, espera-se que as aulas de Língua Portuguesa sejam espaços privilegiados ao ensino e à aprendizagem da leitura, dando prioridade a essa atividade. Porém, nem sempre é o que ocorre, pois as causas são diversas e os cenários também. O que acontece, geralmente, com adolescentes e jovens é que a leitura, muitas vezes, é vista como um peso que se soma à cobrança de interpretação em provas internas e externas. Os estudantes reclamam que as provas trazem textos extensos e que não se sentem preparados para entendê-los e relacioná-los com as opções apresentadas nas questões de compreensão e

interpretação. Em relação a isso, questiona-se: Qual é o compromisso das instituições escolares com o ensino da leitura? Como a leitura está sendo ensinada no espaço escolar? Qual é o valor agregado à leitura por professores e estudantes? Ler para quê? Onde? Quando? Como?

São indagações como essas que este trabalho pretende discutir. Além do mais, existe uma preocupação em se fazer da sala de aula um local favorável ao compartilhamento da leitura, não apenas apresentar um texto, mas também envolver os estudantes em todos os processos. Não somente ler, mas entender, refletir, trocar informações pertinentes e elaborar opiniões. É comum atividades e avaliações conterem textos curtos e longos de diversos gêneros, os quais requerem processos de inferências implícitas e explícitas. No entanto, em turmas dos anos finais do ensino fundamental, poucos têm domínio e habilidades leitoras, o que, consecutivamente, dificulta o avanço dos resultados educacionais em todas as áreas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, p. 69) evidenciam que a leitura é um processo em que “o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc.” Assim, entende-se que o ato de ler soma-se ao ato de entender, desde a função pretendida pelo texto tema, quem o escreveu, até o emprego da linguagem adequada e do contexto de comunicação textual.

Esse esclarecimento evidencia que o leitor tem seu papel funcional e ativo de tentar descobrir os sentidos do texto. Esse processo requer do estudante atenção e abstração dos significados; por isso, obviamente, necessita-se de um espaço em que haja silêncio para se concentrarem, a fim de que seja possível o avanço da aprendizagem.

Em razão dessas necessidades, é preciso que as instituições e os professores tenham consciência para preparar o ambiente, torná-lo acolhedor, contextualizado e apropriado para estabelecer motivos de compartilhamento de opiniões. A intervenção e o estímulo do professor devem ser constantes para que o estudante se sinta integrado aos processos desenvolvidos em favor do seu próprio crescimento educacional.

Para Martins (1982, p. 22), a leitura pode ser tratada “como processo de formação global do indivíduo”, pois está ligada à decifração da escrita, ou seja, não é somente o fato de decodificar que confere ao sujeito a capacidade de ser leitor competente, mas os atos de compreender e de interpretar os signos ou códigos verbais. Assim, o processo de decifrar a escrita torna-se essencial para que o indivíduo possa integrar-se socialmente.

A leitura é um meio de inserção do sujeito ao contexto de compreensão, produção e expressão do diálogo oral e escrito nos contextos sociais. Sendo assim, ela é parte

indispensável para a promoção pessoal e social do sujeito ao mundo letrado. Martins (1982, p. 25) aponta que a leitura “seria a ponte para o processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral do indivíduo. Todavia, os próprios educadores constataam sua impotência diante do que denominam a ‘crise da leitura’”. Certamente essa crise não poderá interferir nos processos de ensino, uma vez que neles estão implicados a formação e o progresso do indivíduo. Compreende-se, pois, que ela advém do acesso do leitor ao mundo da escrita ou da representação da linguagem de diversas formas, desde a decifração, ao compreender os sentidos dos textos, até a apropriação da comunicação textual para expandir seu conhecimento.

Frente ao conceito de leitura e sua função para o progresso do sujeito como cidadão e para o convívio nos discursos sociais, nota-se que a escola é um dos espaços onde a maioria dos adolescentes tem acesso à leitura de diferentes tipos e gêneros. Nesse sentido, é preciso mediar a leitura dos estudantes para que compreendam quais são as funções pretendidas pelo texto em determinados contextos. Por ser a linguagem o objeto de estudo da disciplina Língua Portuguesa, em seus diversos aspectos de representação, tanto oral quanto escrita, ou por outra forma de representação cultural, a *Proposta Curricular: CBC² Língua Portuguesa – Ensinos Fundamental e Médio*, adverte:

Se a linguagem é atividade interativa em que nos constituímos como sujeitos sociais, preparar para a vida significa formar locutores/autores e interlocutores capazes de usar a língua materna para compreender o que ouvem e leem e para se expressar em variedades e registros de linguagem pertinentes e adequados a diferentes situações comunicativas (MINAS GERAIS, 2006, p. 13).

De acordo com a Proposta, a formação de locutores e interlocutores demanda preparar o estudante para interagir nos processos de comunicação. Para compreender o que se ouve e se lê é necessário que o sujeito esteja integrado e seja participativo nos ambientes leitores. Para que o leitor possa se expressar nas diferentes situações comunicativas, ele necessita fazer uso da linguagem em suas diversas manifestações, inclusive aquelas que são materializadas nos textos. A compreensão do significado dos signos, expressões artísticas e culturais constitui uma forma de empoderamento.

É possível que, ao apropriar-se da linguagem textual, o leitor tenha acesso aos espaços sociais que privilegiam o domínio da linguagem escrita. Portanto, a leitura é a

² Conteúdo Básico Comum (CBC), conforme a Proposta Curricular de Língua Portuguesa – Ensinos Fundamental e Médio (MINAS GERAIS, 2006, p. 32).

condutora desse processo ascendente da compreensão, dos usos e apropriação da linguagem. Em todas as vivências sociais, a leitura está presente e, seja qual for a maneira, ela demanda a ação do leitor sobre os signos representados. É por meio da decifração desses signos que o sujeito se inclui e encontra meios de sobressair. São as práticas da comunicação social que fazem do texto a matéria-prima necessária para a construção de conhecimentos. Martins esclarece que a leitura ou

[...] releitura traz muitos benefícios, oferece subsídios consideráveis, principalmente a nível racional. Pode apontar novas direções de modo, a esclarecer dúvidas, evidenciar aspectos antes despercebidos ou subestimados, apurar a consciência crítica acerca do texto, propiciar novos elementos de comparação (MARTINS, 1982, p. 85).

Os benefícios apontados pela autora têm como seu principal alvo a racionalidade. Compreende-se que o leitor, quando compreende o que leu, torna-se responsável e reflexivo. Devido ao seu caráter de inserção social e de empoderamento, a leitura faz parte da construção social do sujeito. O conhecimento advindo com as práticas e com a consciência leitora transforma o leitor em um ser ativo e social; por isso, nesta pesquisa, apresenta-se a proposta de trabalho com a leitura, no intuito de propiciar o progresso dos participantes, e discute-se que o texto deve ser objeto central das aulas. Assim, nas atividades de leitura propostas pretende-se que o estudante estabeleça mais proximidade tanto com o dito quanto com o não-dito para que possa levantar hipóteses, confirmando-as ou contestando-as.

Com base no trabalho desenvolvido, a partir da leitura de contos, pretende-se preparar o aluno para participar de processos de leitura compreensiva, reflexiva e crítica. Leahy-Dios (2004, p. XX³) destaca que “a educação literária pode ter um papel central na expansão crítica de uma consciência sociopolítica nos futuros cidadãos de qualquer sociedade.” Nesse sentido, a leitura, principalmente a literária, é essencial ao processo de educar sujeitos sociais. A cada texto que é compartilhado nas aulas, os estudantes adquirem condições para expandir as habilidades necessárias, a fim de se tornarem cidadãos conscientes. Entretanto, estimular e conduzir o ensino de modo que ele seja promissor para os estudantes ainda é um grande desafio à educação brasileira.

Pela relevância do texto no processo educacional e de formação do sujeito leitor, destaca-se a finalidade do ensino de Língua Portuguesa. Se a leitura é uma ação de

³ Formato do número da página conforme a autora.

desenvolvimento pessoal, coletiva e social, então o papel do professor de língua materna deve ser, portanto, o de incentivador e formador, pois cabe a ele a tarefa de planejar e de executar condições favoráveis a esse processo.

Espera-se que as aulas sejam instrumentos e oportunidade de aprendizagem da leitura, uma vez que, nelas, se encontram condições para a aquisição de conhecimentos em diferentes áreas. Daí a necessidade de se realizar discussões teóricas envolvendo a leitura como promotora do acesso e permanência do sujeito nos contextos de comunicação e como atividade interativa de produção de sentidos.

Quanto ao ensino da leitura como formação do estudante do Ensino Fundamental II, tem-se a concepção de que essa é uma etapa que demanda atenção especial. Não é necessário somente o incentivo para ler, mas também para compreender, interpretar e produzir textos, visto que sua formação leitora está em pleno desenvolvimento.

Um fator agravante para os desafios da inserção e permanência do estudante nas atividades de leitura, desse nível escolar, é conseguir a sua atenção. As relações e participação nas redes sociais demandam que ele fique conectado “virtualmente” com pessoas e assuntos, muitas vezes, contrários ao que é discutido em sala de aula. Em decorrência disso, o estudante pode sentir-se incapaz de participar ou de responder ao que lhe é solicitado em aula, o que pode acarretar em desinteresse e em exclusão dos processos educacionais. Conforme os PCN,

[...] o terceiro e quarto ciclos têm papel decisivo na formação de leitores, pois é no interior destes que muitos alunos ou desistem de ler por não conseguirem responder às demandas de leitura colocadas pela escola, ou passam a utilizar os procedimentos construídos nos ciclos anteriores para lidar com os desafios postos pela leitura, com autonomia cada vez maior (BRASIL, 1998, p. 70).

Diante do cenário educacional dos estudantes do ensino fundamental II, é preciso promover o acesso desses leitores à leitura de textos de diversos gêneros, de preferência aos que estão de acordo com seus interesses. Na medida em que se envolverem mais com a leitura, o professor poderá acrescentar novos textos e conteúdos mais complexos, fazendo-os expandirem suas reflexões e conhecimentos.

Nesse sentido, a mediação e o estímulo por parte do professor são tarefas indispensáveis para esse processo educacional, a fim de proporcionar interesse e participação dos estudantes. Dessa forma, a proposta é apresentar textos, desde os mais simples aos mais complexos, de acordo com as faixas etárias, porque a leitura é uma atividade/ação que deve ser iniciada desde muito cedo e, aos poucos, progredir-se-á tanto seu ensino quanto sua

aprendizagem. Desse modo, devem-se inovar os modos de ensinar para que o hábito de leitura passe a ser natural e sem artificialismo.

Entende-se que seja preciso dialogar e compartilhar opiniões com os estudantes porque a construção de sentidos de um texto requer esforço e paciência. Ingedore Villaça Koch, em *Argumentação e linguagem*, postula que

[...] o ensino de leitura assume, nas aulas de língua materna, particular relevância. Conforme postula Paulo Freire, o aluno necessita ser preparado para tornar-se **sujeito do ato de ler**. Para tanto, é preciso que ele se torne apto a aprender a significação profunda dos textos com que se defronta, capacitando-se a construí-los e (*sic*) reinventá-los (KOCH, 2011, p. 155, grifos da autora).

De acordo com Koch é preciso que o professor de Língua Portuguesa promova métodos que integrem os estudantes nas aulas de leitura. Por esse motivo, este trabalho discute sobre práticas de trabalho com o conto que envolveram participantes do 7º ano de uma escola pública de Taiobeiras – MG, de maneira dinâmica e reflexiva, e apresenta sugestões de métodos que justificam a leitura desse gênero literário como promotor da formação crítica, compreendendo-se que se trata de algo fundamental para o desenvolvimento discursivo e para o exercício da cidadania. Nesse sentido, converge para a evidência da formação literária como representação social do indivíduo, pois o texto literário tem a especificidade de perdurar na memória artística e cultural de um povo. A proposta considera que os contos e as obras literárias, embora façam parte de um mundo ficcional, são registrados em dados momentos históricos, políticos ou sociais.

Tendo em vista as definições sobre a leitura, sabe-se que ela forma, informa, instrui, capacita e oportuniza a formulação de hipóteses e opiniões críticas. Partindo da leitura, o sujeito tem mais capacidade de dialogar e de entender as complexas relações de convivência social. Nesse sentido, a leitura forma cidadãos autônomos e conscientes. Assim, constitui uma atividade social que requer do leitor a capacidade de mobilizar processos cognitivos capazes de fazê-lo compreender as construções linguísticas que são articuladas e materializadas na escrita.

A propósito das dimensões de um texto, o filósofo e linguista Luiz Antônio Marcuschi (2012, p. 30), em *Linguística de texto: o que é e como se faz?*, destaca que o texto é uma “rede em várias dimensões e se dá como um complexo processo de mapeamento cognitivo de fatores a serem considerados na sua produção e recepção.” Sugere, ainda, que o texto como “unidade comunicativa” tem funções essenciais de destino que devem ser

compreendidas por aquele que demonstra competência de extrair significados no texto e contexto. Assim sendo, é pela aquisição da competência textual que o leitor torna a leitura um ato concreto.

O teórico e filósofo Mikhail Bakhtin (2010, p. 306), em *Estética da criação verbal*, afirma que onde “não há texto, não há objeto de pesquisa e pensamento.” Ao analisar o texto, escrito ou oral, ressalta que dele provém todas as disciplinas de estudo, seja filosófica ou das demais ciências humanas. Por essa análise, onde há a texto há também o aporte para o estudo de qualquer área e de qualquer tema. É por meio dele que se formam habilidades e conhecimentos.

Diante da relevância da circulação de textos nos espaços escolares, bem como da formação de leitores, tornam-se urgentes às políticas públicas ampliarem e adaptarem ambientes como bibliotecas, salas de aula e pátios, voltados à prática do ensino e da aprendizagem da leitura. Do mesmo modo, é prioritário investir na formação de profissionais para que estes promovam momentos de leitura como atos concretos e constantes.

As estratégias e os demais meios em que se sustentam as atividades ligadas à leitura pressupõem resultados positivos ao desenvolvimento dos estudantes e à melhoria da educação do país, pois considera-se que é a partir da leitura que o sujeito passa a atuar no universo letrado, adaptando-se à complexidade de usos da linguagem e atuando como cidadão crítico. Sobre os atos da leitura Terra destaca, dentre outros aspectos, a mobilização de conhecimentos:

[...] ao ler, mobiliza-se também conhecimentos linguísticos e textuais, isto é, acionam-se saberes relativos à estrutura da língua (conhecimentos relativos ao léxico, às regras da língua, ao registro utilizado etc.) e a estruturas ou modelos de textos (se um texto relata um fato, expõe uma ideia, apresenta argumentos, descreve algo, se é uma piada, um poema, um conto, ou um requerimento etc.) Os conhecimentos linguísticos são adquiridos desde tenra idade pelo contato com outros falantes da língua (TERRA, 2014, p. 59).

Terra menciona conhecimentos que favorecem ao leitor a ampliação de saberes. Por meio deles, observa-se que o domínio da leitura contribui para o autodesenvolvimento e oferece oportunidades de participação nas diversas manifestações da linguagem oral e escrita. Mas, para que isso ocorra, é necessário incrementar instrumentos de aprendizagem que proporcionem a leitura, a reflexão e a exposição de opiniões, pois as ações comunicativas correspondem ao processo de construção do pensamento.

Entende-se que a interação com outros falantes da língua – no caso da sala de aula, os próprios colegas de classe – possibilita abstrações e partilhamentos de novas

informações que são essenciais para colaborar com a construção do conhecimento, capacitando os estudantes para terem mais segurança e mais autonomia nos discursos sociais.

1.2 A leitura no contexto escolar

A escola, espaço propício à promoção da leitura de diversos tipos e gêneros textuais, tem a função de se comprometer com a formação dos estudantes, pois, considerando a quantidade e diversidade de textos que nesse espaço circulam constantemente, espera-se que eles dominem a leitura com fluência e, de maneira competente, consigam entender, interpretar e relacionar o texto ao seu contexto de produção, circulação social e compreendê-lo como construção de sentidos. Entretanto, vê-se pouco domínio do nível de compreensão e interpretação da leitura pelos estudantes, especialmente aos do ensino fundamental II.

Essa constatação pode ser exemplificada em resultados empíricos⁴ de avaliações internas e externas da educação básica e também observada nas participações em atividades escolares que envolvem leitura, interpretação e escrita em salas de aulas de diversas escolas públicas do Brasil.

O fato de os estudantes terem acesso à escola, mas não dominarem a leitura competente, leva ao questionamento de como o ensino da leitura está sendo promovido nesse espaço e por que os processos ainda não estão sendo eficazes. Sobre o dever da escola de ampliar os conhecimentos básicos dos estudantes, adquiridos anteriormente à etapa dos anos finais do ensino fundamental, os PCN apontam que

[...] a tarefa da escola, nestes ciclos, é, além de expandir os procedimentos básicos aprendidos nos ciclos anteriores, explorar, principalmente no que se refere ao texto literário, a funcionalidade dos elementos constitutivos da obra e sua relação com seu contexto de criação (BRASIL, 1998, p. 71).

Ao observar o que os PCN afirmam a respeito da função da escola, nota-se o apontamento para a exploração da leitura do texto literário. Ressalta-se que a leitura literária tem um caráter de funcionalidade que merece atenção especial. Ao longo dos anos escolares, percebe-se que muitos estudantes passam a se desinteressar em ler esses textos. Uma possível causa poderia ser a falta de estratégias ligadas ao estímulo constante nos espaços familiar, escolar e a falta de qualidade do ensino.

⁴ Postulado pela pesquisadora neste texto como experiências no campo de trabalho, ou seja, na sala de aula.

Tratando-se da leitura literária, para que haja mais interesse por parte dos estudantes, estima-se que uma das sugestões relevantes seja a capacitação do professor no sentido de envolver os aprendizes nos contextos educacionais. Além disso, é importante manter um diálogo constante com os estudantes a respeito de todos os textos e obras que são lidos em sala de aula. Muitos não têm contato com a leitura em seus ambientes familiares, desembocando no fato de que a escola acaba por se configurar como única fonte de promoção do ato de ler. Devido a essas questões, entende-se que os espaços escolares devem ser motivadores; caso contrário, o ensino da leitura estará comprometido.

Para que o estudante adquira habilidades de leitor competente, não basta apenas oferecer textos de qualidade ou adequados ao nível escolar. É preciso que esses textos sejam explorados nos seus sentidos, temas, funções e contextualidades e que não apenas se proponha uma leitura superficial, de decodificação, mas, ao contrário, de compreensão e descoberta de significados, ampliando, assim, as habilidades leitoras.

Leitores que possuem habilidades de identificar ou de elaborar inferências textuais demonstram melhor domínio da linguagem e conseguem se sobressair nos ambientes sociais, através da comunicação e da reflexão. Conforme os PCN (BRASIL, 1998, p. 70), “o leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos.”

Trata-se de um leitor capaz de entender as pressuposições dos contextos de produção dos textos, de identificar discursos e interdiscursos presentes na linguagem textual e seus propósitos comunicativos. Um leitor que lê com habilidade e consegue intervir, mesmo psicologicamente, nas informações, negando ou confirmando o que é dito no texto.

Entretanto, sabe-se que preparar o estudante para ler com competência requer um grande esforço e depende não só da escola, da formação dos professores, mas também da continuidade da leitura nos ambientes familiares e sociais em que o estudante esteja inserido. Já que se debate a ideia da função da escola para ensinar os processos de aquisição e de expansão das habilidades de ler, é preciso planejar, organizar tempo e espaço para envolver os estudantes nos contextos frequentes de leitura, dentro e fora da sala de aula.

Os PCN (BRASIL, 1998) ainda reforçam que, para formar leitores, é preciso que a escola disponha de condições favoráveis. O que não significa somente ter recursos físicos ou materiais, mas usá-los para as práticas de leitura, em benefício dos estudantes. De certa forma, os meios educacionais devem proporcionar o acesso constante e eficiente à leitura para que o

estudante seja motivado a ler, uma vez que ela faz parte do desenvolvimento educacional e cidadão do leitor.

Na etapa do ensino fundamental, o estudante deve ser ainda mais estimulado à compreensão, com o objetivo de que adquira autonomia para ler, sem que esse exercício seja algo somente obrigatório. Cabe ao professor o compromisso de planejar e de executar atividades didáticas na perspectiva de motivar os aprendizes.

O contexto social de ensino deve oferecer condições favoráveis ao progresso dos adolescentes, tendo em vista que essa é uma fase em que eles despertam para outras vivências sociais. Nesse contexto, destaca-se que alguns sentem necessidade de trabalhar. De certa forma, outros interesses pessoais somam-se à vida estudantil, abrindo novos horizontes que forcem os estudantes a outras escolhas. A realidade de ter de conciliar escola, trabalho, família e até relacionamentos pessoais, soma-se ao cenário educacional que, se não for atraente e objetivo, deixa de ser prioridade para os estudantes.

Diante da relevância da leitura para a formação educacional, social e crítica, as instituições de ensino devem se estruturar no sentido de permitir não só o acesso à leitura, mas também sua permanência na vida do estudante. A estreita distância entre texto e leitor explicita o fortalecimento do ensino. Desse modo, as relações de acesso ao mundo letrado tornam-se cada vez mais presentes na vida dos adolescentes, pois a leitura sempre está ao alcance deles, dentro e fora do espaço escolar. Por outro lado, surgem dificuldades de orientação ou falta de consciência do uso dessas informações para o processo eficiente da formação estudantil.

Assim, é necessário que os diálogos sejam incorporados ao trabalho diário com a leitura, no intuito de ocorrer a expansão da aprendizagem de maneira natural. O professor tem o dever de assumir o papel de motivador e mediador para que os discursos sejam construtivos, principalmente ao explorar as habilidades dos estudantes de se expressarem sobre assuntos pertinentes. É relevante destacar que as discussões devem atender às possibilidades de aprendizagem e, para isso, o professor deve se portar como exemplo de leitor, motivando os estudantes a lerem constantemente.

Sobre a leitura literária, Leahy-Dios (2004, p. XV) reflete acerca do trabalho com textos literários na escola e trata-os como educação literária, ou seja, “processo de educar através da literatura”. A autora ainda ressalta que os leitores “ampliam seus horizontes emocionais e intelectuais adquirindo novas dimensões de saber e autocompreensão através de obras literárias” (LEAHY-DIOS, 2004, p. XXVIII). Para ela, uma das melhores maneiras de educar para a vida social é por meio da literatura. Caso contrário, a educação que visa à

formação do sujeito não ultrapassará o contexto de circulação, de maneira superficial, sem usos reflexivos nas práticas sociais. Outro fato que compromete a formação de leitores no espaço escolar é o desinteresse de muitos estudantes do ensino fundamental II para ler livros autonomamente.

Diante de tais situações, questiona-se: como promover a educação literária no espaço escolar? Muitos estudantes estão tão desestimulados com a leitura que mal conseguem acompanhar os textos, mesmo os de pequena extensão, que são lidos e trabalhados em sala de aula. Por esse motivo, presume-se que o ensino da leitura deva partir do estímulo seguido de práticas de inclusão.

O espaço motivador pode ser mediado pelo diálogo acerca da importância e da construção de consciência das funções da leitura para a vida social. É preciso ouvir os estudantes e tentar estabelecer relações de cooperação para fazê-los aprender a ler, dada a necessidade de que todos compreendam o papel funcional e social da leitura, assim como também das construções linguísticas empregadas, dos conhecimentos de mundo, da construção dos saberes advindos do contato consciente com o texto e da prática que poderá ser contínua, prazerosa e promissora.

A leitura de contos, proposta nesta pesquisa, busca atender às expectativas da educação literária. Ainda que eles sejam textos curtos e não livros, ressalta-se que fazem parte do universo literário e que podem promover a sensibilização e a motivação do aprendiz para ler outros textos ou livros literários infantojuvenis. A partir da ampliação da habilidade de leitura, o estudante estará mais preparado para interagir e para compreender as diferentes manifestações da linguagem, da arte e da cultura no contexto escolar e fora dele. Para isso, a leitura literária deve ser o centro das aulas para que os estudantes, além de compreenderem os sentidos dos textos, desenvolvam também a criticidade.

Para ser um leitor proficiente ou competente, é preciso compreender a rede de conexões que existem nos textos. Isso só pode ser descoberto por aquele que tem a capacidade de entender o texto parte a parte, de forma a observar o assunto ou tema tratado, identificando-o e alcançando o sentido pretendido. Por esse motivo é que a escola deve intensificar e inovar as práticas do ensino. Considerando a relevância e a função que a leitura assume na vida pessoal e social do sujeito, percebe-se a necessidade de se pensar na formação de leitores competentes.

Se na escola há circulação de textos de diversos gêneros, deve-se, portanto, refletir sobre a qualidade da recepção. Ler enriquece o conhecimento e promove o acesso do leitor às esferas sociais de modo progressivo. Quanto às maneiras de ler, a aquisição da competência

leitora pode estar interligada aos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes e, por isso, não há como avançar na proficiência a não ser pelo acesso e permanência autônoma e consciente no mundo da leitura.

Habilidades para localizar informações explícitas e inferências implícitas em um texto, identificar vozes locutoras, sentido de palavras ou expressões parecem estar distantes da realidade dos estudantes do ensino fundamental. Um nível mais acentuado de entendimento do texto, que é a compreensão crítica, relacionado ao contexto social, tende a ser ainda mais difícil. Estudantes que, por exemplo, leem um anúncio publicitário e sentem-se impotentes para relacionar os sentidos pretendidos pelo cruzamento da linguagem verbal e da não verbal necessitam de que haja planejamentos e objetivos práticos em torno desse aspecto para que eles sejam estimulados ao raciocínio e à compreensão do que leem. Entende-se que essa etapa seja crucial para despertá-los para o senso crítico, apesar de não ser impossível de isso ocorrer em séries anteriores.

Para formar estudantes que adquiram habilidades de leitura e escrita é preciso que as escolas assumam uma postura consciente e transformadora. Fatores como descoberta da temática textual estão interligados aos processos de decifração do código linguístico, do entendimento do que está na superfície e além do texto. Assim, para atingir os níveis de decifração, é necessário que o aprendiz esteja em meio a oferta de textos, que seja estimulado a ler e que compartilhe da leitura através de discussões e da elaboração de inferências, além de ser conduzido por bons leitores para que perceba como a leitura fez a diferença na vida de alguém e como os conhecimentos serviram para o desenvolvimento intelectual de outrem.

Nesse contexto, a inter-relação entre texto e leitor, de maneira efetiva, dar-se-á através do contato e de ações cognitivas que visam à construção de sentido. No plano social da leitura, o estudante poderá entender que valerá todos os esforços possíveis para buscar no texto um motivo de superação ou evolução da aprendizagem para diversos fins.

A aquisição da leitura crítica é parte da relação consciente entre texto e leitor. O conhecimento da linguagem escrita está relacionado ao campo da decifração e da produção de sentido. Esse processo requer atitudes do leitor em relação ao texto. Antunes (2010, p. 31) destaca que “compreender um texto é uma operação que vai além do seu aparato linguístico, pois se trata de um evento comunicativo em que operam, simultaneamente, ações linguísticas, sociais e cognitivas.”

Nesses termos, ler e compreender é perceber, através da leitura, as múltiplas possibilidades de significação de elementos constitutivos da linguagem escrita com determinado propósito comunicativo. É preciso lidar com o ensino da leitura observando seus

critérios de formação e construção de sentido, percebendo o campo da significação de informações, da intenção comunicativa e do público pretendido. É preciso que a leitura na escola esteja centrada para além do ler para responder atividades. Deve-se estendê-la para desenvolver aprendizagens, buscando a reflexão acerca da leitura realizada e partilhar opiniões no intuito de desenvolver o pensamento crítico.

Diante das contribuições de Ingedore Koch e Vanda Elias (2006), em *Ler e compreender os sentidos do texto*, percebe-se que a leitura ordena uma intensa participação do leitor, pois é preciso pressupor, entender e completar os sentidos pretendidos através de pistas do próprio texto. A escola tem o papel fundamental de preparação do estudante para ser capaz de refazer esse percurso. E os professores de Língua Portuguesa devem também ter a mesma capacidade de entender as dificuldades do estudante e colaborar para que ele avance na aprendizagem. Se o ensino da leitura, centrado no desenvolvimento de habilidades do leitor, não se destacar mais que as atividades escolares rotineiras, a aprendizagem educacional poderá ser prejudicada.

Educação de qualidade e formação leitora envolve uma complexidade de esforços que vão além de agentes internos de cada instituição. É preciso planejamento de processos efetivos e contínuos, de políticas públicas educacionais que promovam a formação continuada de professores e demais profissionais, além da ampliação de espaços que privilegiem a oferta e o ensino de leitura, discutida nesta pesquisa como base da aquisição de conhecimentos.

A inclusão de estudantes em processos leitores, almejando sua formação, implica refletir sobre quais condições escolares são oferecidas para que os estudantes leiam, opinem, saiam da passividade e sejam construtores de suas próprias aprendizagens. Portanto, é relevante analisar: Quais metas educacionais são consideradas pelos agentes? Qual é a participação da família na formação educacional dos estudantes? Que valor profissional é agregado ao professor, responsável direto pela melhoria do ensino na sala de aula?

Questionamentos como os citados levam a entender que, quando todos os envolvidos no ensino e na aprendizagem trabalham sob a perspectiva de crescimento intelectual dos estudantes, todos assumem juntos a função de formadores. Desse modo, entende-se que promover a leitura competente e crítica na escola é comprometer-se também por uma boa educação no país. É trabalhar na perspectiva de construção do sujeito leitor, visando à formação na perspectiva da cidadania e da inserção social. Sem essa consciência, a instância educadora ficará fragilizada em seus aspectos de oferta de ensino de qualidade.

Uma sugestão para motivação da leitura na escola é investir no ensino da leitura literária. Leahy-Dios (2004, p. XXIII) ressalta que, de todos os níveis da leitura, o “mais

profundo envolve a reflexão sobre o texto ou sobre os recursos do autor, ou ainda sobre os elementos contextuais que cercam o texto.” A realização de práticas que envolvem a leitura reflexiva, quando são contínuas no espaço escolar, estabelece um compromisso com a formação de leitores. A interação com o texto permite que o aprendiz extrapole os sentidos literais das palavras e expressões para contextualizar e incorporar novos sentidos pressupostos pelo autor. Nesse campo de significação, o leitor exerce o papel ativo de interação com o texto, desencadeando novos conhecimentos e recriando novas concepções de sentido através de habilidades que ocasionam a aprendizagem.

Mônica Magalhães Cavalcante, Valdinar Custódio Filho e Mariza Angélica Paiva Brito (2014, p. 22), em *Coerência, referenciação e ensino*, discorrem acerca dos “níveis de conhecimentos que são acessados – simultaneamente – para a interpretação de textos.” Eles abordam três, em especial, e citam exemplos de textos ou trechos com abordagens significativas. Apontam o conhecimento linguístico, que diz respeito ao conhecimento do vocabulário, organização de frases e orações; conhecimento de mundo referente à bagagem de informações advindas das práticas e vivências sociais e conhecimento interacional, que diz respeito às expectativas do leitor sobre o texto. Todas as contribuições ratificam a importância de promover espaços de leitura e oralidade para oportunizar a troca de informações entre os estudantes e demais pessoas do público escolar.

O fato de esta pesquisa debruçar-se na pressuposição de que o texto literário possa promover a reflexão e a criticidade de estudantes da etapa final do Ensino Fundamental também legitima o gênero escolhido, o conto, sua função e os valores estético e sociocultural que lhe são próprios. Pela leitura de contos, a tarefa de formar cidadãos capazes de ser inseridos socialmente é, antes de tudo, elevá-los à condição de leitores competentes.

Diante das demandas em que vivem algumas escolas, ao ensinar a leitura literária, é necessário considerar que, muitas vezes, ela privilegia mais os aspectos ligados à história literária. Terra (2014, p. 28, grifo do autor) destaca que, mais do que o próprio “objeto de conhecimento” o texto literário é, antes de tudo, “um produto cultural, que é o *lócus* em que se manifesta a interação autor/leitor.” Assim sendo, a proposta deste estudo, voltada para o conto, privilegia-o como o centro da leitura, dotado de sentido, valor estético, cultural, capaz de sensibilizar os leitores. Por tudo isso, presume-se que seja possível alcançar o apreço do estudante e, em consequência, expandir o desenvolvimento de diferentes habilidades que talvez não fossem possíveis alcançar por textos de outros gêneros.

1.3 O ensino da leitura nas aulas de Língua Portuguesa

A busca pela qualidade do ensino de leitura nas aulas de Língua Portuguesa tem sido, atualmente, um grande desafio e motivo de discussões entre educadores e pela sociedade em geral. Consideram-se estratégias de ensino que visem a melhorias educacionais dos estudantes em que eles sejam motivados a ler e expressar opiniões. Por isso, é relevante discutir pressupostos teóricos que norteiam o ensino para que as instituições educacionais invistam em subsídios necessários à promoção da aprendizagem. Ressalta-se que promover o acesso à leitura proficiente é dever da escola e dos professores. Ensinar a decodificar, a decifrar e a refletir sobre o uso da linguagem oral e escrita corresponde a uma postura de responsabilidade do professor ser mediador desse processo.

A Proposta Curricular (MINAS GERAIS, 2006) assinala que um dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa é

[...] garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para a participação social e o exercício da cidadania, pois é por meio da língua que o ser humano pensa, comunica-se, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo e produz conhecimento (MINAS GERAIS, 2006, p. 11).

Possibilitar a melhoria do ensino implica, sobretudo, atualizar métodos e estimular aqueles que não conseguem opinar. Muitos deles precisam participar de situações diferentes ou ouvir os próprios colegas para que participem das aulas. Para garantir o acesso do aprendiz aos saberes linguísticos é necessário dar espaço ao texto e a atividades reflexivas nas aulas. Trata-se de ensinar não somente a ler, mas também levar os estudantes à reflexão, ao entendimento efetivo do que leram. A partir da exposição de ideias, cria-se condições favoráveis ao aprendizado e privilegia-se o sistema de ensino articulado com a preparação para o exercício da cidadania.

Uma forma de encorajá-los é a promoção de debates, círculos de leitura, para que haja troca de informações e ideias entre todos da sala. Diante de discussões ocorrem também possibilidades de ampliação de conhecimentos de diferentes concepções acerca de variedades linguísticas, o que é comum de ocorrer entre os estudantes. Versões diferentes de opiniões são experiências enriquecedoras dos discursos e, assim, o ensino torna-se mais objetivo e produtivo.

A oralidade é um dos instrumentos que permite a superação de diversos obstáculos. Aliada à leitura, torna-se um poderoso método de expressão da linguagem. Nesse sentido é que esta pesquisa defende o estímulo à postura participativa nas aulas.

A oferta de textos na sala de aula deve atender aos pressupostos de minimização da distância entre ensino e aprendizagem. Entende-se que a aprendizagem da leitura está ligada aos processos de compreensão do texto. Antunes (2010, p. 31) discute que “compreender um texto é uma operação que vai além de seu aparato linguístico, pois se trata de um evento comunicativo em que operam, simultaneamente, ações linguísticas, sociais e cognitivas.” Conseguir que os aprendizes desenvolvam ao mesmo tempo essas diversas ações não é uma tarefa simples. No entanto, precisa-se, cada vez mais, desenvolver nos espaços educacionais o debate acerca da necessidade de adequação de práticas para esse fim. É necessário repensar o papel do professor, seu perfil de leitor frente aos estudantes, o estímulo dado a eles e como há a correspondência entre os atos de ler e de compreender os textos, dentro e fora da sala de aula.

Diante dessa discussão, a proposta de ensinar não configura somente em conduzir, mas também promover, estimular, tornar o ambiente propício à aprendizagem. É relevante destacar que avançar nos processos de aprendizagem não significa apenas tentar ensinar a ler, mas, principalmente, promover meios de construção do saber. Que o estudante possa sentir-se motivado para ver no texto a construção da linguagem composta de sentidos que cumprem uma determinada função. Em relação ao progresso do leitor, Teresa Colomer (2007), em *Andar entre livros: a leitura literária na escola*, discorre que a leitura constritiva acontece “baseada nos elementos do enunciado, em direção a uma leitura mais interpretativa que utiliza sua capacidade de raciocinar para suscitar significados implícitos, segundo sentidos ou símbolos que o leitor deve fazer emergir.” A autora ainda acrescenta que é “conveniente propor atividades que mobilizem a capacidade de raciocinar” (COLOMER, 2007, p. 70).

Os textos literários têm o potencial, segundo Colomer, de ensinar a perceber que há muito mais significado do que o que está escrito explicitamente. Embora esta obra da autora esteja mais voltada para o ensino da literatura nos anos iniciais, é relevante estabelecer uma reflexão contextual e atual sobre o poder e a função dos textos literários para toda a educação básica. Diante disso, espera-se que no cenário educacional, especificamente das aulas de Língua Portuguesa, a leitura seja promotora do conhecimento.

Para promover espaços que levem a uma melhor qualidade do ensino de leitura, é necessário partir de uma concepção de noção de texto dotado de significado. Antunes (2010, p. 41) discute que o êxito na compreensão dos sentidos expressos pelos textos verbais ou não

verbais resulta de uma série de fatores que se inter-relacionam: “conhecimento linguístico, de mundo ou enciclopédico, conhecimento referente a modelos globais de texto e sociointeracional.” Tudo isso envolve operações cognitivas que podem ser adquiridas pelo estímulo e pela vivência de práticas de leitura dentro e fora do ambiente escolar.

As habilidades de leitura que visam à compreensão e à interpretação possibilitam ao leitor extrapolar os significados explícitos do texto para alcançar aqueles que estão nas entrelinhas, ou seja, implícitos. Portanto, o ensino de Língua Portuguesa deve comprometer-se com a ruptura tradicional de apenas solicitar que os estudantes leiam e respondam questões para criar um ambiente leitor em que, além de atividades escritas, o estudante expresse seu pensamento, sua opinião, conjugando com outras opiniões de colegas.

Para atingir a competência leitora é imprescindível que os aprendizes adquiram habilidades específicas, ou seja, consigam compreender o texto além de uma mera decodificação da escrita e que também possam construir sentidos e compreender a função pretendida pelo gênero textual, o que requer uma interpretação das entrelinhas do texto. A ação da competência leitora não significa qualquer tipo de leitura ou de interpretação, pois deverá estar demarcada pelo sentido principal do texto. Nesse contexto, há a funcionalidade da análise textual. Analisar um texto é, segundo Antunes,

[...] procurar descobrir, entre outros pontos, seu esquema de composição, sua orientação temática, seu propósito comunicativo; é procurar identificar suas partes constituintes; as funções pretendidas para cada uma delas, as relações que guardam entre si e com os elementos da situação, os efeitos de sentido decorrentes de escolhas lexicais e de recursos sintáticos (ANTUNES, 2010, p. 49).

A autora postula acerca da análise, no sentido de que o leitor consiga entender os detalhes da construção textual. Sendo assim, o texto deixa de ser despercebido e passa a fazer parte do mundo social do leitor. Ao ler e analisar os assuntos temáticos seguem-se os processos determinados e pressupostos para a formação crítica. O leitor não chegará à criticidade se não passar pela compreensão, pela interpretação e pela construção de sentidos que requer uma análise minuciosa do texto. Vale destacar as afirmações de Colomer (2007, p. 71), ao definir que a “necessidade de saber mais para poder entender melhor é algo próprio a qualquer processo de compreensão, inclusive, a leitura.” Aprender a entender mais e melhor é intrínseco ao aprendiz de qualquer idade; na escola não é diferente. Ao entender diferentes comunicações, o leitor participa dos discursos, melhora a autoestima e, conseqüentemente, o desempenho escolar.

A ação participativa nos processos de aprendizagem resulta em se sobressair nas comunicações sociais. Como esta pesquisa aborda a formação crítica, é esse o papel que a leitura tem, principalmente ao fazer o estudante se sentir motivado a participar de momentos de discussão sobre o texto e a compreender, dentre outras dimensões, a função comunicativa, os sentidos de determinadas palavras ou expressões, a contextualização social, alcançando, assim a competência leitora de qualquer texto. O leitor, ao alcançar um nível de entendimento do texto, se torna independente e consegue atuar com criticidade, percebe inferências implícitas no texto e além dele.

Terra (2014, p. 66) salienta que a “compreensão do texto vai além da mera decodificação, pois para compreender é preciso inferir.” Ao professor, cabe a tarefa de mediar a leitura para que, a partir da troca de informações, os estudantes consigam atribuir sentidos, identificando informações e vozes textuais. Como os sentidos construídos não são os mesmos, espera-se que em processos interativos se consiga uma aproximação daquele pretendido pelo autor ou pelo contexto.

1.4 A formação do leitor

A formação leitora inicia-se com a prática, ainda na infância, a partir dos primeiros estímulos à leitura. Vicent Jouve (2002, p. 138), em *A leitura*, discorre acerca da especificidade e do valor relativos ao texto literário. Segundo ele, dentre outros motivos, pela sua “subversão na conformidade, eleição do sentido na polissemia, modelização por uma experiência de realidade fictícia, a leitura literária é, desses três modos, uma prática frutuosa da qual o sujeito sai transformado.” Desse modo, entende-se que a prática da leitura literária desde as séries iniciais conduz o leitor a experienciar a força transformadora da literatura. Jouve destaca que

[...] os textos mais enriquecedores são aqueles que, ao confrontarem o leitor com a diferença, permitem-lhe se descobrir outro. Jean-Louis Baudry mostra a importância fundadora dessa experiência essencial, que encontramos desde as primeiras leituras da infância (JOUVE, 2002, p. 139).

A escola e a família, nesse caso, devem ser as principais incentivadoras, através da oferta de textos e livros que despertem a atenção do leitor. As instâncias educacionais são, por sua vez, vistas como principais, pois se trata de um dos espaços mais privilegiados para a circulação de textos de diferentes gêneros, diariamente.

Nesta pesquisa, investiga-se como são os processos de promoção da leitura na escola e nas aulas de Língua Portuguesa. Outras indagações partem de como a leitura é trabalhada na escola, já que ela é uma instituição que deve promover a leitura de forma eficiente. Entende-se que ler com competência pressupõe entender ou ter a capacidade de localizar informações implícitas e explícitas em um texto e interagir com os interlocutores, buscando perceber os efeitos de sentido causados por determinadas palavras ou expressões.

A formação leitora requer práticas didáticas eficientes de leitura. A grande relevância desse nível de formação se configura como um dos maiores desafios para a disciplina de Língua Portuguesa, cujo objeto de estudo é o texto. Por isso, é necessário criar situações de leitura individual e coletiva, análise, discussão sobre as ações, entre outros aspectos, que possam colaborar com o desempenho leitor dos estudantes. Além disso, deve-se contar com um bom planejamento de aulas, com o intuito de capacitar o aprendiz para ver o texto não apenas como materialização da escrita a ser decodificada de modo abstrato, mas como uma oportunidade prazerosa de aprendizagens e letramentos.

Dessa maneira, cumpre capacitar os estudantes, tendo em vista o propósito de explorar as potencialidades de sentido dos textos, conforme afirmam os PCN:

A conquista dos objetivos propostos para o ensino fundamental depende de uma prática educativa que tenha como eixo a formação de um cidadão autônomo e participativo. Essa prática pressupõe que os alunos sejam sujeitos de seu processo de aprendizagem e que construam significados para o que aprendem, por meio de múltiplas e complexas interações com os objetos de crescimento, tendo, para tanto, o professor como mediador (BRASIL, 1998, p. 81).

De acordo com os PCN, para ser sujeito de sua própria aprendizagem, o estudante deve ser estimulado a fazer parte dos momentos de leitura. É preciso que ele domine as habilidades necessárias e seja capaz de entender as mediações do texto no contexto de produção e de circulação. Nas concepções de Isabel Solé (1998), em *Estratégias de leitura*, numa sequência que merece ser analisada, um meio necessário e eficaz é o oferecimento de suporte para a promoção da leitura, que seja atraente e desperte interesse, assegurando ao estudante condições de construção de significados sobre o que leu e o que produziu. Logo, percebe-se que o ato de ler envolve um processo de ação do estudante para compreender o texto como unidade de sentido.

Em relação às práticas de leitura na sala de aula, tem-se a perspectiva de formar leitores, pressupondo-se que formar significa mais do que de informar, ou seja, que ler é mais

do que decodificar. Ler parte da premissa de desencadear a decifração da escrita, refletir sobre ela, emitir opinião dentro dos limites construídos pelo texto e pelo contexto. O leitor, nesse caso, torna-se um sujeito ativo. Ao tratar do processo de reelaboração de informações veiculadas pelo texto, Maria do Socorro Oliveira (2014), em *Projetos de letramento e formação de professores de língua materna*, define que,

[...] o ‘conhecimento’ é fruto de um processo de reelaboração da ‘informação’, o qual é construído por ele sociocognitivamente. A atribuição de sentido ao mundo ou a ação dos sujeitos sobre os objetos não se constitui numa atividade intrínseca da mente na qual se acessam isoladamente memória, atenção, percepção etc. (OLIVEIRA, 2014, p. 46).

Dessa forma, quando o estudante atua como sujeito de sua própria aprendizagem, adquire habilidades de captação dos sentidos pretendidos por atos linguísticos, essencialmente ligados aos processos da programação linguística do texto. Nesses termos, o leitor torna-se preparado para (re)construir significados e pressupostos centrados no texto, contextualizado com as práticas sociais. Segundo Koch e Elias, para que haja o processamento da compreensão textual, é preciso que se manifeste

[...] o conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo que se encontra armazenado na memória de cada indivíduo, quer se trate de conhecimento do tipo declarativo (proposições a respeito do fato do mundo), quer do tipo procedural ou modelos cognitivos socioculturalmente determinados e adquiridos através da experiência. É com base em tais modelos, por exemplo, que se levantam hipóteses sobre o conteúdo do texto [...] (KOCH; ELIAS 2006, p. 23).

A partir do conhecimento enciclopédico e de mundo, o leitor passa a avaliar e a inferir, buscando compreender tema, características do gênero e função. Para isso, é necessário que a escola trabalhe na perspectiva de preparar os estudantes para assumir o papel de verdadeiros leitores. Significa motivá-los a participarem de práticas de leitura socialmente contextualizadas.

O estímulo faz parte desse processo, pois com ele é possível que os estudantes se mobilizem e interajam nos processos sociocognitivos para compreensão do texto, o compartilhamento de suposições, o estabelecimento de relações entre os explícitos e os subentendidos. Entende-se por inferência a construção de sentido a partir do que está no texto, além do texto e em seu contexto. Sobre isso, Terra esclarece:

A construção de sentido é um processo complexo e não deve ser confundida com a simples decodificação ou identificação de informações básicas. Como o sentido não está no texto, no processo de leitura, o leitor sai do texto e vai buscar, por meio de inferências, os conhecimentos necessários (linguísticos, textuais, enciclopédicos, interacionais) para a construção de sentido numa atitude colaborativa. Vale dizer, compreender um texto não é extrair dele o que está lá pronto, acabado; mas, mediante a ativação de processos cognitivos, construir o sentido através de pistas presentes na superfície do texto (TERRA, 2014, p. 54).

Portanto, compreender é concretizar um resultado de construção de sentido conquistado pelo leitor a partir de operações estratégicas ligadas à abstração de pressupostos do texto. Nesse processo, o leitor reage a solicitações psicológicas no momento em que lê. Por isso, as aulas de língua materna devem ser conduzidas com o objetivo de formar leitores. Nesse caso, a responsabilidade dessa formação proficiente depende de bons planejamentos e de estratégias didáticas que contribuam para o desempenho dos aprendizes. Irandé Antunes, em *Aula de Português*, discute que

[...] a atividade da leitura favorece, num primeiro plano, a ampliação dos repertórios de informação do leitor. Na verdade, por ela, o leitor pode incorporar novas ideias, novos conceitos, novos dados, novas e diferentes informações acerca das coisas, das pessoas, dos acontecimentos, do mundo em geral (ANTUNES, 2003, p. 70).

É pelas atividades leitoras que se somam experiências pessoais, coletivas e sociocognitivas responsáveis para tornar-se um bom leitor. Pelo processamento de informações textuais, na busca da compreensão, os leitores são conduzidos a mobilizar estratégias para desenvolvimento de habilidades leitoras. Para isso, o conhecimento de mundo permeia a construção de sentidos do texto pelo sujeito leitor.

Para Jouve (2002, p. 74) a “antecipação e a simplificação são dois reflexos básicos da leitura.” Isso diz respeito à construção de hipóteses de leitura, responsáveis pela compreensão do texto, para entender seu assunto global. O leitor antecipa e, portanto, simplifica o que será narrado no texto.

Ao adquirir o nível de leitor competente, o sujeito passa a compreender não só os textos que lê, mas também a entender e a se relacionar nos discursos sociais, a aprender sobre as culturas que o circundam no tempo e no espaço. Passa a conhecer fatos que são materializados nos textos, no passado e no momento atual. O sujeito, ao se envolver com o processamento de informações, torna-se letrado compreendendo a linguagem em suas várias

manifestações sociais. Nesse sentido, acredita-se que o leitor já possua habilidades leitoras, práticas sociais que trazem contribuições significativas à formação cidadã.

Sabe-se que um dos objetivos principais da escola é possibilitar aos estudantes participarem de momentos em que a leitura e a escrita sejam práticas que não se esgotam na sala de aula. No entanto, para que o aprendiz as vivencie, é necessário que o professor amplie seu papel de incentivador na formação de leitores. Essa formação do leitor deve ser a principal meta da escola. Nesse contexto, a oferta de textos de diferentes gêneros deve ser intensificada, de maneira a proporcionar aos estudantes uma leitura reflexiva.

O conto, objeto de estudo nesta pesquisa, se caracteriza como um gênero adequado ao ensino fundamental. Ele interpõe em suas construções narrativas subsídios para reflexões ou discussões. Por ele, é possível que as aulas de língua materna possam promover a oferta de textos com temáticas que compreendam a concepção de estudo comprometida com a aprendizagem e com a formação de sujeitos leitores. Nesse sentido, apresentam-se sugestões de estratégias para que o ambiente seja favorável ao desenvolvimento do estudante, também em diferentes áreas do conhecimento. É relevante que o professor seja mediador dos processos de leitura, pois precisa ser conduzida com base no estímulo ao imaginário dos estudantes para interpretarem e participarem mais das aulas.

O trabalho com textos literários deve ser feito de maneira que sensibilize e motive os estudantes, valorizando a função estética e sua especificidade. Quando o professor age dessa forma, ele não está somente informando, mas também formando estudantes capazes de refletir sobre a arte, através das palavras. Consequentemente, prepara-os para serem conhecedores das muitas formas de expressão, promovendo condições essenciais ao letramento literário.

Ao vivenciarem a diversidade de ações que contemplam o estudo de textos literários, caso sejam bem conduzidas, os estudantes podem desenvolver a criticidade. Os contos, pertencentes ao campo literário, poderão ser eficientes para favorecer uma análise mais profunda e consciente por parte dos adolescentes. As narrativas podem causar, primeiro, no leitor, curiosidade para desvendar os fatos que dão origem às histórias. Ao final, pode provocar neles o desejo de emitir julgamentos referentes ao que entenderam, confrontando com opiniões de colegas. Ao abordar as finalidades da análise, Antunes argumenta que,

[...] com a análise de textos, pretendemos desenvolver nossa capacidade de perceber as propriedades, as estratégias, os meios, os recursos, os efeitos, enfim, as regularidades implicadas no fundamento da língua em processos comunicativos de sociedades concretas (ANTUNES, 2010, p. 50).

Todas as etapas essenciais para a construção de sentidos do texto, apontadas por Antunes, buscam nortear a relevância de um trabalho promotor da leitura competente e não para uma mera interpretação didática, com finalidades somente para estudos gramaticais. O texto literário, por sua vez, tem o potencial de ampliar as experiências leitoras, expandindo o conhecimento a partir do prazer de ler para conhecer e, depois, para aprender.

1.5 Leitura e formação do sujeito crítico

Para formar leitores, é relevante refletir quais são os processos de leitura oferecidos pelas escolas, como o ensino tem sido eficiente na vida social dos estudantes e se a leitura é uma prática constante no espaço familiar. Caso contrário, os esforços poderão ser exaustivos ou sem efeito. No entanto, os fatores contrários à formação de leitores não podem interferir na responsabilidade da escola e dos professores em oferecer um ensino de qualidade, em criar ambientes educacionais em que a leitura esteja amparada por práticas diárias e frequentes. Por esse motivo, minimizar as dificuldades dos estudantes para que alcancem habilidades de compreensão e consigam atribuir sentidos aos textos, deve ser uma prática constante.

Jouve (2002, p. 134) afirma que a leitura, “longe de conduzir a uma regressão do leitor, pode se revelar uma experiência enriquecedora e o recuo crítico é determinado essencialmente pela posição de leitura: obrigado a passar de um ponto de vista para outro, o leitor é levado a tomar certa distância em relação à história contada.” Nessa concepção, a leitura perpassa o imaginário do leitor que constrói sentido, se posiciona de acordo com o seu ponto de vista sobre o que é determinado pela linguagem e construção textual. A leitura assume, assim, uma função essencial na vida do sujeito, capacitando-o a entender, a relacionar fatos e a interligá-los na construção de sentidos, formando opiniões, concordantes ou discordantes, sobre o texto lido.

Um estudante que não lê de maneira reflexiva e crítica não estará preparado para as demandas sociais de práticas de leitura e de trabalhos que requerem atitudes imediatas e eficientes, que envolvam diferentes situações de linguagens. Isso implica inserir o estudante na leitura autônoma, através da motivação dentro e fora do espaço escolar. Ser um leitor competente, crítico e atuante nos discursos sociais é conseguir ultrapassar a leitura decodificada. É entender os detalhes, as informações que o texto oferece para, então, compreendê-lo. Ler, compreender e interpretar é atribuir sentidos, preencher os espaços

deixados pelas pistas textuais. É perceber o cenário produzido pelo autor, alcançado pela análise detalhada e construída por diversas habilidades de compreensão e interpretação.

As práticas que demandam a qualidade da formação leitora do estudante devem ser embasadas em criar ambientes educacionais voltados à formação de leitores. Por esse motivo, minimizar as dificuldades dos estudantes é de responsabilidade de instâncias políticas, governamentais, da família e da escola. É fundamental unir forças, traçar metas, implementar, viabilizar recursos e formar profissionais para tais finalidades. Quando se pensa em formação de estudantes é imprescindível discutir também como chegar a esse objetivo. A formação do sujeito parte de condições favoráveis, da leitura de mundo que ele já carrega consigo, de suas experiências pessoais, interligadas a outras práticas da linguagem em ambientes sociais, inclusive ou, principalmente na escola.

Para o trabalho cotidiano em sala de aula, que pretende promover a criticidade dos leitores, uma tarefa fundamental será, primeiro, oferecer e criar condições para o compartilhamento da leitura através de debates. A motivação também deve ser um dos passos norteadores para a concretização da leitura como uma atividade social e crítica.

De certa forma, caracterizar um leitor como crítico é já imaginá-lo como um sujeito letrado. Egon de Oliveira Rangel (2003, p. 131) em *Literatura e letramento: espaços suportes e interfaces – o jogo do livro*, ressalta que o livro didático é “um instrumento inescapável” nas escolas públicas. Mas é preciso explorar melhor os textos, que são vastos e relevantes. Acrescenta ainda que é preciso observar os usos desse material em que os objetivos da leitura, muitas vezes, são mal definidos ou ficam prejudicados. Assim sendo, é relevante que a leitura literária, amplamente divulgada nos livros didáticos, seja valorizada em seus aspectos da experiência subjetiva; caso contrário, o ensino estará desprestigiado pelos estudantes, causando o enfraquecimento de forças entre leitura e letramento.

Diante de questões que divergem da necessidade do trabalho com a leitura, nota-se uma pluralidade de vantagens para que o ensino se concretize e promova o progresso do estudante. Além disso, estratégias que envolvem o trabalho com a leitura são de fundamental importância e caracterizam responsabilidade do professor, especialmente de Língua Portuguesa, da escola e de todos os envolvidos com a educação. Se o conhecimento é o caminho, não há outro meio senão pela leitura, pois através dela o leitor terá condições de se destacar no meio social por diversas razões.

A ampliação dos saberes e as manifestações do pensamento também se destacam. Em outras palavras, a leitura é a base para independência do leitor. Não haverá empecilhos para a superação do desempenho do estudante, caso a escola se comprometa com uma

educação voltada aos processos de leitura e da criticidade. Haverá, certamente, leitores autônomos e inseridos socialmente.

Tratando da relevância do espaço na escola para o texto literário, Ana-Marie Chartier (2008, p. 127) em *Leituras literárias: discursos transitivos*, assevera que atualmente “a literatura infanto-juvenil é abundante, disponível e está em perpétua renovação, com seus sucessos de edição, seus salões, suas revistas.” A afirmação da autora vai ao encontro da discussão proposta nesta pesquisa sobre a circulação de textos dentro do espaço escolar. Atualmente, os estudantes são expostos aos mais variados gêneros textuais de forma constante, incluindo-se nesse rol os textos literários, porém grande parte desses estudantes apresentam certa defasagem em leitura, interpretação e escrita de textos e, conseqüentemente, baixo desempenho escolar e desmotivação para ler.

O texto literário pode ser um grande aliado para inserir os estudantes nos processos de leitura, pois seu valor estético e sociocultural torna-se um convite para desvendar o desfecho de fatos. Rangel (2003, p. 141) destaca a relevância das “situações, cenários, intrigas, modos de dizer, recursos, truques que são criados para frustrar expectativas do leitor ou para surpreendê-lo e despertá-lo de velhos encantamentos, propondo-lhe outros”. Todas essas características norteiam os contos e tornam - os tão comumente disponíveis em diversos espaços e para diferentes tipos de públicos, encantando-os.

A literatura no ensino fundamental oferece pressupostos essenciais para que o leitor seja influenciado pela linguagem literária. Nesse contexto, exemplificam-se a arte de expressar assuntos, temas, encontros e desencontros de forma sensibilizadora, vivida, presenciada ou imaginada por muitos deles. Por mais que os assuntos sejam fictícios, acabam influenciando o imaginário do estudante. É necessário ensinar a ler, ou seja, possibilitar que o estudante aprenda. A reflexão sobre o que se lê deve estar diariamente incluída nas práticas de ensino da leitura. Um estudante que não lê de maneira reflexiva e crítica não estará preparado para as demandas sociais de práticas de trabalho que requerem atitudes imediatas, eficientes e que envolvem diferentes situações discursivas.

O ensino e a aprendizagem que despertam a criticidade implica inserir o estudante na leitura autônoma, através da motivação dentro e fora do espaço escolar. Ser leitor competente e atuante nos discursos sociais é conseguir ultrapassar a leitura decodificada e entender os detalhes e informações que o texto oferece para compreendê-lo. Significa atribuir sentidos, preencher os espaços deixados pelas pistas textuais. Trata-se de perceber o cenário produzido pelo autor, alcançado pela análise detalhada e construída por diversas habilidades de compreensão e de interpretação.

Planejamento, gestão de recursos, estratégias didáticas, estímulo, texto e leitor devem estar em um espaço que funcione coerentemente para o compartilhamento da leitura, ideias e saberes, conforme listado a seguir:

- A prática pode ser variada, mas integrada, de modo que nenhum estudante fique fora do alcance da leitura;
- O espaço necessita ser participativo, alcançado pelos diferentes saberes entre todos os agentes;
- O leitor não deverá somente ler, mas também conhecer o que leu para que se desperte e se aproxime das expressões efetivamente construídas pelos textos que circulam na sala de aula.

O papel da leitura na vida do estudante o marcará nitidamente se houver envolvimento ativo nos atos de ler. Segundo Jouve (2002, p. 21), a “afetividade”, ou processo “afetivo” é “um componente essencial da leitura em geral”; por meio dele acontecerão os processos emocionais suscitados pela leitura que possibilitará a experiência estética. O valor da leitura literária está, dentre tantos, na exploração do seu valor estético e emocional.

Sem despertar o potencial estético do texto, no caso específico da pesquisa ora desenvolvida, por meio do trabalho com o conto, indaga-se sobre o que acontecerá com os processos da atividade leitora. Em que contexto ocorrerá a interação entre texto e leitor? Ou ainda: Quais situações favorecerão a leitura de formação do sujeito crítico? São indagações como essas que demandam o ensino da leitura em sala de aula.

A potencialização do leitor torna-o cada vez mais inserido nos discursos de diferentes campos do saber. Como há disponibilidade e acesso irrestrito a textos, dentro da escola e na sala de aula, pressupõe-se que eles sejam trabalhados por todos. Entretanto, alguns estudantes resistem à leitura, o que compromete o desempenho da aprendizagem e do letramento. Quem convive com essa realidade diariamente, como o professor, tenta romper com a distância entre texto/leitor e leitura/compreensão.

A escola que segue os pressupostos de formação do sujeito como cidadão letrado, crítico e autônomo não estranha, no cotidiano do desenvolvimento de suas ações, fatores que se opõem ao ensino e à aprendizagem. Pelo contrário, trabalha em equipe a partir de metas e avaliações constantes de suas práticas e em razão do objetivo maior, que é o sucesso educacional dos estudantes.

No capítulo seguinte, desenvolve-se uma reflexão sobre a leitura literária e a formação do leitor. Para tanto, à luz de concepções teóricas, apresenta-se o texto literário, especialmente o gênero conto, objeto norteador desta pesquisa, como motivador da cultura de letramentos, de caráter estético e criativo da linguagem e também como instrumento intelectual e educacional.

2 LEITURA LITERÁRIA E FORMAÇÃO DO LEITOR

O exercício de imaginação que a leitura de todo texto literário requer é uma das formas mais relevantes de o leitor assumir a posição de sujeito, e só podemos exercer qualquer movimento crítico quando nos reconhecemos como sujeitos. (COSSON, 2014b, p. 50).

Sabe-se que ler e compreender implicam dimensões culturais, sociais, psicológicas e mobilizam diversos tipos de capacidade linguística. A qualidade das aulas que envolvem a leitura requer do professor uma postura mediadora para preparar o aprendiz para assumir seu papel de leitor autônomo e reflexivo. Essa autonomia é indispensável para que ele adquira, sozinho, através da mobilização cognitiva, processos de compreensão.

Jouve (2002, p. 61) ressalta que a concretização da leitura, “longe de ser uma recepção passiva, apresenta-se como interação produtiva entre o texto e o leitor.” Nessa interação, encontra-se a produção de sentido, a condução do leitor ao universo de decifração. O leitor dialoga com o texto, seja em nível particular, introspectivo ou em nível coletivo.

Dessa forma, o contato do leitor com o texto e sua relação com o contexto de produção e circulação contribui para que a leitura flua, desencadeando uma série de aprendizagens. O texto literário, por sua vez, pressupõe a descoberta de conhecimentos sobre comportamentos e culturas. Nesse cenário, as ações que envolvem leitura e reflexão tornam-se mais intensas, o que favorece a produção de sentidos e levam ao letramento, configurando-se, assim, a legitimação da leitura na sala de aula, no processo efetivo de desenvolvimento da linguagem, do conhecimento de mundo, de si mesmo, do outro, das palavras e do gênero.

Nesse sentido, a partir da ampliação da oferta de textos literários de diversos gêneros na sala de aula, deve-se permitir constantemente a realização de espaços para discussão e propiciar o exercício da oralidade como recursos indispensáveis ao desenvolvimento de habilidades de leitura. Isso é o que se espera nas aulas de Língua Portuguesa.

O texto literário contempla múltiplas possibilidades de expressão e promove diversos questionamentos ou anseios no leitor a, partir de pistas construídas e demarcadas pela construção artística e literária. E é pela arte de criar, transmitir histórias e de despertar diversas sensações que a literatura deve estar presente em sala de aula. Antoine Compagnon (2009, p. 30), em *Literatura pra quê?* afirma que a Literatura “deleita e instrui”. Nela encontra-se desde o prazer de ler, de envolver-se com o texto, até ensinamentos. Por esse motivo, este capítulo propõe uma reflexão considerando os seguintes tópicos: Subjetividade e

estética do texto literário; leitura literária como prática social; recursos estilísticos e socioculturais do texto literário; conto: reflexões sobre o gênero e o conto e a formação do sujeito crítico. As contribuições das teorias fazem-se presentes ao longo do texto, traçando caminhos possíveis para a relação do texto literário, com a formação leitora e cidadã de estudantes.

2.1 Subjetividade e estética do texto literário

Conforme Terra (2014), o termo literatura vem de *littera*, letra, ou seja, manifestação da arte representada pela escrita, que oportuniza o desenvolvimento de diversas habilidades. É através da leitura, sobretudo de textos literários, que o leitor amplia conhecimentos sobre linguagem, cultura, momentos históricos e sociais. Além disso, o contato com contos, por exemplo, desperta curiosidade e emoção, aumenta a busca por histórias que narram costumes, relacionamentos amorosos ou sociais, em determinados períodos históricos, motiva a leitura frequente, chegando-se também à formação literária.

Leahy-Dios (2004, p. XXII) elucida que a literatura, “ao mesmo tempo [em] que lida com o sensorial, o emocional e o racional de indivíduos e de grupos sociais, atua na comunicação de ideias, sentimentos, emoções e pensamentos.” Em outras palavras, a escritora discute sobre a eficiência do ensino da literatura para a formação social dos sujeitos. Essa questão coaduna com a temática deste trabalho, que visa à formação crítica de adolescentes.

Jouve (2002, p. 123) aponta que “a leitura é uma experiência porque, de um modo ou de outro, o texto age sobre o leitor.” Portanto, é pela influência que a leitura exerce sobre o estudante que o ensino de língua materna, a partir de textos literários, deve ter como antecedente um bom planejamento. Por meio dele, é possível traçar etapas de prática em que o aprendiz possa descobrir as dimensões da concepção da linguagem textual em seus aspectos cultural e social.

Com a leitura literária, o processo de inferência pode ocorrer em maior dimensão, uma vez que, dentro das possibilidades do texto, o estudante tem oportunidades de estabelecer diálogos com personagens ou sujeitos da enunciação textual, ainda que internos e silenciosos. Isso contribui para uma relação de aproximação do leitor com o texto, processo essencial que motiva ler por prazer. Oliveira (2014) discorre sobre a constituição da compreensão de um texto. Para ela, compreender parte de um sujeito leitor capacitado para desvendar o que está no texto explícita ou implicitamente. Nesse caso, as aulas de Língua Portuguesa devem proporcionar reflexões sobre os textos, possibilitando momentos para que os estudantes

interajam no processamento de informações, troca de opiniões e contestações, demonstrando autonomia para desvendar as pretensões do autor e do próprio texto.

As construções literárias traduzem sentimentos ou aflições ligados ao ser humano. A vida social e os costumes de um povo são representados, na literatura, pela recriação estética de uma linguagem, sensível e real, que toca, faz sonhar e refletir. Seja pelo deleite ou por outra finalidade a literatura cumpre o papel de oportunizar ao leitor a mobilização de processos cognitivos para desvendar o que é dito pelo texto e o que está além dele. Com isso, envolve o aprendiz de maneira a orientá-lo para que seja capaz de compreender os subentendidos, tornando-se autônomo e motivando-o a partir para novas descobertas. O texto que pertence ao gênero literário configura-se, nesses termos, como condutor e formador. Assim, nas concepções de Terra,

[...] o termo *gênero literário* é empregado para designar as categorias historicamente definidas, como o romance, o conto, a epopeia, a novela etc. E modo literário é utilizado para designar as categorias meta-históricas (lírico, épico e dramático), que representam potencialidades discursivas atualizáveis em textos pertencentes a um gênero (TERRA, 2014, p. 98, grifos do autor).

Desse modo, a literatura compreende discursos que se manifestam artisticamente para que o leitor amplie conhecimentos em diferentes áreas. A aproximação com a arte da palavra permite-o interagir com outras linguagens, adquirindo e ampliando saberes manifestados na construção e na estrutura textual. É importante que o estudante, já no ensino fundamental, conheça e conviva com textos desse gênero. Para isso, é relevante destacar a escolha de textos para o nível de escolaridade. Deve-se dar atenção especial a gêneros textuais ou obras que estejam de acordo com a faixa etária deles, considerando suas peculiaridades. Contudo, é necessário diversificar para que os aprendizes percebam quais textos mais se aproximam de suas preferências pessoais e, assim, encontrar subsídios para ampliar os modos de ler e de compreender, tornando-se uma atividade prazerosa. De acordo com os PCN,

[...] para ampliar os modos de ler, o trabalho com a literatura deve permitir que, progressivamente, ocorra a passagem gradual da leitura esporádica de títulos de um determinado gênero, época, autor para a leitura mais extensiva, de modo que o aluno possa estabelecer vínculos cada vez mais estreitos entre o texto e outros textos, construindo referências sobre o funcionamento da literatura e entre esta e o conjunto cultural (BRASIL, 1998, p. 71).

Para que haja aumento progressivo da leitura é que se aponta o texto literário nesta pesquisa como relevante para que os estudantes consigam se aproximar mais da criação literária, pois esses textos contemplam uma linguagem que desperta a atenção do leitor. Além do mais, é notável que o trabalho com a literatura nessa fase escolar colabora com a formação intelectual. Ela possibilita ao educando acionar conhecimentos, tomar posição sobre fatos, ampliando seu desenvolvimento discursivo. Nas palavras de Compagnon,

[...] a literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio – alguns dirão até mesmo o único – de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos (COMPAGNON, 2009, p. 47).

Trata-se, então, de conceber a literatura como arte do conhecimento de si e dos outros, no espaço e no tempo. Ao vivenciar essas experiências, há possibilidades de o leitor aproximar-se mais do texto, ativando o imaginário. Por essa razão, desencadeia sentimentos de acordo com o tema construído pelo texto. A literatura liberta o leitor para não ler apenas às margens do texto ou decifrar sem compreensão; ela se torna instrumento responsável pela ampliação de diferentes aprendizagens.

A presença frequente de textos literários na escola e na sala de aula compreende a responsabilidade de garantir o acesso do estudante aos valores estéticos e criativos da linguagem. Possibilita também melhoria na aprendizagem dos estudantes e sua formação como leitor crítico. Cosson (2014a, p. 126) destaca a relevância da “discussão em sala de aula, num debate autêntico em que os aprendizes evidenciam dúvidas e certezas, usam as informações do texto para construir argumentos, questionam o texto com base em suas experiências e dialogam entre si tanto quanto o professor.” Em outras palavras, as ações práticas transformam espaços em momentos significativos e inclusivos para o uso da leitura. Assim, o aprendizado torna-se mais atraente, lúdico e reflexivo. Significa um novo contexto propício para o desenvolvimento intelectual. Antônio Branco, em *Leituras literárias: discursos transitivos*, destaca que

[...] o leitor de/da literatura será aquele que tem a oportunidade de vir a saber que ler textos literários é aprender a negociar a leitura e a adequá-la a contextos e finalidades, tomando, dessa forma, verdadeira posse do vasto patrimônio (de textos e de práticas de leitura) que lhe pertence – para caminhar de mãos dadas com o “leitor cosmopolita”⁵ (BRANCO, 2008, p. 107, destaque do autor).

Pelos apontamentos do autor, a leitura de textos literários pode promover o envolvimento com a vasta linguagem e com a cultura empregada nos textos. Espera-se que os sujeitos-leitores adquiram a capacidade de entender os contextos de recepção e fazer parte das práticas de leitura.

Tratando-se da estética do texto literário, nota-se também o caráter sensibilizador e formador. A beleza da descrição e da maneira artística de como são narrados os acontecimentos nessas narrativas ampliam a vontade de ler outros textos e obras. E é por entender, compreender e interpretar um texto literário de forma dinâmica, sem atividades rotineiras que este trabalho discute formas de intervenção como possibilidades da formação crítica de adolescentes.

2.2 Leitura literária como prática social

De acordo com Terra (2014), a leitura é um processo pelo qual o leitor tem de mobilizar diversos conhecimentos armazenados na memória para chegar à construção de sentidos. Por conseguinte, cabe ressaltar que os conhecimentos são capazes de capacitar o leitor ao ponto de ele tornar-se competente e prepara-o para compreender os pressupostos do texto que contempla, desde sua construção linguística, tema, função comunicativa, contexto, vozes locutoras, dentre outras.

Os conhecimentos necessários durante os processos de leitura também são abordados por Terra (2014, p. 58) como “conhecimento enciclopédico, linguístico, textual e interacional.” Eles são responsáveis por mapear ou conduzir os processamentos da ação da leitura para a obtenção de significados, reflexão e uso, estabelecendo conexões que se entrelaçam para promover mudanças de postura do leitor em relação ao texto. De acordo com Terra,

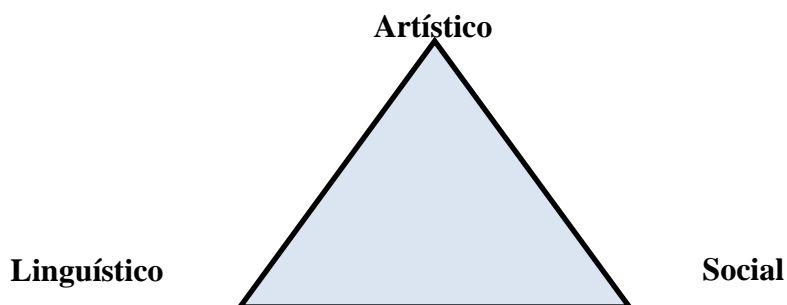
⁵ O autor faz referência à autora Maria de Lourdes Dionísio que, segundo ele, utilizou o termo destacado em um texto da mesma publicação.

[...] o conhecimento enciclopédico diz respeito às coisas do mundo que permitem criar um contexto cognitivo. Os conhecimentos linguísticos são adquiridos desde tenra idade pelo contato com outros falantes da língua. Na escola, essa competência é desenvolvida uma vez que se é solicitado a refletir sobre esses conhecimentos. Os conhecimentos interacionais dizem respeito às práticas interacionais diversas, como adequação do texto em função do interlocutor e da situação comunicativa, bem como o de reconhecimento das intenções do autor (TERRA, 2014, p. 58).

A abordagem feita pelo autor implica diversidade de conhecimentos para que o estudante seja um leitor competente. Compreende-se, cada vez mais, a relevância do trabalho efetivo com a leitura em sala de aula de forma interativa e reflexiva. Todos os processos que demandam compreensão do texto estão ligados ao processamento de conhecimentos, que são essenciais à legitimação da leitura dentro e fora do espaço escolar.

Nesta pesquisa, ao apontar o conto como objeto de estudo e experiência com estudantes do ensino fundamental, almeja-se que os estudantes possam também ampliar as habilidades e conhecimentos. Jouve (2002, p. 137) elucida que se “a leitura literária tem sua especificidade, é, portanto, por meio de seus efeitos que se deve tentar aprendê-la. [...] É “enriquecedora no plano intelectual e autoriza também o investimento imaginário.” O autor ainda acrescenta que a leitura literária, marcada pela subjetividade, possibilita a mobilização do imaginário. O conto, nesse contexto, configura-se como instrumento oportuno para promover a continuidade da leitura de outros textos, contribuindo, assim, para a formação do letramento literário.

Ao abordar a relevância do conto como promotor da ampliação do desenvolvimento intelectual do leitor, este trabalho firma-se também nas concepções postuladas por Leahy-Dios (2004, p. XV). Para a autora, a “educação literária [é] definida como processos de educar através da literatura que representa também os espaços sociais de cidadania.” Ela associa esse tipo de educação a “um triângulo multidisciplinar” (LEAHY-DIOS, 2004, p. 188), o que pode ser representado pela seguinte ilustração:

Figura 1 – Processo multidisciplinar da educação literária

Fonte: LEAHY-DIOS, 2004, p. 188.

A representação do triângulo expressa a função da literatura que não vê o ensino centrado em apenas uma das forças, seja ela linguística, artística ou social, de maneira separada, mas como práticas educativas que consideram a linguagem, os sentidos e as emoções mediadas por questões políticas, culturais e sociais, sendo capazes de mediar e influenciar no desenvolvimento social dos estudantes.

Nesse contexto, para analisar a relevância do ensino da leitura literária nos anos finais do ensino fundamental, de acordo com as contribuições de Leahy-Dios (2004), nota-se que o triângulo representado esclarece como o ensino da literatura é plurissignificativo. Nesse contexto, a construção dos conhecimentos sobre a língua, a arte, a criação estética e o convívio social favorecem aos estudantes o desenvolvimento intelectual e o senso crítico.

Maria de Lourdes Dionísio (2008, p. 75), em *Leituras literárias: discursos transitivos*, elucida que “as práticas sociais de leitura e escrita” devem envolver mais do que “um nível operativo”, ou seja, que os leitores não apenas sejam preparados para responder ao que está ou não escrito ou pressuposto no texto, mas para ler criticamente “formas autênticas de significado e prática.” Entender as práticas e os significados está interligado à ampliação do conhecimento, da autonomia, da decisão ou posição de aceitar ou não determinadas situações. A compreensão de que o mundo é cercado de informações requer do cidadão o entendimento de fatos e posições decisivas, de maneira consciente.

Os textos do campo literário devem ser ensinados em sua dimensão artística, linguística e social, de maneira que ocorra o letramento literário nas escolas. Pierre Bourdieu (2004, p. 169, 172), em *Coisas ditas*, destacou em uma entrevista realizada em Hamburgo, em dezembro de 1985, a denominação de “campo literário” sendo “simultaneamente um campo de forças e um campo de lutas, que visa transformar ou conservar a relação de forças estabelecidas.” Assim, o que é produzido tende a alcançar o leitor como um jogo de produção

e de recepção. Nesse jogo, o poder do “campo de produção” exerce uma luta existente no campo social. O leitor recebe o que é produzido, analisa e, com autonomia, atua criticamente.

O letramento literário, pois, inicia-se com o compromisso de circulação e de recepção do texto, continuamente, oportunizando ao educando uma maneira de conhecer novas histórias, despertando-lhe o encantamento que o leve, conseqüentemente, a continuar optando por esse tipo de leitura.

A característica do texto literário o difere de outros tipos de discursos, porque ele possui uma linguagem e procedimentos de elaboração adotados pelo autor precisamente pensados para a intensificação e efetivação da linguagem pela linguagem. Não significa, entretanto, que, através desse discurso, o leitor não seja preparado para ler outros discursos sociais. Ocorre que a representação literária amplia os conhecimentos do leitor, levando-o a entender ainda mais outras áreas.

João Alexandre Barbosa (2003), em *A biblioteca imaginária*, também discorre sobre os tipos de conhecimentos advindos da leitura e releitura de obras literárias, que também podem ser agregados à leitura de um texto (conto). Não se trata de um conhecimento sem finalidade ou desvinculado do conhecimento de outras formas ou representações da arte ou de outras ciências; ao contrário, convive em igualdade com conhecimentos que são essenciais para a compreensão daquilo que se lê ou relê.

Sendo arte em palavras, o texto literário é ficcional; seja em poesia ou prosa, tem o poder de articular cultura, realidade, fantasia, emoção e facilitar o processo de letramento literário dentro de um espaço promissor de conhecimentos. Ele não deixa de imitar a vida, ou seja, realizar a mimese. Por esse motivo, tende a despertar o leitor para continuar a ler, seja um texto curto, longo ou um livro, a fim de chegar ao final, despertando prazer ou curiosidade. Nesse cenário, o leitor aprende a viajar por universos fictícios que o conduzem à ampliação do repertório cultural e linguístico.

2.3 Recursos estilísticos e socioculturais do texto literário

Para a Proposta Curricular (MINAS GERAIS, 2006) o ensino do texto literário na escola colabora para que o estudante tenha contato com o envolvimento emocional, despertado pelo prazer intelectual e estético desses textos. Assim, a escola propõe a prática para a formação literária. Esse tipo de leitura desperta a imaginação do leitor e o conduz a

uma leitura desencadeada pelo processo criativo da linguagem favorecendo, portanto, a formação intelectual. A Proposta Curricular elucidada que

[...] a interlocução literária requer competências específicas de leitura e abordagem que atentem para seu contexto e objetivo específicos de produção e para o pacto de leitura proposto. O poema, a narrativa ficcional, qualquer forma de literatura é texto, mas uma forma muito especial de texto, no qual se elabora artisticamente a manifestação verbal de vivências e reflexões; com o qual se propõe ao leitor cumplicidade e envolvimento emocional, e se lhe proporciona prazer intelectual e estético, por meio do qual se provoca o estranhamento do cotidiano e se criam possibilidades de deslocamento pelo humor, pela fantasia, pelo sarcasmo (MINAS GERAIS, 2006, p. 15).

As várias possibilidades apontadas pela Proposta Curricular são confirmadas pelo aspecto criativo da linguagem. Com ela, o aprendiz é conduzido a iniciar ou a ampliar os hábitos de leitura, uma vez que a leitura literária é capaz de conduzi-lo aos processos de previsão, ou seja, antecipação dos sentidos estabelecidos desde os primeiros contatos com o texto. O processo de previsão requer estímulo do professor e atenção do estudante, que responde com inferências.

A natureza estética do texto literário é parte indissociável de sua construção. Outro aspecto relevante é a discussão feita por Jouve (2002, p. 91) de que o texto literário assume o caráter da “plurivocidade”, ou seja, contém um “discurso estético, ao privilegiar o significante, isto é, o aspecto carnal dos signos [...] que, por sua vez, esses “jogos de signos” são “passíveis de inferências e fruição. Isso não significa empregar qualquer significado fora do contexto. Por meio desse jogo, supõe-se que o leitor seja capaz de interligar os sentidos construídos e participar dos eventos materializados pela linguagem estética.

A leitura literária, para ser atrativa aos estudantes, deve conseguir despertá-los para o prazer de ler. Devido à sua forma, pela mimese – recriação que imita fatos da vida – toca profundamente o leitor. Ao ler, as palavras parecem penetrar no imaginário, promovendo a fruição e o entrelaçamento com outros textos, permitindo a manifestação do pensamento, permeado de outros sentimentos oriundos de experiências com outras leituras. Considera-se ainda que a ocorrência frequente da leitura desses textos constituiu um facilitador na discussão de diferentes temas propostos pelo professor, visando ao desenvolvimento da oralidade e à formação da opinião dos estudantes do ensino fundamental. Nesse caso, não basta apenas oferecer o texto ao aprendiz ou ler e realizar atividades de compreensão e interpretação. Os processos devem ir além das práticas de exercício propostas rotineiramente.

Cosson (2014b, p. 51) esclarece que a interação entre “leitor, autor, texto e contexto” constrói o que ele denomina de “Círculo de leitura.” É preciso entender como um desses elementos é interligado ao outro. Eles são essenciais para a realização e para o sucesso do letramento. O autor acrescenta que

[...] o ato de ler é um processo simultaneamente cognitivo – no sentido de ser realizado por um indivíduo – e social – porque depende de condições que estão além do indivíduo tanto no que se refere aos meios materiais quanto aos discursos que informam a construção de sentidos em uma sociedade (COSSON, 2014b, p. 51).

Nessa concepção, os processos cognitivos e sociais são indissociáveis, não se desintegrando a autonomia da leitura com sua prática nos ambientes sociais. É preciso, antes de tudo, preparar o estudante para ler e para aprender a ler, o que parecem ser ações similares, mas têm significados distintos. A leitura e a compreensão devem ser colocadas em prática, de maneira que uma sem a outra tornará o ensino ineficaz. Mesmo disponibilizando todos os métodos adequados, a escola não formará sujeitos capazes de ler nas entrelinhas ou além das linhas do texto se não estimular as práticas de leitura autônoma, compreensiva e reflexiva.

Quando o leitor realiza a leitura de um texto literário, ele é sensibilizado pela estética, pela construção dos fatos, de modo que as intrigas que levam ao desfecho da narrativa poderão suscitar, no seu interior, algum pensamento contextual e crítico. Harold Bloom (2011, p. 18), em *Como e por que ler?*, analisa a forma de trabalhar a leitura competente. Ele enfatiza que “o prazer da leitura é pessoal, não social”, pois é algo particular. O prazer de ler e a fruição despertarão o leitor para a descoberta de outros mundos. Visando à ampliação leitora do estudante, a escola se esforça para promover estratégias que o integrem às aulas. Com o envolvimento, ele encontrará independência que, conforme Bloom, levará ao prazer pessoal. É preciso, pois, que tanto a instituição quanto os profissionais e, especialmente o professor de Língua Portuguesa, que lida diariamente com esse contexto, estejam atentos aos níveis de leitura dos estudantes, seus interesses e preferências, para que nenhum deles deixe de ler.

Bloom (2011) pondera acerca de um ponto fundamental da leitura que, muitas vezes, não é tão valorizada e explorada pelos professores: a ironia. Para ele, a “ironia liberta a mente da presunção dos ideólogos, e faz brilhar a chama do intelecto.” Ele alerta que a leitura “destituída de ironia” perde “a um só tempo, o propósito e a capacidade de surpreender” (BLOOM, 2011, p. 24-25). Ao citar a ironia shakespeariana, dentre outras, faz uma crítica até mesmo ao ensino superior que valoriza mais a estética. Não que esta deva ser desprezada, mas

conjuga a leitura por prazer, a valorização do literário, inclusive a leitura do leitor solitário, para o que depois possa “servir de base à avaliação, à reflexão” (BLOOM, 2011, p. 25).

A partir das reflexões desse autor, nota-se que o caminho é despertar a leitura por prazer, a fruição e, por que não, identificar e explorar a ironia presentes nos textos. Quem realizar uma leitura por vontade própria, terá condições de enxergar, de entender os demais caminhos possíveis promovidos pela leitura, de entender os pressupostos inseridos e potencializar-se para entender a leitura como ato social e cultural. Não se forma cidadãos capazes de reflexão sem, antes, despertá-los para o prazer de ler, inclusive para a percepção de tons irônicos emitidos pela linguagem literária.

Tomando a leitura por prazer para direcioná-la ao seu poder ilimitado, Marisa Lajolo (2000, p. 105), em *Do mundo da literatura para a leitura do mundo*, tece considerações ao afirmar que a literatura “constitui modalidade privilegiada de leitura, em que a liberdade e o prazer são virtualmente ilimitados.” Nessa concepção, dentre tantas funções, o despertar do imaginário do leitor o conduzirá a outras fontes sucessivamente e poderá libertá-lo da marginalidade do sujeito iletrado para ser um agente reflexivo. Iniciada pelo estímulo, acompanhada pela reflexão e pela elaboração de opiniões, em uma questão de tempo, a leitura será responsável para a formação cidadã e social do leitor.

Os desafios do ensino devem ser discutidos nos espaços educacionais. É necessário encontrar meios para que os estudantes experienciem novas descobertas do ato de ler. Nesse contexto, é necessário preparação profissional e trabalho em equipe para que fatores contrários à formação leitora, cognitiva e social não precarizem a aprendizagem e que o aprendizado da leitura seja, de fato, concretizado.

Por fim, os apontamentos de Lajolo (2000, p. 108) são fundamentais para essa discussão: “É importante frisar também que a prática de leitura patrocinada pela escola precisa ocorrer num espaço de maior liberdade possível.” Espera-se que escolas e professores estejam preparados para a leitura que liberta, a fim de que os estudantes possam ler outros mundos possíveis e previsíveis.

2.4 Conto: reflexões sobre o gênero

O conto, gênero literário em prosa, é, conforme Terra (2014, p. 113), um gênero narrativo, “já que o propósito deles é contar um fato, portanto neles predominam as sequências narrativas.” Também é denominado por Bakhtin (2010, p. 262) como “gênero do discurso.” Em geral são curtos, centram-se em um tema com começo, meio e fim, pressupõem

predições do leitor desde o título, visando antecipar, presumir acontecimentos narrados em primeira ou em terceira pessoa do discurso.

Terra (2014, p. 134 -135) ressalta que o conto é “um gênero narrativo que costuma ser definido pela sua extensão, o que determina que possua, quanto à sua estrutura, características especiais, diferenciando-o de outras formas narrativas em prosa.” Assim, narra histórias do mundo ficcional que se aproximam, muitas vezes, do real, retratando a cultura de um povo, os modos e costumes de maneira fantástica ou popular, representados pela oralidade ou escrita, mesclando discursos diretos e indiretos. Os fatos dos contos, em geral, obedecem a uma ordem temporal cronológica ou psicológica. Dentro da sua causalidade, transmite a subjetividade da natureza do indivíduo, captada através da imaginação do autor. Ao exprimir os anseios de uma sociedade, em seus aspectos reais, culturais ou ficcionais, ganha cada vez mais espaço nas aulas de Língua Portuguesa e pode despertar o gosto do leitor para a leitura autônoma.

Esse gênero, surgido na antiguidade, compõe-se de histórias que, narradas oralmente, passaram de geração em geração, eternizaram-se na memória e na escrita. Hoje, há uma diversidade de assuntos e temas, atuais e do passado, materializados nesses textos, de acordo com a mais diversa criatividade dos autores. Curtos ou longos, humorísticos, populares, fantásticos ou informativos, retratam situações humanas no contexto social. O professor e escritor Kiefer destaca que,

[...] no princípio, o suporte imaterial do conto foi a memória e dessa dependeu para a sua transmissão. Nesse período, que se perde no passado, o conto configurou um de seus principais elementos de eficácia – a essencialidade. Para ser lembrado, e para poder ser recontado, incorporou um modelo estrutural repetitivo, baseado na rígida causalidade de começo, meio e fim, e na linguagem rítmica, melódico-mnemônica, que o acompanha ainda, e que, de certa forma, aproxima-o da lírica, ao ponto de chamar-se a certos contos sem enredo definido de poesia em prosa ou de prosa poética (KIEFER, 2011, p. 301).

O conto compreende, portanto, histórias reais ou imaginárias que têm a competência de transmitir vivências, anseios e atitudes sobre a personalidade humana num dado contexto social e cultural. Diante disso, pode favorecer aos aprendizes a construção de sentido sobre os acontecimentos narrados relacionados aos atos e acontecimentos da sociedade.

De acordo com Kiefer (2011, p. 301), o conto, com “suas figuras, motivos e situações, extraídos da vida prática, ou do fabulário mítico, conserva [...] um caráter pedagógico, moral e religioso durante séculos”. Sendo assim, educa e colabora para a

formação crítica de leitores, pois muitos desses textos apresentam temáticas complexas, contextuais, mostram a realidade das pessoas em seu convívio social e local. Além do mais, apresenta de forma diversa características de classes dominantes, dos menos favorecidos, das relações amorosas, decepções da vida em seus mais variados aspectos. Enfim, retrata assuntos que se aproximam do cotidiano das pessoas e, embora esses textos sejam utilizados como entretenimento, favorecem momentos para reflexão sobre o presente e o passado.

No contexto escolar e, nas aulas de Língua Portuguesa, a prática de leitura de contos é recorrente, embora, percebe-se que, grande parte dos estudantes, apesar do contato frequente com esses textos, apresenta dificuldades em articular partes principais e secundárias, compreender sentidos de palavras ou expressões do contexto textual, para construção da compreensão e da interpretação. Assim, considera-se relevante a leitura individual, coletiva e compartilhada para que esta possa colaborar no desenvolvimento da competência leitora.

Para os PCN (BRASIL, 2008) os professores de língua materna devem permitir que os estudantes tenham acesso a diferentes gêneros textuais e, além disso, desenvolvam práticas para que a recepção dos textos esteja centrada na aprendizagem da leitura, da oralidade e da escrita.

O conto oferece mais do que o desenvolvimento da leitura, da oralidade e da escrita:

- Constitui um gênero capaz de estimular a sensibilidade do leitor para entender o entrelace da arte da palavra para narrar fatos, mesmo fictícios;
- Envolve uma linguagem que pode dialogar com outros textos, perpassados de outras épocas, mas sempre atual;
- Apresenta valor estético e amplia os conhecimentos dos leitores, sejam aqueles próximos da linguagem do cotidiano das pessoas ou com maior elaboração da escrita, no plano mais ou menos formal da linguagem.

Os modos de ler o conto variam de leitor para leitor, pela escolha de local ou do momento. No entanto, o essencial é sempre ler. A escolha pessoal ou social da leitura preenche o vazio do intelecto, permite viagens e imaginação de um mundo que só é possível pela criação da arte. Despertar para a leitura é um ato fundamental para a evolução do conhecimento, dos saberes linguísticos e literários, seja em maior ou em menor grau. A ascendência depende, sobretudo, da disponibilidade de acesso e do estímulo disponibilizado no contexto.

Outro ponto fundamental é a avaliação da leitura. Seja no espaço escolar ou familiar, deve haver troca de informações sobre o que foi lido. Isso deve acontecer de maneira descontraída e sem imposição. Caso contrário, poderá tornar-se uma obrigatoriedade e correrá o risco de ser menos eficaz para a formação leitora e para o letramento literário.

Cosson (2014b, p. 50) destaca a condução da leitura literária. Diz que ela “conduz a indagações sobre o que somos e o que queremos viver, de tal forma que o diálogo com a literatura traz sempre a possibilidade de avaliação dos valores postos em uma sociedade.” Convém relacionar esse posicionamento com o caráter social da leitura literária, embora não seja somente este seu objetivo, mas porque está interligada aos posicionamentos dos processos sociais da enunciação da própria natureza literária. O autor discute que a literatura fornece meios para a construção da própria identidade do leitor.

Além disso, Cosson (2014b, p. 50) acrescenta que não “bastasse essa ampliação de horizontes, o exercício de imaginação que a leitura de todo texto literário requer é uma das formas relevantes de o leitor assumir a posição de sujeito, e só podemos exercer qualquer movimento crítico quando nos reconhecemos como sujeitos.” A prática de exercer o posicionamento da criticidade deve vir antes da vivência de situações de leituras e conhecimentos. A partir da consciência e da ampliação dos “horizontes do saber” (COSSON, 2014b, p. 50), o sujeito-leitor torna-se capacitado para encontros com outras linguagens e espaços, mediado por diferentes discursos.

Nas sequências narrativas há, segundo Mônica Cavalcante (2013, p. 65), em *Os sentidos do texto*, o objetivo de “manter a atenção do leitor / ouvinte em relação ao que se conta. Para isso, são reunidos e selecionados fatos, e a história passa a ser desenvolvida.” A autora destaca que as “transformações e retransformações, as quais direcionam ao final”, são características que permitem ao leitor participar das tensões. A autora elenca sete fases da narrativa:

- i) situação inicial – estágio inicial de equilíbrio, que é modificado por uma situação de conflito ou tensão;
- ii) complicação – fase marcada por momento de perturbação e de criação de tensão;
- iii) ações – (para o clímax) – fase de encadeamentos de acontecimentos que aumentam a tensão;
- iv) resolução – momento de redução efetiva da tensão para o desencadeamento;
- v) situação final – novo estado de equilíbrio;
- vi) avaliação – comentário relativo ao desenvolvimento da história;
- vii) moral – momento de explicação da significação global atribuída à história (CAVALCANTE, 2013, p. 65).

As colocações de Cavalcante caracterizam a narrativa como marcante do ponto de vista de prender a atenção do leitor do início ao fim. Desde a situação inicial, proposta pelo texto, o leitor vai se interessando por descobrir parte a parte dos fatos e já pressupondo em seu imaginário um fim, opinião favorável ou contrária ao desfecho. Dessa forma, aumenta a curiosidade pela descoberta, suscita um momento de interação constante com a linguagem textual. O leitor é convidado ou levado a descobrir os mistérios nos suspenses criados pelo autor. Então, o conto é um convite para desvendar aquilo que é enunciado a partir do título para o seu entorno construtivo. Conjuga o real e o imaginário em uma só enunciação narrativa e literária, capaz de transportar o leitor para outro universo de ficção promovido pela arte da palavra.

Terra e Pacheco (2017) apontam que esse gênero é um texto figurativo. Ressaltam ainda que, quando da leitura de um conto, é necessário estar atento(a) a figuras que recobrem temas. Esclarecem que há o conto popular, de linguagem mais simples, transmitido oralmente e o conto literário, manifestado pela escrita – *littera*, letra – pela presença de um narrador ficcional, que é denominado literário pelo discurso utilizado para narrar os fatos. Diante disso, presume-se que esses textos possibilitem a promoção da formação crítica e educacional dos participantes.

2.5 O conto e a formação do sujeito crítico

As contribuições de Bloom (2011, p. 17) indicam que, “caso pretenda desenvolver a capacidade de formar opiniões críticas e chegar a avaliações pessoais, o ser humano precisará continuar a ler por iniciativa própria.” Mas é necessário que esforços advindos de todos os responsáveis pela formação educacional do estudante estejam interligados. Por isso questiona-se: como os processos de ensino da leitura estão sendo conduzidos? Há continuação dos estudos pelo estudante no ambiente familiar e social? Que perspectivas de melhoria da aprendizagem os estudantes têm? Esses questionamentos têm a função de destacar a complexidade do ensino que visa, principalmente, a competência textual e a formação crítica.

Destaca-se, portanto, que práticas de compartilhamento da leitura devem ser implementadas nos espaços escolares, pois os estudantes precisam ser motivados a ler para aprenderem a inferir sobre títulos, temas, desencadeamento dos fatos e função social. Para que todos esses níveis de formação educacional sejam efetivados é necessário que o professor planeje momentos de leitura na sala de aula, de modo que os educandos sejam motivados

primeiro para ler. Nesse sentido, as aulas devem ser conduzidas de maneira interativa e reflexiva, promovendo, assim, a formação de opinião.

Bloom (2011, p. 17) ainda acrescenta que uma das “funções da leitura é nos preparar para uma transformação, e a transformação final tem caráter universal.” Considera-se, pois, que o conto ofereça conhecimentos a partir de sua linguagem e drama e, por conseguinte, colabore com o desenvolvimento leitor, pessoal e socialmente. Desse modo, a formação do leitor está ao alcance de todos, depende de esforços comprometidos com a transformação educacional e social dos estudantes.

Pela possibilidade de desenvolvimento da leitura competente e pela ampliação da leitura literária, motivada pelos contos na escola, deve-se dar atenção especial a ela. A partir dela o aprendiz poderá sensibilizar-se pela história, desenvolver a capacidade de perceber a construção textual e se sentir motivado para ler outros contos ou outros textos. Considera-se que, com isso, haja maior envolvimento com os fatos narrados que envolvem tensão e desfecho e colaboram para prender a atenção do leitor.

É necessário também escolher textos adequados à faixa etária dos estudantes, para que os objetivos de promoção da leitura sejam atingidos. Em relação à leitura crítica, nota-se que ela abrange diferentes mecanismos de decifração e compreensão das linguagens que constroem o texto.

Pelo fato de conter pequena extensão, o conto pode ser lido em sala de aula, o que favorece sua discussão e oferece subsídios para o letramento literário do estudante. Desse modo, a leitura de contos tem a vantagem de conseguir envolver, mais facilmente, todos os leitores da sala de aula na forma de debates, a fim de que os estudantes possam construir sentidos e contextualizá-los à realidade local e social. O trabalho com esse gênero textual também é facilitado no processo de compreensão para estudantes que têm essa dificuldade, devido a apresentar poucas personagens, de maneira geral.

Sendo assim, a progressão e a eficiência leitora dos estudantes do ensino fundamental II poderão ocorrer gradativamente, aumentando o potencial de compreensão e interpretação, a partir da leitura de contos. Nesses termos, o contexto escolar é responsável por essa formação do estudante, dado o seu caráter educacional. Todavia, para um bom desempenho dessa função, necessita-se de um corpo docente capaz de articular aulas de leitura a partir de gêneros que promovam o desempenho dos estudantes. Sendo assim, eles se sentirão mais preparados para ler, fazer inferências e participar de discussões acerca dos temas tratados nas aulas. A apropriação do texto colabora com a mediação dos discursos e assegura o domínio da oralidade, constituído pelas estreitas relações com o texto.

Tendo em vista a grande necessidade de atrair o estudante para a formação leitora, Cosson (2014b, p. 33) alerta para o “saber ler”, pois, para ele, “[a]quele que não sabe ler não tem acesso aos diplomas nem ao poderoso mundo das informações e certamente terá dificuldades de ler os filmes e outros produtos culturais.” O autor deixa clara a importância de saber ler para ter acesso ao mundo letrado. Assim, é importante destacar que as aulas de língua materna devem ofertar ao estudante momentos de leitura e reflexão na sala de aula, a fim de ensiná-lo ou conduzi-lo nesse processo. Cosson discorre acerca das maneiras de ensinar. Nesse caso, o professor de língua portuguesa deve ser interlocutor e agenciador na busca da consolidação desses eventos de letramento(s) que promovam a competência discursiva e apreciação do texto literário:

Em suma, se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda força humanizadora da literatura, não basta apenas ler. Até porque, ao contrário do que acreditam os defensores da leitura simples, não existe tal coisa. Lemos da maneira como nos foi ensinado e a nossa capacidade de leitura depende, em grande parte, desse modo de ensinar, daquilo que nossa sociedade acredita ser objeto de leitura e assim por diante (COSSON, 2014a, p. 29).

As contribuições de Cosson destacam o potencial dos textos literários sobre a formação leitora, de modo que os contos sejam clássicos, contemporâneos ou populares, por conter, muitas vezes, linguagem que se aproxima do conhecimento de mundo do estudante, possibilitarão mais esclarecimento a respeito de fatos e poderão motivá-lo a ler. A partir desse contato construtivo, haverá possibilidades de que ele estenda seus horizontes emocionais e intelectuais. Vale ressaltar que o pensamento crítico por parte dos leitores advém do contato imediato com os textos que se expandem com a experiência leitora.

Para Kiefer (2011, p. 302), “a passagem da forma oral à escrita levou a humanidade a uma maior intelectualização e ao aprimoramento das técnicas narrativas, e a memória, liberada do esquematismo necessário ao arquivamento mental, pôde dedicar-se à complexificação artística.” Portanto, a beleza estética e literária incorpora uma diversidade de textos que existem atualmente. A qualidade de criação é vasta e atraente, até mesmo em livros didáticos, distribuídos para estudantes de escolas públicas deste país, nos quais se encontram textos que despertam o imaginário de muitos leitores.

Dionísio (2008, p. 78) discorre sobre a formação de um leitor que “tome parte, fluentemente, eficazmente e criticamente nos múltiplos eventos textuais e discursivos”, o que significa pensar em um projeto que aspira ao “sujeito cosmopolita”, ou seja, a um leitor que consiga entender e conviver em diferentes espaços sociais, além do seu próprio ambiente.

Realizar um trabalho que amplie as possibilidades de leitura de textos de diferentes gêneros e tipos, a fim de priorizar a formação do cidadão, deve ser um dos compromissos do professor. No entanto, a autora destaca que:

[...] o problema da formação de leitores não reside, assim, nos textos a escolher para a leitura escolar. Estejam eles inscritos em situações comunicativas mais imediatas e constituam extensões do universo dos indivíduos, sejam eles formas de expressões artísticas, legadas por gerações, é a meta que se tem para a formação do cidadão-leitor que evidenciará as diferenças ou, pelo contrário, as anulará (DIONÍSIO, 2008, p. 78).

Em vista disso, as metas para a formação leitora devem ser discutidas, para que se alcancem objetivos pré-definidos. Quando o assunto é formação leitora, este requer um cuidado ainda maior, pois não basta apenas apontar os problemas ou determinar metas. É preciso que o público-alvo seja participativo nos processos.

Para motivar a leitura entre adolescentes é fundamental planejar e intermediar os trabalhos para que eles se sintam dispostos e incluídos. Diante do envolvimento de todos com a leitura, é provável que eles sejam expostos a meios que provoquem o desempenho cultural e intelectual. Para isso, não é preciso medir forças nem se submeter a imposições, pois ler é um ato pessoal e social. A leitura pode resultar num sujeito informado, sensibilizado, deixando de ser inerte e passivo frente a diversas situações, tornando-o capaz de intervir em contextos diversos ou em experiências interpessoais.

Leila Perrone-Moisés (2000, p. 350), em *Inútil poesia e outros ensaios breves*, destaca que a “literatura, tal como a entendemos desde o início da modernidade, não é ensinável. Mas a leitura literária não apenas pode ser ensinada como necessita de uma aprendizagem, e é por isso que os professores de literatura ainda existem.” Nesse contexto, conforme a autora, é fundamental ensinar o leitor a ler, sobretudo a leitura literária. Ela ainda ressalta a função primordial dos professores de literatura. Para isso, vê-se como essencial o papel do professor como motivador, desejando-se que ele seja um exemplo de leitor para os estudantes. Perrone-Moisés ainda elucida:

[...] para que o ensino literário continue dando frutos, é necessário que o professor, antes do aluno, continue acreditando nas virtudes da literatura. Se o próprio professor não confia mais no objeto de ensino, e não faz deste um projeto de vida, é melhor que escolha uma profissão mais atual, menos exigente e mais rentável (PERRONE-MOISÉS, 2000, p. 351).

Ao postular acerca da contribuição do professor para o ensino literário, Perrone-Moisés destaca que é preciso que ele goste da sua escolha profissional, pois é indispensável que ele possa mediar processos leitores, a fim de promover o conhecimento, além de ensinar os caminhos e traçar metas bem definidas para que o ensino aconteça de fato. Dessa forma, é preciso criar espaços para que o estudante estabeleça um diálogo com o texto. Assim, poderá simultaneamente acionar processos cognitivos, interligados aos aspectos pessoais e ao conhecimento prévio compartilhando com outros sujeitos suas impressões e opiniões.

Vale abordar também o conceito de Cosson (2014b, p. 77, grifos do autor): “leitura do *texto-intertexto*” que, segundo ele, é a leitura da linguagem literária do texto/obra ao observar “como ele/ela organiza os recursos estilísticos da linguagem para construir os seus sentidos.” As maneiras de ler o texto requerem do leitor, especialmente dos adolescentes, uma grande atenção para seus aspectos construtivos. A leitura tem o papel de preparar o leitor para encontrar seus próprios anseios, suas perspectivas.

A leitura literária pode ser, como diz Zila Letícia G. Pereira Rêgo (2004, p. 244), em *Poesia e subjetividade*, uma experiência para jovens leitores “em qualquer idade, uma ferramenta apropriada para construir-se a si mesmo, para dar sentido à própria vida. Conhecer-se melhor, pensar na sua subjetividade e preservar um sentimento de interioridade”. Trata-se, portanto, de uma experiência enriquecedora do individual, cognitivo, para o coletivo e social.

A seguir, o capítulo 3 em que se apresenta o local da pesquisa e uma análise do nível leitor dos participantes, a coleta e análise dos dados que objetivam o planejamento da proposta de intervenção.

3 DIAGNÓSTICO DOS PARTICIPANTES

Entendendo que a ampliação da competência textual dos alunos representa um dos objetivos centrais do ensino, é necessário ultrapassar o nível das considerações teóricas para chegarmos ao campo concreto das ações da linguagem. (ANTUNES, 2010, p. 42)

Neste capítulo, por meio de dois instrumentos, apresenta-se o lócus da pesquisa e o perfil dos participantes pesquisados. Assim sendo, detalham-se dados resultantes da aplicação de: 1) um questionário de sondagem de perfil e 2) exemplos de resposta obtidas a partir do estudo de um conto. As discussões acerca dos resultados e do desempenho dos participantes têm como objetivo justificar os percursos desta pesquisa.

3.1 Lócus da pesquisa

Taiobeiras, localizada ao Norte do Estado de Minas Gerais, compõe, com outros municípios, a microrregião do Alto Rio Pardo. Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2012), possui 31.457 habitantes.

Figura 2 – Cidade de Taiobeiras – MG



Fonte: Disponível em: <<https://www.google.com.br/search?q=taiobeiras+mg>>. Acesso em: 08 de set. 2017.

A Escola Estadual Presidente Tancredo Neves, situada em Taiobeiras – MG está localizada na Avenida do Contorno, 2299, Bairro Nossa Senhora de Fátima. Nela estão matriculados 796 estudantes no Ensino Fundamental II. Essa instituição oferece o ensino regular e os projetos Educação Integral Integrada, Educação Especial na modalidade Atendimento Educacional Especializado e Complementar (sala de recursos), Projeto Elevação de Escolaridade – Metodologia Telessala, e funciona nos períodos matutino e vespertino. Atende a uma clientela heterogênea, formada principalmente por estudantes advindos de bairros da periferia da cidade e da zona rural.

O quadro de funcionários é constituído por 01 (uma) diretora, 02 (duas) vice-diretoras, 03(três) Especialistas da Educação Básica, 01 (uma) secretária escolar, 05 (cinco) Auxiliares Técnicos da Educação Básica (ATB), 31(trinta e um) professores, sendo 05(cinco) de Língua Portuguesa, efetivos, e 12 (doze) Auxiliares de Serviços Gerais (ASB).

Figura 3 – Escola Estadual Presidente Tancredo Neves



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

A Escola possui uma área de 6.901,55m², sendo 1,635m² de área construída. O prédio tem dois pavimentos e apresenta um espaço físico com treze salas de aula, 01 secretaria, 01 sala de especialistas, 01 sala de professores, 01 quadra esportiva com arquibancadas, 01 biblioteca, 01 laboratório de informática, 01 cozinha, 01 sala de recursos, 02 banheiros para uso dos estudantes e 02 banheiros para uso dos funcionários.

3.2 Participantes da pesquisa

Os participantes desta pesquisa são 36 estudantes do 7º ano, em 2017, com idade entre 12 e 13 anos, sendo 19 meninas e 17 meninos, todos moradores da zona urbana. A maioria deles são colegas desde as séries iniciais, o que aumenta a proximidade uns com os outros, tanto dentro da sala de aula quanto fora do espaço escolar. Conforme observações em sala de aula, durante a realização de atividades orais, escritas e avaliações internas, cerca de 24 deles revelaram leitura com fluência e apresentaram bom desempenho escolar. Outros 12 apresentaram dificuldades de compreensão de textos verbais, especialmente narrativos, ortografia e elaboração de opiniões. Esses dados são exemplificados, com base em respostas dos participantes em questões discursivas, na fase diagnóstica e de intervenção, que serão discutidas neste texto. Diante disso, esta pesquisa indaga:

I- Quais são os níveis de dificuldade dos participantes em relação a habilidades cognitivas em leitura?

II- Quais as contribuições do conto para o desenvolvimento de habilidades em leitura e para a formação crítica desses adolescentes?

No intuito de refletir acerca desses questionamentos, foi realizada uma abordagem sobre a relação dos participantes com a leitura literária, através de um questionário, a fim de diagnosticar e conhecê-los visando ao planejamento da intervenção.

Dos 36 participantes da pesquisa, 34 responderam ao *Questionário do perfil do(a) estudante*⁶ que gostam de ler. Em relação a esse dado, destaca-se que, nos momentos de compartilhamento da leitura em sala de aula, nota-se a participação da maioria deles para ler textos, sendo a preferência da maioria por contos e poemas, conforme ilustra o gráfico no próximo item.

Ressalta-se que gostar de ler não significa possuir habilidades de desempenho em compreensão e em interpretação. Um fato positivo da turma é que, ao receberem um texto, sempre procuram ler ou prestar atenção. No entanto, ainda assim, é possível perceber que alguns não conseguem entender os sentidos textuais e buscam amparo nos colegas para a compreensão. Dessa forma, respondem às questões solicitadas em atividades ou trabalhos, com base em opiniões de outros. Entende-se que essa atitude pode comprometer o desempenho de habilidades cognitivas e leitoras, necessárias para o avanço escolar.

⁶ Apêndice A.

Os participantes sempre estão dispostos à participação nas aulas, mesmo gostando ou não de determinados gêneros textuais estudados. Para participarem desta pesquisa, houve um diálogo com eles no intuito de levá-los a entender a relevância deste estudo para a educação básica no cenário escolar e nacional. Assim, sentiram-se motivados a conhecerem novos contos.

Diante disso, ressaltamos que este trabalho objetiva discutir não somente o desenvolvimento de habilidades em leitura, mas também a formação literária e crítica.

3.3 Análise do Questionário do perfil do(a) estudante

Data: 07/11/2016

Duração: 40 min.

Recursos: quadro, pincel e xerox.

Houve, inicialmente, uma explicação para os participantes sobre os objetivos da pesquisa e da aplicação do questionário, avisando-os também sobre o compromisso dos pesquisadores de resguardarem o sigilo das informações. Em seguida, o questionário foi entregue para que eles respondessem. À medida que surgiram questionamentos ou dificuldades de entendimento de algumas questões, houve esclarecimento individual ou coletivo. Todos os 36 participantes responderam ao questionário, sem receios.

Como esta pesquisa firma-se na pesquisa-ação, conforme Thiollent (1998), utilizou-se do método em que houve uma relação de cooperação entre pesquisadores e participantes, em todas as etapas. Assim, responderam ao questionário realizando uma leitura atenta, marcando as opções, sem interferência de outrem, assinaram e entregaram para análise.

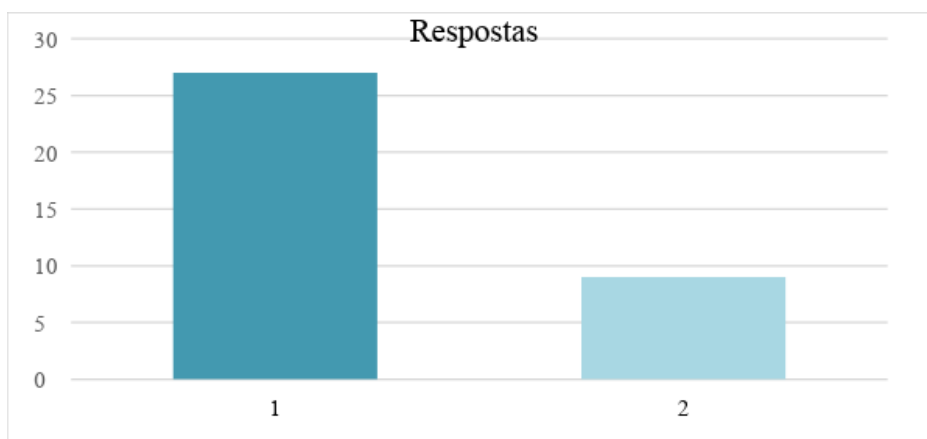
As observações iniciais que apontaram os problemas e deram origem à proposta diagnóstica surgiram, inicialmente, durante a realização de atividades, avaliações, participação em leitura e debates nas aulas de Língua Portuguesa. Nessas oportunidades, percebeu-se que alguns alunos liam atentamente, mas não conseguiam compreender fatos, sentidos pretendidos por palavras ou expressões ou o sentido dos textos. Tendo em vista esse quadro e, para compreender melhor os participantes, foi elaborado o questionário com o propósito de conhecer o perfil pessoal e leitor de cada um deles.

Com questões objetivas, buscou-se interrogar os participantes para verificar, principalmente, o contato e a frequência deles com a leitura de textos literários. Além disso, quais textos mais gostavam de ler e quais dificuldades eles mais encontravam ao interpretar um texto narrativo.

O questionário continha 12 questões objetivas, que se referiam à identificação pessoal (questões 1 a 7) e incentivo e apreço do participante à leitura literária, dentro e fora do espaço escolar (questões 8 a 12).

Com resposta à pergunta número 8: *Você recebe incentivo dos seus pais ou de alguém com quem você convive para ler textos ou livros? (1) Sim e (2) Não*, obteve-se o seguinte resultado:

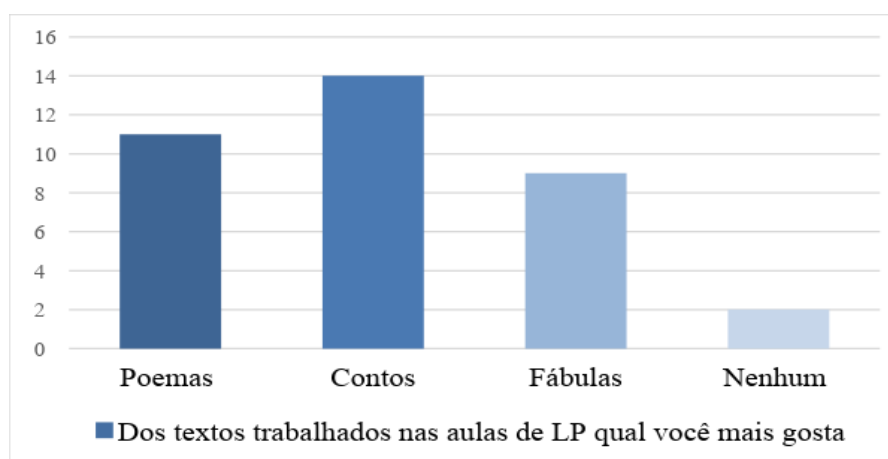
Gráfico 1 – Incentivo à leitura



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Nota-se, pelo gráfico, que a maioria dos participantes, ou seja, 27 deles, afirmaram receber incentivo para ler fora do espaço escolar. Apenas 09 afirmaram não receber nenhum incentivo.

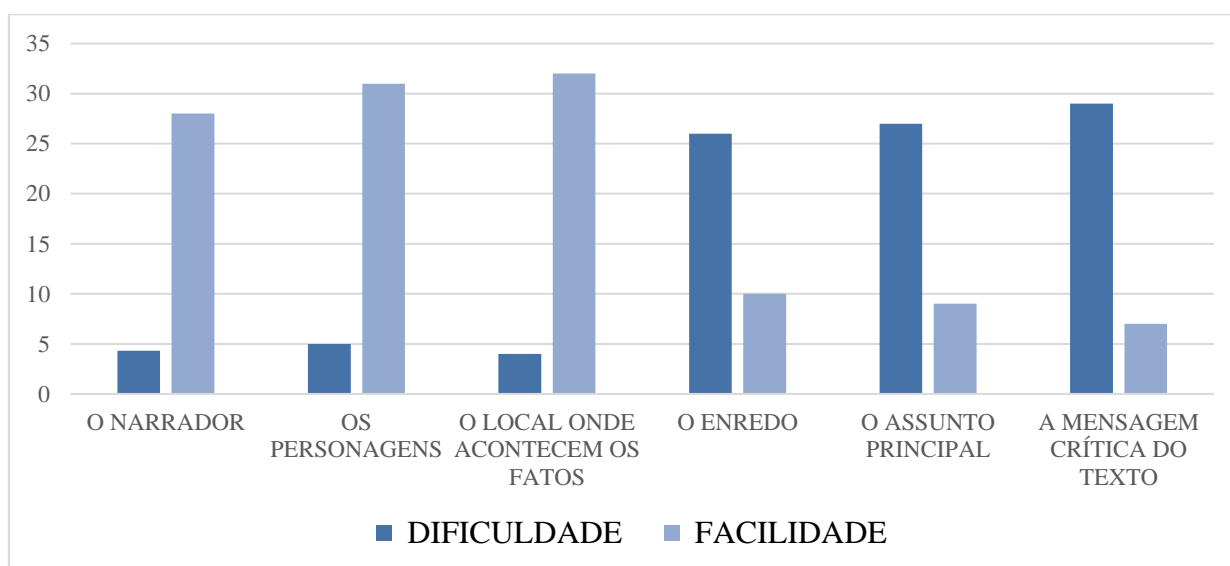
Em relação à pergunta número 9: *Dos textos trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa, qual (quais) você mais gosta?* Os dados caracterizam o gráfico a seguir:

Gráfico 2 – Textos que mais gostam de ler

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

A representação gráfica acima mostra que somente 02 estudantes assinalaram não gostar de ler nenhum texto, 09 afirmaram gostar de fábulas, 11 de poemas e 14 de contos. Havia no questionário a opção “outro”, que não foi marcada e nem respondida por nenhum deles.

Para a pergunta número 11: *Enumere as opções abaixo, de acordo com o código. Quando você lê um texto narrativo, costuma encontrar com: 1- dificuldade. 2- facilidade*, houve o seguinte resultado:

Gráfico 3 – Identificação em textos

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Conforme os dados obtidos por meio da pergunta 11, a maioria afirmou identificar com facilidade o narrador, personagens e local onde acontecem os fatos. Já o enredo, assunto principal ou mensagem crítica, um número maior de participantes informou sentir mais dificuldades.

3. 4 Leitura e reflexão sobre o texto

Data: 22/11/2016

Duração: 2 aulas de 50 min.

Recursos: quadro, pincel e xerox do texto.

Com o objetivo de estudar o nível de dificuldade dos participantes em compreensão, interpretação e elaboração de opinião sobre textos narrativos, foi utilizada uma atividade diagnóstica a partir do conto “Os sete corvos”, dos Irmãos Grimm. O texto foi selecionado por ser um clássico da literatura infanto-juvenil, que envolve encanto e mistério, cumprindo assim o propósito de despertar a atenção dos estudantes, a fim de conduzi-los através da linguagem literária, ao encadeamento dos fatos e ao desfecho. Antecedido por uma sondagem sobre o conhecimento prévio dos participantes, a partir da exploração de sentidos dos títulos, o texto foi lido em voz alta, coletivamente.

Koch e Elias (2006, p. 42, grifo nosso) definem conhecimentos prévios como “conhecimentos gerais sobre o mundo – uma espécie de *thesaurus* mental – bem como conhecimentos alusivos a vivências pessoais e eventos espaço-temporalmente situados, permitindo a produção de sentidos.” Nesse sentido, antes da leitura, foi feita uma discussão a respeito do que os estudantes sabiam sobre superstição, mais especificamente quais seriam os conhecimentos populares acerca do número 7 (sete) e da simbologia de uma ave preta ligada ao título “Os sete corvos”.

O texto, narrado em terceira pessoa, tem como fato principal o nascimento de uma única menina, após o casal ter sete filhos. A fragilidade da saúde da filha levou o pai a mandar um dos filhos buscar água em uma fonte para batizá-la às pressas. Os outros seis acompanharam o irmão que estava incumbido da tarefa solicitada pelo pai. Os sete distraíram-se e demoraram a retornar. A angústia do pai, motivada pela aflição de perder sua única filha, sem ser batizada, o fez expressar sua insatisfação, dizendo que queria que todos eles se transformassem em corvos. Dito isso, os sete se transformaram em corvos. Com o passar dos

anos, a menina descobriu o mistério e saiu à procura dos irmãos. Durante a viagem viveu intensas aventuras, mas conseguiu trazê-los de volta para casa.

De acordo com Irlandé Antunes (2010, p. 51), a atividade de análise de textos “reiterada e consciente é fundamental para desenvolver nossa capacidade de perceber, de enxergar, de identificar os fenômenos ou os fatos que ocorrem nos textos.” Assim sendo, as questões versavam sobre identificação de informações explícitas e implícitas, com o propósito de colaborar com o desenvolvimento da habilidade de compreensão e de interpretação.

Na pesquisa foram analisados os resultados dos 36 participantes. No entanto, pela impossibilidade da apresentação de todos neste espaço, foram escolhidos apenas alguns, a título de exemplificação; por esse motivo, os trechos das respostas a seguir são denominados de P4, P14 e P16. A estratégia da escolha tem como base Thiollent (1998, p. 61), ao definir que a “necessidade de construir amostras para a observação de uma parte representativa do conjunto da população considerada na pesquisa-ação é assunto controverso.” Em vista disso, o autor elenca algumas posições. Dentre elas:

c) Uma terceira posição consiste na valorização de critérios de representatividade qualitativa. [...]Este princípio é sistematicamente aplicado no caso da pesquisa-ação. Pessoas ou grupos são escolhidos em função de sua representatividade social dentro da situação considerada (THIOLLENT, 1998, p. 62).

Por isso, a representatividade dos exemplos a seguir ilustram o nível do desempenho dos participantes, de acordo com Thiollent (1998). Os participantes P4, P14 e P16 representam parte dos que responderam, no questionário do perfil do estudante, que não receberam incentivo para ler fora do espaço escolar. Os três apresentam baixo nível de desempenho em leitura de textos narrativos, interpretação de textos verbais e não-verbais e produção de textos de opinião. P4 é um dos que mais demonstrou dificuldades em ortografia.

Figura 4 – Resposta do P 4

Compreensão e reflexão sobre o texto

QUESTÃO 01. Quais são as personagens do texto?
Os filhos, mãe e o neto velho

QUESTÃO 02. Este texto apresenta narrador personagem, ou seja, narra e participa da história ou é narrador observador que narra, mas não participa da história?
narrador observador que narra

QUESTÃO 03. Que fato(s) deu(deram) origem à narrativa?
O fato é que o avô não tem participação de fato de interesse e atenção com os

QUESTÃO 04.
 a) Nesse texto, quais termos marcam a passagem temporal em que ocorreram os fatos?
noite e noite

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Figura 5 – Resposta do P 14

Compreensão e reflexão sobre o texto

QUESTÃO 01. Quais são as personagens do texto?
O pai, mãe, os filhos, a irmãzinha, o pai, a mãe, os filhos, a irmãzinha e o irmão

QUESTÃO 02. Este texto apresenta narrador personagem, ou seja, narra e participa da história ou é narrador observador que narra, mas não participa da história?
Narrador personagem

QUESTÃO 03. Que fato(s) deu(deram) origem à narrativa?
Do irmão quiseram comer, do pai ficar bravo

QUESTÃO 04.
 a) Nesse texto, quais termos marcam a passagem temporal em que ocorreram os fatos?
Do e irmãozinho nasceu

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Figura 6 – Resposta do P 16

Compreensão e reflexão sobre o texto

QUESTÃO 01. Quais são as personagens do texto?

Pai a mãe o galho o galho e as 7 corvos, lua, lua e estrelas

QUESTÃO 02. Este texto apresenta narrador personagem, ou seja, narra e participa da história ou é narrador observador que narra, mas não participa da história?

narrador observador

QUESTÃO 03. Que fato(s) deu(deram) origem à narrativa?

Uma galho do galho e das corvos

QUESTÃO 04.

a) Nesse texto, quais termos marcam a passagem temporal em que ocorreram os fatos?

de mil e de mil

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Percebe-se pelas respostas dos participantes que em algumas questões eles tiveram maior dificuldade para acertar, conforme demonstram os exemplos acima. Esses fatos justificam a relevância de promover estratégias de leitura e interpretação oral e escrita para que a troca de informações colabore com a compreensão de temáticas textuais e de fatos relevantes das narrativas. Analisemos, pois, duas questões a título de exemplo, visto que foram apontadas pela maioria dos participantes no questionário do perfil do estudante, como fáceis de serem respondidas.

Para a questão 01: *Quais são as personagens do texto?* Observa-se a semelhança das respostas ao responderem, por exemplo, “Mãe, pais, sete filhos ou sete corvos, filha, lua, sol, anãozinho, estrelinhas.”

Em relação à questão 02: *Esse texto apresenta narrador-personagem, ou seja, aquele que narra e participa da história ou é narrador observador, aquele que narra, mas não participa da história?* A questão foi respondida corretamente por P 16. P 14 respondeu incorretamente: “Narrador personagem.” P 4 respondeu corretamente, mas esboçou dificuldades elementares de escrita da seguinte maneira: “Nara do olvado que nara” (P 4). Enquanto julga-se que sua intenção seria expressar: “Narrador observador que narra”.

As respostas a seguir são dos participantes P 26 e P 28, que fazem parte dos que responderam, no questionário do perfil do estudante, que recebiam incentivo para ler fora do espaço escolar. O objetivo é demonstrar como o estímulo à leitura dentro e fora da escola

contribui para o desempenho de diversas habilidades. Esses participantes demonstram que possuem maiores habilidades em leitura, compreensão e escrita:

Figura 7 – Resposta do P 26

Compreensão e reflexão sobre o texto

QUESTÃO 01. Quais são as personagens do texto?
 Mãe, Pai, Sete filhos, filha, lua, sol, vizinhos, Anãzinhos, titelinhas

QUESTÃO 02. Este texto apresenta narrador personagem, ou seja, narra e participa da história ou é narrador observador que narra, mas não participa da história?
 Narrador observador que narra, mas não participa da história.

QUESTÃO 03. Que fato(s) deu(deram) origem à narrativa?
 O fato que deu origem à narrativa foi o marui mento da menina, e que agente tinha que lhe batizar por que não tinha.

QUESTÃO 04.
 a) Nesse texto, quais termos marcam a passagem temporal em que ocorreram os fatos?
 durante muito tempo.

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Figura 8 – Resposta do P 28

Compreensão e reflexão sobre o texto

QUESTÃO 01. Quais são as personagens do texto?
 O pai, a mãe, sete irmãos, um irmão, lua, e sol, as estrelas e o mar

QUESTÃO 02. Este texto apresenta narrador personagem, ou seja, narra e participa da história ou é narrador observador que narra, mas não participa da história?
 Narrador observador.

QUESTÃO 03. Que fato(s) deu(deram) origem à narrativa?
 O nascimento da menina (irmã dos sete irmãos)

QUESTÃO 04.
 a) Nesse texto, quais termos marcam a passagem temporal em que ocorreram os fatos?
 "Chegou onde estava o sol, mas era quente demais"
 "Correu até a lua, mas era fria demais"

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Ao analisar as respostas dos participantes P 26 e P 28 observa-se que eles compreenderem o texto e apresentaram maior legibilidade na escrita. No entanto, este cenário não impossibilita a existência de um projeto que prioriza a leitura, de maneira que promova a interpretação e a reflexão acerca de temáticas textuais. Cosson (2014a, p. 17) tece considerações sobre a leitura de textos literários, abordando que “a experiência literária não só

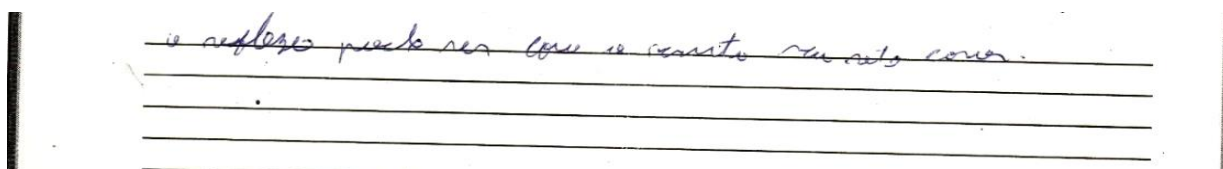
nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência.”

Em razão do exposto, este trabalho parte do pressuposto de que a formação literária é capaz de melhorar a aprendizagem, sensibilizar e colaborar com os processos formativos da humanidade.

Considera-se ainda pertinente ressaltar outra análise das respostas relativas ao desfecho da narrativa. A questão objetivava que os participantes expressassem o que compreendiam sobre o comportamento dos personagens, de maneira reflexiva, já que durante os debates em sala de aula sobre o texto houve discussão a respeito dos seguintes assuntos: superstição do número sete, poder da fala do pai para os filhos, atitude da menina para reencontrar os irmãos e trazê-los de volta para casa e atitudes humanas frente a situações difíceis.

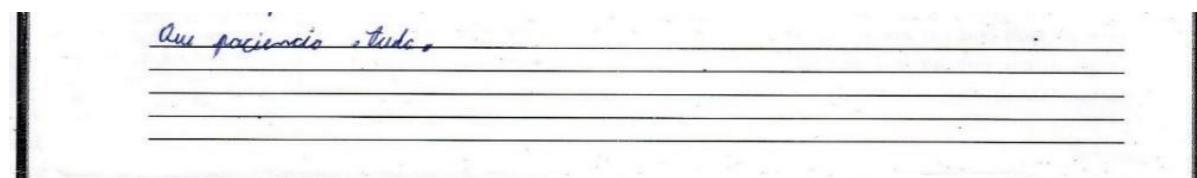
As respostas abaixo foram para a questão número 07, de compreensão e interpretação do conto: *Que reflexão pode-se ter desse texto a respeito da atitude do pai, da filha e dos sete irmãos?*

Figura 9 – Resposta do P 4



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Figura 10 – Resposta do P 14



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Figura 11 – Resposta do P 16

QUESTÃO 06. Que reflexão podemos ter sobre esse texto?

Para mimos digam mal de mal para os outros

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Figura 12 – Resposta do P 26

Eu quando a menina quele que por salvar ela
 prometeu a desposar ele foi batido de seus irmão
 até ver a dor.

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Figura 13 – Resposta do P 28

QUESTÃO 06. Que reflexão podemos ter sobre esse texto?

Que uma menina fez muita coisa para salvar seus
 irmão

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Pela análise das respostas acima, nota-se a relevância de se discutir sobre um ensino da leitura que estimule a prática de construção de sentido e reflexão textual.

Terra e Pacheco (2017) ponderam acerca do percurso gerativo de sentido, que é baseado na construção de sentido do texto. Eles denominam esses percursos como “nível fundamental, narrativo e discursivo”, que vão “do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto” (TERRA; PACHECO, 2017, p. 138). Diante disso, as análises das respostas têm o objetivo de demonstrar que alguns dos participantes, embora tenham respondido que gostam de ler contos – de acordo com os questionários da fase diagnóstica – dois deles apresentaram dificuldades de compreensão mínima e complexa, desde o nível fundamental ao discursivo.

Além disso, percebe-se que há a necessidade de trabalhar leitura, compreensão, interpretação oral e escrita de textos, a fim de que os participantes consigam desenvolver diferentes habilidades. A partir dessas práticas, eles poderão construir sentidos e elaborar opiniões, partindo para a criticidade. Antunes (2010) esclarece que o principal motivo para o

desenvolvimento da competência em leitura é preparar o leitor para atuar nas diversas situações sociais do uso da linguagem:

As exigências atuais, muito mais que noutras épocas, recaem sobre pessoas capazes de atuarem(*sic*) socialmente, com versatilidade, com criatividade, com fluência, com desenvoltura, com clareza e consistência, na discussão, na análise e na condução das mais diferentes situações sociais do espaço familiar ao trabalho (ANTUNES, 2010, p. 52).

Os dados coletados no questionário e na leitura e interpretação de “Os sete corvos”, na fase diagnóstica, serviram de subsídios para elaboração de planejamento de intervenção para esta pesquisa. Os exemplos apontam para a relevância de elaboração de estratégias que possam promover a formação de leitores capazes de compreender textos de diferentes gêneros.

A fase de intervenção virá em seguida, com uma proposta de trabalho com oficinas para leitura de contos, compreensão, interpretação, produção de textos de opinião, dramatização e exposição de trabalhos. Para isso, utilizar-se-á como método a estratégia Texto, Estímulo e Prática (TEP), a partir das contribuições teóricas de Terra e Pacheco (2017).

Almeja-se, por conseguinte, que este trabalho promova a integração dos participantes na leitura, na oralidade, na expressividade e na escrita e que, dessa forma, consigam desenvolver habilidades necessárias para o letramento literário e para melhoria da aprendizagem. Com isso, espera-se também consolidar a leitura de textos, com compreensão de seus sentidos e temas e, assim, respaldar a formação de sujeitos inseridos socialmente, capazes de refletir sobre as diversas manifestações culturais e expressivas da linguagem.

4 TEXTO, ESTÍMULO E PRÁTICA: ESTRATÉGIAS PARA CONSTRUÇÃO DE SENTIDO DO TEXTO VISANDO À FORMAÇÃO CRÍTICA

O sentido dos textos constrói-se pela conversão de um nível ao outro, o que representa um enriquecimento de sentidos. (TERRA; PACHECO, 2017, p. 138).

A partir da apresentação e discussão sobre o nível de desempenhos dos participantes desta pesquisa, foi elaborada uma intervenção que visa ao desempenho desses adolescentes em leitura, interpretação e formação crítica. Para isso, apresenta-se a estratégia didático-pedagógica Texto, Estímulo e Prática (TEP) como pilar do projeto de intervenção desta pesquisa.

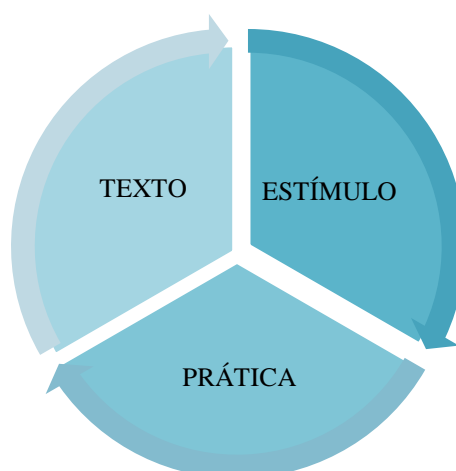
Os trabalhos de estímulo à leitura, interpretação, produção de textos, cadernos de produções e exposição literária foram divididos em sete (7) etapas, para melhor organização das sequências de atividades, visando colaborar com a integração de todos os participantes em todos os processos.

4.1 Estratégia Texto Estímulo e Prática (TEP)

Em razão da análise de dados coletados na fase diagnóstica, que refletiu sobre os níveis de habilidades em leitura, compreensão e interpretação dos participantes, apresenta-se como sugestão de trabalho interventivo, a estratégia Texto Estímulo e Prática, com base no percurso gerativo de sentido, conforme Terra e Pacheco (2017).

O objetivo da proposta é promover uma leitura atenta e reflexiva de contos clássicos, populares e contemporâneos, com a intenção de desenvolver habilidades em compreensão, interpretação e elaboração de opinião acerca das temáticas abordadas nos textos.

Essa proposta justifica-se pela necessidade de apresentar estratégias didáticas diversificadas que possibilitem compreensão, interpretação e produção de textos de opinião. O planejamento da TEP tem o objetivo também de cumprir os requisitos da sublinha deste trabalho de pesquisa que é *Produção de material didático inovador*.

Figura 14 – Estratégia TEP

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Com essa estratégia didático-metodológica, deseja-se oferecer aos participantes metodologias diversificadas para que possam participar ativamente de leitura individual, coletiva, oficinas de compreensão, interpretação e produção de textos de opinião, necessários para o desenvolvimento educacional e social. Assim, a TEP compõe-se dos seguintes processos didático-metodológicos:

Quadro 2 – Processos didático-metodológicos da TEP

1.	Escolha de textos narrativos/literários do mesmo gênero (conto);
2.	Estímulo aos participantes para a leitura, a partir da exploração dos sentidos de palavras ou expressões para mobilização de conhecimentos prévios;
3.	Leitura dos textos em voz alta ou silenciosamente;
4.	Discussão sobre o texto;
5.	Listagem no quadro das principais informações apontadas pelos participantes;
6.	Confecção de fichas com pistas para interpretação, considerando: tipo, gênero, tema, perfil de personagens, nuvem de palavras (com principais palavras do texto), termos responsáveis pela progressão textual, marcas temporais, local dos fatos e reflexão sobre o texto;
7.	Divisão dos participantes em grupos para interpretação em cartazes, de acordo com o comando de cada ficha, conforme item 6;
8.	Apresentação dos trabalhos aos colegas;
9.	Orientação dos participantes para escolherem um dos contos trabalhados, escreverem um texto de opinião, destacando a mensagem principal do texto escolhido, perfazendo a construção de sentido do texto;
10.	Organização de <i>Cadernos de Produções</i> com os textos dos participantes e apresentação à comunidade escolar;
11.	Exposição dos trabalhos realizados e dramatização de um dos contos.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

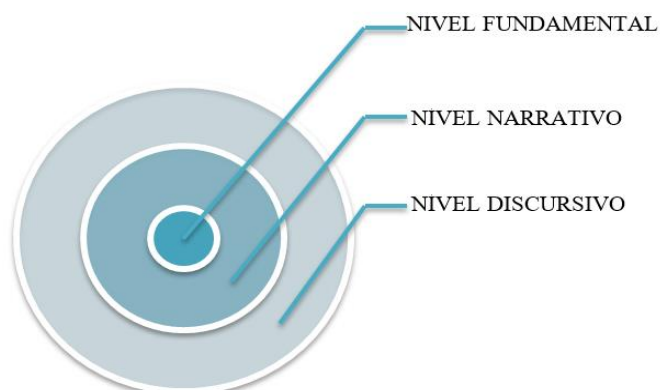
De acordo com as ações do quadro acima, o objetivo dessa estratégia é estimular os participantes para leitura, compreensão, interpretação e produção de textos para ampliação de habilidades e conhecimentos acerca das temáticas de textos de diferentes gêneros, a partir do estudo de contos.

Terra e Pacheco (2017) abordam o conto como figurativo, constituído de sentido. Esclarecem sobre seu discurso literário peculiar, composto por um narrador, tempo, espaço, dentre outras especificidades. Destacam que se trata “de um gênero narrativo de curta extensão, que apresenta **narratividade**, isto é, transformações, mudanças de estado” (TERRA; PACHECO, 2017, p. 49, grifo dos autores). Assim sendo, a história cria-se a partir de fatos, seguidos de tensões que despertam a curiosidade do leitor.

Espera-se que, a partir desses trabalhos, os participantes consigam construir níveis de compreensão, desde o fundamental ao discursivo, baseando-se em Terra e Pacheco (2017). Sobre isso, os autores enfatizam que o nível fundamental é o mais profundo, simples e abstrato, que pode ser analisado em qualquer texto, articulando-se a partir de uma oposição semântica. O narrativo está no intermediário entre o fundamental e discursivo. Nele, os valores do plano fundamental são assumidos por sujeitos que constituem enunciados de estado e de fazer, ou seja, marcados por verbos que exprimem estados do sujeito e os que manifestam, modificam ações dentro do plano narrativo.

No nível discursivo há a instalação do narrador e personagens, com características físicas e/ou psicológicas, tempo e espaço, caracterizando categorias de enunciação e aparecimento de temas. Segundo os autores, o nível discursivo é o mais complexo de todos, pois é necessário fazer abstrações para se entender os sentidos dos pressupostos do texto. Segue, na figura 15, a ilustração dos níveis, de acordo com Terra e Pacheco:

Figura 15 – Plano de conteúdo do texto



A figura retrata os planos de conteúdo dos textos e sinalizam o nível fundamental como o mais profundo, com o mínimo de significado marcado por oposições semânticas, por exemplo: bem/mal, sorte/azar.

O segundo nível, o narrativo, nível intermediário, representa os valores do nível fundamental assumidos por sujeitos da ação verbal, que modificam as ações de outros sujeitos. O discursivo envolve os outros dois, de maneira que os discursos são conduzidos por enunciados através de pessoa, tempo e espaço, representando também os temas.

Espera-se que, a partir dos contos selecionados para este trabalho, os participantes possam perfazer esses caminhos para a construção de sentido. Assim, além de inferências de termos explícitos, poderão praticar a interpretação em que o entendimento vai além da superfície textual. Por fim, pela troca de informações com os colegas, poderão construir também a criticidade, objetivo maior desta pesquisa.

4.2 A seleção dos contos

Para o desenvolvimento desta pesquisa foram escolhidos seis contos. Os critérios de escolha basearam-se, principalmente, na relação de pertencimento ao gênero literário, por conter peculiaridades estéticas, sociais e culturais, por adequar-se ao nível educacional dos participantes, pela extensão que facilita a leitura na sala de aula, pelo desencadeamento de fatos que prendem a atenção dos leitores e pelas temáticas que permitem reflexão e elaboração de opinião. Por isso, os participantes escolheram os textos a partir de uma listagem de contos oferecidos a eles, cujos títulos mais chamaram a atenção. Esses critérios vinculam-se a afirmação de Terra (2014, p. 63), ao apontar que “para o trabalho na sala de aula com textos literários, o professor terá que optar por textos curtos como poemas e contos, deixando os mais longos, como os romances, para leitura extraclasse.” Por esses motivos, é possível que todos os participantes da turma sejam integrados nas atividades de leitura.

Para a seleção dos contos considerou-se, dentre outros, a relevância de possibilitarem a formação literária, tratada como educação literária por Leahy-Dios. Na obra, a autora defende que a “educação literária”), em suas diversas funções, prepara o sujeito para ser uma pessoa melhor e amplia os conhecimentos para o domínio da linguagem escrita. Além do mais, colabora com a reflexão sobre “fatos históricos, políticos e sociais locais e universais” (LEAHY-DIOS, 2004, p. 25).

Ao abordar essas concepções, a autora destaca a ampliação dos conhecimentos da linguagem em seus aspectos orais e escritos. Terra e Pacheco destacam a diversidade de temas e tipos de contos:

Por ser um gênero que trata de valores humanos, produzidos por seres humanos e destinados a outros humanos, o conto aborda um amplo leque de temas, daí haver uma profusão de tipos de conto – contos de fada, de suspense, de terror, de ficção científica, de mistério, policial, erótico, fantástico etc. Uns privilegiam a ação; outros, a reflexão. Podemos afirmar, portanto, que há contos para todos os gostos e idades (TERRA; PACHECO, 2017, p. 436).

Os textos que foram sugeridos para a fase de intervenção e escolhidos pelos participantes seguiram a perspectiva de abordagem de três tipos de contos: populares, que passaram da oralidade para a escrita, clássicos, escritos há vários anos, mas continuam prestigiados pelo público de várias idades e contemporâneos, escritos atualmente e que abordam temas atuais. Seguem, portanto, os seis contos selecionados:

Quadro 3 – Contos selecionados⁷

1. <i>O bisavô e a dentadura</i> , de Sylvia Orthof, história cômica de caráter popular, ou seja, traduzido da oralidade para a escrita, que se teria passado em uma família de Montes Claros, Minas Gerais, conforme afirma-se no início do conto;
2. <i>O compadre da morte</i> , versão de Câmara Cascudo, também popular, drama e suspense que narra a história de um homem que tenta se livrar da morte a todo custo;
3. <i>O cego e o dinheiro enterrado</i> , narrativa popular, que denota suspense e lição de vida, também uma versão de Câmara Cascudo.
Os outros três contos que se seguem são de autoria de Auíri Tiago, do livro <i>Contos mudernos: causos do sertão</i> (2014):
4. “Eu índio”, conto contemporâneo, por ser uma produção atual e tratar de assuntos da atualidade. História de preconceito de uma mãe por não querer ver seu filho estudando com um “suposto” índio;
5. “Meu amigo invisível”, também contemporâneo, de maneira intertextual narra a história do menino Pedrinho, que vive em um mundo de realidade e fantasia;
6. “Férias nas alturas”, narrativa contemporânea, que reflete sobre a vida de um casal que planeja uma viagem de avião pela primeira vez e se envolve tirando fotografias, desde o táxi ao aeroporto. O inevitável acontece.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Na perspectiva de estudo dos textos selecionados e, para alcançar os objetivos almejados por esta pesquisa, que visa minimizar os problemas de aprendizagem apontados pelos participantes, os trabalhos foram divididos em VII (sete) etapas, apresentadas a seguir:

4.3 Etapa I: Leitura e construção de sentido

Datas: 04, 05, 10 e 11 / 04 / 2017

Duração: 4 aulas de 50 min. Cada.

Recursos: quadro, pincel e xerox do conto.

Objetivando a integração dos participantes, as atividades da Etapa I foram realizadas com grupos de 5 ou 6 componentes e individuais. As oficinas para discussão e produção de inferências fundamentaram-se, principalmente, em Cosson (2014a). Ele afirma que oficina é “o caráter da atividade prática, de algo que requer a ação dos participantes e não a simples exposição do professor” (COSSON, 2014a, p. 121). Essas estratégias didáticas permitem o compartilhamento da leitura, a interpretação e a produção de textos de maneira interativa e dinâmica.

⁷ Textos nos apêndices, p. 107-128.

Figura 16 – Leitura coletiva de *O bisavô e a dentadura*, de Sylvia Orthof



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Conforme imagem acima, o primeiro texto a ser lido na etapa de intervenção foi *O bisavô e a dentadura*, de Sylvia Orthof. Para esse momento, os participantes foram separados em três grandes grupos na sala, simbolizando, numa mesa grande, a mesa de jantar, conforme narrado no início do conto. Um dos participantes caracterizou-se e assumiu a fala do bisavô para dar mais ênfase aos fatos. Após a leitura, houve uma discussão sobre o texto, de acordo com os seguintes questionamentos:

1. O que vocês pensam sobre esse texto?
2. Que justificativa vocês dariam para a escolha do título?
3. E o desfecho? O que acharam?
4. Que outro final vocês dariam à história?

Figura 17 – Discussão sobre o conto



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Na aula seguinte, os estudantes fizeram atividades individuais de compreensão e interpretação do texto.

Figura 18 – Atividades individuais de interpretação dos textos



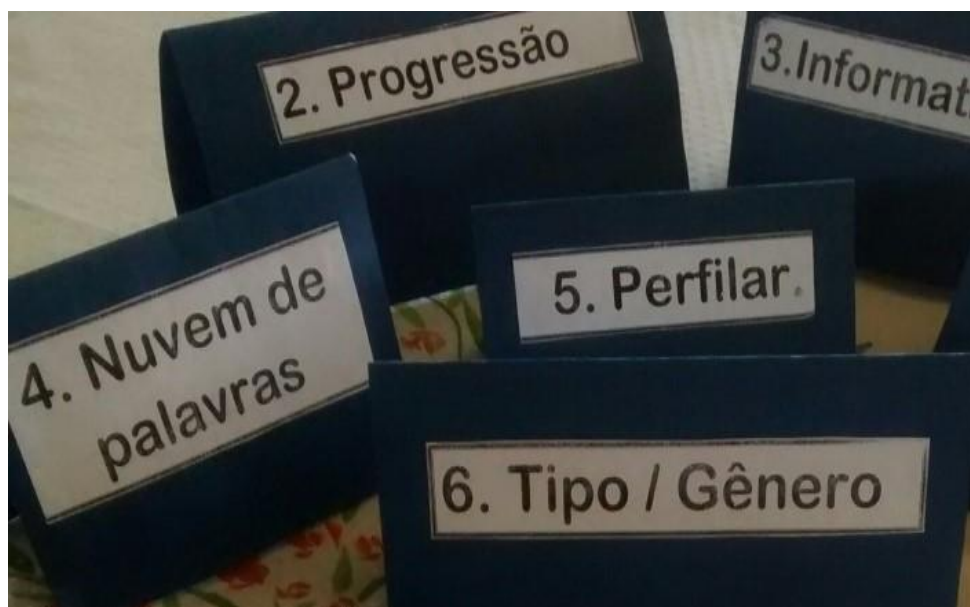
Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

A leitura dos outros textos: “O compadre da morte” e “O cego e o dinheiro enterrado”, ambos de Câmara Cascudo, foi realizada coletivamente e na mesma aula. Em seguida, foi compartilhado o que os estudantes entenderam dos textos. A partir das leituras e

da discussão, os participantes reuniram-se em grupos de 5 ou 6 componentes e realizaram oficinas de compreensão e interpretação dos textos. Para isso, foram confeccionadas fichas contendo o que cada grupo deveria informar:

1. **Tema:** destacar o tema ou o sentido central dos contos;
2. **Tempo:** identificar termos de marcação temporal;
3. **Progressão:** apontar os mecanismos de encadeamento dos fatos, continuidade dos textos para construir sentido;
4. **Informatividade:** identificar quais aspectos do texto correspondem ao esclarecimento das ações; verificar se as informações são claras ou se dependem de outros textos para construção de sentido.
5. **Nuvem de palavras:** destacar as palavras principais dos textos ou as que mais chamaram a atenção dos leitores e formar uma nuvem de palavras;
6. **Perfilar:** descrever as características físicas e psicológicas das personagens;
7. **Tipo/Gênero:** informar o tipo e especificar as características do gênero conto.

Figura 19 – Fichas para as oficinas – Interpretação em grupos



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

A proposta das fichas se deu para melhor organizar a pesquisa de cada grupo e para dar um novo aspecto de organização aos trabalhos.

4.4 Etapa II: Do conto à opinião

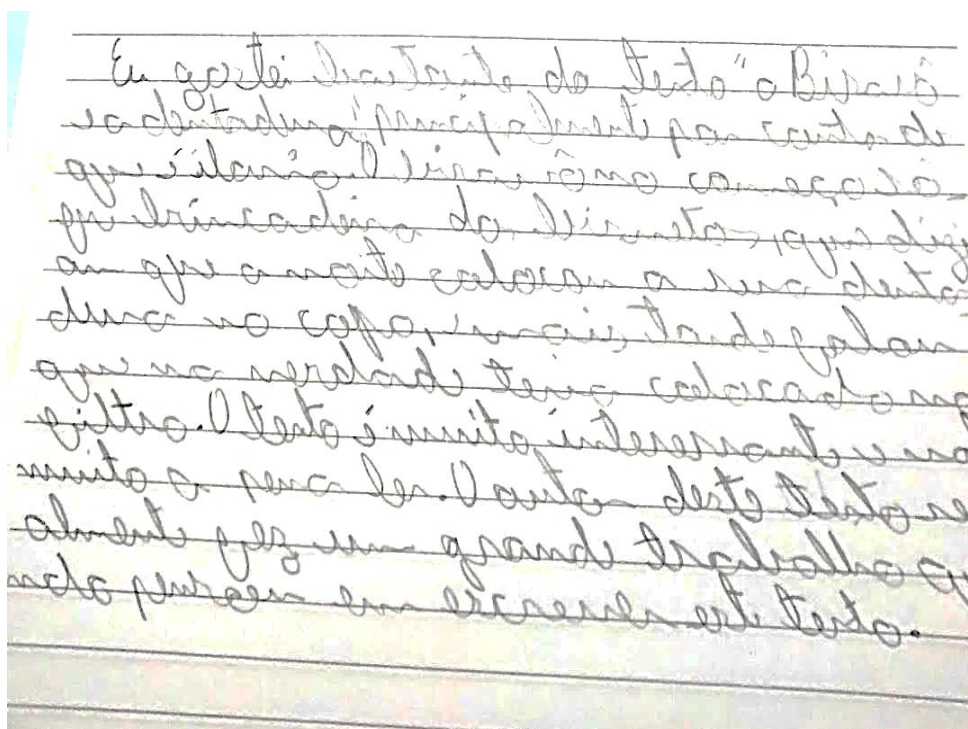
Data: 17 a 19 / 04 / 2017

Duração: 5 aulas de 50 min. cada para orientação, produção, correção, refacção e organização do caderno de produções.

Recursos: quadro, pincel, xerox dos contos, material escolar próprio dos participantes e cartolinas.

Após a leitura e interpretação escrita dos contos: “Os sete corvos”, *O bisavô e a dentadura*, “O cego e o dinheiro enterrado” e “O compadre da morte”, os estudantes foram orientados a escrever espontaneamente sobre qual (quais) contos eles haviam gostado mais e por quê.

Figura 20 – Produção de texto de opinião – P 4



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Figura 21 – Produção de texto de opinião – P 14

Disciplina: Português
 Professor: Cleunice Lima
 Data: 02.

Produção de texto espontâneo

Todos os contos foram muito interessantes, pois cada
 o conto despertou uma curiosidade no ar. E quanto
 mais eles, mais links montados de descalço e fi-
 nal do conto. O cego foi esperto, o comprador do morto o com-
 prador enganado, que no final foi enganado, o leirante "rapaz"
 da coruja.

O conto que eu mais gostei foi o comprador do
 morto, pois ele tinha muitas filhas e deu uma para o
 morto leirante. Até que um dia ele se tornou um grande
 médico, até que um dia ele recebeu uma grande proposta
 para salvar o filho do rei e o morto estava na
 calçada do cemitério. Ele não tinha calças e ele viu o morto
 na calçada. Ele mandou vestir o corpo e assim ele sal-
 vava o filho do rei. O morto levou ele a sua casa e mas-
 tou suas "ruínas" que era o seu tempo de vida. Ele fez um
 pedido para vestir e ele vestiu por muito tempo. Um dia,
 a morte chegou. Era por o conto que eu mais gostei.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Figura 22 – Produção de texto de opinião – P 16

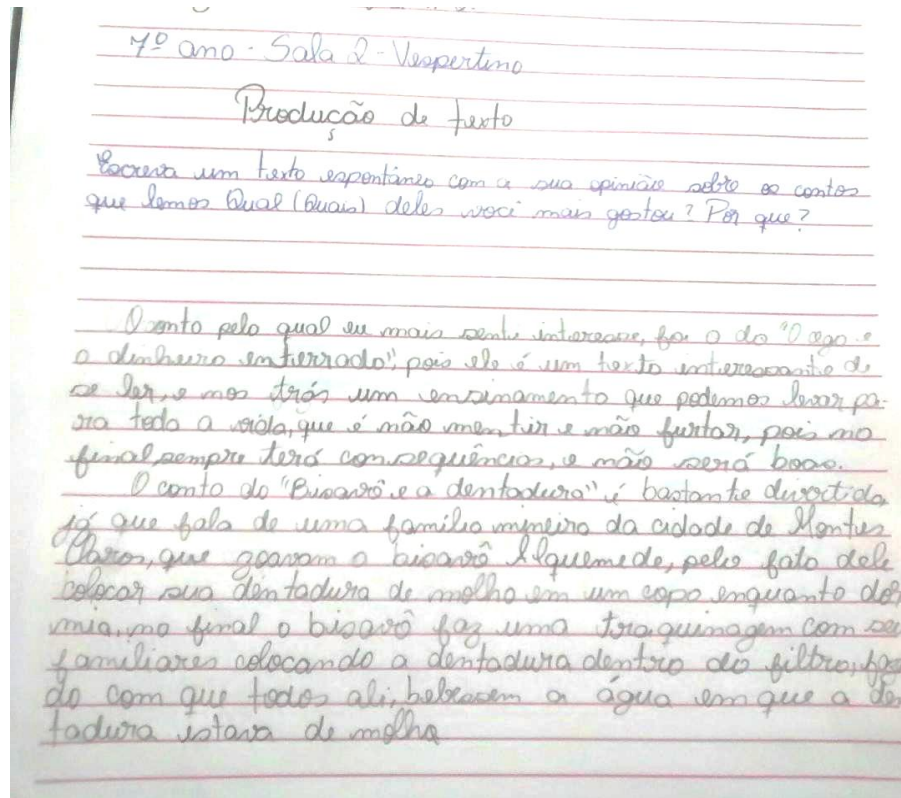
Professor: Cleunice Lima
 Data: 02.

Produção de texto

O conto que eu mais gostei foi "O homem e
 a dentadura", pois é uma história que
 aconteceu de verdade, e fala de um avô
 que tinha várias dentaduras e ele o primeiro
 pai de colocá-la sua dentadura em um
 copo de vidro quando estava leirando
 que um dia "leirando" estava com o copo
 da dentadura. Um dia o homem colocou a
 dentadura dentro do vidro e todos ficaram
 a olhar. E depois de um tempo eles
 perceberam que a dentadura estava
 dentro do vidro, eu gostei por saber que
 aconteceu o homem e colocaram dentro
 da água com a dentadura.

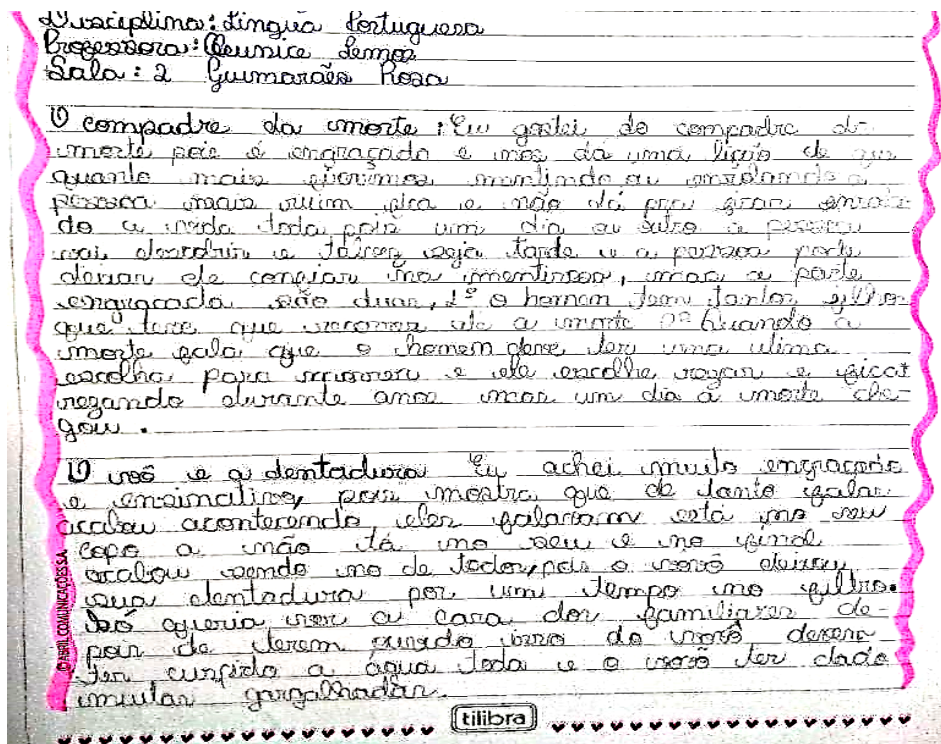
Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Figura 23 – Produção de texto de opinião P 26



Fonte: Dados da pesquisa 2017.

Figura 24 – Produção de texto de opinião P 28



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Reescrita de trechos de textos dos participantes:

Quadro 4 – Reescrita 1

Eu gostei bastante do texto *O bisavô e a dentadura* principalmente por contar que é ilário. O bisavô no começo sofre brincadeira dos bisnetos, que diziam que a noite colocou a sua dentadura no copo [...] O autor deste texto realmente fez um grande trabalho quando pensou em escrever este texto (P 4, 2017).

Todos os contos foram muito interessantes, pois todos os contos deixarão uma curiosidade no ar. O quanto você mais lia, mais tinha vontade de descobrir o final do conto [...] O conto que eu mais gostei foi o compadre da morte, pois tinha muitos filhos e deu um para a morte batizar... Um dia a morte o levou. Esse foi o conto que eu mais gostei (P 14, 2017).

O texto que eu mais gostei foi *O bisavô e a dentadura*, pois é uma história que aconteceu de verdade, [...] (P 16, 2017).

O conto pelo qual eu mais senti interesse foi o do “O cego e o dinheiro enterrado”, pois ele é um texto interessante de se ler, e nos tras um ensinamento que podemos levar para toda a vida, que é não mentir e não furtar, pois no final terá consequências e não será boas [...] (P 26, 2017).

Eu gostei do “Compadre da morte” porque é engraçado e nos dá uma lição que quanto mais ficarmos mentindo ou enrolando a pessoa mais ruim fica [...]

O Vô e a dentadura eu achei engraçado e ensinativo, pois mostra que de tanto falar acabou acontecendo [...] (P 28, 2017).

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Outros participantes escreveram:

Quadro 5 – Reescrita 2

Gostei muito do conto O cego e o dinheiro enterrado. Ele deu uma bela lição em nós. Mostrou que a deficiência não é fraqueza [...] (P 17, 2017).

Na minha opinião o cego do conto que lemos é um vencedor. Foi mais esperto que o vizinho ladrão [...] (P 31, 2017).

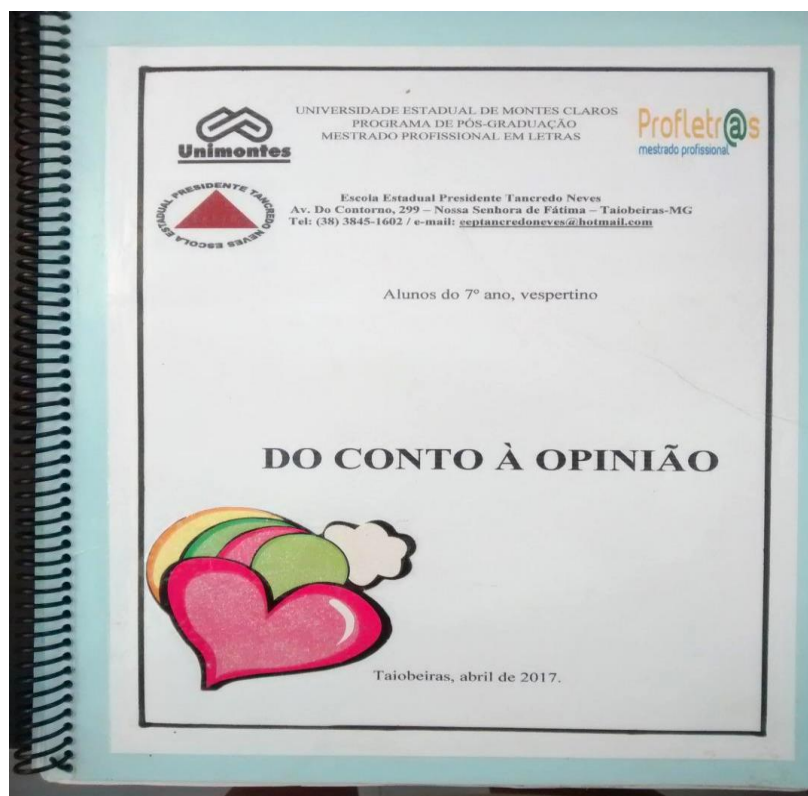
Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Percebe-se, pelas produções exemplificadas nesta pesquisa, que os contos motivaram a elaboração de opiniões a partir da construção de sentido do que foi lido em sala de aula. Em relação à atividade de leitura e interpretação da fase diagnóstica para a coleta de dados, os participantes apresentaram avanços relevantes: P 16, P 26 e 28, exemplificados, mantiveram o nível de desempenho, mas demonstraram mais habilidades em construir suas próprias opiniões de maneira espontânea. Os participantes P4 e P14, além de demonstrarem melhoria na ortografia, também evoluíram na elaboração de opiniões.

Segue a foto do caderno de produções, com todos os textos produzidos pelos participantes, confeccionado com cartolina, encadernado e denominado *Do conto à opinião*.

A escolha do nome foi feita coletivamente, na sala de aula. Os recursos utilizados nessa etapa são comuns e acessíveis a todas as escolas, estudantes e professores, o que facilita, portanto, a execução dessas estratégias no ambiente escolar.

Figura 25 – Capa do caderno de produções



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Todos os 36 textos dos participantes apontaram conhecimentos dos assuntos tratados nos contos, demonstrando avanço nas habilidades de construção de sentidos dos textos. Uma das possibilidades para esse avanço pode ser a dinâmica dos trabalhos realizados, a interação com os colegas e a intervenção frequente para que os mais desmotivados ou que apresentassem dificuldades de compreensão, entendessem todos os processos e participassem de forma efetiva.

Constata-se também que, por pertencerem ao campo literário, os contos estabelecem, em suas narrativas, metáforas, valores morais e culturais de um povo. Conforme Leahy-Dios (2004, p. 210), “capacitar alunos através de instrumentos críticos de análise permitirá que entendam as forças que delineiam sua ação, articulando suas experiências e a compreensão de si próprios.” Em consonância com os apontamentos da autora, as estratégias apresentadas tiveram a intenção de capacitar os estudantes para analisar, de maneira crítica, os fatos narrados dentro do contexto textual, relacionando-os com as práticas sociais que os

cercam. Dessa forma, pretendeu-se promover o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes e, conseqüentemente, a formação crítica.

4.5 Etapa III: Análise dos contos contemporâneos

Datas: 08 a 10 /05/2017

Duração: 4 aulas de 50 min, sendo uma aula para leitura e discussão e três para a interpretação em cartazes e apresentação.

Recursos: quadro, xerox do conto, pincéis, canetas, lápis, régua, tesouras e cartolinas.

Para esta etapa foram escolhidos três contos contemporâneos, assim denominados por serem escritos a partir de contextos atuais, do autor montesclareense, Auíri Tiago: “Eu índio”, “Meu amigo invisível” e “Férias nas alturas”. Inicialmente, houve a exploração dos sentidos dos títulos expostos no quadro para estimular a participação. A leitura foi feita silenciosamente e, após os participantes terminarem, foi listado no quadro o que eles haviam entendido acerca dos textos. Para Martins,

[...] a função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta (MARTINS, 1982, p. 34).

Com a intenção de que os participantes construíssem sua própria aprendizagem, de acordo com as afirmações de Martins (1982), eles foram motivados a ler em silêncio. Ainda assim, houve discussão sobre o texto, visto que a troca de informações é relevante nos processos de leitura e letramento, pois, diante de uma turma heterogênea, é possível que haja, entre eles, alguém que necessite compreender, com base na troca de informações, determinados termos ou situações para perfazer a construção de sentido do texto. Outro fator comum é que muitos se distraem durante a leitura por situações diversas ou até por falta de habilidades linguísticas e/ou discursivas, responsáveis pela produção de sentidos.

Na aula seguinte, os participantes foram divididos em grupos de 5 ou 6 para realização das oficinas de compreensão e interpretação escrita dos contos. Os trabalhos foram

feitos em cartazes, apresentados à classe e publicados no mural da exposição literária, ao final da intervenção.

Figura 26 – Oficinas: interpretação de textos



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

A estratégia teve a intenção de dar possibilidades aos participantes para identificarem informações explícitas e inferirem informações implícitas. Antunes (2010) destaca que os elementos principais a serem analisados nos textos devem ser “a *dimensão global do texto*, a dimensão que, na verdade, representa o eixo de sua coerência” (ANTUNES, 2010, p. 56 grifos da autora). Todavia, a autora aponta também que essas sugestões não implicam que outras abordagens para a compreensão e interpretação deixem de ser utilizadas.

A seguir, apresenta-se outra dinâmica para a construção de sentido sobre os contos estudados, que foi feita pelos participantes.

4.6 Etapa IV: Diálogo com o leitor

Data: 15/05/2017

Duração: 1 aula de 50 min.

Recursos: cópias do conto, papel color set, envelopes brancos, tesouras, pincéis e canetas.

Diante da disposição dos participantes para participação em atividades literárias, foi proposto a eles um diálogo mais aprofundado com os textos na tentativa de direcionar mensagens das personagens aos leitores. O objetivo seria divulgar os contos estudados e motivar a leitura do público escolar, que prestigiaria a exposição literária ao final da intervenção.

Após as leituras e interpretação dos contos “Meu amigo invisível”; “Eu, índio” e “Férias nas alturas”, os estudantes foram divididos em grupos maiores, de 6 a 8, para realizarem os trabalhos. Nessa atividade, eles representaram, através da escrita, uma personagem de um dos contos e convidaram outros leitores para a leitura da história.

Figura 27 – Escrita das mensagens aos leitores



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Figura 28 – Mensagem aos leitores

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

As personagens mais escolhidas foram: Pedrinho e a mãe de Pedrinho, de “Meu amigo invisível”; Raimundo e Joana, de “Férias nas alturas”; índio e a inspetora Dulcineia, de “Eu, índio” e Bartolomeu Dias, heterônimo do *Contos mudernos: causos do sertão*. Em algumas das mensagens lê-se:

Quadro 6 – Reescrita 3

Olá! Meu nome é Pedrinho. Venha conhecer os meus encantos na história Meu amigo Invisível, de Aúri Tiago (P 3, 2017).

Bartolomeu Dias. Quem sou eu? Leia Contos Mudernos: causos do sertão e me diga (P 35, 2017).

Caro leitor! Eu sou a Joana, de Férias nas alturas. Que pena! Meu marido só pensou em fotografar. A viagem ficou para a próxima. Venha ler minhas aventuras (P 30, 2017).

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

A partir desses exemplos, nota-se a motivação e o conhecimento dos estudantes sobre os textos. Além do mais, apresentar personagens, emitir julgamentos, formulando opiniões, cumpre o propósito desta pesquisa, que é a promoção da construção de sentidos e a formação crítica. Portanto, ler, entender e compartilhar o que foi lido são funções essenciais no processo de letramento escolar. Desse modo, a leitura torna-se parte colaborativa e de permanência no aprendizado do estudante, sendo mais prática, atraente e com possibilidades de perdurar no imaginário dele.

4.7 Etapa V: Cartas dos leitores

Datas: 16 e 17/05/2017

Duração: 2 aulas de 50 min. para orientação, escrita e refação dos textos.

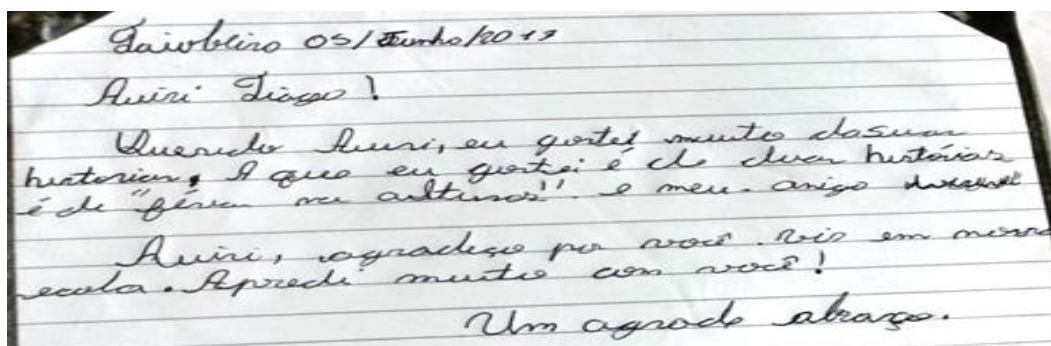
Recursos: quadro, pincel, xerox dos contos e material próprio do(a) estudante.

Após os trabalhos realizados com os três contos: “Meu amigo invisível”, “Eu, índio” e “Férias nas alturas”, os participantes foram estimulados, orientados e motivados a escreverem uma carta do leitor ao autor, que estaria presente na culminância deste projeto de pesquisa.

A escrita foi livre e em sala de aula, não havendo interferência pelo direcionamento de elogios ou outros argumentos. As orientações pautaram-se no esclarecimento sobre a estrutura do gênero carta do leitor. A escolha da variedade linguística utilizada nas cartas foi definida pelos próprios participantes. Todas as orientações foram repassadas no quadro e eles foram atendidos individualmente, quando necessário. A seguir, são apresentadas algumas produções a título de exemplo.

A primeira (P 4, figura 29), é de um dos participantes que afirmou não receber incentivo em casa para ler e apresentava dificuldades elementares de ortografia quando estava no 6º ano, em 2016. No exemplo abaixo, já no 7º ano, em 2017, ele demonstrou melhoria na escrita e conhecimentos dos textos ao escrever:

Figura 29 – Carta do leitor – P 4



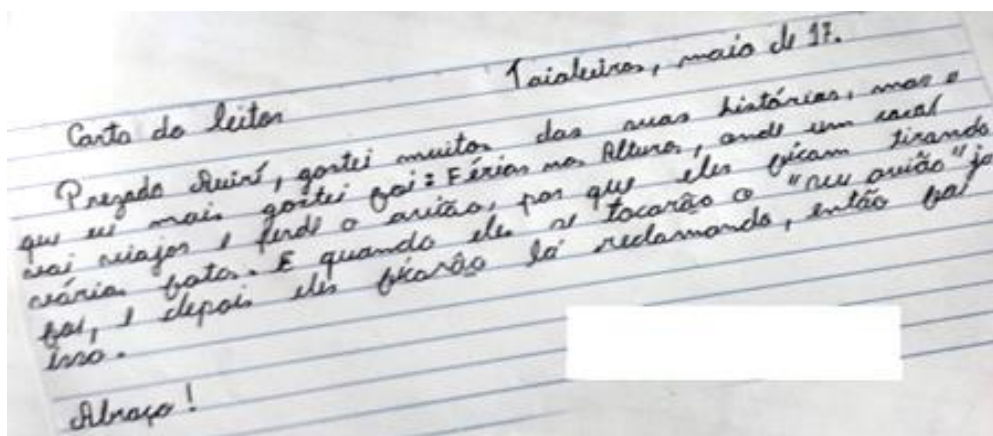
Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Quadro 7 – Reescrita 5

Auíri Tiago!
Querido Auíri, eu gostei muito de suas histórias. A que eu mais gostei é de duas histórias de: “férias nas alturas” e meu amigo invisível.
Auíri, agradeço por você vir em nossa escola. Apredei muito com você!
Um abraço abraço⁸ (P 4, 2017).

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

⁸ Carta do leitor, transcrita conforme original do participante P4.

Figura 30 – Carta do leitor – P 14

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Quadro 8 – Reescrita 6

Prezado Auíri, gostei muito de suas histórias, mas o que eu mais gostei foi: Férias nas alturas, onde um casal vai viajar e perde o avião, por que eles ficam tirando várias fotos. E quando eles se tocarão o “seu avião” já foi, e depois eles ficarão lá reclamando, então foi isso.
Abraço!⁹ (P 14, 2017).

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

No exemplo apresentado, destaca-se a evolução do participante nos processos de compreensão, interpretação e reflexão sobre os textos, embora haja erros de ortografia, de verbos como, por exemplo, “ficarão e tocarão”, em vez de “ficaram e tocaram”.

Vale ressaltar que todos os desvios ortográficos e sintáticos das produções dos participantes foram trabalhados coletivamente, no quadro, com explicações, sem privar ou desestimular a liberdade de escrita. Esse processo de correção faz parte do universo do uso da linguagem oral e escrita, que se pauta em “uso, reflexão e uso”, conforme os PCN (BRASIL, 1998, p. 40).

⁹ Transcrita conforme original do participante P 14.

Figura 31 – Carta do leitor – P 16

Tauboanas-MG
10 de Maio de 2017

Prezado Aufrí

Através dessa carta gostaria de dizer que adorei seus contos principalmente o conto "MEU AMIGÃO INVISÍVEL", pois através dele você me mostrou a importância da imaginação e importante, que ela abre novos caminhos para novas histórias e novas leituras. Tenho certeza de que não sou a única que gostou de suas histórias assim que as li, e também não sou a única que irá passar a pesquisar novas perspectivas que você cria.

Triste é saber que outras crianças não conhecem o seu trabalho, porque elas estão perdendo a chance de ler e imaginar diversas situações, atitudes, entre diversas outras coisas. Outra certeza que tenho, é que você já inspirou diversas pessoas a entrarem no maravilhoso mundo da leitura. Por isso peço a você que continue assim, levando esperança e a chance de conhecer esse mundo maravilhoso para outras pessoas.

Grande abraço 😊

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Entre as informações dessa carta, destacam-se:

Quadro 9 – Reescrita 4

Prezado Aufrí, Gostei muito dos seus contos... Tenho certeza de que não sou a única que gostou de suas histórias...Triste é saber que outras crianças não conhecem o seu trabalho, porque elas estão perdendo a chance de imaginar diversas situações, atitudes, entre diversas outras coisas. Outra certeza que tenho é que você inspirou muitas pessoas a entrarem no maravilhoso mundo da leitura [...] (P 16, 2017).

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Percebe-se que na produção anterior (P 16, quadro 7) houve a justificativa da escolha do texto, a elaboração de opinião ao expressar a relevância dos processos criativos do autor para a produção dos contos. O trecho final demonstra o sentimento causado pelo texto literário: “Outra certeza que tenho é que você inspirou muitas pessoas a entrarem no maravilhoso mundo da leitura”¹⁰ (P 16). Nota-se, portanto, a relevância do trabalho com o texto literário para que o participante conseguisse sentir o prazer de ler.

¹⁰ Reescrita conforme original do participante P 16.

A partir das produções apresentadas que, de certa forma, representam as demais, percebe-se a evolução dos participantes com a leitura, a compreensão, a interpretação de textos, a demonstração de apreço à leitura literária e expectativa da visita do autor à escola.

Outros participantes escreveram:

Quadro 10 – Reescrita 7

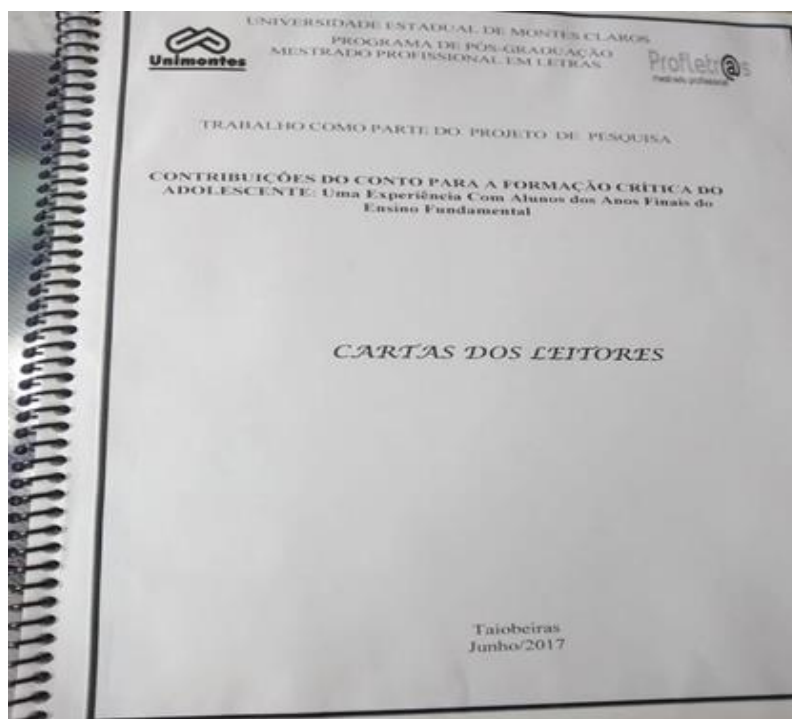
Auíri,
Que maravilha é você vim em nossa escola. Estamos te esperando com carinho. Você é muito criativo e não sei como consegue levar para seus textos outros autores. No Meu amigo invisível, um dos que gostei bastante você cita vários.
Quero ser escritora igual a você.
Um abraço (P 6, 2017).

Prezado Auíri,
Não vejo a hora de conhecer você. Adorei os seus contos. Especialmente Meu amigo invisível.
Um abraço bem forte (P 19, 2017).

Fonte: Textos dos participantes da pesquisa.

As produções foram reunidas em um caderno que eles mesmos intitularam de *Cartas dos leitores* e que foi entregue ao autor, por uma das alunas, representante da turma. Na oportunidade, foi lida para ele uma das cartas. A presença de Auíri foi bastante significativa para todos os envolvidos nesta pesquisa, pois marcou o encontro entre autor/texto/leitor, permitindo ainda mais o estímulo à leitura e à escrita de textos. A partir desses exemplos, espera-se que os trabalhos tenham sido significativos para o processo de leitura, produção de sentido e formação crítica dos participantes.

Figura 32 – Capa do caderno de produção de Cartas dos leitores



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

4.8 Etapa VI: Exposição literária

Data: 07/06/2017

Duração: 2 horas

Local: pátio da escola

Recursos 1: mural com trabalhos dos participantes: cartazes de análises dos contos, textos e cartas aos leitores, com nomes de personagens dos contos.

Recursos 2: mesa com a exposição do livro *Contos mudernos: causos do sertão*, de Auíri Tiago, cadernos de produções: *Do conto à opinião* e *Cartas dos leitores*.

Recursos 3: caixas de som, microfones, projetor de multimídia, *notebook* e *banners*.

O evento foi denominado *Encontro: uma prosa com o autor Auíri Tiago* e reuniu o público escolar do turno vespertino, das 14h às 16h, contando ainda com a exposição de:

1. Mural com cartazes que destacaram elementos essenciais para a construção de sentido dos textos confeccionados nas oficinas.

2. Mensagens de personagens feitas pelos participantes durante as oficinas, em papel color set, com envelopes, convidando os leitores para lerem os textos.
3. Apresentação do caderno de produções *Do conto à opinião*, produzido pelos participantes sobre os contos estudados.
4. Entrega ao autor do caderno de produções, denominado *Cartas dos leitores*.
5. Dramatização do conto *Férias nas alturas*.
6. Bate-papo entre o autor e leitores da escola acerca de inspirações para a escrita de textos e livros.
7. Encerramento: Agradecimentos ao público por uma aluna, participante da pesquisa.

Antes da exposição e do encontro com o público escolar, Auíri teve um bate-papo com os participantes da pesquisa, na sala de aula. A conversa durou 40 minutos, de maneira descontraída, momento em que os participantes abordaram temas de textos estudados e fizeram questionamentos ao autor.

Figura 33 – Bate-papo: autor e leitores



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Figura 34 – Apresentação da exposição ao autor



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Figura 35 – Mural da exposição literária



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Figura 36 – Dramatização do conto “Férias nas alturas” – Personagens Raimundo e Joana



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Na imagem, participantes dramatizam o conto “Férias nas alturas” para o público escolar, do turno vespertino.

Figura 37 – Apresentação prestigiada pelo público escolar



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Ao final do evento, constatou-se que a visita do autor foi relevante para todos os leitores da escola, não somente para os participantes da pesquisa. O escritor Auíri falou sobre o quanto a leitura literária colaborou para enriquecer seu conhecimento, sua experiência com

a leitura e a escrita, ainda nas séries iniciais. Relatou suas inspirações para a produção de textos e livros e a relevância de atentar-se à orientação de professores para leitura e produção de textos. Atualmente, é autor de romances, crônicas, contos e poemas, com 5 livros publicados e alguns escritos.

4.9 Etapa VII: Elaboração de opinião

Data: 13/06/2017

Duração: 50 min.

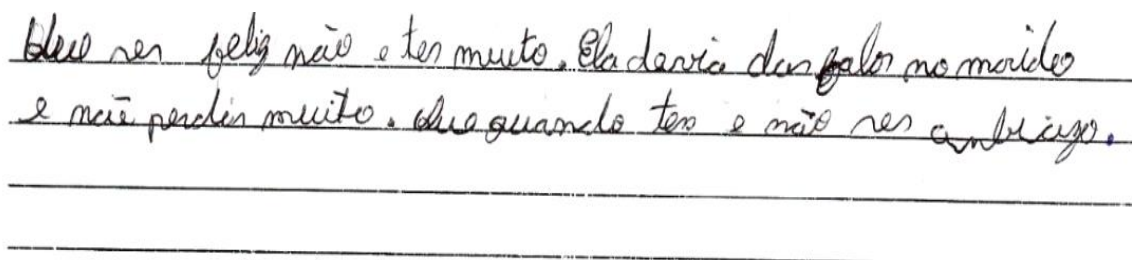
Recursos: xerox do texto, pincel e quadro.

Para finalizar a pesquisa, os participantes leram, silenciosamente, o conto “O pescador e sua mulher”, dos irmãos Grimm. Trata-se de uma narrativa que envolve um pescador e sua esposa que eram “pobres, muito pobres”, e moravam em uma “choupana à beira mar”. O pescador encontra-se com um peixe encantado, que lhe permite fazer vários pedidos. A mulher, almejando uma vida de mais conforto e cada vez mais ambiciosa, insiste com o marido para pedir ao peixe diversos bens materiais. Desfazia de um pedido e fazia outro. A ambição aumentava e a felicidade não era alcançada.

Após a leitura e reflexão sobre o texto, os participantes fizeram uma atividade em silêncio e individual. Dentre as cinco questões¹¹ para compreensão e interpretação, as duas últimas oportunizaram a exposição de suas opiniões, como no primeiro conto estudado na fase investigatória desta pesquisa.

Questão 05: *Que reflexão pode-se obter sobre o desfecho dessa história?*

Figura 38 – Resposta do P4



Bem ser feliz não é ter muito. Ela devia desistir no marido e não pedir muito. Ela quando tem e não ser ambiciosa.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

¹¹ Nos apêndices.

Figura 39 – Resposta do P12

QUESTÃO 05. Que reflexão pode-se obter com o desfecho dessa história?

Que mãe adianta realizar todos os desejos pois mãe tem como é muito melhor com pobre (sem condições financeiras) e feliz do que rico e triste. A humildade é a base de tudo pois com ela você poderá ser feliz.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Figura 40 – Opinião do P16

QUESTÃO 05. Que reflexão pode-se obter com o desfecho dessa história?

Que devemos aproveitar os momentos bons da vida pois mesmo sem dinheiro as pessoas podem ser felizes, alegres e se divertir.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Figura 41 – Resposta do P24

A reflexão é que nem tudo na vida são as riquezas não são as pedras preciosas, caras grandes tudo de bom e do melhor não é ser melhor que seu amigo vizinho é ser feliz e saber compartilhar os momentos bons da vida mesmo em horas ruins.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Figura 42 – Opinião do P33

QUESTÃO 05. Que reflexão pode-se obter com o desfecho dessa história?

Para sermos felizes não precisamos de um palácio, dinheiro, fama e outras coisas. Podemos ser felizes com um amigo ou ao lado da pessoa que você ama.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Figura 43 – Opinião do P 35

QUESTÃO 05. Que reflexão pode-se obter com o desfecho dessa história? *do peixinho.*

Que nada tem tempo certo, basta apenas esperar, e acreditar, que dará certo, que os sonhos podem tornar coisas do que só se deseja, mas também não precisa alçar as penas, tudo tem seu tempo.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Diante do acompanhamento da aprendizagem dos participantes, observa-se que houve envolvimento e evolução da aprendizagem de todos. A participação deles nesta pesquisa certifica que todas as etapas da intervenção foram feitas a partir da motivação à leitura de contos, interpretação, dramatização, exposição e produção de textos.

O envolvimento com a linguagem literária possibilitou o avanço em diferentes habilidades dentro do contexto de circulação e recepção dos textos trabalhados. Nesse contexto, o interesse dos estudantes em participar na pesquisa também contribuiu para o sucesso da ampliação dos saberes textuais. Percebe-se que a leitura literária é capaz de transformar o ambiente leitor em oportunidades de debate e reflexão.

Por fim, nota-se que todos os processos desenvolvidos coadunam-se com o que se afirma em Cosson (2014a, p. 16), para quem “em uma sociedade letrada como a nossa, as possibilidades de exercício do corpo da linguagem pelo uso das palavras são inumeráveis.” Por isso, espera-se que esta pesquisa tenha sido relevante para a melhoria educacional, literária e social dos estudantes e para a educação do país.

CONCLUSÃO

Ler, pois, é uma viagem, uma entrada insólita em outras dimensões que, na maioria das vezes, enriquece a experiência: o leitor que, num primeiro tempo, deixa a realidade para o universo fictício, num segundo tempo volta ao real, nutrido da ficção. (JOUVE, 2002, p. 109).

Esta pesquisa analisou como o trabalho com contos, nas aulas de Língua Portuguesa, promoveu o envolvimento de 36 participantes do 7º ano, de uma escola pública de Taiobeiras, Norte de Minas Gerais. O objetivo foi promover a educação crítica a partir do desenvolvimento de habilidades em compreensão, interpretação e elaboração de opinião acerca das temáticas textuais. A pesquisa justificou-se pela necessidade de apresentar aos participantes estratégias que possibilitassem a compreensão, a interpretação e a produção de textos de opinião. As reflexões tecidas nesta pesquisa apontam para o estudo de contos como possibilidade de ampliação de habilidades e competências que contribuem para a formação crítica e social dos participantes. Debateu-se, portanto, acerca da criação de espaços que privilegiem aulas teóricas e práticas na intenção de incluir e de estimular os participantes para estudo de textos literários, a fim de perfazerem os processos de construção de sentido dos textos.

A partir da pesquisa-ação, conforme Thiollent (1998), buscou-se a participação cooperativa dos participantes em todas as fases. Desde o início, eles foram esclarecidos e orientados sobre os trabalhos. A escolha dos contos foi feita pelos participantes, a partir de uma listagem sugerida pela pesquisadora, em sala de aula. Considerou-se, para o trabalho, textos que fossem adequados à faixa etária e nível de aprendizagem dos estudantes do 7º ano, de maneira que lhes possibilitassem a reflexão. O trabalho contou com uma fundamentação teórica pautada nas contribuições de Leahy-Dios (2004), Kiefer (2011), Terra (2014), Terra e Pacheco (2017), Antunes (2010), Martins (1982), Cosson (2014a) e (2014b), dentre outros. A intervenção foi realizada tendo como base teórica e metodológica o percurso gerativo de sentido, pela estratégia Texto, Estímulo e Prática (TEP), conforme Terra e Pacheco (2017).

A TEP utilizada contemplou: estímulo aos participantes para o levantamento de conhecimentos prévios sobre textos, leituras individuais e coletivas, atividades de interpretação individuais e coletivas, oficinas, dramatização e exposição. Além disso, eles foram incentivados a produzir textos de opinião em relação aos contos que foram organizados em cadernos de produções: *Do conto à opinião e Cartas dos leitores*. Todos os

36 participantes produziram os textos. Em cada uma das ações planejadas houve análise do nível de compreensão e interpretação dos participantes na intenção de servir de pressupostos para reflexão e (re)planejamento das ações pedagógicas seguintes.

Nesse contexto, houve leitura, interpretação e produção de contos de maneira individual e coletiva. Outras ações como dramatização, oficinas e exposição foram feitas em grupos. Essas estratégias foram utilizadas para diversificar os trabalhos e integrar os participantes em todas as fases, visto que em uma turma heterogênea, conforme a que participou desta pesquisa, há estudantes que aprendem de maneiras variadas. Considerando que a educação é construída a partir de ações individuais e coletivas, para que haja aquisição e ampliação de habilidades cognitivas, tentou-se construir um espaço coletivo, dinâmico, interativo, que teve como objeto de estudo contos populares, clássicos e contemporâneos.

O contato com Auíri Tiago, autor de três dos contos trabalhados na intervenção, estimulou o imaginário dos estudantes, em geral, por perceberem que é possível criar, produzir, a partir de contextos, de ações humanas e do espaço social. As dinâmicas didático-metodológicas promoveram a aproximação dos participantes com o texto. Assim, houve possibilidades de ativarem conhecimentos necessários para a concretização do percurso gerativo de sentido, partindo do entendimento básico, como tema e assunto, para ampliação dos sentidos discursivos, ou seja, de recursos utilizados para a produção do texto.

Por fim, percebe-se que, pelas diferentes estratégias didático-metodológicas utilizadas neste trabalho, houve participação efetiva de todos os participantes, em todos os processos de ensino e aprendizagem. Além disso, conseguiram compreender e interpretar os textos, partindo do plano fundamental ao discursivo, segundo postulado por Terra e Pacheco (2017). A partir desse processo de construção de sentido, produziram textos de opinião, demonstrando aptidão do desenvolvimento em leitura e escrita consolidando, portanto, a expressão do pensamento reflexivo e crítico.

Além do mais, os avanços foram significativos por haver maior apreciação de textos literários, percebidos, por exemplo, ao produzirem os textos de opinião sobre os contos e nas cartas dos leitores. Espera-se que, com as contribuições teóricas de diversos autores referenciados nesta pesquisa, planejamento e execução de atividades, desde a fase diagnóstica até a intervenção, este trabalho possa ser relevante para melhoria da educação dos participantes e deste país.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BARBOSA, João Alexandre. *A biblioteca imaginária*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- BLOOM, Harold. *Como e por que ler*. Trad. José Roberto O’Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- BRANCO, Antônio. Da “leitura literária escolar” à “leitura escolar de/da literatura”: poder e participação. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINHO, Graça, VERSIANI, Zélia (Orgs.). *Leituras Literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CASCUDO, Luís da Câmara. *Contos tradicionais do Brasil*. (Col. Joaquim Nabuco). Rio de Janeiro: Ediouro, 1946.
- CASCUDO, Luís da Câmara. *Literatura oral no Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1984.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães, CUSTÓDIO FILHO, Valdinar, BRITO, Mariza Angélica Paiva. *Coerência, referência e ensino*. São Paulo: Cortez, 2014.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Os sentidos dos textos*. São Paulo: Contexto, 2013.
- CHARTIER, Ana-Marie. Que leitores queremos formar com a literatura infanto-juvenil. In: PAIVA, Aparecida et. al. (Orgs.) *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- COLOMER, Teresa. Andar entre livros: a leitura literária na escola. In: FNLIJ; C&A (Org.). *Nos caminhos da literatura*. São Paulo: Petrópolis, 2008.
- COMPAGNON, Antoine. *Literatura pra quê?* Trad. Laura Taddei Brandine. Belo Horizonte: UFMG, 2009.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2014a.
- COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014b.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Literatura, leitura e escola. In: PAIVA, Aparecida *et. al.* (Orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GRIMM, Wilhelm. O pescador e sua mulher. Disponível em: <https://www.grimmstories.com/pt/grimm_contos/o_pescador_e_sua_mulher>. Acesso em: 03 de nov. 2016.

JOUBE, Vicent. *A leitura*. Trad. Brigitte Hervot. São Paulo: UNESP, 2002.

KIEFER, Charles. *A poética do conto: de Poe a Borges – um passeio pelo gênero*. São Paulo: Leya, 2011.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Argumentação e linguagem*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Editora Ática, 2000.

LEAHY-DIOS, Cyana. *Educação literária como metáfora social: Desvios e rumos*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Linguística de texto: o que é e como se faz?* São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MINAS GERAIS. *Proposta curricular: CBC Língua Portuguesa – Ensino Fundamental e Médio*. Belo Horizonte: SEE, 2006.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. *Projetos de letramento e formação de professores de língua materna*. Natal: EDUFRRN, 2014.

ORTHOFF, Sylvia. *O bisavô e a dentadura*. Jogando conversa fora. São Paulo: FTD, 1998.

PAIVA, Thaís. Brasil mantém últimas colocações no Pisa. *Revista Carta Educação*. 2016. Disponível em: <<http://www.cartaeduacao.com.br/reportagens/brasil-mantem-ultimas-colocacoes-no-pisa/>>. Acesso em: 14 de nov. 2017.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Inútil poesia e outros ensaios breves*. São Paulo: Companhia das letras, 2000.

RANGEL, Egon de Oliveira. In: PAIVA, Aparecida. *et. al.* (Orgs.) *Literatura e letramento: espaços suportes e interfaces – o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

RÊGO, Zilá Letícia G. Pereira. Poesia e subjetividade: uma experiência para jovens leitores. In: CECANTINI, João Luís. (Org.). *Literatura e literatura infanto-juvenil: memória de gramado*. São Paulo: Cultura Acadêmica, Assis, UP: ANEP, 2004.

SANTOS, Auíri Tiago. *Contos mudernos: causos do sertão*. São Paulo: Catrumano, 2014.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TERRA, Ernani; PACHECO, Jéssyca. *O conto na sala de aula*. Curitiba: InterSaberes, 2017.

TERRA, Ernani. *Leitura do texto literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

APÊNDICE A – Questionário do perfil pessoal e leitor do(a) estudante(a)**Escola Estadual Presidente Tancredo Neves**

Av. do Contorno, 2299 – Nossa Senhora de Fátima – TAIÓBEIRAS – MG

Tel: (38) 3845-1602 – email: eeptancredoneves@hotmail.comProfessora: *Cleunice Silva Lemos*Disciplina: *Língua portuguesa*

Aluno(a): _____ 6º ano

Questionário – Perfil do(a) estudante

Prezado(a) aluno(a),

Pedimos, por gentileza, responder a este questionário para sabermos sobre seu perfil pessoal e de leitor. Nosso objetivo é fazer uma sondagem e, conseqüentemente, apresentar proposta de intervenção para contribuir com sua formação leitora.

Agradecemos sua participação.

1. Gênero: a. () Masculino b. () Feminino

2. Idade: _____

3. Residência:

a. () Zona urbana – Taiobeiras

b. () Zona Rural – Localidade: _____

4. Você mora com:

a. () Seus pais

b. () Seus avós

c. () Seus irmãos

d. () Outro(s) _____

5. Qual é o nível de escolaridade do seu pai?

a. () Ensino fundamental

b. () Ensino médio

c. () Ensino superior

c. () Não sei

d. () Não

estudou

6. Qual é o nível de escolaridade da sua mãe?

- a. () Ensino fundamental
- b. () Ensino médio
- c. () Ensino superior
- d. () Não sei
- e. () Não estudou

7. Você gosta de ler?

- a. () Sim. Por quê? _____
- b. () Não. Por quê? _____

8. Você recebe incentivo de seus pais ou de alguém com quem você convive para ler textos ou livros?

- a. () Sim.
- b. () Não

9. Dos textos trabalhados nas aulas de Língua portuguesa, qual você mais gosta?

- a. () Poemas
- b. () Contos
- c. () Fábulas
- d. () Nenhum
- e. () Outro: _____

10. Você já leu algum conto popular?

- a. () Sim. O título dele era _____
- b. () Não. Nunca li ou não me lembro.

11. Enumere as opções abaixo, de acordo com o código: Quando você lê um texto narrativo, você costuma encontrar com: **1- dificuldade 2- facilidade**

- a. () O narrador
- b. () Os personagens
- c. () Local onde acontecem os fatos
- d. () O enredo
- e. () O assunto principal
- f. () Mensagem crítica do texto

12. Quanto tempo, diariamente, em sua casa, você dedica aos estudos:

- a. () Menos de uma hora
- b. () De uma a três horas
- c. () Entre quatro e cinco horas
- d. () Não sei

APÊNDICE B – Atividade empírica

Escola Estadual Presidente Tancredo Neves
 Av. do Contorno, 2299 – Nossa Senhora de Fátima – TAIÓBEIRAS - MG
 Tel: (38) 3845-1602 - e-mail: eeptancredoneves@hotmail.com

Professora: *Cleunice Silva Lemos*

Disciplina: *Língua portuguesa*

Aluno(a): _____ 6º ano X

Os Sete Corvos**Irmãos Grimm**

Era uma vez um homem que tinha sete filhos, mas por mais que o desejasse, nem uma só filha. Afinal, de novo sua mulher lhe comunicou a próxima vinda de uma criança; e, quando esta veio ao mundo, era realmente uma menina. Foi grande a alegria, mas a criança era pequena e franzina e, devido à sua fraqueza, precisou ser batizada às pressas. O pai mandou, com urgência, um dos meninos à fonte buscar água para o batismo, e os outros seis foram junto. Como cada um quisesse ser o primeiro a tirar água, o jarro lhes caiu dentro do poço, e lá ficaram eles sem saber o que fazer, e nenhum se atrevia a ir para casa. Como nunca mais voltassem, o pai impacientou-se e disse:

_ Certamente, por causa de alguma brincadeira, esses meninos desalmados se esqueceram da tarefa. E, temeroso de que a menina morresse sem ser batizada, exclamou, muito zangado:

_ Quisera que todos eles se transformassem em corvos. Mal pronunciara essas palavras, ouviu sobre a cabeça um ruflar de asas, olhou para o alto e viu sete corvos pretos como carvão que alçaram voo e partiram. Os pais não puderam tirar a maldição, mas, embora desolados com a perda dos sete filhos, encontraram algum consolo na querida filhinha, a qual logo adquiriu forças e, dia após dia, foi ficando mais bonita.

Durante muito tempo, ela nunca soube que tivera irmãos, pois os pais tinham o cuidado de não lhe falar no assunto; até que um dia, por acaso, ouviu algumas pessoas dizerem que ela era uma menina muito bonita, mas, praticamente, a culpada da desgraça de seus sete irmãos. Ela então, consternada, foi perguntar ao pai e à mãe se tivera irmãos e o que fora feito deles. Os pais não puderam manter o segredo por mais tempo, mas lhe disseram que aquilo fora um decreto do céu, e seu nascimento apenas o motivo inocente. Porém a menina todos os dias sentia escrúpulos de ter sido a causa da desgraça de seus irmãos e achou que precisava salvá-los. E não teve mais sossego, até que um dia partiu secretamente e saiu pelo mundo afora, a fim de encontrá-los, onde quer que estivessem, e libertá-los.

Não levou nada consigo, a não ser um anelzinho de seus pais como lembrança, um pão para matar a fome, um jarro com água para saciar a sede e um banquinho para descansar. E

foi andando, para longe, para longe, até o fim do mundo. Chegou onde estava o sol, mas este era quente demais, assustador, e comia criancinhas. Fugiu então apressadamente e correu até a lua, mas esta era fria demais e também horrível e má. Ao notar a criança disse:

_ Sinto cheiro, sinto cheiro de carne humana. A menina foi-se embora depressa e chegou até as estrelas, que foram boas e gentis com ela. Cada uma está sentada em sua cadeirinha; e a estrela d'alva, dando um ossinho de galinha, disse:

_ Sem este ossinho não poderás destrancar a porta da montanha de vidro, onde se encontram seus irmãos. A menina pegou o ossinho, embrulhou-o muito bem num lenço, e partiu novamente, caminhando por muito tempo, até chegar à montanha de vidro. O portão estava trancado, e ela quis tirar o ossinho do lenço, mas quando o abriu estava vazio: ela perdera o presente das bondosas estrelas. Que fazer agora? Queria salvar os irmãos e não tinha a chave para abrir a montanha de vidro. A boa irmãzinha apanhou uma faca, cortou o dedo mindinho, introduziu-o na fechadura e, por felicidade, o portão se abriu. Assim que ela entrou, um anãozinho veio ao seu encontro e disse:

_ Que procuras, minha filha? - Procuo meus irmãos, os sete corvos – respondeu ela. Disse o anão:

_ Os senhores corvos não estão em casa, mas se quiseres esperar te que voltem, então entra. Em seguida, o anãozinho trouxe a refeição dos sete corvos em sete pratinhos e em sete copinhos, e de cada pratinho a irmãzinha comeu um bocadinho, e de cada copinho bebeu um golinho; mas no último copinho deixou cair o anelzinho que trouxera consigo. De repente, ela ouviu no ar o ruflar de asas e o crocitar. O anãozinho então disse:

_ Aí vêm chegando os senhores corvos. Eles chegaram, quiseram comer e beber e procuraram por seus pratinhos e copinhos. E, então, um após outro perguntou:

_ Quem comeu no meu pratinho? Quem bebeu no meu copinho? Foi a boca de um ser humano. E, quando o sétimo chegou ao fundo do copo, o anelzinho rolou ao seu encontro. Ele então o viu, reconheceu-o como o anel de seu pai e de sua mãe e disse:

_ Deus queira que nossa irmãzinha esteja aqui, pois assim estaremos salvos. Quando a menina, que os espreitava atrás da porta, ouviu este desejo, adiantou-se, e todos os corvos recobriram a forma humana. E, abraçaram-se e beijaram-se uns aos outros, e voltaram contentes para casa.

APÊNDICE C¹² – Atividade individual – Fase diagnóstica



Escola Estadual Presidente Tancredo Neves
 Av. do Contorno, 2299 – Nossa Senhora de Fátima – TAIÓBEIRAS - MG
 Tel: (38) 3845-1602 - e-mail: eeptancredoneves@hotmail.com

Professora: *Cleunice Silva Lemos*

Disciplina: *Língua portuguesa*

Aluno(a): _____ 6º ano

QUESTÃO 01. Quais são as personagens do texto?

QUESTÃO 02. Esse texto apresenta narrador personagem, ou seja, aquele que narra e participa da história ou é narrador observador aquele que narra, mas não participa da história?

QUESTÃO 03. Que/quais fato(s) deu(deram) origem à narrativa?

QUESTÃO 04.

a) Nesse texto, quais termos marcam a passagem temporal em que ocorreram os fatos? _____

b) De acordo com essas marcas temporais dá para saber precisamente quando ocorreram os acontecimentos do texto? _____

QUESTÃO 05. Observe esse trecho do conto:

“Não levou nada consigo, a não ser um **anelzinho** de seus pais como lembrança, um pão para matar a fome, um **jarrinho** com água para saciar a sede e um **banquinho** para descansar”, linha 30. Com que sentido essas palavras no diminutivo foram empregadas no texto?

QUESTÃO 06. Há um conhecimento popular ou superstição sobre o número 7 e ave preta.

De acordo com os seus conhecimentos, explique: que papel desempenha o emprego do número 7 e a ave preta, corvo, para dar sentido aos fatos desse texto?

QUESTÃO 07. Que reflexão pode-se ter desse texto a respeito da atitude do pai, da filha e dos sete irmãos? _____

¹² Dados da pesquisa, 2017.

APÊNDICE D – Texto I – Fase – Intervenção



Escola Estadual Presidente Tancredo Neves
Av. do Contorno, 2299 – Nossa Senhora de Fátima – TAIÓBEIRAS - MG
Tel: (38) 3845-1602 - e-mail: eeptancredoneves@hotmail.com

Professora: *Cleunice Silva Lemos*

Disciplina: *Língua portuguesa*

Aluno(a): _____ 7º ano X

O bisavô e a dentadura

Sylvia Orthof

Eu ouvi esta história de uma amiga, que disse que isso aconteceu, de verdade, em Montes Claros, Minas Gerais. Para contar a história, é preciso imaginar uma velha fazenda antiga. Dentro da fazenda, uma vetusta (socorro, que palavrão!) mesa colonial, muito comprida, de jacarandá, naturalmente. Em volta da mesa, tudo que mineiro tem direito para um bom almoço: tutu, carne de porco, linguiça, feijão-tropeiro, torresminho, couve cortada bem fininha... e eu nem posso descrever mais, porque já estou com excesso de peso, só de pensar: hum, que delícia! A família era enorme e comia reunida, em volta da toalha bordada: pai, mãe, avó, avô, filhos, netos, sobrinhos, afilhados, a comadre que ficou viúva, a solteirona que era irmã da vó da Mariquinha... e o bisavô Arquimedes. O bisavô Arquimedes usava dentadura.

Naturalmente, cada integrante tinha à sua frente o seu saboroso prato de tutu, couve, torresmo, feijão-tropeiro, carninha de porco, linguiça, etc. e tal. E todos mastigavam e repetiam porque a fartura ali, em Montes Claros, naquele tempo, era um espanto, de tanta! E cada um, evidentemente, tinha o seu copo. Pois os copos e o bisavô Arquimedes, diariamente, sofriam a seguinte brincadeira: — Toninho, ocê vai beber desse copo aí, na sua frente? Olha que o bisavô deixou a dentadura dele de molho, bem no seu copo, Toninho, na noite passada!

— Num foi no meu, não: foi no copo da Maroca! O bisavô deixou a dentadura dentro do copo da Maroquinha!

— Ó gente, num brinca assim que eu fico cum nojo, uai! O velho bisavô Arquimedes ouvia, sorria, mostrando a dentadura.

Quando chegava o doce de leite, o queijinho, a goiabada e uma tal de sobremesa que tem o nome de “mineiro de botas”, que tem queijo derretido, banana, canela, cravo, sei lá mais que gostosuras, o pessoal comia, comia. E depois de comer tanto doce, a sede vinha forte, e a chateação começava, ou recomeçava, ou não terminava.

— Tia Santinha, não beba do copo da dentadura do bisavô, cuidado! Tenho certeza de que a dentadura ficou no seu copo, de molho, a noite inteira! O bisavô ouvia e ia mastigando, o olhinho malicioso, nem te ligo para a brincadeira, comendo a goiabadinha, o “mineiro de botas”, o doce de leite, o queijinho... e mexendo a dentadura pra lá e pra cá, pois a gengiva era

velha e a dentadura já estava sem apoio. Mas o bisavô tinha senso de humor... e falava pouco. O pessoal cochichava que ele era mais surdo do que uma porta. Bestagem, porque se existe uma coisa que não é surda, é porta: mesmo fechada, deixa passar cada coisa...

Um dia, de repente, o bisavô apareceu sem dentadura. E como todos perguntaram para ele o que tinha havido, o velho Arquimedes sorriu, um sorriso bangela, dizendo:

— Ocês tavam perturbando demais, todos com nojo dela, resolvi não usar, uai! Aí, a família ficou sem jeito, jurando que não iria mais falar da dentadura, que tudo fora brincadeira, que todos adoravam o velho Arquimedes, que ele desculpasse.

— Tá desculpado, num tem importância. Eu já tava me aborrecendo com a história, mas tão desculpados. Mas até que tô achando bom ficar banguela: vou comer tutu e sopa... e doce de leite mole, ora! A família insistiu, pediu perdão, mas o bisavô botou fim à conversa, dizendo:

— Ocês num insistam. Resolvi e tá resolvido. O dia que eu deixar de resolver, boto a dentadura outra vez! E passaram-se vários dias. Ninguém mais fazia a brincadeira do copo. De vez em quando, o bisavô lembrava:

— Tô sentindo falta...

— Da dentadura, bisavô?

— Não, da traquinagem de ocês... ninguém tá com nojo de beber água no copo, né?

— Ora, o senhor não deve levar a mal, foi molecagem, a gente não faz mais, pode usar a dentadura, bisavô.

Um dia, de repente, o bisavô voltou a usar a dentadura. Todos na mesa se cutucaram e começaram a rir, muito disfarçado, quando bebiam água, pensando... sem dizer, pois haviam prometido. Depois da sobremesa, boca pedindo água depois de tanto doce caseiro, o velho Arquimedes disse:

— Ocês tão bebendo tanta água, sem nojo...

— Bisavô, era brincadeira! — Eu também fiz uma brincadeira: durante todo esse tempo que fiquei banguela, minha dentadura ficou de molho, dentro do filtro!

APÊNDICE E – Texto II – Fase – Intervenção



Escola Estadual Presidente Tancredo Neves

Av. do Contorno, 2299 – Nossa Senhora de Fátima – TAIÓBEIRAS - MG

Tel: (38) 3845-1602 - e-mail: eeptancredoneves@hotmail.com

Professora: *Cleunice Silva Lemos*

Disciplina: *Língua portuguesa*

Aluno(a): _____ 7º ano X

O Compadre da Morte

Câmara Cascudo

Diz que era uma vez um homem que tinha tantos filhos que não achava mais quem fosse seu compadre. Nascendo mais um filhinho, saiu para procurar quem o apadrinhasse e depois de muito andar encontrou a Morte a quem convidou. A Morte aceitou e foi a madrinha da criança. Quando acabou o batizado voltaram para casa e a madrinha disse ao compadre:

Compadre! Quero fazer um presente ao meu afilhado e penso que é melhor enriquecer o pai. Você vai ser médico de hoje em diante e nunca errará no que disser. Quando for visitar um doente me verá sempre. Se eu estiver na cabeceira do enfermo, receite até água pura que ele ficará bom. Se eu estiver nos pés, não faça nada porque é um caso perdido.

O homem assim fez. Botou aviso que era médico e ficou rico do dia para a noite porque não errava. Olhava o doente e ia logo dizendo:

_ Este escapa!

Ou então:

_ Tratem do caixão dele!

Quem ele tratava, ficava bom. O homem nadava em dinheiro.

Vai um dia adoeceu o filho do rei e este mandou buscar o médico, oferecendo uma riqueza pela vida do príncipe. O homem foi e viu a Morte sentada nos pés da cama. Como não queria perder a fama, resolveu enganar a comadre, e mandou que os criados virassem a cama, os pés passaram para a cabeceira e a cabeceira para os pés. A Morte, muito contrariada, foi-se embora, resmungando.

O médico estava em casa um dia quando apareceu sua comadre e o convidou para visitá-la.

_ Eu vou, disse o médico - se você jurar que voltarei!

_ Prometo! – disse a Morte.

Levou o homem num relâmpago até sua casa.

Tratou muito bem e mostrou a casa toda. O médico viu um salão cheio-cheio de velas acesas, de todos os tamanhos, uma já se apagando, outras viva, outras esmorecendo. Perguntou o que era:

É a vida do homem. Cada homem tem uma vela acesa. Quando a vela acaba, o homem morre.

O médico foi perguntando pela vida dos amigos e conhecidos e vendo o estado das vidas. Até que lhe palpitou perguntar pela sua. A Morte mostrou um cotoquinho no fim.

_ Virgem Maria! Essa é que é a minha? Então eu estou, morre-não-morre!

A Morte disse:

_ Está com horas de vida e por isso eu trouxe você para aqui como amigo mas você me fez jurar que voltaria e eu vou levá-lo para você morrer em casa.

O médico quando deu acordo de si estava na sua cama rodeado pela família. Chamou a comadre e pediu:

_ Comadre, me faça o último favor. Deixe eu rezar um Padre-Nosso. Não me leves antes. Jura?

_ Juro –, prometeu a Morte.

O homem começou a rezar o Padre-Nosso que estás no céu... E calou-se. Vai a Morte e diz:

_ Vamos, compadre, reze o resto da oração!

_ Nem pense nisso, comadre! Você jurou que me dava tempo de rezar o Padre-Nosso, mas eu não expliquei quanto tempo vai durar minha reza. Vai durar anos e anos...A Morte foi-se embora, zangada pela sabedoria do compadre. Anos e anos depois, o médico, velhinho e engelhado, ia passeando nas suas grandes propriedades quando reparou que os animais tinham furado a cerca e estragado o jardim, cheio de flores. O homem, bem contrariado disse:

_ Só queria morrer para não ver uma miséria destas!...

Não fechou a boca e a Morte bateu em cima, carregando-o. A gente pode enganar a Morte duas vezes, mas na terceira é enganado por ela.

APÊNDICE F – Texto III – Fase – Intervenção



Escola Estadual Presidente Tancredo Neves
 Av. do Contorno, 2299 – Nossa Senhora de Fátima – TAIÓBEIRAS - MG
 Tel: (38) 3845-1602 - e-mail: eeptancredoneves@hotmail.com

Professora: *Cleunice Silva Lemos*

Disciplina: *Língua portuguesa*

Aluno(a): _____ 7º ano X

O cego e o dinheiro enterrado

Câmara Cascudo

Um cego muito econômico guardava suas moedas em casa e, temendo os ladrões, resolveu esconder seu tesouro no quintal. Cavou um buraco ao pé de uma árvore, debaixo da raiz, e deixou seu dinheiro bem disfarçado.

Sucedeu que um seu vizinho, vendo-o ir tão cedo para o fundo do quintal, acompanhou-o, descobrindo o segredo. Quando anoiteceu, voltou à árvore e furtou todo o dinheiro que o cego enterrara.

Pela manhã, o dono veio, tateando, verificou ter sido roubado. Como não resolvia chorar ou queixar-se, fingiu não ter sido visitado pelo ladrão e começou a pensar em uma forma de readquirir seu dinheiro sem barulhos.

Foi procurar o vizinho e lhe falou, por aqui assim: - "Vizinho, nesse tempo ninguém pode ter confiança senão em si mesmo, apesar dos dentes morderem a língua e ambos viverem juntos. Juntei minhas economias e escondi num pé de árvore ali no meu quintal, pensando ser lugar bem seguro. Acabo de receber um dinheiro que emprestara e vim pedir conselho a você. Guardo tudo junto ou levo esse dinheiro para a cidade?"

O vizinho pensou logo e pegar todo o dinheiro do cego e aconselhou-o que deixasse tudo, no mesmo canto já antigo. E logo que escureceu, correu e foi levar o que tirara na noite anterior, para o cego não desconfiar. Cobriu tudo de areia, alisou e retirou-se. Mais tarde, o cego procurou o cantinho velho e tomou posse do seu dinheiro ali restituído pelo vizinho que sonhava ficar com tudo. E, quando o ladrão voltou, encontrou apenas o buraco oco, sem um níquel sequer.

APÊNDICE G – Texto IV – Fase – Intervenção



Escola Estadual Presidente Tancredo Neves

Av. do Contorno, 2299 – Nossa Senhora de Fátima – TAIÓBEIRAS – MG

Tel: (38) 3845-1602 - e-mail: eeptancredoneves@hotmail.com

Professora: *Cleunice Silva Lemos*

Disciplina: *Língua portuguesa*

Aluno(a): _____ 7º ano X

Eu, índio

Bartolomeu Dias

O Colégio Guarani Kaiowá tinha nome de tribo de indígena, ficava em um bairro que também tinha nome de origem Tupi. Toda a sua decoração foi pensada para parecer com uma cabana indígena, porém a maioria dos alunos não era índios, eram filhos de desembargadores, diplomatas, políticos ou funcionários de alto escalão do governo.

Todo mundo achava bacana colocar o filho para estudar em uma instituição que valorizava os verdadeiros donos das nossas terras. Contudo o que mais aproximava aquela escola dos índios era apenas o dia 19 de abril, em que todos os funcionários eram obrigados a se vestir de índio para falar com as crianças sobre uma data que ninguém hoje sabe o que significa.

Era um dia típico e, enquanto Marli deixava os seus filhos na porta do colégio, uma cena lhe chamava atenção. Vinha saindo de dentro da secretaria um casal de índios legítimos, pintados, com colar e tudo mais. Sem entender se aquilo fazia parte da comemoração ou algum tipo de apresentação, voltou a sua atenção para as crianças e se despediu fazendo todas as recomendações que toda mãe zelosa faz para seu filho.

As crianças, empolgadas com a presença dos verdadeiros índios, fizeram um círculo ao redor dos dois e começaram a perguntar, apertar, puxar e tentar qualquer custo chamar atenção do casal que, sem entender nada, apenas seria na tentativa de manter uma comunicação entre dominador e dominado.

A inspetora Dulcinéia, desesperada, saiu gritando lá da sua sala até o pátio, passando pito em todos os alunos e colocando o casal de índios em um cantinho da escola, como se fossem quadros em galeria de arte. Ela arrumou os alunos em uma fila indiana e fez com que cada um passasse em frente aos índios para cumprimentá-los, observar todos os detalhes e, caso tivessem alguma pergunta, poderiam escrever em um papel e deixar na urna que estava no final do corredor.

Acalmada a agitação da criançada, e transformada toda aquela cena em um belo quiproquó brasileiro, o casal voltou para a sua casa sorrindo e ainda sem entender absolutamente nada que havia acontecido com eles.

Marli que não se continha no tamanho da sua curiosidade, logo que voltou ao colégio para buscar os filhos foi perguntar a Dulcinéia o que os dois índios faziam na escola. A inspetora, que lia uma pilha de livros sobre a cultura indígena, respondia calmamente por trás dos livros que o casal tinha procurado o colégio para matricular seu filho. Marli soltou um som indignado e foi logo disparando um tanto de perguntas:

– Você aceitou? Ele vai vir pelado para a escola? E aquelas armas de madeira, não são perigosas? Você está colocando a vida de crianças em risco com esse tipo de gente aqui. Já pensou se ele cisma em pintar todo mundo, coitada da governanta lá de casa, vai ter que desencardir a roupa todo dia.

– Calma dona Marli. Estamos analisando todo o processo, mas desde já posso lhe garantir que suas crianças não correm riscos ao se juntar com um filho de índio.

– E ele fala português? Imagina essa criança soltando gritos e gesticulando para baixo dessa escola! Meu Deus.

– Dona Marli, o colégio tomará todas as providências para que todos possam usufruir de uma educação igualitária e qualitativa. Confie em nossos profissionais.

– Profissionais? Os professores sabem falar indígena?

– Posso lhe assegurar que eles falam português brasileiro, assim como todos nós.

Os filhos de Marli apontaram na sala:

– Vamos mamãe, estamos cansados e com fome. Hoje aprendemos um monte de brincadeiras novas e a professora falou que era assim que as crianças índias se divertiam nas tribos, quero mostrar para o papai.

Marli, ainda na sua ignorância, fingiu não escutar seus filhos e advertiu a funcionária dizendo que amanhã viria com o pai dos meninos para conhecer esse tal de “índio”. No outro dia, Marli acordou cedo e levou seu esposo contra a vontade dele para saber onde seus filhos estavam estudando. Não desceram do carro, preferiram esperar a chegada da criança e só assim entrar para tirar satisfação com a inspetora.

Passaram-se dez minutos, vinte, trinta e nada do indiozinho aparecer na escola. Marli já impaciente, começava a sentir aliviada em supor que a escola tinha voltado atrás e desistido de misturar um índio com aquelas crianças indefesas. Ligou o carro e, quando estava saindo, avistou uma criança toda pintada, de tanguinha, colares e uma pena na cabeça.

– Não te falei, Orácio, não te falei! Olha só a criança ali que acabou de entrar. Vamos lá. Anda, vem logo. Vamos conversar com a inspetora.

Na sala de Dulcinéia, tinha uma criança branquinha, com óculos de sol, celular de última geração e um fone no ouvido que cobria todas as suas orelhas pequeninas. Marli foi logo perguntando onde estava a criança que tinha vindo da tribo. A inspetora apontou o dedo para a criança que estava na sala e, sem entender nada, Marli ficou sem reação. Seu esposo, constrangido, segurou na sua mão e baixinho falou que era hora de voltar ao trabalho. Ela, sem resistência, aceitou e saiu com a pulga atrás da orelha.

No final da tarde, quando seus filhos retornaram para a casa, abraçou os meninos, percebeu que sua roupa havia se manchado e perguntou para Pedrinho:

- Que sujeira é essa no seu rosto filho?
- Hoje pela manhã, mamãe, eu pedi para ir fantasiado de índio.

SANTOS, Auíri Tiago. *Contos mudernos: causos do sertão*. São Paulo: Catrumano. 2014. p. 33-37.

APÊNDICE H – Texto V – Fase – Intervenção



Escola Estadual Presidente Tancredo Neves

Av. do Contorno, 2299 – Nossa Senhora de Fátima – TAIÓBEIRAS – MG

Tel: (38) 3845-1602 – e-mail: eeptancredoneves@hotmail.com

Professora: *Cleunice Silva Lemos*

Disciplina: *Língua portuguesa*

Aluno(a): _____ 7º ano X

Meu amigo invisível

Bartolomeu Dias¹³

Era a hora mais clara da noite, em que todos os bichinhos, insetos, duendes e mariposas saíam para passear, em que só existia feira aquela que não fosse de dinheiro, que só se comercializava sentimentos e desejos bons. Todas aquelas coisas que estão adormecidas aí dentro e que fazem parte do mundo real e imaginário. É nesse lugar que Pedrinho se aventurava todas as noites dos seus 7 anos de idade.

– Boa noite, Pedrinho!

– Boa noite, mãe – respondia o menino com um olho fechado e outro aberto.

– Vou deixar a porta aberta para que a luz da sala possa iluminar o caminho, viu?

– dizia a mãe quase sussurrando.

– Obrigado!

Nesse mesmo instante, o jovem menino se colocava a rezar, eram tantas ave-marias e tantos pai-nossos que até mesmo o santo mais velho se surpreendia com tamanha fé daquele menininho.

Quando o sono chegava, já não tinha mais forças para enfrentá-lo, adormecia profundamente entres os travesseiros e livros que o abraçavam, qualquer pessoa que chegasse ali não teria lugar para sentar, nem a mais magra nem a mais gorda, talvez pela sapiência do Pedro Lobo Monteiro, nome do nosso aventureiro.

Por entre inspiros, suspiros e espirros ele acordava, a quantidade de borboletas que estavam no quarto coloria todas as paredes de alguns tons de azul, amarelo e verde que, não por acaso, era a bandeira de seu país.

¹³ Heterônimo utilizado pelo autor do livro.

O sorriso ia de uma ponta a outra, cada piscada que dava sentia tristeza por ter perdido algum detalhe de todo aquele espetáculo.

– Ninguém vai acreditar, ninguém vai acreditar. – Repetia ele, baixinho, para nem Deus ouvir.

Todo o seu quarto parecia um quintal, uma vista parecida com Botumirim. Coelhos árvores, mariposas, beija-flores, azaleias e todas as flores que cabiam em um poema de Drummond, tudo isso naquele quadrado.

Visitava o sertão de Guimarães Rosa, comprava gomas na taberna de seu Machado, passeava intimamente com dona Cecília Meireles e ouvia conselhos de Seu Bartolomeu Dias. Era tanta rotina para aquele cotidiano que só ia dormir quando a noite já tivesse escondida.

– Bom dia, sertanejo, tudo bem? – sorria sua mãe.

– Bom dia – respondia em sua voz com o rosto todo amassado e cabelo bagunçado.

Eram apenas duas palavras de introdução, o bom e o dia, depois disso sobravam verbos, sujeitos e predicados para tantas peripécias. Ficava minutos e minutos narrando todas as suas aventuras para a mãe que escutava pacientemente porque ainda era o começo de dia e seu humor ainda era bom, a *mudernidade* atrasava sua vida e seus sentimentos, e quando chegava ao final do dia, não tinha tempo nem para um dedo de prosa.

Não se esquecia de nenhum detalhe, nem os que ele realmente tinha visto, quanto aqueles que inventava só para tornar a aventura mais emocionante.

A mãe, apenas balançava a cabeça em sinal de concordância. Ora, por vezes, repetia algo que o menino tinha falado apenas para tornar o diálogo participativo.

Todos os dias daquele ano foram assim, parecia um filme do *Indiana Jones* estrelado pelo seu filho. À noite, a cama, os livros, a porta, a luz, os grilos e todos os convidados, todos os detalhes daquele mundo que tinha acabado de ser descoberto pelo menino.

A mãe, sempre que tinha oportunidade, falava para as amigas:

– Meu filho aprendeu a ler.

APÊNDICE I – Texto VI – Fase – Intervenção



Escola Estadual Presidente Tancredo Neves

Av. do Contorno, 2299 – Nossa Senhora de Fátima – TAIÓBEIRAS – MG

Tel: (38) 3845-1602 – e-mail: eeptancredoneves@hotmail.com

Professora: *Cleunice Silva Lemos*

Disciplina: *Língua portuguesa*

Aluno(a): _____ 7º ano X

Férias nas alturas

Bartolomeu Dias

Dava para escutar o anúncio do outro lado da sala: É tempo de modernidade: passagens aéreas de promoção. Pague sua viagem em até 10 vezes com seu cartão Bahia e desfrute de uma viagem tranquila e segura.

Raimundo saiu correndo da cozinha e gritando Joana:

– Aumenta o volume aí, mulher, quero escutar de novo essa propaganda.

Sentou em frente à televisão nos próximos 3º minutos à espera de que o anúncio passasse de novo. Depois de quase uma hora sem levantar a bunda do sofá, ele e Joana ouviram a tal propaganda.

– É isso mulher. João falou dessa promoção comigo e disse que já tinha meses que tava guardando dinheiro do bolsa família para dar de presente essa passagem para sua esposa. Eu vou fazer o mesmo. Quero que ocê e eu viajemos de avião no dia do nosso aniversário de casamento.

– Raimundo, para de falar besteira homem. A gente vai precisar juntar muito dinheiro para pagar isso. Para de sonhar.

– A gente nunca andou de avião e, se o João pode, eu também posso.

– Tem 3 meses que ele está juntando dinheiro, e você como vai pagar essa passagem?

– E cê tem cartão de crédito pra que? Mais é besta.

Joana, que tinha discutido o assunto com Raimundo o dia inteiro, foi dormir convencida de que aquela viagem poderia ser uma boa, descansar, afrouxar a cabeça e conhecer o céu, igual via na novela.

Assim passaram uma semana, duas, três. Raimundo nunca mais tocou no assunto e Joana também não puxava papo sobre isso. Achava que o marido tinha tirado aquela ideia maluca da cabeça e não queria relembrar o sonho dele.

– Chegou mais cedo do trabalho?

– Estou de férias. Arruma suas coisas que hoje a gente vai viajar!

–Pra onde?

– Arruma logo, mulher.

– E essa trouxa de roupa? Tenho que entregar segunda-feira. Daqui a pouco tenho que fazer faxina na casa da dona Tânia. Impossível.

– Deixa essas coisas aí, já falei pra Viviane, ela vai no seu lugar. Arruma suas coisas que daqui duas horas vamos sair.

Joana, que não conseguia esconder a felicidade, largou tudo e foi arrumar suas coisas como o seu marido havia ordenado.

Já dentro do táxi, Raimundo desembulhou um pacotinho branco e foi avisando:

– Faz um sorriso aí que a gente vai registrar tudo. Olha o que acabamos de ganhar, veio de brinde. Compramos a passagem e ganhamos isso aqui ó:

– Uma máquina! Exclamou Joana.

– Isso mesmo. Fica ali do lado do motorista, vou tirar umas fotos de vocês dois.

Raimundo e Joana foram o tempo todo dentro do táxi fotografando a janela, a estrada, as pessoas que passavam na rua, o motorista, o amuleto do motorista, o crachá do motorista e tudo que viam, ficavam por 3 segundos fazendo pose ou não.

Desembarcaram no aeroporto faltando 1 hora para o voo sair. Era tanta novidade que eles nem sabiam por onde começar. Tinha foto até dos cachorros que estavam abandonados no saguão.

Raimundo entregou a máquina fotográfica para Joana e correu para perto dos aviões:

– Aqui mulher, tira uma minha aqui!

– Com esse agora!

– Joana, aqui, Joana, corre tira aqui, anda!

– Só mais essa, anda!

– Assim agora, vou colocar o boné.

– Ficou bom? Tira outra, vou tirar os óculos.

– Acho que fico melhor sem óculos, vou tirar com todos de novo. Sem óculos fica mais bonito.

Raimundo e Joana ficaram revezando a posição de fotógrafo, uma hora ela, uma hora ele, os dois estavam tão empolgados com a conquista que mal podiam acreditar que estavam ali, igual os atores das emissoras de televisão, viajando de avião.

Essa brincadeira foi tão proveitosa que nenhum dos dois estava lembrando de olhar o relógio.

– Vamos Raimundo, já deve estar na hora.

– Calma Joana, tem nosso nome na passagem. Eles não vão sair sem a gente. Lembra da vez que fomos para a casa do seu pai lá na capital? O motorista esperou eu sair do banheiro pra partir. Vai dar tempo, não se preocupe.

E a sessão de fotos continuou. Agora os dois fotografavam os aviões decolando, um por um, ficavam olhando para o céu até aquele pontinho preto desaparecer entre as nuvens.

Um azul, um branco, um verde, era tanta cor no céu que Raimundo achava que era igual na roça, época de São João, quando o céu ficava todo colorido de balão. Ficou ali minutos observando aquelas máquinas saírem do chão e voarem...

Um avião laranja chamou a atenção de Joana:

– Olha Raimundo, igualzinho o da propaganda.

Raimundo olhou para o céu rapidamente.

Abaixou a cabeça, colocou a mão no bolso, leu o bilhete e exclamou murchando a voz:

– Aquele era o nosso avião, Joana!

APÊNDICE J – Texto final da intervenção



Escola Estadual Presidente Tancredo Neves
 Av. do Contorno, 2299 – Nossa Senhora de Fátima – TAIÓBEIRAS - MG
 Tel: (38) 3845-1602 - e-mail: eeptancredoneves@hotmail.com



Professora: *Cleunice Silva Lemos*

Disciplina: *Língua portuguesa*

Aluno(a): _____ 7º ano X

O pescador e sua mulher

Irmãos Grimm¹

Era uma vez um pobre pescador e sua mulher. Eram pobres, muito pobres. Moravam numa choupana à beira-mar, num lugar solitário. Viviam dos poucos peixes que ele pescava. Poucos porque, de tão pobre que era, ele não possuía um barco: não podia aventurar-se ao mar alto, onde estão os grandes cardumes. Tinha de se contentar com os peixes que apanhava com os anzóis ou com as redes lançadas no raso. Sua choupana, de pau-a-pique era coberta com folhas de palmeira. Quando chovia a água caía dentro da casa e os dois tinham de ficar encolhidos, agachados, num canto.

Não tinham razões para serem felizes. Mas, a despeito de tudo, tinham momentos de felicidade. Era quando começavam a falar sobre os seus sonhos. Algum dia ele teria sorte, teria uma grande pescaria, ou encontraria um tesouro – e então teriam uma casinha branca com janelas azuis, jardim na frente e galinhas no quintal. Eles sabiam que a casinha azul não passava de um sonho. Mas era tão bom sonhar! E assim, sonhando com a impossível casinha azul, eles dormiam felizes, abraçados.

Era um dia comum como todos os outros. O pescador saiu muito cedo com seus anzóis para pescar. O mar estava tranquilo, muito azul. O céu limpo, a brisa fresca. De cima de uma pedra lançou o seu anzol. Sentiu um tranco forte. Um peixe estava preso no anzol. Lutou. Puxou. Tirou o peixe. Ele tinha escamas de prata com barbatanas de ouro. Foi então que o espanto aconteceu. O peixe falou. "Pescador, eu sou um peixe mágico, anjo dos deuses no mar. Devolva-me ao mar que realizarei o seu maior desejo..." O pescador acreditou. Um peixe que fala deve ser digno de confiança. "Eu e minha mulher temos um sonho," disse o pescador. "Sonhamos com uma casinha azul, jardim na frente, galinhas no quintal... E mais, roupa nova para minha mulher..." Ditas estas palavras ele lançou o peixe de novo ao mar e voltou para casa, para ver se o prometido acontecera. De longe, no lugar da choupana antiga, ele viu uma casinha branca com janelas azuis, jardim na frente, e galinhas no quintal e, à frente dela, a sua mulher com um vestido novo – tão linda! Começou a correr e enquanto corria pensava: "Finalmente nosso sonho se realizou! Encontramos a felicidade!" Foi um abraço maravilhoso. Ela ria de felicidade. Mas não estava entendendo nada. Queria explicações. E ele então

¹ Os irmãos GRIMM, Jacob Carl Grimm (1785-1863) e Wilhelm Carl Grimm (1786-1859), nasceram e faleceram na Alemanha e são autores de diversos contos e fábulas da literatura infantil e infantojuvenil.

lhe contou do peixe mágico. "Ele me disse que eu poderia pedir o que quisesse. E eu então me lembrei do nosso sonho..." Houve um momento de silêncio. O rosto da mulher se alterou. Cessou o riso. Ficou séria. Ela olhou para o marido e, pela primeira vez, ele lhe pareceu imensamente tolo: "Você poderia ter pedido o que quisesse? E por que não pediu uma casa maior, mais bonita, com varanda, três quartos e dois banheiros? Volte. Chame o peixe. Diga-lhe que você mudou de ideia."

O marido sentiu a repreensão e sentiu-se envergonhado. Obedeceu. Voltou. O mar já não estava tão calmo, tão azul. Soprava um vento mais forte. Gritou: "Peixe encantado, de escamas de prata e barbatanas de ouro!" O peixe apareceu e lhe perguntou: "O que é que você deseja?" O pescador respondeu "Minha mulher me disse que eu deveria ter pedido uma casa maior, com varanda, três quartos e dois banheiros!" O peixe lhe disse: "Pode ir. O desejo dela já foi atendido." De longe o pescador viu a casa nova, grande, do jeito mesmo como a mulher pedira. "Agora ela está feliz," ele pensou. Mas ao chegar à casa o que ele viu não foi um rosto sorridente. Foi um rosto transtornado. "Tolo, mil vezes tolo! De que me vale essa casa nesse lugar ermo, onde ninguém a vê? O que eu desejo é um palacete num condomínio elegante, com dois andares, muitos banheiros, escadarias de mármore, fontes, piscina, jardins. Volte! Diga ao peixe desse novo desejo!"

O pescador, obediente, voltou. O mar estava cinzento e agitado. Gritou: "Peixe encantado, de escamas de prata e barbatanas de ouro!" O peixe apareceu e lhe perguntou: "O que é que você deseja?" O pescador respondeu "Minha mulher me disse que eu deveria ter pedido um palacete num condomínio elegante..." Antes que ele terminasse o peixe disse: "Pode voltar. O desejo dela já está satisfeito." Depois de muito andar – agora ele já não morava perto da praia – chegou à cidade e viu, num condomínio rico, um palacete tal e qual aquele que sua mulher desejava. "Que bom," ele pensou. "Agora, com seu desejo satisfeito, ela deve estar feliz, mexendo nas coisas da casa." Mas ela não estava mexendo nas coisas da casa. Estava na janela. Olhava o palacete vizinho, muito maior e mais bonito que o seu, do homem mais rico da cidade. O seu rosto estava transtornado de raiva, os seus olhos injetados de inveja. "Homem, o peixe disse que você poderia pedir o que quisesse. Volte. Diga-lhe que eu desejo um palácio de rainha, com salões de baile, salões de banquete, parques, lagos, cavalariças, criados, capela." O marido obedeceu. Voltou. O vento soprava sinistro sobre o mar cor de chumbo. "Peixe encantado, de escamas de prata e barbatanas de ouro!" O peixe apareceu e lhe perguntou: "O que é que você deseja?" O pescador respondeu "Minha mulher me disse que eu deveria ter pedido um palácio com salões de baile, de banquete, parques, lagos..." _ "Volte!" disse o peixe antes que ele terminasse. "O desejo de sua mulher já está satisfeito."

Era magnífico o palácio. Mais bonito do que tudo aquilo que ele jamais imaginara. Torres, bosques, gramados, jardins, lagos, fontes, criados, cavalos, cães de raça, salões ricamente decorados... Ele pensou: "Agora ela tem de estar satisfeita. Ela não pode pedir nada mais rico." O

céu estava coberto de nuvens e chovia. A mulher, de uma das janelas, observava o reino vizinho, ao longe. Lá o céu estava azul e o sol brilhava. As pessoas passeavam alegremente pelo campo. "De que me serve este palácio se não posso gozá-lo por causa da chuva? Volte, diga ao peixe que eu quero ter o poder dos deuses para decretar que haja sol ou haja chuva!"

O homem, amedrontado, voltou. O mar estava furioso. Suas ondas se espatifavam no rochedo. "Peixe encantado, de escamas de prata e barbatanas de ouro!" – ele gritou. O peixe apareceu. "Que é que sua mulher deseja?" ele perguntou. O pescador respondeu: "Ela deseja ter o poder para decretar que haja sol ou haja chuva!" O peixe falou suavemente. "O que vocês desejavam era felicidade, não era?" - "Sim," respondeu o pescador. "A felicidade é o que nós dois desejamos." - " Pois eu vou lhes dar a felicidade!" O pescador riu de alegria. "Volte," disse o peixe. "Vá ao lugar da sua primeira casa. Lá você encontrará a felicidade..." E com estas palavras desapareceu.

O pescador voltou. De longe ele viu a sua casinha antiga, a mesma casinha de pau-a-pique coberta de folhas de coqueiro. Viu sua mulher com o mesmo vestido velho. Ela colhia verduras na horta. Quando ela o viu veio correndo ao seu encontro. "Que bom que você voltou mais cedo," ela disse com um sorriso. "Sabe? Vou fazer uma salada e sopa de ostras, daquelas que você gosta. E enquanto comemos, vamos falar sobre a casinha branca com janelas azuis... E depois vamos dormir abraçados". Ditas essas palavras ela segurou a mão do pescador enquanto caminhavam, e foram felizes para sempre.

GRIMM, Wilhelm. *O pescador e sua mulher*. Disponível em: <https://www.grimmstories.com/pt/grimm_contos/o_pescador_e_sua_mulher>. Acesso em: 03 de nov. 2016.

APÊNDICE K – Atividade final da intervenção

Escola Estadual Presidente Tancredo Neves
 Av. do Contorno, 2299 – Nossa Senhora de Fátima – TAIÓBEIRAS - MG
 Tel: (38) 3845-1602 - e-mail: eeptancredoneves@hotmail.com



Professora: *Cleunice Silva Lemos*

Disciplina: *Língua portuguesa*

Aluno(a): _____ 7º ano X

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DO TEXTO

QUESTÃO 01. Nesse conto, como era a vida do casal?

QUESTÃO 02. Explique a contradição e, ao mesmo tempo, os sentidos expressos pelas passagens:

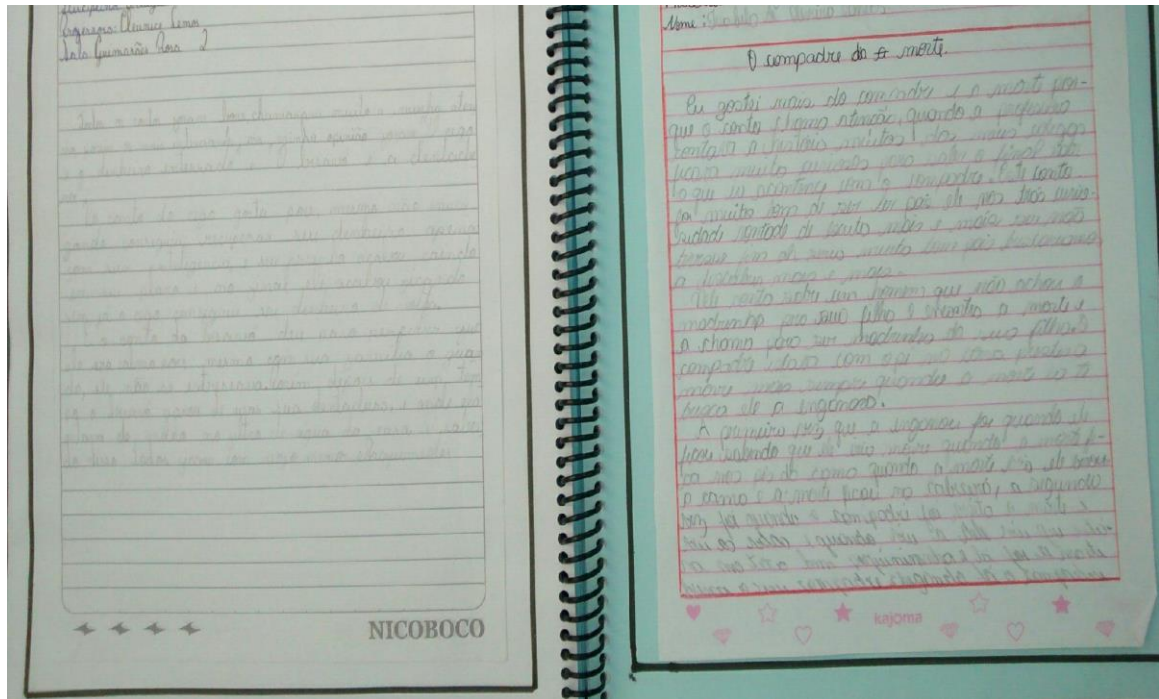
“Não tinham razões para serem felizes. Mas, a despeito de tudo, tinham momentos de felicidade”.

QUESTÃO 03. Que expressão desse texto caracteriza o tempo como indeterminado?

QUESTÃO 04. Em sua opinião, o marido agiu corretamente diante dos diversos pedidos da mulher? Por quê _____

QUESTÃO 05. Que reflexão pode-se obter com o desfecho dessa história?

APÊNDICE L – Caderno de produções: *Do conto à opinião*



APÊNDICE M – Caderno de produções *Cartas dos leitores*

