



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

**O CONTO MARAVILHOSO ONTEM E HOJE: UMA PROPOSTA
DE INTERVENÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES
LITERÁRIOS NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

MARIENE SILVA PEDREIRA

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA

Setembro de 2023

MARIENE SILVA PEDREIRA

**O CONTO MARAVILHOSO ONTEM E HOJE: UMA PROPOSTA
DE INTERVENÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES
LITERÁRIOS NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Halysson F. Dias Santos

Pesquisa Autorizada pelo Comitê de Ética em 16 de Setembro de 2022.

Pesquisa: 60968222.7.0000.0055

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA

Setembro de 2023

FICHA CATALOGRÁFICA

P493c

Pedreira, Mariene Silva.

O conto maravilhoso ontem e hoje: uma proposta de intervenção para a formação de leitores literários no 2º ano do ensino fundamental. / Mariene Silva Pedreira, 2023.

167f.

Orientador (a): Dr. Halysson F. Dias Santos.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Vitória da Conquista, 2023.

Inclui referência F. 116 a 118.

1. Formação do leitor. 2. Conto maravilhoso. 3. Estratégias de leitura. I. Santos, Halysson F. Dias. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS III. T.

CDD 372.4

Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA



Governo do
Estado da Bahia

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS

ATA REFERENTE AO EXAME DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DA MESTRANDA **MARIENE SILVA PEDREIRA** DO PROGRAMA MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS, DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB.

No primeiro dia do mês de setembro do ano de 2023, às 9:00hs., **Mariene Silva Pedreira**, regularmente matriculada sob o regime acadêmico nº 2021J0004 defendeu a Dissertação “**O CONTO MARAVILHOSO ONTEM E HOJE: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**” perante a Banca Examinadora, composta pelos professores doutores: Halysson F. Dias Santos (UESB), Vera Pacheco (UESB), Janaina de Jesus Santos (UNEB), membros titulares, obtendo **APROVAÇÃO**. Entretanto, o efeito legal desta ata, para o fim específico de emissão de diploma de Mestre Profissional em Letras, está condicionado à entrega da versão definitiva da dissertação no prazo máximo de 60 (sessenta) dias decorridos da data de defesa, qual seja, 01 de novembro de 2023, no Colegiado do Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, *Campus Vitória da Conquista*, com alterações e/ou correções sugeridas pelos membros da banca, conforme preconiza o artigo 65, capítulo XIII do Regimento Interno do Mestrado Profissional em Letras. Nada mais havendo a ser tratado, eu, Prof.º Dr.º Halysson F. Dias Santos, encerro a sessão pública de defesa, da qual lavrei a presente ata que, após leitura e aprovação, será assinada por mim, pelos demais membros da banca e pela candidata ao título de mestre.

Vitória da Conquista – Bahia, 01 de setembro de 2023

Prof. Dr. Halysson F. Dias Santos (UESB)
Orientador

Prof.ª Dr.ª Janaina de Jesus Santos (UNEB)
Examinadora

Prof.ª Dr.ª Vera Pacheco (UESB)
Examinadora

Mariene Silva Pedreira
Mestranda

Dedico à minha avó, Joventina, e à minha mãe, Vanda, com quem aprendi o amor. As duas, o meu muito obrigada pelo cuidado de mãe.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) por ofertar o curso de Letras através do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras e, assim, permitir que ampliasse meus estudos.

Ao Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras por me oportunizar a participar dessa linda jornada de conhecimentos.

À **CAPES** pelo fomento da pesquisa no Brasil.

Ao Prof. Dr. Halysson Dias Santos pelas orientações e indicações de leituras que me levaram a realização desse estudo e pelas palavras de incentivo que me encorajaram a prosseguir com a confiança de que tudo daria certo.

À Profa. Dra. Vera Pacheco pelas valiosas considerações que contribuíram para a qualidade dessa pesquisa.

À Profa. Dra. Janaina de Jesus Santos, também, pelas valiosas observações que colaboraram para a qualidade desse estudo.

À Coordenação do ProfLetras, pela atenção dedicada à turma VII.

Aos professores do ProfLetras pelos ensinamentos, incentivos e conhecimento partilhado no decorrer do curso.

À minha incomparável mãe, meu alicerce, amparo constante, que tem cuidado de mim com um amor inigualável.

Aos meus irmãos, Edivaldo, Ediléia e Erivanda que sempre me ampararam, sem eles tudo seria mais difícil, e à minha sobrinha Valentina pela doçura de menina que é.

A Manoel Messias pelo amor e companheirismo.

Aos colegas da turma VII pelo carinho, apoio e troca de experiências.

A Robson de Cássio Dourado pela amizade e constante incentivo aos meus projetos.

Aos(Às) meus(minhas) alunos(as), que muito contribuíram para a realização desse estudo, à equipe diretiva, coordenação e às colegas da Escola Ayrton Viana Silva que me ajudaram nos momentos em que mais precisei.

A todos que estiveram presentes nessa etapa tão importante da minha vida e colaboraram para que todo o processo se tornasse mais leve.

Minha gratidão a Deus que tem cuidado de mim, em todas as circunstâncias pelas quais eu tenho passado, sempre me mostrando o melhor caminho.

A leitura como diálogo pressupõe uma relação que se estabelece entre leitor e autor, texto e contexto, constituindo o que chamamos de circuito da leitura. A necessária interação entre os quatro elementos desse circuito fazem do ato de ler um processo que é simultaneamente cognitivo – no sentido de 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, 2021b, p. 51).

RESUMO

A pesquisa, cujo objeto são as estratégias de leitura para a construção do sentido do conto maravilhoso, parte da seguinte inquietação: A aprendizagem da leitura, por meio de estratégias para a construção do sentido do conto maravilhoso clássico e suas releituras, concorre para a formação de leitores literários no 2º ano do Ensino Fundamental? A fim de responder a essa pergunta, teve como objetivo central propor, por meio de uma intervenção pedagógica, estratégias que contribuam para a formação do leitor literário no 2º ano do ensino fundamental, a partir do trabalho com o conto maravilhoso. Para alcançar esse propósito, partimos destes objetivos específicos: (i) construir uma sequência básica para o trabalho com o conto maravilhoso em sala de aula, (ii) estudar as relações intertextuais entre contos maravilhosos clássicos e suas releituras, (iii) modalizar a leitura do conto maravilhoso, apresentando estratégias de construção do sentido do texto literário, e (iv) realizar leituras colaborativas. O corpus desta pesquisa foi composto pelos contos *Cinderela*, de Charles Perrault, *Príncipe Cindelelo*, de Babette Cole, e *Uxa, ora fada, ora bruxa*, de Sylvia Orthof. Para uma melhor compreensão, este estudo fundamentou-se em uma abordagem qualitativa, pelo seu caráter descritivo e analítico, e teve como procedimento técnico a pesquisa-intervenção. Para a coleta de informações e evidências, utilizamos o questionário e a observação participante. A intervenção aconteceu com 11 (onze) participantes, sendo estes alunos do 2º ano do ensino fundamental de uma escola municipal em tempo integral, situada no sudeste da Bahia. A investigação contou com os seguintes autores como principais concepções teóricas: Carvalho (2018), Colomer (2003 e 2007), Cosson (2021a e 2021b), Girotto e Souza (2010), Kleiman (2016), Propp (2002 e 1984), Solé (1998) e Todorov (2017). Os resultados demonstraram que os alunos que participaram da pesquisa tiveram avanços significativos quanto à capacidade de compreensão e interpretação do conto maravilhoso. Isso, certamente, trará impactos positivos à vida social dessas crianças, uma vez que aprenderam estratégias de processamento do texto que servirão de base para significar também outros gêneros.

Palavras-chave

Formação do leitor. Conto maravilhoso. Estratégias de leitura.

ABSTRACT

The research, whose focus is on reading strategies for constructing the meaning of the wonder tale, begins with the following question: Does learning to read, through strategies for interpreting classic wonder tale and their reinterpretations, contribute to the development of literary readers in the 2nd year of elementary school? To address this question, the primary objective was to propose pedagogical intervention that would aid in the development of literary readers in the 2nd year of elementary school by working with wonder tale. To accomplish this goal, we established the following specific objectives: (i) create a foundational sequence for working with wonder tale in the classroom, (ii) explore the intertextual relationships between classic wonder tales and their reinterpretations, (iii) facilitate the interpretation of the wonder tale by presenting strategies for understanding literary text, and (iv) conduct collaborative reading sessions. The research corpus consisted of the tales Cinderella by Charles Perrault, Prince Cinders by Babette Cole, and Uxa, now a fairy, now a witch by Sylvia Orthof. For a better understanding, this study employed a qualitative approach due to its descriptive and analytical nature, and the research method used was intervention research. To gather information and evidence, we utilized questionnaire and participant observation. The intervention involved 11 (eleven) participants, all of whom were 2nd-year students at a full-time municipal school located in the southeast of Bahia. The main theoretical concepts of this investigation were based in the authors such as Carvalho (2018), Colomer (2003 and 2007), Cosson (2021a and 2021b), Girotto and Souza (2010), Kleiman (2016), Propp (2002 and 1984), Solé (1998) and Todorov (2017). The results demonstrated that the students who took part in the research made considerable progress in their ability to understand and interpret the wonder tale. Undoubtedly, this will have positive impacts on these children's social lives, as they have acquired text processing strategies that will serve as a foundation for comprehending other literary genres as well.

Key words

Reader development. Wonder tale. Reading strategies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Funções presentes no conto Príncipe Cinderelo	33
Quadro 2 - Funções presentes no conto Uxa, ora fada, ora bruxa	34
Quadro 3 - Apresentação, conceituação e explicação das estratégias	65
Quadro 4 - Leitura modelo ou modelagem das estratégias	67
Quadro 5 - Interpretação oral do enredo	72
Quadro 6 - Práticas de leitura literária no ambiente familiar	74
Quadro 7 - Práticas de leitura literária na escola	77
Quadro 8 - Conhecimentos prévios dos alunos	81
Quadro 9 - Inferências realizadas durante a leitura do conto Cinderela	83
Quadro 10 - Questões ao texto realizadas durante a leitura do conto Cinderela	85
Quadro 11 - Conexões texto-leitor realizadas durante a leitura do conto Cinderela	86
Quadro 12 - Inferências realizadas durante a leitura do conto Príncipe Cinderelo	88
Quadro 13 - Questões ao texto durante a leitura do conto Príncipe Cinderelo	89
Quadro 14 - Conexões texto-texto realizadas durante a leitura do conto Príncipe Cinderelo	90
Quadro 15 - Conexões texto-leitor realizadas durante a leitura do conto Príncipe Cinderelo	91
Quadro 16 - Visualizações realizadas durante a leitura do conto Príncipe Cinderelo	92
Quadro 17 - Conceito das estratégias pelos alunos	94
Quadro 18 - Inferências realizadas pelos alunos	97
Quadro 19 - Conexões texto-texto realizadas pelos alunos	99
Quadro 20 - Visualizações realizadas pelos alunos	100
Quadro 21 - Conexões texto-leitor realizadas pelos alunos	100
Quadro 22 - Questões ao texto realizadas pelos alunos	101
Quadro 23 - Recapitulação de perguntas e verificação de hipóteses a partir da leitura do conto Cinderela	102
Quadro 24 - Recapitulação de perguntas e verificação de hipóteses a partir da leitura do conto Príncipe Cinderelo	103
Quadro 25 - Recapitulação de perguntas e verificação de hipóteses a partir da leitura do conto Uxa, ora fada, ora bruxa	104
Quadro 26 - Recapitulação de inferências a partir da leitura do conto Cinderela	106

Quadro 27 - Recapitulação de inferências a partir da leitura do conto Príncipe Cinderelo	107
Quadro 28 - Recapitulação de inferências a partir da leitura do conto “Uxa, ora fada, ora bruxa	108
Quadro 29 - Avaliação dos participantes em relação às leituras dos contos	110

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Doze modos de ler literatura	55
Figura 2 – Diário literário produzido pelos alunos(as) na etapa motivação	63
Figura 3 – Obras literárias estudadas na intervenção	64

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base nacional Comum Curricular
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
PISA	Programme for International Student Assessment/ Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Brasil)
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SB	Sequência Básica

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A: Roteiro do questionário para coleta de dados	120
APÊNDICE B: Roteiro de observação para coleta de dados	123
APÊNDICE C: Atividades da intervenção	125
APÊNDICE D: Capa da Sequência Básica	158

LISTA DE ANEXOS

ANEXO I: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.....	161
ANEXO II: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE.....	165

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 FORMAÇÃO DE LEITORES NO ENSINO FUNDAMENTAL: LEITURA DE CONTOS MARAVILHOSOS EM SALA DE AULA	20
2.1 Leitura literária e formação de leitores no ensino fundamental: reflexões sobre a inserção da literatura na sala de aula	20
2.2 Considerações históricas e teóricas sobre os gêneros literários escolhidos	27
2.2.1 <i>O conto maravilhoso</i>	30
2.2.2 <i>O conto maravilhoso clássico e contemporâneo</i>	35
2.3 Considerações sobre as obras escolhidas	38
2.3.1 <i>Cinderela e Príncipe Cinderelo</i>	38
2.3.2 <i>Uxa, ora fada, ora bruxa</i>	40
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	43
3.1 Caracterização da pesquisa	43
3.2 Considerações sobre o público alvo	45
3.3 Lócus da pesquisa	46
4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	49
4.1 Formação de leitores e Sequência Básica: aspectos metodológicos	49
4.2 Abordagem metodológica para desenvolvimento da pesquisa-intervenção.....	56
4.2.1 <i>Atividade de reconhecimento</i>	57
4.2.2 <i>Primeira etapa: motivação</i>	57
4.2.3 <i>Segunda etapa: introdução</i>	59
4.2.4 <i>Terceira e quarta etapa: leitura e interpretação.....</i>	60
5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	62
5.1 Exposição sobre o desenvolvimento da intervenção	62
5.2 Apresentação dos dados e análise dos resultados	73
5.2.1 <i>Atividade de reconhecimento</i>	73
5.2.2 <i>Conhecimentos prévios</i>	81
5.2.3 <i>Estratégias realizadas durante a leitura dos contos Cinderela e Príncipe Cinderelo</i>	83
5.2.4 <i>Conceituação de estratégias após a leitura dos contos Cinderela e príncipe Cinderelo</i>	93

<i>5.2.5 Estratégias realizadas durante a leitura do conto Uxa, ora fada, ora bruxa</i>	<i>97</i>
<i>5.2.6 Recapitulação de perguntas e inferências</i>	<i>102</i>
<i>5.2.7 Avaliação</i>	<i>110</i>
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	116

1 INTRODUÇÃO

O Conto Maravilhoso Ontem e Hoje: Uma Proposta de Leitura para a Formação de Leitores Literários no 2º Ano do Ensino Fundamental intitula esta pesquisa que surgiu após a constatação de que um número significativo de crianças em nível de alfabetização concluem essa fase com baixo nível de proficiência em leitura. Foi nesse contexto que nasceu o problema desta pesquisa que nos levou a refletir sobre o panorama da leitura na escola e os possíveis caminhos a percorrer para mudanças significativas no processo de letramento literário.

Em virtude disso, esta pesquisa tem como objeto de estudo as estratégias de leitura para a construção do sentido do conto maravilhoso e foi por meio de um trabalho com ação interventiva, em uma turma de 2º ano do ensino fundamental, que exploramos as estratégias de leitura para compreensão e interpretação de contos clássicos e contemporâneos. A abordagem dessas duas categorias parte da premissa de que todo texto nasce de um outro. Portanto observar a relação intertextual pode ser uma possibilidade para construir os sentidos daquilo que se lê. Além da relação entre textos, a conexão texto-leitor, questionamento ao texto, visualização e inferências são estratégias que também foram abordadas na intervenção.

A escolha desse tema se justifica pelo fato de que, de acordo com os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica¹, um grande contingente de estudantes brasileiros concluíram os estudos com nível em proficiência leitora abaixo da média nacional em todas as etapas em que a avaliação foi realizada. Além disso, dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes² revelaram que 50% dos estudantes não apresentaram o nível mínimo de proficiência em leitura. Apenas 2% alcançaram os níveis mais altos. Diante desse contexto, consideramos que a leitura frequente do texto literário, na sala de aula, com foco na construção dos sentidos, contribui para o desenvolvimento de um leitor crítico, capaz de ler e interpretar.

Para além, reconhecemos que é necessário refletirmos o porquê desses resultados e o que é preciso ser feito para mudanças nesse cenário, visto que o objetivo maior do ensino da leitura, na escola, é formar leitores que saibam dela fazer uso nas várias práticas sociais. Ademais, estamos imersos em uma infinidade de gêneros discursivos que são construídos de acordo com

¹ (SAEB) 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/publicado-relatorio-de-resultados-do-saeb-2019>. Acesso em 08/05/2021.

² Relatório Brasil no PISA 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/relatorio-brasil-no-pisa-2018>. Acesso em 08/05/2021.

as diversas atividades humanas. Gêneros esses que vão surgindo conforme as nossas necessidades, cada um com as suas características e funções. Nesse sentido, como promotora do conhecimento, a escola precisa, e mesmo deve, ser mediadora na compreensão e interpretação desses gêneros que circulam no nosso meio.

É evidente que novas experiências didático-metodológicas precisam ser colocadas em prática a fim de contribuir para um ensino e aprendizagem da leitura que levem os estudantes à interpretação. Especialmente no que cabe ao tratamento do texto literário, na sala de aula, que tem pouco espaço para uma leitura colaborativa, na qual os estudantes possam explorar o texto de maneira mais profunda e colocar os seus pontos de vista sobre o que leem tanto numa perspectiva crítica quanto pelo gosto.

Pensando nesse lugar em que a leitura literária é colocada e no baixo desempenho dos estudantes nas avaliações do SAEB e Pisa e, sobretudo, considerando que um contingente significativo de crianças concluem o 2º ano do ensino fundamental com baixo rendimento em proficiência leitora, fomos motivados pela seguinte indagação: a aprendizagem da leitura, por meio de estratégias para a construção do sentido do conto maravilhoso clássico e suas releituras, concorre para a formação de leitores literários no 2º ano do Ensino Fundamental?

Tendo em vista esse problema da pesquisa, hipotetizamos que a aprendizagem da leitura, por meio de estratégias para a construção do sentido do conto maravilhoso clássico e suas releituras, concorre para a formação de leitores literários no 2º ano do ensino fundamental, porque (i) apresenta uma linguagem simbólica e peculiar à criança que a permite dialogar com as vozes presentes no texto, uma das condições para a compreensão leitora. Também porque (ii) estimula a imaginação, ativando os conhecimentos que a criança já possui sobre o assunto, o que possibilita que ela levante hipóteses sobre o texto para construir sentidos. Além disso, porque (iii) o tom de encantamento do conto maravilhoso chama a atenção do leitor para o enredo e os elementos que constituem a narrativa.

Logo, esta pesquisa teve como objetivo propor, por meio de uma intervenção pedagógica, estratégias que contribuíssem para a formação do leitor literário no 2º ano do ensino fundamental, a partir do trabalho com o conto maravilhoso. A fim de alcançar esse objetivo, elaboramos a proposta visando (i) construir uma sequência básica para o trabalho com o conto maravilhoso em sala de aula, (ii) estudar as relações intertextuais entre contos maravilhosos clássicos e suas releituras, (iii) modalizar a leitura do conto maravilhoso apresentando estratégias de construção do sentido do texto literário e (iv) realizar leituras colaborativas.

Para desenvolver este estudo, organizamos o texto em 04 (quatro) seções. Na seção 1, intitulada “Formação de leitores no ensino fundamental: leitura de contos maravilhosos em sala

de aula”, discutimos os principais pressupostos teóricos que norteiam as reflexões sobre leitura literária e formação de leitores no ensino fundamental, tecemos considerações históricas e teóricas sobre o gênero literário e as obras em estudo.

Na seção 2, “Proposta de intervenção”, evidenciamos aspectos metodológicos da Sequência Básica para a formação de leitores segundo Cosson (2021a), como também os procedimentos metodológicos que utilizamos para desenvolver a intervenção.

Já na seção 3, “Metodologia da pesquisa”, apresentamos o percurso teórico-metodológico que norteou esse estudo, mostrando pontos de vista sobre pesquisa em educação, pesquisa qualitativa e pesquisa-intervenção, a partir de alguns teóricos que discutem esse tema. Descrevemos o público participante da pesquisa e discorremos sobre os desafios e as expectativas para a realização do estudo com esse público.

Também nessa seção, destacamos o contexto escolar onde este estudo foi realizado, descrevendo o local da pesquisa, tecemos considerações sobre as atuais circunstâncias e as consequências sobre as práticas de ensino na escola pública e as atividades de pesquisa no Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) e, por fim, falamos sobre as condições para o desenvolvimento da pesquisa-intervenção.

Em “Apresentação e análise dos resultados”, seção 4, expusemos o desenvolvimento da intervenção, a apresentação dos dados e a análise dos resultados. Por último, em “Considerações finais”, escrevemos as considerações sobre os resultados da pesquisa-intervenção.

Acreditamos, dessa forma, que esta pesquisa poderá contribuir para despertar novos olhares acerca do ensino e aprendizagem da leitura literária, na sala de aula, visto que traz uma metodologia diferente para o tratamento do texto literário. Em vista disso, poderá servir de base para uma prática significativa tanto de professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental como nas séries finais desse seguimento, uma vez que a proposta pode ser adaptada para atender também a esse público.

2 FORMAÇÃO DE LEITORES NO ENSINO FUNDAMENTAL: LEITURA DE CONTOS MARAVILHOSOS EM SALA DE AULA

Nessa seção, discutimos os principais pressupostos teóricos que norteiam as reflexões sobre leitura literária e formação de leitores no ensino fundamental e tecemos considerações históricas e teóricas sobre o gênero literário e as obras que foram estudadas na intervenção.

2.1 Leitura literária e formação de leitores no ensino fundamental: pressupostos teóricos

A leitura é considerada um dos maiores pilares da aprendizagem escolar, pois, além de ser portal de acesso à cultura letrada, é por meio dela que surgem outras aprendizagens. Dessa forma, indivíduos que não fazem uso da leitura com autonomia, nas várias práticas sociais, estão sujeitos a estigmas que podem, muitas vezes, impedi-los de acessar os bens necessários a uma vida em sociedade. Isso vem ficando evidente a cada transformação tecnológica, que tem exigido novos conhecimentos para se compreender a sociedade. Esse contexto requer que os sujeitos não só se beneficiem do que ela produz, mas também aprendam a fazer num processo contínuo, visto que as mudanças estão sempre acontecendo de modo muito rápido.

Formar leitores nessa perspectiva implica ir além de uma abordagem da leitura para a apropriação do sistema de escrita alfabética, que tem sido o principal foco da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental. Segundo Solé (1998, p. 35), “Nas etapas iniciais da leitura, os professores dedicam grande quantidade do tempo e esforço para iniciar os pequenos nos segredos do código e a partir de diversas abordagens”. É bem verdade que se apropriar dos códigos linguísticos significa construir a base para outras experiências de aprendizagem, mas a ênfase somente nesse conhecimento pode incorrer no atraso da aprendizagem para uma leitura proficiente, uma vez que esta também requer tempo e dedicação ao ensino de estratégias.

De acordo com Colomer (2007), para o domínio da habilidade leitora, é necessário que a escola ofereça um tempo para as práticas leitoras dirigidas e compartilhadas, na sala de aula ou na biblioteca, para que estudantes possam falar sobre os livros e mostrar como interpretam o que leem. O ato de ler, nesse sentido, envolve um conjunto de conhecimentos que não devem ser dissociados. Aprende-se a ler os códigos, mas, se não os compreende, não se pode dizer que esse leitor aprendeu a se comportar como um leitor competente.

De fato, as crianças em fase de alfabetização são leitores iniciantes, que ainda estão em processo, e tem um longo percurso até chegarem a um leitor competente. Sendo assim, não

podemos, é claro, exigir que nesse momento elas se comportem prontamente como tal, porém, desde cedo, precisam praticar a leitura para esse fim. Entretanto, nos anos iniciais do ensino fundamental, quando já dominados o sistema de escrita, a escola não traz grandes novidades ao tratamento que se dá a leitura. Nessa etapa “[...] o trabalho de leitura costuma se restringir àquilo que se relatou: ler o texto e, a seguir, responder a algumas perguntas sobre ele, geralmente referentes a detalhes ou a aspectos concretos” (SOLÉ, 1998, p. 35).

Na visão da autora, a escola enxerga essa prática como uma estratégia para a aprendizagem da compreensão leitora. Contudo não passa de uma avaliação para verificar se o estudante compreendeu o que leu. Nessa perspectiva, o que se percebe é que por esse caminho a escola está longe de formar leitores no seu sentido mais amplo, visto que as estratégias de leitura que ela utiliza atendem a outros objetivos. Ou seja, não servem, pontualmente, a uma aprendizagem que leve os pequenos a interpretar o código. Corroborando para essa discussão, Cosson (2021b, p. 70) salienta que

[...] os modos de ler na escola têm sido amplamente condenados. São vários os estudos que mostram que o ensino de literatura no ensino fundamental se perde ao servir de pretexto para questões gramaticais, como era comum nos livros didáticos, ou para um hedonismo inconsequente, no qual a leitura vale pela leitura sem nenhuma orientação (COSSON, 2021b, p. 70).

Como já pontuamos, lê-se com a finalidade de alcançar um ou outro objetivo. Não se lê uma notícia do mesmo modo que se lê um conto, cada um desses gêneros apresenta especificidades que precisam ser percebidas pelos estudantes como elementos essenciais para o entendimento do texto. O texto literário, por exemplo, quando é utilizado somente para tratar de outras questões da língua ou da simples leitura para o prazer, que não a leitura para construção de sentidos, aspectos que são imprescindíveis à interpretação deixam de ser abordados.

Nessa perspectiva, Cosson (2021a, p. 26) diz ainda que “Não é possível aceitar que a simples atividade de leitura seja considerada a atividade escolar de leitura literária”. No entanto, por acreditar que dessa maneira se forma leitores, a própria escola cria uma série de barreiras para outras formas de ensino e aprendizagem da leitura desse gênero. Não porque ela não acredita em outras abordagens, mas porque o espaço dos conteúdos gramaticais ou da leitura para outras finalidades não pode ser ocupado pela leitura literária. Em consequência, esse objeto do conhecimento tem ficado em segundo plano, ganhando destaque apenas nos projetos de leitura interdisciplinares que nem sempre seguem uma rotina e muitos ocorrem em um curto período. Além disso, a ênfase está em fomentar o gosto pela leitura.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apontam que, no 2º ano do ensino fundamental, os alunos devem ser capazes de “ler textos dos gêneros previstos para o ciclo, combinando estratégias de decifração com estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação” (BRASIL, 1997, p. 68). Sob essa ótica, é necessário, pois, que sejam capazes de ir além das palavras, formular hipóteses, indagar e fazer conexões entre os conhecimentos prévios e os assuntos do texto.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), outro documento que orienta as práticas de ensino e aprendizagem na Educação Básica, também afirma que, no 2º ano do ensino fundamental, os alunos devem ler com autonomia os mais diversos gêneros que fazem parte do seu cotidiano, observando situação comunicativa, tema, organização e finalidade do texto (BRASIL, 2017). Ler com autonomia pressupõe fazer uso de estratégias para a construção dos sentidos do texto, isto é, uma leitura que transcenda a superfície. Se o leitor não foi capaz de construir o sentido daquilo que leu, dizemos que ele não conseguiu interagir com as vozes presentes no texto. Ler requer escuta e indagações a essas vozes.

Para que cheguemos a isso, a leitura literária precisa ser muito bem orientada e com espaço suficiente na carga horária de Língua Portuguesa para ser sistematizada. Não basta apresentar rotineiramente livros para as crianças lerem, enchê-las de perguntas ou simplesmente pedi-las que digam o que pensam sobre o conteúdo do livro. Isso pode ser feito em outros espaços, até mesmo no ambiente familiar. Como instituição oficialmente escolhida para o ensino e a aprendizagem, a escola deve ir além desse tratamento.

Certamente, a leitura para o letramento literário pressupõe essa partilha de conhecimentos, de externar o que se pensa sobre um determinado texto. Mas, antes, é preciso estabelecer critérios e verificar se os aspectos que serão tratados contribuem para que a criança aprenda a significar o texto literário. Para além, o compartilhamento de ideias requer interação, ou seja, os estudantes precisam ter voz e sentir que o outro quer ouvi-los. Ademais, o conteúdo das obras precisa ser coerente com as experiências dos alunos, de modo que eles possam fazer as conexões necessárias à compreensão daquilo que leem. Por esse ângulo, Cosson (2021a, p. 26) ressalta que

Os livros, como os fatos, jamais falam por si mesmos. O que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola. Depois, a leitura literária que a escola objetiva processar visa mais que simplesmente ao entretenimento que a leitura de fruição proporciona. No ambiente escolar, a literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada. A escola precisa ensinar os alunos a fazer essa exploração (COSSON, 2021a, p. 26).

É na maneira como a leitura literária acontece que os estudantes podem ou não se interessar por ela. Uma atividade de leitura em que estudantes e professores atuam na construção dos sentidos dos textos pode suscitar maior interesse do que aquela que pretende o entretenimento. Nem sempre a leitura de fruição garantirá que o leitor tenha afeição aos livros. Especialmente na escola, que geralmente o aluno não tem livre escolha das suas leituras. Além do mais, interessamos por aquilo que nos afeta e cada obra provoca os leitores de diferentes maneiras, de modo que alguns gostarão, outros nem tanto. É também por esse motivo que a leitura escolar precisa ser compreendida em sua amplitude, reduzi-la ao prazer, é desconsiderar o que com ela podemos aprender.

No desejo de formar leitores, a escola tem experimentado variadas formas de colocar as crianças em contato com a leitura. As mais comuns, sobretudo no ensino fundamental, são as contações de histórias, as dramatizações, as ilustrações, a sacolinha da leitura, entre outras. Essas ações, a depender de como são conduzidas, contribuem para dar forma aos comportamentos leitores, no entanto não dão conta da complexidade do letramento literário. Ou seja, não atendem amplamente aos propósitos de leitura que a escola deve propiciar. Quanto à promoção da leitura pela escola, Bajour (2012, p. 80) salienta que

A promoção em sua versão mais simplificada e menos produtiva para que nos interessa, ingressou com frequência na escola de mãos dadas com a ideia de ‘animação’ (uma palavra que na minha opinião, esconde ou sugere a ideia de que há algo, neste caso as leituras e os leitores, ao qual falta ânimo ou ao qual se deve reanimar). Um ‘animar de ler’ que em muitas propostas se mostrou ou se mostra associado a uma série de práticas que buscam espetacularizar o ato de ler, convertê-lo em um show ou em um jogo superficial em que muitas vezes os livros e as leituras acabam ficando em segundo plano ou, em casos mais extremos, quase nem aparecem (BAJOUR, 2012, p. 80).

Essa é uma prática comum em nossas escolas, sobretudo nas instituições que ofertam o ensino fundamental. Há, portanto, uma necessidade de se criar uma vitrine ou espécie de palco para dar visibilidade às atividades de leitura, como se essas ações valessem por todo o processo de aprendizagem leitora. Não estamos, com isso, dizendo que essas atividades não devam ser feitas; mas, sim, salientando que o ensino da leitura literária, cujos propósitos não abrangem a compreensão do ler, terminam por deixar de lado uma das principais funções da literatura, que é formar leitores para a compreensão de si, do outro e do mundo.

Além do mais, a sala de aula é lócus de aprendizagem de comportamentos leitores e estes precisam estar presentes nas práticas do professor que é referência para os alunos. Se a escola não trata o texto literário em sua dimensão, ela nega o aprendizado de um conjunto de atitudes que são imprescindíveis à construção do leitor competente. Carvalho (2018, p. 16)

destaca que “É frequente encontrar na prática escolar textos elaborados apenas para uso interno, com o único fim de ensinar a ler, destituídos de sentido. Ou a utilização de bons textos literários a serviço do ensino da gramática [...]”. Eis aí abordagens do texto literário que impedem o leitor de aprender a construir os sentidos dos textos que lê.

Outra prática também comum na escola é o ensino da literatura com um teor moralista. As fábulas e os contos tradicionais são os textos campeões de uso para esse fim. O problema desse modo de ler é que não há troca de experiências leitoras, uma vez que foca-se em um sentido único e não se oportuniza as crianças a significar o texto de acordo com os seus saberes e vivências. Esse tipo de abordagem trata os sujeitos da aprendizagem como se fossem destituídos de cultura. Dessa forma, não leva em consideração que estes possuem histórias de vida e estão inseridos em um contexto que permite que tenham acesso a diversas informações.

Contrário à essa abordagem, o ensino da leitura literária pretende que os alunos aprendam a traçar diálogos com o lido e o vivido, para que possam compreender aquilo que leem. Nessa perspectiva, Carvalho (2018, p. 16) acentua que “[...] o ensino formal preconiza uma única interpretação, quando sabemos que o sentido atribuído não está apenas no texto, mas na relação que cada leitor estabelece com ele, com base em suas histórias de vida e de leituras, no momento histórico e na cultura em que está inserido”. É preciso, portanto, dedicar um tempo para conversar com as crianças sobre os livros, não uma conversa em que tudo já esteja estabelecido, mas aquela cujos sentidos vão se construindo por meio do diálogo entre leitor, texto, autor e contexto.

Colomer (2007, p. 145) enfatiza que “As vozes críticas propõem agora que a escola incida menos na reação e mais no esforço de colocar os meninos e meninas como colaboradores na busca do significado e na observação de como se construíram esses efeitos”. O fato é que, na escola, muitas práticas de leitura ainda estão voltadas para a captação do que os textos têm a dizer, como se os estudantes fossem encontrar um sentido único, pronto e acabado. Percebida desta forma, a leitura é reduzida a práticas que levam a uma interpretação superficial. Como consequência, não atende aos propósitos para uma leitura que incentiva o sujeito-leitor a descobrir como os efeitos de sentidos se constroem no texto literário.

Segundo Kleiman (2016), durante a leitura, mobilizamos vários níveis de conhecimento. Nesse sentido, os alunos devem ser orientados quanto a melhor maneira de se colocar isso em prática a cada leitura. A ideia não é ensinar conceitos, mas mostrar como acionamos esses conhecimentos. Quanto a isso, Solé (1998, p. 36) sublinha que

[...] é preciso convir que, quando a leitura é considerada um objeto de conhecimento, seu tratamento na escola não é tão amplo como seria de se desejar, pois em muitas ocasiões a instrução explícita limita-se ao domínio das habilidades de decodificação. A literatura a respeito indica que as intervenções destinadas a fomentar estratégias de compreensão – ativar conhecimento prévio relevante, estabelecer objetivos de leitura, esclarecer dúvidas, prever, estabelecer inferências, autoquestionar, resumir, sintetizar, etc. – são muito poucos frequentes; também indica que uma estratégia de avaliação, como a resposta e pergunta sobre o texto lido, tende a suplantar seu ensino (SOLÉ, 1998, p. 36).

Certamente, há várias maneiras de se explorar a leitura e cada uma delas atende a diferentes objetivos. O fato é que a escola não pode se valer apenas de uma ou outra e renunciar àquelas que são indispensáveis à leitura proficiente. Assim, desde a educação infantil, o trabalho com a leitura literária já deve visar à construção dos sentidos por parte dos pequenos, obedecendo o grau de complexidade dos textos para esse público.

É importante pensar a literatura como um fenômeno linguístico capaz de subsidiar os estudantes em várias aprendizagens, especialmente da leitura e escrita, em razão de que, de acordo com Colomer (2007, p. 70), “A literatura, precisamente, é um dos instrumentos humanos que melhor ensina a se perceber que há mais do que o que se diz explicitamente. Qualquer texto tem vazios e zonas de sombra, mas no texto literário a elipse e a confusão foram organizadas deliberadamente”. É, por essa razão, um texto que suscita a curiosidade e a capacidade de argumentação, quando se oportuniza que, por exemplo, as crianças falem sobre suas leituras, partilhem conhecimento a partir de uma orientação de qualidade.

A aprendizagem da leitura a partir de textos literários que, aqui, enfatizamos está voltada para a construção dos sentidos do texto pelo aluno-leitor, já que, nessa perspectiva, até mesmo aquele que ainda não aprendeu a decodificar as palavras pode aprender a interpretar a partir do que ouviu, que pode ser uma leitura feita pelo professor ou colegas. Corroborando com essa discussão, Brasil (2007) destaca a importância do reconhecimento das singularidades daquilo que constitui o estilo literário, para que a escola se afaste de práticas equivocadas que utilizam o texto literário para trabalhar valores ou somente o prazer da leitura, dado que esse modo de ler pouco contribui para a formação de leitores capazes de reconhecer as particularidades e construir os sentidos de textos dessa natureza.

A abordagem da literatura como propõem os PCN não está tão consolidada na sala de aula. A prática de leitura de textos literários voltada para o ensino de valores e destaque para assuntos gramaticais, sobretudo a simples leitura para o gosto, ainda é muito presente no espaço escolar. Talvez isso tenha grande influência nos resultados das avaliações nacional e internacional realizadas pelos estudantes, visto que pode haver uma divergência entre o

que/como os alunos aprendem esse conteúdo na escola e como ele é apresentado nessas avaliações.

Outra constante que tem grande implicação para a aprendizagem da leitura literária é a oferta de textos fragmentados, sobretudo os que se apresentam nos livros didáticos. O trabalho constante com fragmentos e o pouco contato com os textos integrais limitam a competência literária, uma vez que só se tem visão a partir de um ponto da obra, deixando de fora partes que poderiam influenciar uma melhor interpretação.

Segundo Zilberman (2009), o ensino da leitura na escola carece de um entendimento mais profundo, de modo que o texto seja apresentado às crianças como um objeto em movimento que precisa ser por ela explorado, por meio de diversas estratégias, para se construir sentidos, pois,

Com a incumbência de ensinar a ler, a escola tem interpretado essa tarefa de um modo mecânico. Quando atua de modo eficiente, dota as crianças do instrumental necessário e autonomiza seu uso, por meio de exercícios que ocupam o primeiro – mas dificilmente o segundo ano do ensino fundamental. Ler coincide então com a aquisição de um hábito e tem como consequência o acesso a um patamar do qual dificilmente se regride, a não ser quando falta competência à introdução do aluno à escrita (ZILBERMAN, 2009, p. 30).

A leitura mecânica é inconsciente, pressupondo uma leitura sem sentido para aquele lê, porque dessa forma não se consegue perceber as particularidades que podem afetar o leitor e levá-lo a significar o texto. Para que as crianças vejam a leitura como um exercício de construção do conhecimento, é preciso que elas tenham experiências que levem-nas a esse estágio. Se a escola mecaniza o ato de ler, as crianças ficam condicionadas a reproduzir o que nela aprendem.

E, nesse sentido, a função delegada à escola de ensinar a leitura literária não tem o efeito desejado, que é ler para compreender. Ainda de acordo com Zilberman (2009) nem sempre o aluno tem clareza do sentido da leitura de que se beneficia, logo, ainda que tenha a habilidade em leitura não se tornará absolutamente um leitor, visto que este se delineia, em geral, no contato constante com a literatura. Colaborando com a discussão, Faria (2004) destaca a complexidade que caracteriza a formação de leitores:

Longos, tortuosos, difíceis e complexos são os caminhos que levam à formação do leitor. Não existe uma fórmula mágica para essa construção nem linearidade nas trajetórias percorridas. Alguns se formam no seio da família, outros na instituição de educação infantil ou na escola e outros, ainda, na vida afora. Alguns se fazem leitores na infância, outros já adultos ou até mesmo na velhice (FARIA, 2004, p. 50).

Dentre esses vários espaços nos quais o leitor pode se formar, talvez, a tarefa mais complexa coube à escola. Dizemos isso porque, a maneira como nela se lê difere-se do modo como a leitura é percebida fora dela. Na escola, o ensino e aprendizagem da leitura segue, quase sempre, um cronograma que precisa ser cumprido e dificilmente as crianças têm a oportunidade de escolher as obras que lerão e de compartilhar suas leituras. O que pode, a depender dos objetivos que se pretende alcançar, não ser uma leitura tão atrativa e pouco significar para os alunos. Mas é preciso compreender que a leitura em cada um destes ambientes (escola ou família) tem a sua contribuição para a formação do leitor que sempre irá se identificar com o modo de ler de um ou de outro.

Na subseção seguinte, tecemos considerações sobre a origem e a estrutura do conto, a definição de maravilhoso, bem como as diferenças entre conto maravilhoso clássico e contemporâneo.

2.2 Considerações históricas e teóricas sobre o gênero literário escolhido

Desde o seu nascimento, o homem tem procurado explicações para os acontecimentos no mundo em que vive. E foram nas narrativas míticas que encontrou suas primeiras respostas para vários fenômenos. As lendas e os mitos são exemplos de narrativas que, na antiguidade, serviram de base para explicar os fenômenos sobrenaturais, procurando mostrar aquilo que saltava aos olhos humanos. Com o advento da Ciência, surge uma nova maneira de explicar o mundo - racional e experimental - no entanto sem extinguir a anterior.

Ao contrário, as narrativas que versam o mítico permanecem vivas até hoje na memória do povo e, de lá para cá, novas estruturas foram surgindo, talvez, não necessariamente com o mesmo objetivo de explicar os acontecimentos da vida humana. Entretanto isso não impede o leitor de fazer essa leitura. Mesmo porque há muito sobre o humano que não pode ser explicado do ponto de vista racional. Provavelmente, esteja aí a razão pela qual o homem tem se identificado tanto com literatura.

As histórias sempre fizeram parte do cotidiano do homem, mas Gotlib (1998) relata que não é possível afirmar com precisão quando se deu a arte de contar histórias, o que se sabe é que ela antecede a escrita, o que nos leva a hipótese de que tudo começou em tempos bem remotos e se resumia a relatos que aludiam à cultura de vários povos em que cada geração cultivava essa tradição. Todavia, ainda segundo o autor, mesmo com essa imprecisão de data para o surgimento das histórias de tradição oral, há fases que marcam a evolução na maneira de contá-las. De acordo com Gotlib (1998, p. 06),

Para alguns, os contos egípcios – os contos dos mágicos – são os mais antigos: devem ter aparecido por volta de 4.000 anos antes de Cristo. [...] Os contos do Oriente: *A Pantchatranta* (VI aC), em sânscrito, ganha tradução árabe (VII dC) e inglesa (XVI dC); e as *Mil e uma noites* circula na Pérsia (século X), para o Egito (século XII) e para toda a Europa (século XVIII) [...] Posteriormente, no século XVI, mostra o *Héptameron* (1558), de Marguerite de Navarre. E no século XVII surgem as novelas ejemplares (1613), de Cervantes; os *Canterbury tales* (1697), de Chaucer, que são contados numa estalagem por viajantes em peregrinação. No mesmo ano, surgem os registros de contos por Charles Perrault: *Histoires ou contes du temps passé*, com o subtítulo de ‘Contes de ma mère Loye’, conhecidos como Contos da mãe Gansa. Se no século XVIII existe um La Fontaine, exímio no contar de fábulas, é no século XIX que o conto aflora, estimulado pelo apego à cultura medieval, pela pesquisa do popular e do folclórico, pela acentuada expansão da imprensa, que permite a publicação dos contos nas inúmeras revistas e jornais (GOTLIB, 1998, p. 6).

O conto surge, então, na tradição oral e, ao ser recontado a cada geração, vai ganhando diferentes arranjos até chegar à sua forma escrita no século XIV. É a partir daí que, também segundo Gotlib (1998, p. 07), “[...] ele vai afirmando a sua categoria estética” enquanto narrativa absorvida em variadas épocas e culturas.

Propp (2002) em seus estudos sobre as raízes do conto maravilhoso, verificou que é possível identificar a origem do conto pelos motivos que ele apresenta. Ou seja, observando quais bases de regimes sociais estão nele refletidas, visto que esse gênero conserva, até hoje, traços de estruturas sociais do passado, não mais existentes, pelos quais é motivado. De acordo com o autor, há vestígios de vários ritos e costumes no conto e muitos desses motivos só explicam a sua origem ao serem comparados com os ritos.

Propp (2002) também aponta o mito como uma das possíveis origens do conto. Em função disso, para o autor, “[...] é preciso confrontar o conto com as instituições sociais do passado, e lá procurar suas raízes” (PROPP, 2002, p. 08), enfatizando que há na estrutura do conto, em geral, características que são comuns a todos eles. Essa constante propicia a conservação dos motivos, que são aqui entendidos como temas. São estes quem dão condições para que o leitor compreenda os acontecimentos a partir de um dado momento da história. No entanto o autor também afirma que nem tudo no conto é motivado por reflexos de uma realidade histórica.

Com o despontar do conto que ganhou diferentes versões, enquanto narrativa oral a cada geração, passou-se a questionar se ele se configurava como gênero assim como o romance, o teatro, o cinema e a novela. Surgiu, por isso, a divisão de opiniões entre estudiosos sobre as definições e a forma do conto, havendo aqueles que discordavam de regras para construção do conto e outros que prezavam pela liberdade da forma. Para Cortázar (2006, p. 150),

É preciso chegarmos a ter uma ideia viva do que é conto, e isso é sempre difícil na medida em que as ideias tendem para o abstrato, para a desvitalização do seu conteúdo, enquanto que, por sua vez, a vida rejeita esse laço que a conceptualização lhe quer atirar para fixá-la e encerrá-la numa categoria. Mas, se não tivermos uma ideia viva do que é um conto, teremos perdido tempo, porque um conto, em última análise, se move nesse plano do homem onde a vida e a expressão escrita dessa vida trava uma batalha fraternal, se me for permitido o termo; e o resultado dessa batalha é o próprio conto, uma síntese viva ao mesmo tempo que uma vida sintetizada, algo assim como um tremor de água dentro de um cristal, uma fugacidade numa permanência. Só com imagens se pode transmitir essa alquimia secreta que explica a profunda ressonância que um grande conto tem em nós, e que explica também por que há tão poucos contos verdadeiramente grandes (CORTÁZAR, 2006, p. 150).

Visto dessa forma, qualquer definição não daria conta de compreender a complexidade do conto que, segundo Cortázar (2006), é um gênero com pouca classificação, sem leis fixas que o coloquem em uma categoria. Em vista disso, chega a ser comparado ao romance para se ter uma ideia do que nele é específico. Magalhães (1972) aponta que, na Idade Média, o conto se confundia com vários outros gêneros, sendo Giovanni Boccaccio o primeiro a apresentar o conto na sua forma clássica, caracterizando-o como uma narrativa breve ou relativamente longa.

Por essa razão, compreende-se o conto como “[...] uma narrativa linear, que não se aprofunda no estudo da psicologia dos personagens, nem nas motivações de suas ações. Ao contrário, procura explicar aquela psicologia e essas motivações pela conduta dos próprios personagens” (MAGALHÃES, 1972, p. 10). Com essa percepção, não importava o tamanho da obra, desde que a compreendesse. Surgem, assim, várias definições de conto, mas os autores não chegam a entrar em um consenso a respeito do que realmente venha a ser um conto. Provavelmente, por suas características serem muito parecidas com outras narrativas como a novela e o romance, embora estes sejam mais densos do ponto de vista da duração do enredo e da movimentação das personagens.

Numerosas são as definições de contos. Tão numerosas, tão amplas e tão concessivas, que Mário de Andrade chegou a citar, em tom de gracejo, uma que dizia que “conto é tudo o que o autor diz que é conto”. Se alguém assim batiza um trabalho é que se trata, na verdade, de um conto, ainda que apenas segundo o entendimento do autor. A essa definição pitoresca, poderíamos opor outra, igualmente elástica, mas não menos verdadeira: “Conto é tudo aquilo que, pela leitura, reconhecemos e aceitamos como conto, ainda que o próprio autor nos afirme o contrário (MAGALHÃES, 1972, p. 12).

A noção de conto aí é vista como livre, cabendo ao autor e leitor classificar a obra como conto ou não. Mas como pode uma mesma obra ser considerada conto por um leitor e romance por outro que a lê? Vale, nesse caso, observar o que disse Cortázar (2006) sobre a necessidade de se ter uma ideia concreta sobre esse gênero. Ainda que não se tenha uma definição única, é preciso que se chegue a pontos em comum, de modo que o leitor possa identificar qual gênero

está lendo. A ideia do conto como uma narrativa breve, por exemplo, é vista por vários teóricos e contistas como uma característica marcante desse gênero.

Nessa perspectiva, Cortázar (2006, p. 152), assinala que “O contista sabe que não pode proceder acumulativamente, que não tem o tempo por aliado; seu único recurso é trabalhar em profundidade, verticalmente, seja para cima ou para baixo do espaço literário”. Dessa forma, acredita-se que, por ser uma narrativa não muito longa, o contista deva fazer imprimir nos seus escritos o que de fato provocará o leitor. Logo, foco e precisão são imprescindíveis na arte do contar, visto que não há espaço e tempo para minúcias. Destaca-se, então, o caráter breve do conto que o torna também linear, por não permitir um enredo com várias tramas.

O conto, conforme Gotlib (1998, p. 15), “[...] conserva a economia do estilo, situação e a proposição temática resumidas.” Embora estes sejam traços marcantes desse gênero, ainda há pontos divergentes quanto à sua conceituação pelo fato dele ser de difícil delimitação, principalmente, porque “houve um tempo em que vários modos de hoje comungavam num mesmo gênero, sem especificações. Isto gera algumas confusões, que refletem na terminologia” (GOTLIB, 1998, p. 14). Certamente, as normas que são atribuídas a um determinado gênero não aprisionam o escritor. Por outro lado, é comum que toda obra faça parte de um determinado gênero literário por apresentar características semelhantes.

Nesse caso, aquele que se propõe a escrever uma obra precisa observar esses aspectos, dado que, como bem afirmou Cortázar (2006, p. 149), “[...] existem certas constantes, certos valores que se aplicam a todos os contos, fantásticos ou realistas, dramáticos ou humorísticos”. Como vimos, tanto Gotlib (1998) como Cortázar (2006) e Magalhães (1972) apontam aspectos distintivos do conto que levam à sua definição como uma narrativa breve e linear. Até aqui, falamos do conto de modo geral. A seguir, trataremos, especificamente, do conto maravilhoso.

2.2.1 *O conto maravilhoso*

O conto maravilhoso é um gênero que se confunde muitas vezes com o fantástico por apresentarem características que se aproximam, porém se distinguem em determinados aspectos. Para Todorov (2017), o maravilhoso é um subgênero do fantástico, por isso classifica a narrativa fantástica em fantástico-maravilhoso e fantástico-estranho. Também de acordo com Todorov (2017, p. 50), “Esses subgêneros compreendem as obras que mantêm por muito tempo a hesitação fantástica, mas terminam enfim no maravilhoso ou no estranho”.

Nesse sentido, uma obra é considerada fantástica quando os acontecimentos provocam dúvidas no leitor quanto ao que é natural e sobrenatural de tal modo, que ele não é capaz de

discernir o que é fruto do seu imaginário e o que é real. Todorov (2017, p. 50) ainda afirma que “[...] não se pode excluir de um exame do fantástico o maravilhoso e o estranho, gêneros com os quais se imbricam”. Desse modo, as narrativas que se assentam no fantástico podem, em algum ponto, passar pela transição de um gênero a outro. Aditivo a isso,

O fantástico [...] dura apenas o tempo de uma hesitação: hesitação comum ao leitor e à personagem, que devem decidir se o que percebem depende ou não da “realidade”, tal qual existe na opinião comum. No fim da história, o leitor, quando não a personagem, toma contudo uma decisão, opta por uma ou outra solução, saindo desse modo do fantástico. Se ele decide que as leis da realidade permanecem intactas e permitem explicar os fenômenos descritos, dizemos que a obra se liga a outro gênero: o estranho. Se, ao contrário, decide que se devem admitir novas leis da natureza, pelas quais o fenômeno pode ser explicado, entramos no gênero maravilhoso (TODOROV, 2017, p. 47 - 48).

A separação do que é fantástico e maravilhoso pode gerar dúvidas ao leitor, devido ao fato que a linha tênue que separa esses gêneros é muito abstrata. Se, por um lado, o fantástico não se explica, por outro, o maravilhoso se explica, mas por leis imaginárias. É o que Todorov (2017) nomeia “sobrenatural aceito”. Sob esse olhar, o leitor tem a ciência de que certos acontecimentos fazem parte de um outro plano que não é real.

Quanto à estrutura do conto maravilhoso, Propp (1984, p. 16) sublinha que “Os contos maravilhosos possuem uma particularidade: as partes constituintes de um conto podem ser transportadas para outro sem nenhuma alteração”. Ao fazer esse estudo morfológico, Propp (1984) percebeu que há semelhança nos enredos e nas funções atribuídas às personagens dos contos maravilhosos. O autor destaca que

- I. Os elementos constantes, permanentes, do conto maravilhoso são as funções das personagens, independentemente da maneira pela qual eles as executam. Essas funções formam partes constituintes básicas do conto.
- II. O número de funções dos contos de magia conhecidos é limitado.
- III. A sequência da função é sempre idêntica.
- IV. Todos os contos de magia são monotípicos quanto à construção (PROPP, 1984, p. 27 - 28).

Essas constantes comuns a todos os contos maravilhosos mostram que há uma moldura para a construção desse gênero e, mesmo com possíveis variantes, esse aspecto distintivo, em relação a outros contos, não se perde de vista. Em *A morfologia do conto maravilhoso*, Propp (1984) analisou 100 contos para chegar a essas características. A partir daí, percebeu que todos começam, frequentemente, com uma situação inicial onde se descreve os membros de uma família ou um futuro herói.

Em seguida, aparece as funções dos personagens, como o “afastamento” de um dos membros da família, que pode ser por diversos motivos, como trabalho, participação em uma guerra, morte etc. Depois vem a “proibição” em que o herói ou protagonista é proibido de realizar alguma ação ou é aconselhado a fazer algo, seguido de uma “transgressão” na qual a personagem, geralmente a principal, desobedece a ordens que lhe impediam de praticar algum ato. No total, Propp (1984) detectou 31 funções dos personagens comuns ao conto maravilhoso.

Podemos, aqui, já observar essas funções no nosso corpus constituído por *Cinderela*, *Príncipe Cinderelo* e *Uxa, ora fada, ora bruxa*, três contos que mantêm uma relação intertextual muito marcante, o que evidencia ainda mais essas características. Por exemplo, em *Cinderela*, de Charles Perrault, a narrativa inicia com a apresentação e caracterização das personagens. O pai de Cinderela é descrito como um fidalgo, a madrasta como uma mulher soberba e orgulhosa, as filhas são de temperamento igual à mãe, já Cinderela é vista como uma pessoa doce e bondosa.

No conto *Príncipe Cinderelo*, essa situação não é diferente. De início, Cinderelo é apresentado como baixinho, sardento, magricela e molambento. Em seguida, anuncia-se os outros integrantes da família, que são seus três irmãos enormes, peludos e zombadores. Em *Uxa, ora fada, ora bruxa*, a narrativa começa com a apresentação de Uxa como baixinha, gorducha e bruxa. Percebemos aí a grande semelhança entre a situação inicial dos três contos, o que varia é a quantidade de personagens e a maneira como são descritos.

O afastamento é perceptível tanto em *Cinderela* quanto em *Príncipe Cinderelo* com a ausência dos pais dessas personagens. A proibição ocorre de modo explícito, no primeiro conto, quando a fada aconselha a personagem Cinderela que não fique na festa real depois da meia-noite. No segundo, o ato de proibir não acontece explicitamente. Mas podemos percebê-la quando Cinderelo tem que ficar em casa fazendo os serviços domésticos. Em razão disso, ele não pode ir ao baile real se divertir como os irmãos.

A transgressão acontece, em *Cinderela*, quando a protagonista não volta a casa no horário indicado. Como punição (dano) por não ter chegado no horário que deveria ter chegado, o encanto é quebrado e Cinderela volta a ser a simples menina de antes. Já na história *Príncipe Cinderelo*, a desobediência ocorre quando ele resolve ir à discoteca do palácio.

Para cada conto o esquema aparece como *unidade e medida*. Do mesmo modo que se aplica o metro a um tecido para determinar seu comprimento, pode se aplicar este esquema aos contos para defini-los. Se este esquema for aplicado a diversos textos, poderão definir-se também as relações dos contos entre si. Antecipamos desde já que o problema do parentesco dos contos entre si, assim como o problema dos enredos e das variantes pode, deste modo, receber novas soluções (PROPP, 1984, p. 59 - 60).

Dessa forma, Propp (1984) reafirma o limite do conto maravilhoso quanto à sua estrutura e mostra as particularidades desse gênero que cabem a qualquer conto maravilhoso. Sendo assim, se o esquema não se aplica a determinado texto, não se pode defini-lo como maravilhoso. Embora haja essa estabilidade, do ponto de vista estrutural, esses contos podem apresentar variáveis e mudanças no enredo que não alteram a forma, mas podem dispor de diferentes desfechos.

Os contos *Cinderela* e *Príncipe Cinderelo*, por exemplo, apresentam enredos semelhantes, porém algumas variáveis mostram os limites entre um e outro. *Cinderela* conta a história de uma menina que vivia com o pai, a madrasta e as filhas desta. Esta atribuía a menina os serviços da casa e a colocava para dormir no sótão. Sem tardar, aparece uma fada que a transforma em uma princesa. Cinderela vai ao baile, o príncipe por ela se apaixona, eles se casam e vivem felizes para sempre.

Com Cinderelo não é diferente. Ele vive com seus três irmãos que, assim como a madrasta da Cinderela, colocam-no para fazer todos os trabalhos da casa. Cinderelo vai ao baile e, na volta para casa, encontra uma princesa no ponto de ônibus. Esta se encanta com ele e logo se casam e vivem felizes para sempre. A aproximação entre os enredos é bem marcante, mudando apenas algumas nuances.

Nos contos contemporâneos, que fazem uma releitura de contos tradicionais, geralmente, as variáveis são mais perceptíveis, uma vez que há sempre uma tendência a mudanças de comportamentos das personagens. Em *Uxa, ora fada, ora bruxa* o comportamento de Uxa não traduz a figura de uma bruxa, afastando-se do padrão de essência da bruxa como uma personagem estritamente má.

Os quadros 01 e 02 mostram algumas funções invariáveis e variáveis presentes nos contos *Príncipe Cinderelo* e *Uxa, ora fada, ora bruxa* comparados ao conto *Cinderela* com quem apresenta grande semelhança. Vale lembrar que segundo Propp (1984), nem todos os contos vão apresentar todas as funções.

Quadro 1 - Funções das personagens presentes no conto Príncipe Cinderelo

Invariáveis	Variáveis
Afastamento	Cinderelo não tem seus pais presentes e vive com três irmãos. Provavelmente seus pais tenham morrido.
Proibição	Cinderelo não podia ir à discoteca do palácio porque seus irmãos faziam-no ficar em casa limpando o que eles sujavam.
Transgressão	Cinderelo vai à discoteca do palácio.
Dano	Cinderelo andava molambento e nem parecia príncipe.

Recepção do meio mágico	A fada ajuda Cinderelo ir à discoteca.
Transfiguração	1. Cinderelo é transformado em um macaco enorme e peludo pela fada. 2. Cinderelo vive luxuosamente no palácio da princesa Belarrica.
Punição	A fada transformou os irmãos de Cinderelo em fadas domésticas.
Casamento	Cinderelo se casou com a princesa e viveu feliz para sempre.

Fonte: Elaboração da pesquisadora com base em Propp (1984).

Segundo Propp (1984) o afastamento acontece quando há a ausência de um dos membros da família. Geralmente, aquele que é a base de sustentação do lar morre ou sai de casa para trabalhar, dentre outros motivos, e seus entes ficam sob os cuidados de alguém. A proibição ocorre quando o herói ou protagonista é impedido de fazer alguma coisa ou é dado a ordem para que realize uma tarefa. A desobediência a essa regra resulta na transgressão. O dano é uma espécie de consequência do afastamento ou da transgressão. Podemos perceber que essas funções se encontram no conto *Príncipe Cinderelo* ao observarmos o quadro 01.

O quadro 02 apresenta as funções das personagens do conto “*Uxa, ora fada, ora bruxa*”, conforme a leitura de Propp (1984).

Quadro 2 - Funções das personagens presentes no conto *Uxa, ora fada, ora bruxa*

Invariáveis	Variáveis
Proibição	Uxa impõe a si mesma a missão de agir como uma fada com a intenção de virar uma princesa.
Transgressão	Uxa se cansa de ser fada e se torna bruxa novamente.
Dano	Sendo bruxa, Uxa comete vários aborrecimentos às outras personagens da história.
Recepção do meio mágico	Enquanto fada, Uxa utilizava as lentes de seus óculos e sua varinha de condão para realizar suas mágicas. Como bruxa, transforma a varinha em vassoura.
Transfiguração	Uxa troca de fantasia a cada dia, ora sendo fada, ora sendo bruxa.

Fonte: Elaboração da pesquisadora com base em Propp (1984).

Como podemos observar, no quadro 02, a narrativa *Uxa, ora fada ora bruxa* não apresenta todas as funções presentes em *Príncipe Cinderelo*. Vale lembrar que, de acordo com Propp (1984) não é uma regra que os contos apresentem todas as funções. Logo, Sylvia Orthof não faz uma releitura em que todo o enredo segue, de forma fiel, a história da Cinderela, mas mistura elementos presentes tanto nesse conto como em outros tradicionais com muitas inovações no enredo. Entretanto Babette Cole, praticamente, mantém o enredo de Charles Perrault ao apresentar poucas mudanças e, desse modo, segue as funções do conto *Cinderela*.

Apresentamos a seguir as diferenças entre o conto maravilhoso clássico e contemporâneo.

2.2.2 O conto maravilhoso clássico e contemporâneo

Os contos maravilhosos modernos e contemporâneos trazem inovações em seu modo de narrar que desconstróem certos acontecimentos propostos pelos contos tradicionais ou clássicos. De acordo com Gotlib (1998, p. 29), “Segundo o modo tradicional, a ação e o conflito passam pelo desenvolvimento até o desfecho, com crise e resolução final. Segundo o modo moderno de narrar, a narrativa desmonta este esquema e fragmenta-se numa estrutura invertebrada”. Ainda conforme Gotlib (1998), não houve nenhuma mudança estrutural no conto moderno, mas, sim, uma mudança na técnica, que pode ocorrer ou na ordem dos acontecimentos ou no tratamento do tema.

Muitas releituras ou contos que mantêm uma relação intertextual com os tradicionais trazem elementos e ações de personagens que contestam situações por eles expressas. Para tanto, utilizam diversos recursos expressivos como estratégias. Os contos *Príncipe Cinderelo*, de Babette Cole e *Uxa, ora fada ora bruxa*, de Sylvia Orthof, corpus desta pesquisa, são narrativas modernas que apresentam uma relação intertextual muito marcante com o conto tradicional *Cinderela*. Entretanto o último revela rupturas, em relação ao modelo tradicional, no trato das personagens.

Na narrativa de Sylvia Orthof, por exemplo, a autora faz uma releitura cômica do conto *Cinderela* de tal modo, que o leitor precisa estar atento para perceber que esse caráter humorístico e ao mesmo tempo irônico da obra se deve a à intertextualidade. Caso o leitor não tenha essa percepção, ele compromete o sentido do texto. De acordo com Colomer (2003, p. 261) “A crise de um modelo moral único e bem delimitado contribuiu para a promoção de uma atitude vitalista, que põe ênfase no direito individual à liberdade e ao prazer, frente a submissão à hierarquia e ao cumprimento de normas prefixas”. As palavras da autora revelam o caráter transgressor das obras contemporâneas em relação às leis fixas dos contos tradicionais.

Os contos de Perrault, segundo Cademartori (2010, p. 41), “são marcados pela preocupação de fazer uma arte moralizante através de uma literatura pedagógica”. Fica evidente que os modelos educativos de como os sujeitos deveriam se comportar eram temas dos contos maravilhosos tradicionais. Dessa maneira, embora essas narrativas se destaquem pelo estilo artístico-literário e têm ganhado a atenção dos leitores de geração em geração, elas não despertam a consciência do leitor para diferentes realidades, já que que têm essa preocupação moralista. Como bem ressalta Coelho (2000, p. 151):

[...] o que hoje define a contemporaneidade de uma literatura é sua intenção de estimular a consciência crítica do leitor; levá-lo a desenvolver a sua própria expressividade verbal ou sua criatividade latente; dinamizar sua capacidade de observação e reflexão em face do mundo que o rodeia; e torná-lo consciente da complexa realidade em transformação que é a sociedade, em que ele deve atuar quando chegar a sua vez de participar ativamente do processo em curso (COELHO, 2000, p. 151).

É considerando esse leitor crítico, de que fala a autora, que a arte literária infantil agrega hoje uma diversidade de temas que circundam o humano. Temas esses que refletem inquietações que já não são como as de antes. Por isso as narrativas infantis contemporâneas vêm pensando em um leitor não mais considerado ingênuo. Pois, diferente do leitor ideal das obras clássicas, que se limitavam a temas voltados aos valores da época, o leitor pós-moderno é visto como um sujeito ativo, capaz de refletir sobre os problemas existentes no meio em que vive.

As obras clássicas, segundo Gotlib (1998), possuíam eixos fixos que prezavam pelo equilíbrio e harmonia, princípios os quais os autores deveriam imitar. Havia uma maneira de narrar que representava o mundo como todo, desconsiderando a individualidade e a pluralidade dos sujeitos. “Com a complexidade dos novos tempos [...], o caráter de unidade a vida e, conseqüentemente, da obra, vai se perdendo. Acentua-se o caráter da fragmentação dos valores, das pessoas, das obras” (GOTLIB 1998, p. 30). Esse rompimento com as normas clássicas é também um reflexo das novas relações estabelecidas em uma sociedade que já exigia dos sujeitos que a compunha o respeito à diversidade e continua exigindo isso cada vez mais.

A divisão do trabalho assalariado e o surgimento de novas técnicas no mundo da indústria instituiu um sujeito com novos valores e com diferentes olhares para o mundo. Toda essa movimentação contribuiu para inovações na literatura infantil, visto que as crianças não são indivíduos isolados. Ao contrário, elas também participam, mesmo que indiretamente, dos processos que envolvem a construção da sociedade. Portanto precisam estar inseridas nesse contexto e sentirem que fazem parte desse mundo, essencialmente quando estiverem em contato com os livros.

Coelho (2000) destaca que muitas obras da literatura infantil e juvenil contemporânea recriam processos narrativos antigos que são misturados a novos processos. A seguir, elencamos os diferentes aspectos temáticos e formais que caracterizam essa produção literária pontuados pela autora.

1. A efabulação tende a se iniciar de imediato como motivo principal ou com circunstâncias que levam diretamente a situação problemática; 2. A sequência narrativa nem sempre é linear; 3. As personagens-tipo reaparecem (reis, rainhas,

princesas, fadas, bruxas, profissionais de várias áreas, funcionários...), mas geralmente através de uma perspectiva satírica e crítica; 4. A forma narrativa dominante é a do conto; 5. A voz narradora mostra-se cada vez mais familiar e consciente da presença do leitor; 6. O ato de contar faz-se cada vez mais presente e consciente no corpo da narrativa; 7. O tempo é variável; 8. O espaço é variável; 9. O nacionalismo, patente na produção anterior apresenta um novo sentido; 10. A exemplaridade desaparece como intenção pedagógica da literatura; 11. O humor é um dos aspectos mais característicos da produção literária desses últimos anos; 12. A intenção de realismo e verdade se alterna com a atração pela fantasia, imaginário ou maravilhoso; 13. Multiplicam-se os recursos de apelo à visualidade (COELHO, 2000, p. 151-155).

Esses aspectos atendem às narrativas recentes, em geral, mas também se aplica ao conto maravilhoso. Neles verificamos que a ideia de um modelo fixo para todas as obras não se faz mais presente. O que se vê é uma composição literária diversa que preza pela qualidade da forma e conteúdo e prevê um leitor atento, em constante interação com o mundo.

Coelho (2000) ainda sublinha que o mundo do maravilhoso que compõe as narrativas modernas apresenta três linhas: maravilhoso metafórico, satírico, popular ou folclórico e fabular. O maravilhoso metafórico requer do leitor uma percepção dessa linguagem para que possa significar o texto. O satírico traz elementos do passado como uma forma de criticar eventos que já foram superados. Dessa maneira, ridiculariza situações ultrapassadas com grande tom de humor. O científico apresenta narrativas com fenômenos que não são explicados racionalmente. O popular ou folclórico engloba as histórias que trazem heranças folclóricas. Já o fabular, esse apresenta situações que envolvem personagens animais.

O maravilhoso satírico está bem marcado em *Uxa, ora fada, ora bruxa*, de Sylvia Orthof. Além de satirizar o comportamento das personagens clássicas, ridiculariza os finais felizes de tal maneira, que leva o leitor a refletir a situação e questionar certos padrões expostos.

E Uxa pequenina, gorducha,
bota uma língua
para as histórias antiquadas,
samba num pé,
fica moderna mas...
é vencida pelo amor.
Uxa acaba apaixonada,
que danada,
por um moderno
computador (ORTHOF, 2012, p. 31).

Nesse trecho da obra, fica evidente a crítica que a autora faz às histórias tradicionais que trata o leitor como se tivesse num mundo onde todos pudessem seguir as mesmas regras. Nas narrativas do passado, as princesas apaixonam pelo príncipe, casam e vivem felizes para sempre. Uxa teve a oportunidade de ser princesa e seguir esse mesmo curso, porém preferiu

continuar sendo bruxa e viver a liberdade de ser quem ela quisesse ser. Na verdade, Uxa se apaixonou foi pela vida moderna.

Ainda de acordo com Coelho (2000) as narrativas atuais apresentam personagens que atuam coletivamente para resolver problemas, o individual dá lugar ao coletivo. Nas produções clássicas, a resolução de conflitos cabia a uma única personagem. Geralmente o príncipe, visto como herói, era o escolhido para salvar a princesa de alguma situação perigosa. Os contos de hoje tendem a desmitificar essa ideia de que o príncipe é o salvador. O conto *Uxa, ora fada, ora bruxa* é um exemplo disso, uma vez que a figura do príncipe não é vista dessa forma. Em *Príncipe Cinderelo*, a princesa Belarrica é quem aparece para salvar o príncipe da exploração doméstica.

Como vimos, diferente do conto maravilhoso clássico, o conto maravilhoso contemporâneo, assim como as narrativas recentes em geral, oferece ao leitor possibilidades de resolução de conflitos. Desse modo, o leitor é visto como coautor, já que terá de se movimentar para preencher as lacunas deixadas pelo autor.

Na subseção seguinte, tecemos considerações sobre as obras que fizeram parte das atividades da intervenção.

2.3 Considerações sobre as obras escolhidas

Nessa subseção, fizemos uma breve apresentação dos autores das obras em estudo como também pontuamos a intertextualidade entre elas e o que muda na versão dada por cada autor.

2.3.1 Cinderela e Príncipe Cinderelo

Príncipe Cinderelo, da escritora britânica Babette Cole e tradução de Monica Stahel, teve sua primeira publicação em 1987 e foi também editado e publicado pela Editora Martins Fontes, no ano de 2000. Escritora e ilustradora infantil, Babette Cole atuou em programas infantis como Bagpuss e Jackanory para a televisão BBC. A autora recebeu vários prêmios e, dentre os mais notáveis, o prêmio anual da Library Association, para ilustração em livros infantis britânicos, com as obras *Princesa Sabichona* (1986) e *Príncipe Cinderelo* (1987) e o prêmio Kurt Maschler para livro infantil do ano Drop Dead (1996). Entre suas obras de maior destaque estão *Princesa Sabichona*, *Príncipe Cinderelo* e *Drop Dead*.

Em um tom humorístico, *Príncipe Cinderelo* apresenta uma nova versão do clássico *Cinderela*, de Charles Perrault, provocando risos no leitor. Nessa releitura, a escritora britânica

recria um enredo semelhante à obra de Perrault, no entanto a escolha por elementos e situações inusitadas resulta em uma história divertida. As personagens femininas em *Cinderela* dão lugar a figuras masculinas na narrativa de Cole, onde Cinderelo protagoniza a história na qual é explorado pelos irmãos mais velhos enquanto esses se divertem nas baladas. Assim como Cinderela, Cinderelo é também responsável por todas as tarefas da casa, além de ser zombado pelos irmãos por não ser forte e peludo como eles. Na versão de Charles Perrault, Cinderela também sofre zombarias por suas vestimentas maltrapilhas enquanto suas irmãs se vestiam elegantemente.

O Príncipe Cinderelo nem parecia príncipe. Era baixinho, sardento, magricela e andava molambento. O príncipe tinha três irmãos enormes, muito peludos, que viviam caçoando do jeito dele. Eles iam sempre à discoteca do palácio com suas namoradas princesas. E faziam o pobre Cinderelo ficar em casa, limpando os que eles sujavam. Quando terminava o trabalho, o príncipe sentava perto do fogo e sonhava em ser enorme e peludo como os irmãos (COLE, 2000, p. 1-5).

Babette Cole dá uma nova roupagem ao conto, mas mantém a essência do enredo. Na história escrita por Perrault, somente as irmãs de Cinderela tinham o privilégio de ir aos bailes no castelo real. A pobre moça sempre ficava em casa até que sua fada-madrinha a transforma em uma princesa que comparece ao baile e encanta a todos lá presentes, inclusive o príncipe. O momento tenso da história ocorre quando Cinderela deveria voltar a casa antes da meia-noite, caso contrário, o encanto seria quebrado e voltaria a ser a moça simples de sempre. Quando o relógio do palácio tocou meia-noite, Cinderela saiu correndo e deixou para trás um de seus sapatos.

Essa cena da intervenção da fada e da Cinderela perdendo um de seus pertences é notável também em *Príncipe Cinderelo*, mas, no lugar dos sapatos, Cinderelo perde a calça, o que confere humor à narrativa e provoca risos no leitor. Vejamos o trecho em que a fada entra em cena:

Um sábado à noite, quando ele estava lavando as meias, uma fada muito sujinha caiu pela chaminé. “Todos os seus desejos serão realizados. Ziz Ziz Bum. Tique taque tarro. Esta lata vazia vai virar um carro”, gritou a fada. “Bife Banguê Bongue, Pec, Peteca, você vai à discoteca”. “[...] Agora o que deseja mais do que tudo: você será enorme e peludo!”. O Príncipe Cinderelo se tornou enorme e peludo mesmo! “Ratos, me mordam”, disse a fada. “Deu errado de novo, mas tenho certeza de que tudo vai se acabar à meia-noite!” (COLE, 2000, p. 6 -12).

A fada dessa versão é meio atrapalhada, ela bem que tentou de várias maneiras transformar o Príncipe Cinderelo em um homem belo e forte como os irmão, mas o muito que

ela conseguiu foi transformá-lo em um enorme macaco peludo, que mesmo assim foi à discoteca real. Como o carro que a fada providenciou para conduzi-lo à festa não o cabia, fez uso deste como um skate. Entretanto não pode entrar na discoteca, porque era muito grande para passar pela porta. Esse trecho relembra bem o conto *Cinderela*, e essa relação intertextual está presente no decorrer de todo o conto de Babette Cole, porém, num tom de humor, tanto no campo visual como verbal.

2.3.2 *Uxa, ora fada, ora bruxa*

A desconstrução dos contos tradicionais é muito marcante também nas narrativas de Sylvia Orthof. Considerada um dos fortes nomes da produção literária infantil, a autora nasceu em 3 de setembro de 1932, no Rio de Janeiro, e é filha de judeus austríacos que refugiaram no Brasil entre a primeira e segunda guerra mundial. Iniciou no teatro aos 15 anos de idade, trabalhou como atriz na TV Record e no Teatro Brasileiro de Comédia (TBT), também trabalhou no programa infantil de fantoches, o Teatro Candanguinho, na TV Brasília.

Aos 40 anos, Sylvia Orthof iniciou sua carreira profissional no campo da literatura e se consagrou como uma das maiores escritoras de literatura infantil do Brasil. Escreveu várias obras para crianças e ganhou muitos prêmios. De suas produções, 13 receberam da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil o selo Altamente Recomendável para Crianças. Em *Uxa, ora fada, ora bruxa*, a autora traz para o universo infantil, de maneira lúdica, acontecimentos que lembram o conto Cinderela.

O conto tem como protagonista, *Uxa*, uma bruxa-fada não convencional, que tem seus momentos de bondades, assim como de travessuras que não chegam a ser terríveis como as maldades das bruxas nos contos tradicionais. A linguagem subversiva, o humor marcado pelas personagens e elementos alegóricos ganham destaque no conto. A obra se destaca também pelos discursos expressivos - o exagero, o paralelismo e a repetição rítmica como intensificador de sentidos –, o excesso é visível tanto no discurso verbal como na descrição das imagens que funcionam como pano de fundo em todo o percurso da obra.

Uxa muda muito de opinião: tem dia, em que ela só diz:
 - Sim, claro, lógico,
 É verdade, naturalmente,
 Concordo plenamente.
 Mas tem dias em que Uxa acorda dizendo:
 - Não, escuro, ilógico,
 é mentira, negativamente,

não concordo plenamente (ORTHOF, 2012, p. 06 - 07).

Os efeitos de sentidos conferidos pelo paralelismo frasal e pela repetição das rimas revelam não somente o caráter humorístico da narrativa, mas também o comportamento de uma bruxa-fada transgressora, permitindo ao leitor descobrir, sem nenhum espanto, uma outra identidade das fadas e das bruxas não revelada nos contos tradicionais. A figura da fada angelical (boazinha) e da bruxa diabólica (má) não são tão evidentes nas obras de Silvia Orthof, inclusive em *Uxa, ora fada, ora bruxa* que mais se atrapalha nos feitos do que acerta.

Essa dupla personalidade de Uxa é certamente aceitável pelo leitor, já que se assemelha a dualidade do ser humano, que hora está de bom humor, ora encontra-se mal-humorado, dependendo das circunstâncias pelas quais passa. A ironia é também um notório recurso em *Uxa, ora fada, ora bruxa*. Vejamos no trecho a seguir:

Naquela manhã do dia do “sim”, Uxa vestiu-se, passou ruge nas bochechas, botou óculos de coração, saiu fazendo mil bondades: deu um bombom puxa-puxa para um velho que usava dentadura... e aí, pois é, o velho foi mastigar, a dentadura agarrou no bombom, o velho fez força para desgarrar, se equilibrou na bengala, mas a dentadura ficou agarrada na bala... e Uxa, puxa, sorria, muito loura, muito fada, muito meio princesal dizendo: - Ó ... ui, ui ... será que eu fiz mal?
E Uxa continua a passear sua fadice. Angelical, transforma, com varinha de condão, um táxi em abóbora. O motorista fica danado e diz: – O que é isso?
- Isso? Se não for abóbora, quem sabe, pode ser chouriço? (ORTHOF, 2012, p. 11 - 12).

O estilo irônico se mostra quando Uxa parece não se incomodar com as consequências dos seus atos. Como fada, ela deve fazer o bem e até mesmo tenta, mas os resultados não são nada bons e se diverte com as situações conflitantes que ela mesma provoca. O comportamento de Uxa sugere que os efeitos de suas ações refletem o que, na verdade, ela gostava de fazer, mas não era permitido a uma fada. Subentende-se também que, mesmo em seus dias de fada, Uxa nunca deixou de ser bruxa e, como bruxa, não era assim tão má, era “[...] uma maldade beleza pura” (ORTHOF, 2012, p. 29); como fada, não era tão boa.

Nesse conto, Sylvia Orthof traz alguns elementos discursivos que fazem referência à obra Cinderela de Charles Perrault. Além da transformação do táxi em abóbora, que faz menção ao momento em que a fada-madrinha de Cinderela transforma uma abóbora em carruagem, para que ela pudesse ir ao baile, o fragmento a seguir marca essa intertextualidade:

Uxa embarca na abóbora e diz, sorridente:
- Seu motorista, por favor, leve-me
ao palácio do príncipe, imediatamente...
que eu tenho que ir ao baile

e perder o meu sapato de cristal,
ande logo com essa abóbora,
não me leve a mal! (ORTHOF, 2012, p. 13).

Veja que Sylvia Orthof rompe com o estilo tradicional e desmonta a narrativa implementando-a com novos elementos e antecipando os fatos. Antes mesmo da bruxa-fada chegar ao palácio, já se anuncia ao leitor que ela perderá seu sapato. No caso de Uxa, essa perdeu os dois sapatos ao sair correndo da porta do palácio, quando viu o príncipe descendo a escada: “[...] e Uxa corre, com medo de virar princesa e ter que ser feliz para sempre, credo, e vira bruxa num de repente” (ORTHOF, 2012, p. 24). Os finais felizes sempre presentes nas narrativas tradicionais são, aqui, satirizados quando Uxa se questiona se realmente quer casar com o príncipe e ser princesa e num instante repudia a ideia desse acontecimento. Na próxima seção, discorreremos sobre a proposta de intervenção.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Nessa seção, evidenciamos pesquisa em educação e conceituamos pesquisa qualitativa e pesquisa-intervenção, descrevemos o público participante da pesquisa e discorremos sobre os desafios e as expectativas para a realização do estudo com esse público. Mostramos também o contexto escolar onde esse estudo foi realizado, caracterizando o lócus da pesquisa. Tecemos considerações sobre as atuais circunstâncias e as consequências sobre as práticas de ensino na escola pública e as atividades de pesquisa no ProfLetras, como também sobre as condições para o desenvolvimento da pesquisa-intervenção.

3.1 Caracterização da pesquisa

Este estudo consiste em uma pesquisa em educação com abordagem qualitativa. Entendemos que uma pesquisa em educação objetiva buscar respostas para os problemas educacionais, pensando em diferentes formas de melhorias para a qualidade do ensino e a aprendizagem. Para tanto, o investigador busca por respostas plausíveis que deem conta de resolver os problemas encontrados.

Como procedimento para a realização desta pesquisa, optamos pelo método de pesquisa-intervenção que, de acordo com Aguiar e Rocha (2003, p. 66), “[...] busca acompanhar o cotidiano das práticas, criando um campo de problematização para que o sentido possa ser extraído das tradições e das formas estabelecidas, instaurando tensão entre representação e expressão, o que faculta novos modos de subjetivação”. Na pesquisa-intervenção, o pesquisador observa e analisa os acontecimentos na prática e problematizam-nos para encontrar respostas para o fenômeno investigado.

Aguiar e Rocha (2003, p. 71), também acentuam que “A pesquisa-intervenção, por sua ação crítica e implicativa, amplia as condições de um trabalho compartilhado”. Desse modo, por meio dessa investigação, o pesquisador mantém uma relação de troca com os participantes da pesquisa, uma vez que ao compartilhar conhecimentos, a partir da intervenção, ambos contribuem para se chegar aos resultados.

Esse tipo de investigação é, portanto, uma das vertentes da pesquisa participante que segundo Schmidt (2006) envolve tanto a presença do pesquisador como do pesquisado no campo de investigação, sendo este um colaborador daquele, de modo que o conhecimento é construído de forma coletiva, o que se confirma em Gil (2008) ao destacar que a pesquisa

participante se define pelo envolvimento tanto dos pesquisadores como dos pesquisados no decurso da pesquisa.

Quanto à abordagem, escolhemos a pesquisa qualitativa pelo seu caráter descritivo e analítico já que, em vários momentos da pesquisa, foi necessário recorrermos a dados dessa natureza, comparando-os e analisando-os. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 49), “Ao recolher dados descritivos, os investigadores qualitativos abordam o mundo de forma minuciosa”. Por isso o trabalho de análise das informações coletadas deve ser feito com rigor para a eficácia da pesquisa.

Também se referindo à abordagem qualitativa, Lüdke e Menga (2018, p. 53) asseveram que “A análise está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados”. É, então, por meio de um olhar analítico a cada ação dos participantes, desde o início da pesquisa, que o investigador começa a colher informações cruciais para a análise final.

Endossando essa discussão, Gomes (2007) acentua que ao se tratar de análise e interpretação de informações que ocorrem no campo da pesquisa qualitativa, fala-se de uma etapa em que o pesquisador se fundamenta nos dados que foram coletados de modo a articulá-los ao que se propõe na pesquisa e à base teórica. Minayo (2007, p. 21) salienta que “A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado”.

Na visão desses autores, descrição e análise são características marcantes da pesquisa qualitativa, que se destaca por envolver participantes que trazem consigo um contingente de crenças e valores que os identificam como seres construídos no espaço e no tempo e que, por sua vez, contribuem para o desenvolvimento e resultados da pesquisa.

Para a coleta de dados, as técnicas utilizadas foram o questionário e a observação participante. De acordo com Gil (1987), o questionário é uma técnica de investigação constituída por um número considerável de questões escritas visando o conhecimento de situações que envolvem os participantes em relação ao objeto da pesquisa. Sobre a técnica de observação, Gil (1987) destaca que por não requerer intermediação tem em vista que os fatos são percebidos de forma direta pelo pesquisador, essa técnica apresenta vantagem em relação às outras.

Nesse sentido, o questionário foi constituído de questões objetivas, cuja temática versou sobre as práticas de leituras literárias realizadas pelos participantes da pesquisa no ambiente familiar e na escola. Ouvir dos participantes como percebiam a participação da família e da escola no fomento à leitura literária foi o que motivou a realização desse questionário. Como

critérios para a análise do questionário definimos uma frequência de leituras nesses espaços. Quanto maior a frequência, maior a participação da família e da escola nas atividades de leitura literária.

Sendo assim, o questionário foi aplicado a uma turma de alunos do 2º ano do ensino fundamental, como uma atividade de reconhecimento, para avaliar o nível de envolvimento dos participantes da pesquisa com a leitura literária; seguida de uma atividade de intervenção, por meio de uma Sequência Básica para o letramento literário proposta por Cosson (2021a), com atividades de leituras guiadas e colaborativas pretendendo à interpretação de contos maravilhosos tradicionais e contemporâneos.

Por fim, como técnica para a análise dos dados, adotamos a análise documental que, segundo Lüdke e Menga (2018, p. 45) “incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares”. Nesse sentido, por meio de uma interpretação qualitativa e descritiva, analisamos as falas dos participantes da pesquisa, coletadas no momento das atividades de intervenção, bem como os registros feitos por eles no diário literário.

Esse diário constitui-se de atividades subjetivas de compreensão e interpretação do conto maravilhoso tradicional *Cinderela*, de Charles Perrault, retirado do livro *Contos de fadas: edição comentada e ilustrada* por Tatar e Borges (2013); e dos contos contemporâneos *Príncipe Cinderelo*, de Babette Cole, e *Uxa, ora fada, ora bruxa*, de Sylvia Orthof. Na próxima subseção, tecemos considerações sobre os participantes da pesquisa.

3.2 Considerações sobre o público alvo

Os participantes da pesquisa foram estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Pública Municipal do Estado da Bahia, situada na zona urbana. Com faixa etária entre 7 e 8 anos, a turma era constituída por 26 alunos, sendo 15 do sexo masculino e 11 do sexo feminino.

O perfil da turma revelou um grupo de crianças em que poucas têm contato direto com os livros de leitura no ambiente familiar. A maioria conheceu os livros e as histórias infantis na escola. Como passaram uma parte da educação infantil (Pré II) e ensino fundamental (1º ano) fora do ambiente escolar, com propostas de atividades para serem realizadas em casa por conta da pandemia do Coronavírus, pressupomos que, nesse período, tiveram pouco contato com a

literatura infantil, que é crucial, nessa fase, para o desenvolvimento cognitivo e dos comportamentos leitores das crianças.

Mesmo que a leitura realizada na escola se distinga daquela feita pelos pais, avós ou outro familiar, a realização da leitura em casa muito contribui para o desenvolvimento da criança, já que não deixa de ser uma boa referência a essa que, ao chegar à escola, vê nos professores alguém para dar continuidade a essa prática.

O fato da turma ter passado por poucas experiências de leitura literária, na escola, foi um grande desafio, pois, embora este tipo de leitura na sala de aula não seja ainda o que se almeja, ela tem contribuído, em certa medida, para a formação do leitor. Sendo assim, a falta dessa experiência deixou lacunas na aprendizagem. No entanto as expectativas foram de que com um bom planejamento e leituras de obras de interesse das crianças os resultados poderiam ser significativos. Na subseção seguinte, fazemos uma descrição do campo de pesquisa.

3.3 Lócus da pesquisa

O lócus da pesquisa foi uma escola com regime de tempo integral, da Rede Pública Municipal, situada no sudoeste do estado da Bahia, e localizada em um bairro não central da zona urbana. A instituição atende a um público bastante diversificado, oriundo também de bairros adjacentes, desde estudantes que pertencem a famílias com baixa renda àquelas entre as classes C e E, conforme a classificação da divisão de classes pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). É uma escola que recebe um número considerável de alunos da Educação Infantil às séries iniciais do ensino fundamental.

O prédio onde a escola funciona possui um térreo e um andar, e, ao todo, são 16 salas de aulas espaçosas, com boa iluminação e ar-condicionado. Na parte do térreo, há um pequeno pátio onde se localiza as salas de aulas, uma sala de direção, coordenação, professores, um banheiro feminino e masculino para uso das crianças e outro para os funcionários, um refeitório e uma quadra com cobertura. O primeiro andar, comporta a maioria das salas de aulas, corredor com espaço, um pátio menor, dois banheiros, um feminino e outro masculino.

Quanto à promoção da leitura literária, a escola tem um projeto interdisciplinar denominado “O encontro de grandes autores e pequenos leitores”, uma proposta da rede municipal de ensino, no qual propõe-se que seja feita a leitura de vários gêneros literários na sala de aula, durante todo o ano, com uma culminância no final do ano letivo. Não há especificação de quantidade de livros que se deve ler no decorrer do ano, entretanto as leituras são frequentes. Esse projeto tem como objetivo promover o contato das crianças com a leitura

literária para que aprendam a importância da literatura na vida dos sujeitos, bem como fomentar o gosto pelas experiências literárias. Por ser uma escola com regime de tempo integral, as atividades referentes às disciplinas do currículo acontecem no período da manhã e, à tarde, são ofertadas aulas de reforço, realização das atividades que, antes do integral, os alunos faziam em casa com os pais, além de oficinas de dança, música e caratê, entre outros.

Devido ao contexto pandêmico que todos vivenciamos, desde o início de 2020, ano em que os desafios foram maiores para a educação, essas oficinas e aulas de reforço foram interrompidas. As atividades do currículo passaram a ser acompanhadas pelas famílias através de material impresso ou audiovisuais e arquivos de mídia fornecidos pela escola por meio de uma plataforma digital - Sistema de Gestão Escolar.

Nesse material havia orientações dos professores aos pais ou responsáveis de como ajudar seus filhos realizarem os exercícios. Embora essa tenha sido uma das alternativas, se não a única, de manter as crianças em contato com os conhecimentos escolares, não atingiu todas elas, uma vez que a maioria das famílias não tiveram condições para ensinar pedagogicamente seus filhos. Logo, muitas crianças não realizavam as atividades.

Isso deixou marcas profundas no processo de aprendizagem das crianças e demandou a formulação de estratégias pontuais para o ensino e aprendizagem, no retorno das aulas presenciais, para que os alunos pudessem aprender as competências e habilidades que são fundamentais ao progresso escolar. Em vista disso, a escola - lócus desta pesquisa – passou a adotar metodologias que visavam superar as lacunas que não foram possíveis preencher no continuum 2020-2021, tendo em vista, principalmente, a quantidade de alunos que não realizaram as atividades remotas nem retornaram às aulas semipresenciais.

Os resultados desse cenário trouxeram grandes desafios para esta pesquisa, sobretudo, porque os participantes foram de uma classe de alfabetização que passaram um grande período estudando de forma remota e a maioria ainda não havia aprendido a decodificar palavras. Além disso, essa é uma fase muito importante para o contato com os livros de literatura e muitos deles tiveram pouco acesso a esse tipo de leitura. Nesse momento, as pesquisas no ProfLetras fizeram-se muito mais relevantes dada a necessidade da elaboração de atividades de intervenção que contribuam para a aprendizagem da leitura literária.

Em relação ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, esse estava em processo de (re)elaboração, desde 2020. Essa modificação ocorreu para que esse documento se adequasse aos parâmetros da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) e do Documento Curricular Referencial do Município onde realizamos a pesquisa. Além disso, praticamente seria um outro documento, permanecendo

pouca coisa do antigo, uma vez que a realidade do público que constitui a escola passou a ser outra e, com isso, as ações realizadas pela instituição também mudaram em detrimento do público que vem recebendo. Sendo assim, no período da pesquisa, não foi possível trazer informações sobre esse documento. Na seção 4, apresentamos o desenvolvimento da intervenção e a análise dos dados.

4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Evidenciamos, nessa seção, aspectos metodológicos da Sequência Básica para a formação de leitores segundo Cosson (2021a), como também os procedimentos metodológicos que utilizamos para desenvolver a intervenção.

4.1 Formação de leitores e Sequência Básica: aspectos metodológicos

A imersão de crianças e adolescentes no universo multimidiático, que tem oferecido uma série de instrumentos atrativos e fluidos aos estudantes, tem mobilizado a escola para a criação de práticas inovadoras que ajudem esses sujeitos da aprendizagem a encontrarem também, nos livros, motivações para uma aprendizagem significativa. São vários os instrumentos audiovisuais com adaptações de obras, como desenhos animados e filmes, que vêm substituindo a leitura integral do livro.

Essas ferramentas têm ganhado a atenção de estudantes por serem fontes que possibilitam o acesso às informações de forma instantânea, não demandando muito tempo. O problema não é o uso dessas ferramentas, mas tê-las como única fonte de contato com o universo literário, uma vez que são releituras que muitas vezes não trazem o caráter estético das obras literárias.

Em relação a esse assunto, Cosson (2021b) frisa que a literatura na escola vem perdendo espaço para outros gêneros e esse estreitamento do saber literário traz consequências para as práticas leitoras dos estudantes. Nesse sentido, chama a atenção para a responsabilidade da escola na manutenção de protocolos de leitura que são inerentes à literatura. O autor também salienta que “Se a presença da literatura é apagada na escola, se o texto literário não tem mais lugar na sala de aula, desaparecerá também o espaço da literatura como lócus de conhecimento” (COSSON, 2021b, p. 15). Essa fala merece uma reflexão, visto que é curioso que a mesma escola que restringe a leitura literária na sala de aula a um curto espaço é a mesma que defende a importância da leitura literária para a formação cidadã.

Para além, traz nos currículos programas que preconizam o ensino e a aprendizagem da leitura literária, no entanto não se reproduz isso na prática de modo significativo. Na verdade, não há um ensino sistemático voltado para a leitura de obras literárias de modo que estudantes e professores mantenham um diálogo, acerca da leitura, de maneira que expressem as suas visões sobre o que foi lido. O muito que se vê é uma leitura rápida do texto feito pelo professor, com perguntas que levam a respostas já pré-estabelecidas. E esse tipo de abordagem já não

chama mais a atenção dos estudantes, porque não instiga a criticidade e capacidade de refletir. Isso, de certa forma, contribui para que leiam menos ou gostem menos de ouvir histórias, já que é essa a visão de leitura literária que a escola geralmente passa.

Quando enfatizamos essa precarização da leitura literária na escola, não estamos afirmando que antes o interesse pelos livros era maior e os estudantes liam mais, ou de modo diferente do que a escola oferece hoje. O fato é que antes os livros eram uma das poucas fontes de conhecimento ou atração, hoje as fontes são várias.

Diante disso, para mantermos a literatura viva na sala de aula, é preciso que busquemos por metodologias que atraiam os nossos alunos para a leitura que se objetiva na escola. A saber, uma leitura que os leve a descobrir tanto de si como do outro, como uma maneira de saber ser, se autoafirmando ou reafirmando sua cultura e suas identidades. Além disso, saber estar, respeitando a diversidade e construindo novas maneiras de viver em sociedade. Ler literatura na escola é um ato que visa à interpretação do mundo que nos cerca através dos vários discursos nela presentes. Vejamos o que disse Cosson (2021a) a esse respeito:

Na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos [...] (COSSON, 2021a, p. 17).

O autor propõe que a leitura literária na escola tenha caráter humanizador, porque, sendo ela um construto social, permite que os sujeitos leitores - sejam eles crianças, jovens, adultos ou idosos - despertem o seu eu, muitas vezes, antes não revelado. Ou seja, na literatura, as palavras podem funcionar como torpedos, acordando aquilo que em nós está adormecido. É porque pode ocupar essa função social humanizadora que a literatura não deve ser fragmentada, servindo apenas de apoio aos estudos gramaticais e à promoção do gosto. É preciso que a escola veja a literatura como um recurso capaz de ajudar os sujeitos na interpretação das diversas realidades que os cercam.

O ato de ler na escola deve, pois, concorrer para o fortalecimento das relações dos sujeitos com o meio em que vivem, visando à transformação desse espaço. Não estamos, aqui, dizendo que o texto literário seja uma espécie de manual de instrução ou um laboratório de psicologia onde os indivíduos poderão seguir como guia para resolver todos os seus problemas, ou que ele vá afetar a todos que o leem da mesma forma. Mas, diferente de outros gêneros, o

literário traz nuances que caracterizam o humano de maneira muito profunda, o que nos leva a acreditar que é possível o leitor ser afetado, de alguma forma, pelo que a literatura representa.

Diante do exposto, propomos uma leitura sistemática do texto literário, na sala de aula de 2º ano do ensino fundamental, visando contribuir para que, desde cedo, os pequenos-leitores comecem a ler literatura com apreciação crítica e estética. A proposta de leitura da qual falamos está fundamentada, principalmente, na Sequência Básica (SB) desenvolvida por Cosson (2021a) como prática metodológica para o letramento literário, na sala de aula, e traz um trabalho sistemático do ensino da leitura por meio de estratégias bem definidas.

A Sequência Básica constitui-se de 4 etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. Agregando a essa pesquisa, trazemos a contribuição de Girotto e Souza (2010), que apresenta uma proposta de leitura do texto literário focada no ensino de estratégias. Vejamos, a seguir, os procedimentos para cada etapa.

I. Motivação: A motivação tem como finalidade preparar as crianças para o encontro com o texto. Por essa razão, Cosson (2021a) propõe uma atividade que estabeleça uma relação com a obra a ser trabalhada, estreitando os laços entre texto e leitor. Segundo o autor, o mais comum é criar um contexto dialógico em que os alunos são convidados a se posicionarem sobre um tema relacionado à obra. Assim, nesse momento, é natural que os pequenos criem expectativas sobre o que vão ler, visto que a motivação propicia uma visualização do que vão encontrar no texto.

O autor ainda salienta que a motivação pode envolver, concomitantemente, atividades de leitura, escrita e oralidade. No entanto deve-se observar o tempo de duração que não pode ultrapassar uma aula, caso contrário, o objetivo não será cumprido. Enfim, para Cosson (2021a, p. 55), “O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação”. Em vista disso, a atividade deve ser planejada levando em consideração a obra, o público e o que se pretende alcançar com as ações propostas.

II. Introdução: Cosson (2021a) denomina a introdução como a apresentação do autor e da obra. Nela, cabe a nós, professores, fornecer informações essenciais sobre o autor e, melhor ainda, se essas tiverem uma conexão com a obra. Na visão de Cosson (2021a, p. 60), “A biografia do autor é um entre outros contextos que acompanham o texto”, em razão disso, é importante que as crianças saibam que aquilo que o autor representa - o papel social que ele ocupa em uma dada sociedade, as suas ideologias - estão, de certa forma, impressos na sua escrita.

Por isso essa etapa da SB, que deve prescindir a leitura da obra, é fundamental para a interpretação do texto literário. No entanto o autor destaca que não se trata de uma mera

exposição longa da vida do escritor, sem sentido nenhum para o entendimento da obra, mas uma ação reflexiva que situa a obra no contexto de vivências do autor. Apresentado o autor, fala-se da obra, da sua importância e o porquê da sua escolha.

Cosson (2021a) ainda acentua que nesse momento, geralmente, não se recomenda apresentar uma síntese do texto, no sentido de deixar que os alunos façam descobertas sobre ele, contudo não descarta que a sua realização pode despertar os leitores para como os fatos se sucederam. Sendo assim, a depender da extensão da obra, um breve resumo pode ser positivo para um melhor entendimento do que será lido. Além disso, nessa etapa, o autor recomenda a apresentação física da obra, despertando a atenção dos alunos para os elementos pré-textuais como (capa, subcapa, orelha), entre outros elementos paratextuais que antecedem a leitura do texto.

III. Leitura: nessa etapa, Cosson (2021a) propõe a leitura da obra integral ou textos curtos em que o professor acompanha todo o processo como uma forma de orientar os estudantes, visando ajudá-los nas dificuldades que forem encontrando durante a leitura. De acordo com Cosson (2021a, p. 62), “A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista”. Nessa perspectiva, o autor sugere que, em se tratando de obras ou textos mais extensos, a leitura seja realizada fora da sala de aula e tenha acompanhamento para que realmente tenha sentido.

Assim sendo, o professor determina um tempo para que parte da leitura seja realizada e programa um momento para que os alunos apresentem os resultados do que leram. A essa prática Cosson (2021a) nomeia de intervalos. Nesse caso, não se torna necessário que todos os alunos terminem a leitura em um único ponto, visto que cada um tem seu ritmo de leitura. Nos intervalos, recomenda-se que sejam lidos pequenos textos que dialogam com a obra que foi proposta de modo que se faça uma relação entre os textos.

No caso da nossa proposta de intervenção, não trabalhamos com os intervalos, já que as obras escolhidas apresentam textos curtos que permitiram ser lidos na própria sala de aula. Além disso, como desenvolvemos a intervenção com crianças em fase de alfabetização, com faixa etária de 7 a 8 anos, foi melhor fazermos a leitura das obras juntos para uma maior compreensão, por parte dos pequenos, em relação às estratégias de construção dos sentidos do texto.

IV. Interpretação: Cosson (2021a) pensa a interpretação no contexto do letramento literário em dois momentos – o interior e o externo – o primeiro momento caracteriza-se pelo encontro individual do leitor com o texto e envolve a decifração da palavra e do conjunto da obra com o propósito de obter uma apreensão global do conteúdo após a leitura. O segundo

momento, o exterior, é onde acontece, de fato, a interpretação que se materializa no compartilhamento daquilo que se construiu de sentido do texto que foi lido.

Essa troca de conhecimentos entre leitores, no espaço escolar, é o que propõe Cosson (2021a) na última etapa da SB, denominada por ele como “interpretação”. Sob essa ótica, o ato de interpretar, na escola, tem uma finalidade bem definida pelo autor quando afirma que

Na escola, [...], é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham uma consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura (COSSON, 2021a, p. 66).

Nesse sentido, a leitura pode gerar resultados mais significativos tanto para o coletivo como para o leitor individual quando este externa o que dela compreendeu, de modo a tocar o outro pelo que ele próprio foi afetado ao interagir com o texto, ao mesmo tempo em que é afetado pelos posicionamentos do grupo com o qual dialoga. É disso que falamos quando dizemos que a leitura, na escola, está para além do gosto ou prazer.

Nesse espaço, a leitura ganha uma conotação diferente, no sentido de que exige-se do leitor um maior comprometimento, pois, se numa leitura individual os sentidos dos textos partem de uma única visão de mundo, na leitura compartilhada, que envolve uma comunidade de leitores, esses sentidos são múltiplos. É nesse momento que, à medida que as interpretações vão sendo expostas, conhecimentos são ativados e vão se ampliando.

Para um leitor iniciante e em processo, que é o caso dos participantes desta pesquisa, essa interação com o grupo, visando o compartilhamento de ideias, dependerá muito da mediação do professor, uma vez que essa é uma “fase em que a criança começa a aprendizagem de leitura e precisa ser seduzida pelo mundo complexo e fascinante da linguagem escrita: um código a ser decifrado” (COELHO, 2000, p. 201). A decifração do código, nessa fase, configura um processo complexo para a criança, já que o ritmo lento da leitura para decifrar o código faz com que ela tenha dificuldade de interpretar o que leu, visto que sua concentração maior está no desvendar as palavras.

Para que haja um engajamento dos pequenos, em um momento de leitura literária na sala de aula, o professor precisa ser um modelo de leitor, cuidando para que seus alunos, ao final de uma leitura por ele realizada, faça a interpretação do texto que ouviram. Nesse caso, estímulos que levem as crianças a interagir com o grupo e com a obra que foi apresentada são imprescindíveis.

“Nessa fase, a presença do adulto, ‘como agente estimulador’, faz-se ainda necessária, não só para levar a criança a se encontrar com o mundo contido no livro, como também para estimulá-la a decodificar os sinais gráficos que lhe abrirão as portas do mundo da escrita” (COELHO, 2000, p. 35). Isso porque, embora a nossa proposta de letramento literário vise o envolvimento do leitor com o texto para construir sentidos com diferentes visões de mundo, envolvendo processos extralinguísticos ligados, inclusive, a contextos e vivências do leitor, e que precisam ser estimulados por um mediador para que a interpretação aconteça, não podemos nos esquecer de que literatura é linguagem constituída por códigos. Todavia,

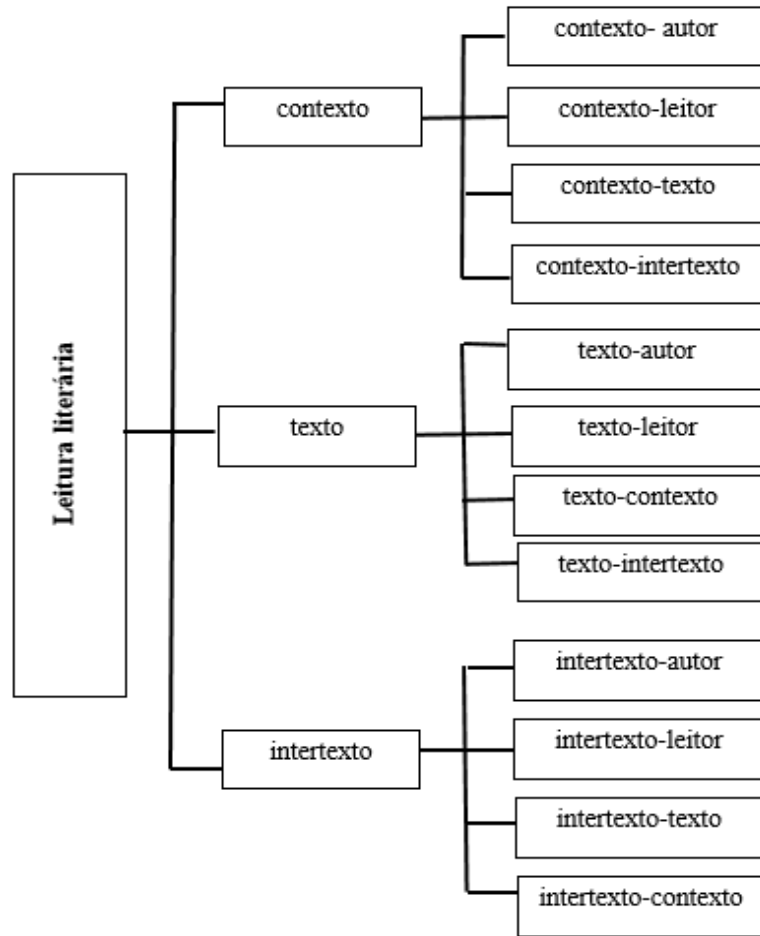
Ler [...] não é apenas decifrar um código: é perceber a interligação lógica dos significados, as relações entre eles e, o que é mais importante, assinalar o pensamento e as intenções do autor, confrontar as ideias aprendidas com os conhecimentos anteriores sobre o assunto, dialogar com o autor, posicionando-se diante dele, e utilizar os conteúdos ideativos adquiridos em novas situações (AGUIAR, 2013, p. 153).

Dado o exposto, um leitor em fase de alfabetização pode, e até mesmo deve, explorar o livro para ter o contato com o mundo da escrita. O que não pode acontecer é valer-se do texto literário apenas para a aprendizagem da leitura do código sem explorar outros modos de ler. Fazer isso é negar às crianças a oportunidade de descobrir nas histórias infantis diferentes maneiras de perceber o mundo que a literatura pode oferecer. É também privar os pequenos de interagir com o texto, de modo que possam expressar suas percepções.

É porque, na escola, a leitura da literatura limita-se, na maioria das vezes, a um raso tratamento, no que se refere à exploração do que esse gênero permite, que muitos alunos passam toda a educação básica não gostando de ler obras literárias. Na verdade, o que eles não gostam é da maneira como essa leitura é proposta. Leem, porém não entendem o que leem, porque não sabem interagir com os objetos do texto. Não porque não têm capacidade para tanto, mas porque não foi ensinado de modo que eles pudessem dar sentido ao texto.

Sobre os objetos do texto, explica Cosson (2021b) que quando lemos literatura exploramos três objetos – o texto, o contexto e o intertexto -, e quatro elementos – leitor, autor, texto e contexto. Dessa maneira, à medida que dialogamos com um objeto, a partir de um elemento diferente, produzimos diferentes modos de ler que levam à construção de sentidos. Vejamos como Cosson (2021b) pensa a leitura do texto literário:

Figura 1: Doze modos de ler literatura



Fonte: (COSSON, 2021b, p. 72)

De maneira sistematizada, Cosson (2021b) mostra como podemos explorar o texto literário a partir de várias interfaces. As conexões entre o que o autor chama de elemento e objeto estão para além do linguístico, mobilizam dispositivos que ativam diversos campos da vida do leitor (espaço o qual está inserido, papel social que ocupa, dentre outros). Ler literatura por essa ótica requer um trabalho sistematizado com espaço e tempo no currículo. Isso porque os alunos precisam dos estímulos necessários para uma interpretação nesse nível. Esses estímulos, no entanto, não devem ser colocados no sentido de se ter uma única visão da leitura, porque cada indivíduo tem percepções diferentes daquilo que se lê, conforme a cultura a qual está inserido.

Um texto, em especial, o literário, por exemplo, permite que o leitor tenha uma percepção ampla do mundo que o cerca, mas não é todo e qualquer leitor que passa por essa experiência, tão pouco ela acontece da mesma forma para todos. É por isso que “não cabe, por exemplo, supor que existe uma única interpretação ou que toda interpretação vale a pena. Também não é pertinente aceitar que a simples existência de uma tradição autorizada responda

pela interpretação” (COSSON, 2021a, p. 66). Nessa lógica, a interpretação no ambiente escolar configura-se numa prática de exposição de diferentes olhares sobre determinada obra com o propósito de mostrar como funcionam as estratégias para a construção de sentidos, e não para apontar a interpretação de um ou outro como certa ou errada.

Isso posto, a leitura na escola, sobretudo para iniciantes – que estão em processo de alfabetização – precisa ser percebida com um olhar mais cuidadoso.

Na próxima subseção, falamos sobre os procedimentos metodológicos que utilizamos para desenvolver a intervenção.

4.2 Abordagem metodológica para desenvolvimento da pesquisa-intervenção

Com o objetivo de desenvolver uma proposta de leitura para a formação do leitor literário iniciante e em processo, tomamos por base a Sequência Básica de Cosson (2021a) que, como já explicamos, está dividida em quatro etapas e apresenta estratégias para a abordagem do texto literário para além da decodificação e do simples prazer de ler. Além do mais, para o autor, ler literatura é ler o texto, o contexto e o intertexto. E é pensando nesses objetos de leitura do texto literário que propomos, aqui, uma sequência de atividades que leve a criança a ler com diferentes perspectivas. Um modo de ler em que ela se coloca como agente no processo de significação do texto.

Para o desenvolvimento dessa sequência, escolhemos três (03) contos maravilhosos, sendo um (01) tradicional e dois (02) contemporâneos. A opção por trazer essas duas versões se deu pelo fato de que, se quando lemos literatura, lemos o texto, o contexto e o intertexto, como acredita Cosson (2021a), a construção dos sentidos ocorre quando se consegue fazer correlações com o lido, o vivido e a obra que se lê. Desse jeito, o diálogo entre essas obras propicia aos pequenos uma melhor compreensão, especialmente, por elas versarem sobre acontecimentos que se aproximam do universo da criança.

Partindo dessa premissa, para cada leitura de um conto, abordamos estratégias que concorrem para a construção dos sentidos. Como tempo estimado para a realização das atividades de leitura foi de três semanas, na primeira, lemos o conto *Cinderela* e, nas duas semanas seguintes, os contos *Príncipe Cinderelo e Uxa, ora fada, ora bruxa*, de modo a explorar as estratégias de processamento da leitura. A seguir, expusemos o passo a passo da abordagem metodológica da intervenção.

4.2.1 A atividade de reconhecimento

A atividade de reconhecimento que, aqui, propomos é vista como um modo de avaliar para a promoção da aprendizagem. Diante disso, não consideramos que seja uma simples verificação do que as crianças já sabem sobre os contos maravilhosos, mas uma observação de comportamentos leitores para uma intervenção que objetiva a melhoria do ensino e da aprendizagem por meio de diferentes estratégias de leitura do texto literário.

Nesse sentido, Hoffmann (2001, p. 17) aponta que “[...] A avaliação está predominantemente a serviço da ação, colocando o conhecimento obtido, pela observação ou investigação, a serviço da melhoria da situação avaliada”. Por esse motivo, antes de iniciarmos qualquer trabalho, na sala de aula, precisamos pensar o que/como/por que/para quem fazê-lo para que tenhamos efeitos positivos. Pois é por meio de uma ação investigativa, para identificar de onde devemos partir, que podemos percorrer caminhos mais assertivos.

No caso de uma intervenção pedagógica, é preciso, portanto, descobrirmos qual o nível de conhecimento da criança em relação àquilo que será proposto. Ou seja, é necessário descobrirmos o problema e agirmos sobre ele para alcançarmos o que pretendemos. A pesquisa-intervenção nos encaminha justamente para a reflexão sobre a ação, porque, ao mesmo tempo em que investigamos, pensamos em como resolver os problemas que encontramos no campo da investigação.

A atividade de reconhecimento foi, então, o ponto de partida para o desenvolvimento da intervenção. Embora já tínhamos um conhecimento de como as crianças que participaram da pesquisa se comportavam diante de uma leitura literária, essa avaliação se fez necessária, já que sugerimos uma nova abordagem de leitura do texto literário. Em vista disso, essa atividade foi composta por um questionário que avaliou o grau de envolvimento das crianças com o texto literário no ambiente familiar e na escola. Essa abordagem nos permitiu saber como as crianças viam a participação da família e da escola nas suas experiências literárias.

4.2.2 Primeira etapa: motivação

A motivação foi necessária para darmos início a uma aproximação do leitor com as obras que foram lidas, como também para que se inteirasse dos reais motivos das leituras. Assim, nessa etapa mostramos os objetivos da leitura e propomos a confecção de um diário literário pelos alunos, o qual nomeamos “Meu diário literário”. Esse material foi um incentivo para que os alunos pudessem pensar as suas leituras, sejam no lar ou na escola. Por conta disso,

orientamos que toda vez que fizessem a leitura de um livro, poderiam registrar tudo no diário o que aprenderam. Além desse material que foi produzido pelas crianças, organizamos um caderno de atividades, o qual também chamamos de “Meu diário literário”, que foi fornecido a cada criança.

Nesse material, elas fizeram os registros das suas interpretações sobre os livros durante as leituras. Esses registros ocorreram conforme cada obra lida e estratégias ensinadas. Optamos pelo diário por esse ser um objeto que denota intimidade, algo que é particular, nesse caso, um material onde as crianças pudessem, sem medo, imprimir suas visões a respeito das leituras que fizeram. Essa foi também uma maneira de prepará-las para o que desejávamos no processo de leitura, dado que, à medida que apresentávamos o diário, foram compreendendo como iríamos proceder na leitura de cada conto.

Para além, consideramos importante que os pequenos soubessem por quais motivos fariam as leituras e, principalmente, que toda leitura tem um propósito, pois lemos de diferentes maneiras conforme o gênero e o que pretendemos aprender. Sobre isso Solé (1998, p. 91) salienta que “nenhuma tarefa de leitura deveria ser iniciada sem que as meninas e meninos se encontrem motivados para ela, sem que esteja claro que lhe encontram sentido”. Isso porque, se as crianças têm a noção do que podem alcançar com a leitura de determinado texto, poderão realizar a atividade com mais confiança, já que sabem que direção tomar no momento da leitura. Ainda sobre esse assunto, a autora pontua que

para encontrar sentido no que devemos fazer – neste caso, ler – *a criança tem de saber o que deve fazer* – conhecer os objetivos que se pretende que alcance com sua atuação -, *sentir que é capaz de fazê-lo* – pensar que pode fazê-lo, que tem os recursos necessários e a possibilidade de pedir e receber a ajuda precisa – *e acabar interessante o que se propõe que ela faça* (SOLÉ, 1998, p. 91).

Como bem aponta a autora, uma atividade de leitura só se torna interessante para qualquer leitor se ele encontrar sentido naquilo que faz. E o primeiro passo para que isso aconteça é saber os caminhos por onde percorrer e por que é preciso realizar determinado percurso. Assim, para esse momento da intervenção, ressaltamos a importância de instigar as crianças a interagir. Para isso, problematizamos o assunto com perguntas que elas pudessem validar as atividades de leitura que iriam realizar.

Nesse sentido, foi importante perguntarmos: “Quando lemos uma carta de um amigo, o que queremos obter com isso?” / “E, quando lemos uma receita de bolo, pretendemos o quê?” / “Por qual motivo lemos uma notícia?” / “E uma bula de remédio?” / “E por que lemos uma história?”. Essas interrogações permitiram que as crianças percebessem que lemos diferentes

textos com diferentes propósitos. Isso contribuiu para que tivessem um novo olhar sobre o texto. Após respondermos todos esses questionamentos, explicamos o propósito das leituras que iríamos realizar.

Ademais, ao entenderem o diário literário como um espaço onde pudessem expressar aquilo que absorvessem da leitura de cada conto, seja de forma escrita, seja por meio de desenhos, as crianças se sentiram capazes de realizar as atividades envolvendo em um momento lúdico de aprendizagem. De posse desse material, pedimos que folhassem cada página do diário, depois explicamos como faríamos as atividades e por qual motivo.

Isso permitiu que os pequenos estivessem cientes do que iríamos realizar mediante as leituras dos contos. Por ser uma atividade orientada, cujo objetivo era a aprendizagem de estratégias de leituras para a construção dos sentidos do texto literário, o diário foi composto por três (03) atividades. Cada atividade estava relacionada a uma obra específica, cuja abordagem das estratégias para a significação do texto obedeceu às características de cada conto.

4.2.3 Segunda etapa: introdução

Conforme Cosson (2021a), para a introdução das leituras, apresentamos o autor e a obra com a exposição da capa ampliada do livro, em um lugar estratégico da sala, para que todos os alunos visualizassem; exploramos os elementos da capa, como imagens, texto escrito, nome do autor, ilustrador, editora, cores, entre outros. Em seguida, lançamos perguntas sobre os/as autores/autoras, de modo a levar os alunos ao conhecimento destes. Depois mostramos a imagem dos/das autores/autoras e um resumo da biografia. Como trabalhamos com três (03) obras, a introdução foi realizada conforme a apresentação de cada conto, ou seja, para cada conto que lemos, repetimos a abordagem da introdução.

Esse momento foi oportuno para ativar os conhecimentos e experiências prévias dos alunos, com perguntas que os instigassem a fazer previsões da história, a partir das informações presentes na capa do livro (título, cor, ilustração etc.). De posse dos livros e do diário literário, as crianças puderam anotar suas previsões para que, no momento da leitura, observassem se elas seriam confirmadas ou descartadas. Com essa abordagem, a leitura se tornou interessante para os alunos, especialmente para aqueles que fizeram previsões, desde a exploração do título da obra.

Essa mediação foi muito importante para que as crianças pudessem validar aquilo que estavam lendo, uma vez que os estímulos facilitaram a realização das previsões. Dizemos isso

porque um leitor competente pode até pré-julgar um livro bom pelos elementos da capa, no entanto está ciente de que, ao começar ou terminar a leitura, poderá mudar de ideia por não encontrar o que realmente procurava. Em outros casos, alguns leitores nem chegam ao final do livro, dão uma folheada, fazendo uma leitura rápida, e o fecha. Ou seja, o leitor pode até se frustrar, porém sabia que isso poderia acontecer.

Como estamos reportando a um público infantil, devemos considerar que o seu nível cognitivo e o seu conhecimento de mundo ainda são diferentes de um leitor adulto. Não que o pequeno leitor não tenha capacidade para fazer pré-julgamentos de um livro pelo que a capa apresenta. Mas pensemos que nessa fase o leitor é muito visual e, ao folhear um livro, fará suas proposições, principalmente, pelas figuras presentes de acordo com o seu potencial cognitivo e experiências leitoras que não são ainda profundas.

Isso é representativo de um leitor iniciante ou em processo, com bagagem de conhecimento de mundo ainda muito pequena. Por esse motivo, o nosso papel de mediador na introdução se configurou como um fator fundamental para ampliar ou aguçar a curiosidade das crianças com incentivos, pois, quanto mais impulsos demos, mais tiveram facilidade em sintonizarem com a obra.

Em vista disso, sendo a leitura um fenômeno simultaneamente cognitivo e social (COSSON, 2021b), nos leva a entender que ela está além daquilo que se encontra impresso nos livros. Portanto, para significar as letras, é preciso mobilizar uma gama de conhecimentos que os códigos linguísticos por si só não são capazes de nos fornecer. Confirma-se, aqui, a importância de levar as crianças à interpretação, ativando conhecimentos que associem com aquilo que estão lendo, a começar pela introdução da leitura. Porque, a partir daí, já sabem como proceder durante e após a leitura.

4.2.4 Terceira e quarta etapa: leitura e interpretação

Na terceira etapa, de posse dos livros, as crianças folhearam cada página para se ter uma ideia do que iriam ouvir. Logo mais, realizamos a leitura dos contos, em voz alta, sem interrupções para que as crianças ouvissem. Após essa abordagem, passamos para a quarta etapa que foi a *interpretação* da obra. Dividimos essa etapa em três momentos. No primeiro, colocamos em prática uma segunda leitura das obras, em que enfatizamos trechos que levassem a interpretação, de modo que as estratégias (inferências, conexões texto-texto e texto-leitor, visualizações e questões ao texto) fossem modeladas e compreendidas pelas crianças.

Sendo assim, antes de iniciar a segunda leitura, conceituamos as estratégias para que as crianças soubessem quais seriam utilizadas. Depois disso, começamos a leitura da história interrompendo-a no momento em que, no trecho lido, fosse necessário modelar uma estratégia para mostrar aos alunos como construímos nossos pensamentos sobre a história para fazer nossas interpretações. No decorrer da leitura, esperávamos que as crianças também realizassem estratégias à medida que fossem compreendendo como se constrói cada uma. Por isso foi importante observar as colocações dos pequenos e instigá-los a compartilhá-las, já que o objetivo, aqui, era que eles colocassem-nas em prática.

No segundo momento, propusemos a interpretação oral do enredo das obras. Assim, problematizamos com perguntas que instigaram as crianças a expor suas ideias sobre as personagens, o espaço, o tempo, o conflito, o desfecho, entre outros. No terceiro momento, verificamos as inferências e as perguntas ao texto que foram formuladas pelos alunos durante a leitura, de modo a averiguar se as inferências foram confirmadas ou descartadas e se as perguntas que fizeram ao texto foram respondidas de acordo com as suas perspectivas.

A avaliação sucedeu, durante todo o processo da intervenção, por meio da participação nas atividades colaborativas, que ocorreu, na sua maior parte, através da oralidade e dos registros no diário literário. Esses registros ocorriam conforme a participação do aluno. Desse modo, a cada leitura, os alunos que conseguiam construir os significados, a partir das estratégias ensinadas, faziam as anotações no diário. Para aquelas que não haviam ainda aprendido a escrever, verbalizavam suas construções e anotávamos no quadro para que elas passassem para o diário. Nesse sentido, não houve uma atividade de escrita ao final das leituras. Na seção 3, apresentamos o percurso teórico-metodológico que norteou esse estudo.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nessa seção, expusemos o desenvolvimento da intervenção, enfatizando informações coletadas no campo de pesquisa, durante as atividades interventivas, e apresentamos e analisamos os resultados.

5.1 Exposição sobre o desenvolvimento da intervenção

Se pensarmos nos vários problemas que a escola tem a resolver, para que cumpra as suas funções enquanto instituição que promove o ensino e a aprendizagem, teremos vários motivos para a realização de atividades interventivas que contribuam para a melhoria da aprendizagem. Como não daremos conta de todos eles, sempre haverá um que nos deixará mais inquietos. E foi justamente a percepção diária de um ensino de literatura fragmentado, voltado, essencialmente, para o fomento do prazer de ler e não para a formação de um leitor ativo/crítico, que nos motivou a propor essa atividade de intervenção com vistas à construção do sentido do texto literário.

Nessa perspectiva, antes de iniciarmos a intervenção, realizamos uma reunião com os responsáveis pelos participantes, a fim de informá-los sobre o projeto que pretendíamos desenvolver na turma do 2º ano. Depois, a reunião foi com as crianças para deixá-las também cientes de como seria esse trabalho de intervenção e se aceitavam participar. A maioria ficou empolgada quando soube do que se tratava a pesquisa. Um dos alunos, todo entusiasmado, perguntou se ia ser ensinado algo novo para ele. Ao explicar mais sobre o que iríamos fazer, logo disse que iria participar.

Terminada essa parte de apresentação do projeto, partimos para a atividade de reconhecimento que foi uma investigação das práticas de leitura literária realizadas pelos participantes da pesquisa no ambiente familiar e na escola. Para obter esses dados, elaboramos um questionário (APÊNDICE A) constituído das seguintes informações: identificação dos participantes, práticas de leitura literária no ambiente familiar e práticas de leitura literária na escola. Dos 26 alunos da turma, 11 aceitaram participar da pesquisa.

Assim sendo, cada participante recebeu o questionário. Como nem todos os alunos estavam alfabetizados, esse foi realizado de forma coletiva. Dessa forma, lemos oralmente as questões e, à medida que líamos cada uma delas, os alunos respondiam ao questionário. Todos entregaram respondidos. Os quadros 06 e 07, na análise dos resultados, apresentam as informações da atividade de reconhecimento. Aplicada essa atividade, iniciamos a intervenção

que, como já mencionamos, está fundamentada em Cosson (2021a) com a contribuição de Girotto e Souza (2010).

Começamos a intervenção aplicando a Sequência Básica. Na motivação, primeira etapa da SB, a princípio informamos aos alunos o objetivo da atividade de motivação. Então dissemos que iríamos produzir um diário literário e que o propósito da construção desse material seria escrever sobre as histórias que leriam a partir dali. Todos se animaram e ficaram concentrados no momento da construção. As crianças receberam papéis A4, lápis de cor, EVA, cola e tesoura e cada uma montou o seu diário e deu a ele o seu perfil, colorindo do seu modo.

Também, nesse momento, apresentamos os objetivos das leituras que iríamos fazer na intervenção e o caderno de atividades chamado de “Meu diário literário”. A diferença desse diário para o que os alunos produziram, antes, é que esse foi organizado para falarem sobre as leituras realizadas na intervenção, já o outro diário, seria para anotar interpretações de outras obras que viessem a ler no dia a dia. Vejamos, na figura 02, algumas imagens das produções dos alunos durante a motivação.

Figura 2: Diário literário produzido pelos alunos(as) na etapa motivação



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

Na segunda etapa, introdução, exibimos a capa das obras, ampliadas e feitas com EVA, em um lugar estratégico da sala, onde todos pudessem ver. Na primeira semana, começamos pelo conto *Cinderela*. Realizamos uma breve apresentação da biografia de Charles Perrault, perguntamos aos alunos se já haviam conhecido o autor e algumas de suas obras e, logo depois, começamos a explorar os elementos da capa do livro, já abordando o conhecimento prévio e a inferência.

Dessa forma, à medida que estimulávamos as crianças a comentarem a capa o livro, com perguntas focadas nas estratégias citadas, e elas faziam suas considerações, registrávamos tudo no quadro, identificando quem fez as ponderações. Ao final da leitura da capa de cada obra, as

duplas de alunos receberam uma cópia encadernada e colorida dos contos para realização da leitura. Transcorreu o mesmo procedimento, nas semanas seguintes, na introdução da leitura das obras *Príncipe Cinderelo* e *Uxa, ora fada, ora bruxa*.

Na figura 03, mostramos as imagens da capa das obras que foram lidas durante a intervenção e como ficaram dispostas na sala. É importante lembrar que expusemos as imagens no mural, gradualmente. Ou seja, só apresentamos aos alunos no momento da leitura de cada conto. Optamos por fazer dessa forma pela própria dinâmica da leitura, pois a ideia era que eles conhecessem cada conto, individualmente, para depois fazerem as relações entre eles.

Figura 3: Obras literárias estudadas na intervenção



Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2023.

Finalizamos, portanto, a introdução e demos início a terceira etapa que Cosson (2021a) denomina leitura. Nessa parte da intervenção, lemos as obras. A cada semana, colocamos em prática a leitura de uma delas para a turma, em voz alta. Vale salientar que nesse momento as crianças apenas escutaram, atentamente, só quando passamos para a quarta etapa é que puderam compartilhar os seus pensamentos a respeito das leituras, assim como propõe Cosson (2021a).

Passamos, então, para a quarta etapa, que é a interpretação, a qual dividimos em três momentos. No primeiro, aplicamos a metodologia proposta por Girotto e Souza (2010): modelagem da leitura (moldar) e prática guiada e colaborativa³. No *segundo*, fizemos a inter-

³ A prática guiada e colaborativa é uma das etapas de desenvolvimento das oficinas de leitura sugerida por Girotto e Souza (2010). “Nesta etapa, professor e alunos praticam a estratégia juntos em um contexto de leitura

pretação oral do enredo. O terceiro momento foi reservado para retomar as perguntas e as inferências realizadas, ao longo das leituras, a fim de verificar se as hipóteses em relação às perguntas e aquilo que as crianças inferiram se confirmaram ou foram descartadas.

Dessa maneira, iniciamos a interpretação apresentando, conceituando e explicando as estratégias de leitura que iríamos estudar a partir dos contos. Vejamos, no quadro 03, exemplos de como ocorreu a apresentação das estratégias.

Quadro 3 - Apresentação, conceituação e explicação das estratégias

Estratégias	Conceito e explicação
Inferência	<i>Crianças, quando lemos um texto com o objetivo de interpretá-lo, nem sempre as respostas que queremos obter estão expressas facilmente no texto. Então, precisamos fazer inferências, a partir dos elementos do texto e de conhecimentos que já temos sobre ele, para entender o que estamos lendo. Diante disso:</i> ❖ Faço uma inferência quando, depois de ler uma palavra, uma frase, uma história, ou ver uma imagem, concluo (imagino) do que se trata. Ou seja consigo construir sentidos sobre o que li. ❖ Quando imagino o que acontecerá na história. Isto é, quando tento adivinhar os acontecimentos.
Conexão texto-leitor	<i>Crianças, algumas palavras, expressões ou acontecimentos da história podem nos lembrar momentos ou experiências de nossas vidas. Assim:</i> ❖ Quando leio uma palavra, uma frase, um texto ou vejo uma imagem e lembro-me de algo que acontece ou aconteceu comigo ou com pessoas do meu convívio, estou fazendo uma conexão texto-leitor.
Pergunta ao texto	❖ Quando perguntamos o que vai acontecer na história ou por que determinado fato aconteceu, estamos fazendo perguntas ao texto. Fazemos isso quando conversamos com as vozes presentes no texto, que são as personagens, o narrador e o autor.
Conexão texto-texto	<i>Crianças, para compreendermos um texto, um dos caminhos é lembrarmos de outros conhecimentos que já adquirimos. São os nossos conhecimentos prévios, ou seja, aquilo que já sabemos sobre determinado assunto. Vamos agora aprender a relacionar as informações do texto que vamos ler com informações de outros textos que lemos e que lembram essa história, acionando nossos conhecimentos prévios.</i>

compartilhada, refletindo por meio do texto e construindo significados através da discussão. Além disso, o professor recupera as tentativas de compreensão e uso das estratégias dos alunos e os estimula, dando feedbacks específicos, tendo a certeza de que estão entendendo a tarefa. O docente pode, ainda, orientar uma discussão oral ou um trabalho escrito sobre os textos e as estratégias utilizadas. (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 62).

	❖ Faço uma conexão texto-texto quando, depois de ler uma palavra, uma frase, uma história, ou ver uma imagem, lembro de outras histórias, filmes, desenhos ou qualquer outro texto que eu tenha lido.
Visualização	<i>Crianças, observem esta imagem:</i>  Fonte: https://www.semearedu.com.br/2018/10/a-importancia-da-literatura-infantil-no.html <i>As figuras no balão são as visualizações que a criança fez ao ler o livro. Quando fazemos isso, a nossa comunicação com as histórias que lemos torna-se mais rica. É muito importante que aprendamos fazer essas visualizações.</i> ❖ Então, quando criamos cenas ou figuras mentais, depois de ler ou ouvir uma palavra ou história, estamos fazendo uma visualização. Isso nos ajuda a compreender o que lemos.

Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2023.

Após apresentar e conceituar as estratégias, lemos novamente os contos, pausando nas ocasiões em que se faziam necessário evidenciar e modelar uma estratégia, para mostrar aos alunos como construímos pensamentos sobre as histórias para fazer interpretações. Nesse sentido, modelamos a leitura como sugerem Girotto e Souza (2010), com o objetivo de mostrar aos alunos quais foram os caminhos que percorremos e as estratégias que utilizamos para chegarmos à interpretação.

Segundo Girotto e Souza (2010, p. 61), “Nessa etapa do trabalho, o desafio e responsabilidade do docente é ensinar as crianças a ler, tornando o implícito, explícito”. Nessa perspectiva, em cada pausa que fazíamos, incentivávamos as crianças a também realizarem estratégias, o que as autoras chamam de leitura “guiada e colaborativa”. Assim, toda vez que elas conseguiam mostrar uma estratégia, lançávamos elogios como, por exemplo, “Que maravilha! Você fez uma inferência!”. Em seguida, pedíamos a criança que realizou a estratégia que a escrevesse no diário literário. Escrevíamos também no quadro, essencialmente para as crianças que não sabiam ainda grafar e para analisarmos, coletivamente, cada estratégia que se construía.

Vejamos, no quadro 04, alguns exemplos de como isso se sucedeu na leitura dos contos *Cinderela* e *Príncipe Cinderelo* para mostrar as crianças como fazemos inferência, conexão texto-leitor, conexão texto-texto, perguntas ao texto e visualização.

Quadro 4 - leitura modelo ou modelagem das estratégias

Estratégias	Leitura modelo
Inferências	<i>Crianças, vejam a imagem da capa do livro.</i> Observação das imagens da capa do conto Príncipe Cinderelo.  Príncipe Cinderelo Babette Cole marcelino fontana ilustrações ❖ Inferência 1: Essa imagem me leva a pensar que o Príncipe Cinderelo perdeu a calça, ao correr, porque ela era muito grande para ele. ❖ Inferência 3: Posso imaginar que Cinderelo esteja passando por uma situação difícil, porque a expressão facial dele mostra que ele não está bem. <i>O que mais podemos inferir?</i> ✓ <i>Nesse momento, as crianças começaram a fazer inferências.</i> <i>Crianças, prestem atenção às inferências que vou fazer!</i> Acontecimento do conto <i>Cinderela</i>: Era uma vez um fidalgo que se casou em segundas núpcias com a mulher mais soberba e mais orgulhosa que já se viu. Ela tinha duas filhas de temperamento igual ao seu, sem tirar nem pôr. O marido, por seu lado, tinha uma filha que era a doçura em pessoa e de uma bondade sem par. ❖ Inferência 1: Ao ler esse trecho da história, posso inferir (imaginar) que Cinderela será a protagonista da história e que a madrasta e as filhas, provavelmente, não tratarão bem dela. Tenho essa percepção porque, em algumas histórias que já li e filmes a que assisti, as madrastas que têm essas características, geralmente, não tratam bem as enteadas.

	✓ <i>Nesse momento, tive o cuidado de dizer às crianças que nem todas as madrastas são assim. Existem aquelas que cuidam muito bem dos seus enteados, para que não generalizassem a imagem dessa figura como má.</i> ❖ Inferência 2: A expressão “Era uma vez” me leva a deduzir que se trata de uma história que aconteceu em um tempo indeterminado. Ou seja, não sabemos exatamente quando aconteceu. Cheguei a essa conclusão, porque o próprio enunciado não indica o tempo exato. <i>Perceberam como se lê para compreender? Temos que ir lembrando de coisas que já conhecemos e ficarmos atentos às pistas que o texto nos fornece e que nos ajudam a entendê-lo. O que mais podemos inferir/imaginar sobre o texto?</i>
Conexões texto-texto	<i>Crianças, prestem atenção às conexões que vou fazer!</i> Observação das imagens da capa e título do conto Príncipe Cinderelo. ❖ Conexão texto-texto 1: O título “Príncipe Cinderelo” lembra uma história que já li. ❖ Conexão texto-texto 2: Essa imagem do príncipe correndo me lembra também de um fato que aconteceu com a princesa dessa história que li. ✓ <i>Nesse momento, as crianças começaram a fazer conexões, relacionando as imagens e o título da história com o conto Cinderela.</i> <i>Viram como relacionamos cada situação do conto Príncipe Cinderelo à história da Cinderela? O que fizemos foi uma conexão entre o que já sabíamos do conto Cinderela com a história Príncipe Cinderelo. Então, quando lemos uma palavra ou frase e lembramos de algo semelhante que já lemos em outro livro, ou de um desenho ou filme a que assistimos, estamos fazendo uma conexão texto-texto. Isso nos ajuda a compreender a história.</i>

Conexões texto-leitor	<i>Crianças, prestem atenção às conexões que vou fazer!</i> Acontecimentos do conto Cinderela: Quando Cinderela vê suas irmãs indo ao baile, ela chora porque também queria ir, mas vai ficar em casa. ❖ Conexão texto-leitor 1: Esse acontecimento me faz lembrar de quando eu tenho vontade de ir a algum lugar que gostaria muito de ir, mas, por algum motivo, não posso. Acontecimentos do conto Príncipe Cinderelo: “Quando terminava o trabalho, o Príncipe sentava perto do fogo e [...] Um sábado à noite, quando ele estava lavando meias, uma fada muito suja caiu pela chaminé”. ❖ Conexão texto-leitor 1: Nesse trecho que li, a figura do Príncipe Cinderelo lembrou-me os momentos em que estou na lavanderia da minha casa lavando as minhas roupas. ❖ Conexão texto-leitor 2: A imagem dos pesos que Cinderelo usa para malhar com o objetivo de ficar enorme como os irmãos, lembrou-me de que também uso pesos como esses na academia para fazer exercícios físicos. <i>Notaram como relacionei situações da história à minha vida? As histórias que lemos traz muitos acontecimentos semelhantes aquilo que as pessoas fazem no dia a dia, quando fazemos essas conexões com aquilo que presenciamos ou vivenciamos, podemos compreender e interpretar melhor o que lemos. É assim que vamos tecendo, construindo os sentidos.</i>
Perguntas ao texto	<i>Crianças, prestem atenção às perguntas que vou fazer!</i> Perguntas sobre acontecimentos do conto Cinderela ❖ Pergunta 01: Por que Cinderela aguentava calada ser tratada mal pela madrasta e pelas irmãs? Resposta: <i>Eu acho que Cinderela agia assim porque tinha medo de ser maltratada ainda mais.</i> ❖ Pergunta 02: Como as irmãs de Cinderela vão reagir se ela se casar com o príncipe?

	Resposta: <i>Penso que elas ficarão com inveja, pois acham que Cinderela não é capaz de se casar com um príncipe, mas elas sim.</i> ❖ Pergunta 03: Será que Cinderela perdoará as irmãs por tê-la feito sofrer? Resposta: <i>Cinderela é muito boa, então, acredito que ela perdoará as irmãs.</i> <i>Viram?! Quando queremos saber por que alguma coisa aconteceu na história ou se vai acontecer algo, estamos fazendo perguntas ao texto, isso nos ajuda a compreendê-lo, a cada pergunta podemos encontrar respostas.</i>
Visualizações	<i>Crianças, prestem atenção às visualizações que vou fazer!</i> Acontecimento do conto Príncipe Cinderelo Acontecimento 1: “O Príncipe Cinderelo nem parecia príncipe. Era baixinho, sardento, magricela e andava molambento”. Acontecimento 2: A fada transformando os irmãos de Cinderelo em fadas domésticas. ❖ Visualização do acontecimento 1: Ao ler esse trecho do conto, veio à minha cabeça a imagem de um príncipe vestido com calça e camiseta bem simples. ❖ Visualização do acontecimento 2: Veio à minha mente os irmãos de Cinderelo fazendo a limpeza da casa. <i>Entenderam como fazemos visualizações de acontecimentos que nos chamam a atenção na história? Fazemos isso criando imagens na nossa mente.</i>

Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2023.

Como mostra o quadro 04, à medida que a leitura avançava, íamos mostrando outras estratégias e incentivando as crianças a construírem os sentidos do texto, já colocando em prática a leitura colaborativa. A leitura modelo ocorreu concomitante à leitura colaborativa, na qual as crianças também faziam suas intervenções nos momentos em que fazíamos as pausas para externar a interpretação.

Desse modo, à medida que moldávamos uma estratégia, instigávamos as crianças a colaborarem na construção de cada uma delas. Para tanto, perguntávamos: “O que mais podemos inferir quando dizemos isso?”; “Vamos pensar um pouco?”. Além disso, quando necessário, conceituávamos novamente as estratégias. No avançar da leitura, interrompíamos

sempre que o trecho lido tinha como foco uma estratégia. Porém, antes de mostrar a nossa interpretação, abríamos espaço para que as crianças externassem o que compreenderam até ali.

Sendo assim, incentivávamos a participação dos pequenos, lançando os seguintes questionamentos, conforme cada acontecimento: “O que podemos inferir/imaginar sobre o texto?”, “Por que isso aconteceu?”, “Será...?”, “Esse trecho do conto lembra algum filme, desenho ou outros textos que vocês tiveram contato?”, “Ao ouvir essa passagem do conto, vocês se lembraram de momentos ou experiências de suas vidas?”, “Quando ouviram esse trecho do conto, que imagem veio à cabeça?”.

Toda essa abordagem de apresentação, conceituação, explicação e modelagem das estratégias ocorreu na leitura dos contos *Cinderela* e *Príncipe Ciderelo*. Foi um momento de participação ativa das crianças que foi ganhando força na leitura do conto *Príncipe Ciderelo* pelo fato de já entenderem a maior parte das estratégias.

No conto *Uxa, ora fada, ora bruxa*, procedemos da mesma forma, porém, antes de iniciarmos a leitura, reservamos um momento para revisar as estratégias com as crianças e dar mais espaço para que elas explorassem a obra, explicitando suas ideias sem que precisássemos, necessariamente, colocar em evidência algum trecho e modelar uma estratégia. Dessa maneira, pudemos perceber a evolução das crianças na aprendizagem da leitura literária.

Nesse sentido, primeiro, relembramos as estratégias estudadas e pedimos aos alunos que conceituassem cada uma delas conforme o que haviam aprendido até aquele momento. Dessa maneira, ao passo em que íamos falando, por exemplo: Quando é que fazemos uma infância? /Uma conexão texto-texto/texto-leitor? - as crianças iam compartilhando conhecimento e já podíamos perceber os efeitos positivos das leituras. Esse foi outro momento de grande interação.

Após a conceituação das estratégias pelas crianças (Quadro 17), pedimos que observassem a capa do livro e analisassem os elementos como feito nas leituras anteriores. Tão logo, chamamos a atenção para que, no momento da leitura, lembrassem das estratégias e fossem fazendo as conexões mentalmente. Fizemos, então, a leitura do conto *Uxa, ora fada, ora bruxa*, em voz alta, e, na segunda leitura, sempre que alguma criança conseguia fazer uma interpretação de um determinado trecho da história, parávamos a leitura e dávamos espaço para que ela se expressasse.

Vale destacar que as estratégias realizadas pelas crianças eram registradas por elas no diário literário. Aquelas que não tinham ainda autonomia para escrever, servíamos de escriba, anotando no quadro as suas produções.

Após esse procedimento, passamos para o segundo momento da quarta etapa da Sequência Básica – interpretação -, no qual realizamos a interpretação oral do enredo como mostra o quadro 05.

Quadro 5 - Interpretação oral do enredo

- Qual é o assunto da história?
- Quem são as personagens?
- Qual delas tem papel de destaque?
- Onde e quando os fatos ocorrem?
- Qual é a situação conflitante da história?
- Quem gerou este conflito?
- O que motivou o conflito?
- Qual é o momento mais tenso da história?
- Os contos maravilhosos possuem elementos mágicos, ou seja, algo que não é real, mas é fruto do nosso imaginário. Tem elemento(s) mágico(s) presente(s) nessa história? Qual/Quais?
- O que os levou a pensar que esse(s) elemento(s) é/são mágico(s)?

Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2023.

Assim, a cada pergunta feita, as crianças respondiam e íamos fazendo as intervenções necessárias para que pudessem compreender melhor o enredo. Por exemplo, pedíamos às crianças que citassem trechos da história, comportamentos ou falas das personagens que confirmassem as respostas dadas por elas.

No terceiro momento, retomamos as perguntas e as inferências realizadas ao longo da leitura. Nesse sentido, verificamos se as perguntas foram respondidas de acordo com aquilo que as crianças realmente pensaram e se as inferências foram confirmadas ou descartadas. Os resultados desse momento se encontram na subseção seguinte.

Ao finalizarmos a última etapa da Sequência Básica – Interpretação – avaliamos o que ocorreu em todo o processo das leituras dos contos. Para tanto, abrimos espaço para que as crianças falassem das experiências literárias que tivemos e sinalizassem o que aprenderam e se gostaram do modo como fizemos as leituras. Dessa forma, consideramos que esse foi um espaço de autoavaliação que, na concepção de Cosson (2021a),

passa a ser um mecanismo legítimo de registro e controle do ensino e da aprendizagem, desde que concebida como uma reflexão que o aluno faz de sua aprendizagem, tanto em termos daquilo que já aprendeu e como aprendeu tanto daquilo que não aprendeu e porque não aprendeu (COSSON, 2021a, p. 112).

Nesse sentido, o nosso objetivo foi fazer desse momento um espaço para a reflexão daquilo que praticamos durante a intervenção. Ainda sobre avaliação, Cosson (2021a) aponta que as discussões acerca das leituras dos textos e os registros da interpretação são grandes pontos de apoio para se avaliar a leitura literária. Assim, considerando que esta avaliação já vinha sendo realizada, durante a leitura de cada conto estudado, propomos aqui que as crianças fizessem uma autoavaliação das leituras realizadas na intervenção.

A próxima subseção apresenta informações sobre o campo de pesquisa, revelando evidências relativas ao ensino e aprendizagem da leitura literária, por meio de estratégias, no 2º ano do ensino fundamental.

5.2 Apresentação dos dados e análise dos resultados

As informações que apresentamos nessa subseção mostram dados e resultados de todo o processo de intervenção analisados de modo qualitativo. A observação participante, a aplicação de um questionário e os registros no diário literário deram sustentação à coleta de dados. Visando preservar a identidade dos 11 participantes, estes foram identificados com a letra A e enumerados de 1 a 11 - A1, A2 etc.

Isso posto, apresentamos os dados e a análise nesta ordem: atividade de reconhecimento, conhecimentos prévios, estratégias realizadas durante a leitura dos contos *Cinderela* e *Príncipe Cinderele*, conceituação de estratégias após a leitura dos contos *Cinderela* e *Príncipe Cinderele*, estratégias realizadas durante a leitura do conto *Uxa, ora fada, ora bruxa*, recapitulação de perguntas e inferências e avaliação.

5.2.1 Atividade de reconhecimento

Inicialmente, convidamos os colaboradores da pesquisa para responder a um questionário sobre práticas de leitura no ambiente familiar e na escola. Esta atividade de reconhecimento teve como propósito averiguar as experiências de leituras dos alunos, nesses espaços, para se pensar em uma melhor forma de se compreender o texto literário. Vejamos, nos quadros 06 e 07, dados referentes às respostas dos participantes ao questionário.

Quadro 6 - Práticas de leitura literária no ambiente familiar

Questões	Proposições	Frequência
01. Em sua casa, você costuma ler histórias infantis?	Sim.	45%
	Não.	55%
02. Seus pais ou responsáveis leem histórias para você?	Sim, sempre.	28%
	Sim, às vezes.	36%
	Não.	36%
03. Seus pais ou responsáveis costumam contar causos antigos para você?	Sim, sempre.	19%
	Sim, às vezes.	45%
	Não.	36%
04. Se você costumas ler histórias infantis, na sua casa, faz isso com que frequência de tempo?	Leio todos os dias.	9%
	Leio somente nos finais de semana.	27%
	Leio de vez em quando.	9%
	Não leio histórias em casa.	55%
05. Você gosta de ler e ouvir histórias em sua casa?	Sim.	100%
	Não.	0%
06. O que você mais gosta ou gostaria de ler em casa?	Contos.	55%
	Poemas.	0%
	Fábulas.	27%
	Histórias em quadrinhos	18%
	Não gosto de ler.	0%
	Outros.	0%
07. O que você mais gosta de fazer quando está em casa?	Ler um livro.	28%
	Assistir a filmes e desenhos.	36%
	Brincar.	36%
08. Você tem livros de histórias infantis em sua casa?	Sim, tenho vários.	36%
	Sim, mas são poucos.	19%
	Não tenho livros de histórias infantis em casa.	45%

Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2023.

Como apresentado no quadro 06, dos 11 participantes que responderam ao questionário, 45% informaram que costumam ler histórias infantis em casa, enquanto 55% disseram que não leem histórias infantis nesse ambiente. Quando perguntado às crianças se seus pais ou responsáveis liam histórias para elas, apenas 28% apontaram que sim, 36% responderam que isso acontece às vezes e 36% revelaram que os pais ou responsáveis não leem para elas.

Interrogamos também se os pais ou responsáveis das crianças colaboradoras costumavam contar causos antigos. Ao responderem a essa questão, 19% informaram que os pais ou responsáveis sempre contam causos antigos, 45% disseram que isso acontece às vezes e 36% apontaram que os pais não costumam fazer isso.

Estas informações apresentadas pelos colaboradores revelam que a participação da família no processo de aprendizagem da leitura dos filhos não atende, precisamente, aquilo que se deseja. A saber, um participar que, como diz Riter (2009), propicia aos filhos e filhas o experimento das mais variadas narrações: cantigas, quadrinhas, trocadilhos, assonâncias e aliteraões ou até mesmo histórias inventadas que podem ser vistas como verdade ou não pelas crianças e provocar-lhes várias sensações.

Para além, perguntamos em que frequência de tempo as crianças costumavam ler histórias infantis na sua casa. Dessas, 9% responderam que leem todos os dias, 27% leem somente aos finais de semana, 9% de vez em quando, já 55% não leem histórias em casa. Indagamos também aos participantes se eles gostavam de ler e ouvir histórias em sua casa, 100% disseram gostar. Ao perguntarmos o que mais gostavam de ler em casa, 55% informaram gostar de contos, 27% de fábulas, 18% de histórias em quadrinhos. Nenhum informou gostar de ler poemas nem assinalou que não gosta de ler. Também não apontaram outros gêneros.

Analizando o que foi descrito pelas crianças, nota-se que a frequência de leitura no âmbito familiar é muito baixa, sem falar no grande percentual delas que não leem de modo algum sob orientação da família. Essas ocorrências nos levam a esta indagação: se todas as crianças disseram gostar de ouvir histórias em casa, por que esses anseios não são atendidos? Antes de responder à essa pergunta, é importante ressaltar que, para que gostemos de alguma coisa, antes é preciso ter passado pelo experimento. Assim sendo, subentendemos que as crianças que afirmaram não terem o contato com leitura literária, no seu convívio familiar, já tenham passado por essa experiência, em algum momento, e gostaram.

Essa suposição, de que já tenham ouvido histórias dos pais ou de um familiar, se sustenta pelo fato de a escola sugerir leituras de livros literários para serem mediadas pelas famílias. Entretanto nem todas elas realizam esse trabalho de leitura contínua como com seus filhos. O que muito temos ouvido, até mesmo dos próprios alunos, e que responde a nossa indagação acima, é que muitas vezes isso ocorre por falta de tempo dos pais, além de outros fatores, como o cultural e social, que colaboram para que as famílias não contribuam para a formação leitora dos filhos.

Diante dessas ocorrências, entendemos que a falta de referências de leitores nesse espaço, em especial leitores que compartilham as suas leituras e contam as suas descobertas, pode ter corroborado para o distanciamento entre essas crianças e os livros. Pois, como bem ressalta Colomer (2007), a permanência de hábitos de leituras está muito ligada ao compartilhamento de livros com as pessoas que nos circundam, sendo esta uma atividade de grande estímulo a leitura.

Cosson (2021b) também endossa esse pensamento ao enfatizar que ler para o outro vai além de oralizar um texto, posto que os interlocutores compartilham um assunto do mesmo interesse, interagem socialmente e interpretam ideias através da oralidade. Ainda segundo Cosson (2021b), ler para as crianças antes de dormir contribui para que elas tenham um melhor desempenho escolar, visto que, por meio dessa experiência, as crianças são inseridas no mundo da escrita. Além disso, favorece um espaço de aprendizagem que se aproxima ao da escola quando se explora o texto chamando a atenção das crianças para o sentido das palavras.

Continuando a análise do quadro 06, outro dado que chama muito atenção, e que é importante para o progresso do leitor, é o fato das crianças reconhecerem os gêneros que mais gostam, já demonstrando um comportamento leitor que necessita de ser ampliado por meio de estímulos seja pela família, seja pela escola, sobretudo por esta.

Além do que já destacamos, indagamos sobre o que as crianças mais gostam de fazer quando estão em casa. Como respostas, 28% disseram que gostam de ler um livro, 36% afirmaram gostar de assistir a filmes e desenhos e 36% pontuaram gostar de brincar.

Diante do exposto, podemos afirmar, com certeza, que uma criança entre 7 e 8 anos de idade pode ler, assistir a filmes e, principalmente, brincar, pois o brincar já é da natureza das crianças e não podemos privá-las disso, porque tem grande importância no seu desenvolvimento em vários aspectos. No entanto o que nos chama a atenção nas respostas das crianças participantes da pesquisa é que a leitura de livros nunca está em primeiro plano. Um dado que merece atenção tanto por parte da família quanto da escola, ainda que abordem a leitura de forma diferente.

Por fim, perguntamos se tinham livros de histórias infantis em sua casa, 36% disseram ter vários, 19% afirmaram que sim, porém eram poucos, 45% informaram que não haviam livros de histórias infantis em casa. Percebe-se que muitas das crianças não têm livros e as que têm não são suficientes, mas para Riter (2009), isso não impede que elas tenham acesso à leitura em razão de que, na falta de livros em casa, a figura de pais e mães contadores de histórias podem despertar o desejo da leitura. Além disso, a criação desses espaços propicia abertura ao mundo da fantasia e, como consequência, a procura pelos livros.

Endossando essa discussão, Colomer (2007) também destaca que a formação do leitor se inicia com uma série de práticas sociais que estão presentes desde o nascimento, cujos primeiros contatos com o mundo da leitura, em sua maioria, ocorrem através de narrativas orais e audiovisuais.

Tanto Riter como Colomer destaca o quanto a presença da leitura no ambiente familiar contribui para o progresso do leitor em formação e ainda aponta a possibilidade do contato das

crianças com o universo da leitura mesmo sem a presença dos livros. É claro que os livros são valiosos na iniciação do processo de apreensão leitora, no entanto não se pode negar o acesso à literatura por falta deles, visto que, nessa fase, a escuta de histórias contadas por adultos também é um fator imprescindível para o letramento literário dos pequenos.

A leitura literária na escola também tem suas fragilidades e carece atenção. Nesse sentido, fez-se necessário ouvir dos participantes da pesquisa quais percepções têm a respeito das práticas de leitura nesse espaço. O quadro 07 apresenta dados referentes às respostas dos participantes ao questionário em relação às práticas de leitura no ambiente escolar.

Quadro 7 - Práticas de leitura literária na escola

Questionário	Proposições	Frequência
01. Você lê ou ouve histórias infantis na sua escola?	Sim.	100%
	Não.	0%
02. Você lê livros de literatura todos os dias, na sua escola, e compartilha a leitura com os colegas?	Sim.	100%
	Não.	0%
03. Você gosta de conversar com os seus colegas e professores sobre as histórias que você lê?	Sim.	100%
	Não.	0%
04. Na sua escola tem biblioteca?	Sim.	82%
	Não.	18%
05. Se na sua escola tem biblioteca, você costuma frequentá-la para ler livros?	Sim, sempre.	0%
	Sim, às vezes.	82%
	Não.	18%
06. Se na sua escola não tem biblioteca, há salas de leituras ou cantinhos da leitura?	Sim.	100%
	Não.	0%
07. Você gosta de ler na sua escola?	Sim.	100%
	Não.	0%
08. Como você se sente quando lê ou ouve uma história?	Feliz, porque eu aprendo e me divirto com as personagens.	100%
	Não tenho sentimento nenhum quando leio ou ouço uma história.	0%
09. O que você mais gosta de ler na escola?	Contos	64%
	Poemas	0%
	Fábulas	18%
	Histórias em quadrinhos	18%
	Não gosto de ler.	0%
	Outros	0%
10. Você já ouviu falar sobre o conto maravilhoso?	Sim.	64%
	Não.	36%
11. Você já leu algum conto de fadas?	Sim.	82%
	Não.	18%

12. Qual dessas atividades você mais gosta de realizar na escola?	Gosto mais das atividades que envolvem a leitura de um livro.	73%
	Gosto mais das atividades de leitura e escrita no livro de Língua Portuguesa.	27%

Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2023.

A partir da análise do quadro 07, pudemos observar que 100% dos colaboradores da pesquisa informaram que leem ou ouvem histórias infantis na sua escola, 100% leem livros de literatura todos os dias, na sua escola, e compartilha a leitura com os colegas. Também 100% gostam de conversar com os seus colegas e professores sobre as histórias que leem. Essa sincronia na frequência das respostas deve-se ao fato das crianças que participaram da pesquisa, realmente, terem contato com os livros desde a educação infantil (ainda que, como já mencionamos, tenham ficado o Pré II e 1º ano de ensino remoto). Nessa etapa e nos anos iniciais do ensino fundamental, é rotina iniciar a aula com uma leitura em voz alta ou contação de história, ação que chamamos de “hora do conto ou hora da história”, embora essa rotina tenha sido interrompida durante a pandemia.

Para Cosson (2021b) a leitura em voz alta, na escola, traz vários benefícios para um melhor entendimento do texto, porque, a partir dela, as crianças aprendem gestos de leitura observados na professora que podem levar a construção de sentidos. Vale aqui ressaltar a importância dos livros estarem presentes na vida desses pequenos, desde cedo, mas não podemos afirmar que sempre tiveram experiências literárias que culminassem na construção dos sentidos. Dizemos isso porque temos visto muitas atividades literárias com foco na metalinguagem, procedimentos que são meras reproduções do que foi dito e que não despertam a reflexão sobre o que foi lido. Sem falar nas práticas de leitura ou contação de histórias que têm iniciado as aulas diárias apenas como protocolo.

Na leitura apenas para esse fim, quando é finalizada, passa-se a lançar perguntas para que as crianças identifiquem ações explícitas das personagens. Não que elas não possam ser abordadas. Na verdade, até devem. O que estamos chamando a atenção, aqui, é para a importância de uma exploração maior do texto, mesmo com os pequenos.

Quanto a essa forma de agir sobre o texto na hora da história, Cosson (2021b) aponta que “alguns pais e coordenadores pedagógicos, ignorando os benefícios do compartilhamento da leitura que a hora do conto traz, veem na atividade uma forma de ‘matar o tempo’ ou ‘entreter e acalantar a criança’” (COSSON, 2021b, p. 105). Executada conforme essa percepção, a atividade não propicia às crianças todos os benefícios que ela poderia ter se a abordagem as levassem à explorar a história numa perspectiva sociointeracionista da linguagem.

Para além, vimos a pertinência em saber dos participantes da pesquisa as condições físicas que a escola oferecia para uma significativa aprendizagem da leitura do texto literário. Sendo assim, perguntamos se na escola havia biblioteca e, para esse questionamento, 82% apontaram que, sim, havia, enquanto 18% disseram não haver biblioteca na escola. Com esse resultado, fica a dúvida: afinal, há ou não biblioteca? O que justifica o fato de alunos de uma mesma escola terem respostas distintas para uma pergunta cujas respostas deveriam ter sido iguais?

A razão pela qual isso tem acontecido decorre da percepção que cada aluno tem sobre o conceito de biblioteca. Acontece que, para alguns, a visão de uma biblioteca vai além de uma sala para depósito de livros, enquanto para outros, uma simples sala de aula adaptada com algumas prateleiras com livros, no porão da escola, é considerada biblioteca. É essa a visão que a maioria dos alunos têm desse espaço que deveria ser um ambiente com estrutura para proporcionar diversas ações leitoras. Na verdade, essa é a ideia que a escola passa para os alunos quando são convidados a irem à biblioteca. Uma realidade de muitas escolas brasileiras.

No questionário, continuamos a falar sobre esse espaço. Dessa vez indagamos que, se na escola tinha biblioteca, se costumavam frequentá-la para ler livros. Dos 11 participantes, 82% responderam que iam às vezes, 18% não frequentavam, nenhum respondeu que sempre frequentava a biblioteca. Talvez os alunos que disseram não frequentá-la tenham dito isto por realmente não reconhecerem esse ambiente como tal.

Quando perguntamos se na escola dos participantes não tivesse biblioteca, se havia salas de leituras ou cantinhos da leitura, 100% responderam que sim. A resposta foi unânime, provavelmente, porque na maioria das salas da escola onde eles estudam há o cantinho da leitura. Por meio desse recurso, os alunos têm acesso livre aos livros de leitura.

Outras questões que trazemos foram se os participantes gostavam de ler na sua escola e como se sentiam quando liam ou ouviam uma história. Para a primeira questão, 100% afirmaram gostar de ler na escola. Como resposta para a segunda pergunta, 100% disseram que se sentiam felizes, porque aprendiam e se divertiam com as personagens. Perguntamos também o que mais gostavam de ler na escola. 64% declaram que gostam de ler contos, 18% afirmaram gostar de fábulas, também 18% informaram que gostam de histórias em quadrinhos, nenhum aluno manifestou gosto por poemas nem apontou outros gêneros. Além disso nenhum declarou que não gostava de ler.

Esses resultados nos permitem discordar da ideia de que os alunos hoje em dia não gostam de ler ou que à medida que vão crescendo perdem o interesse pelos livros. Na verdade, o que pode ocorrer é falta de motivação para a leitura e práticas que os estimulem a estar em

constante exercício de leitura. Principalmente, porque os alunos que participaram desta pesquisa passam a maior parte do tempo na escola, já que a educação nela é em tempo integral⁴. Para Riter (2009), afirmações como essas, e que fazem parte da conversa de professores, são vistas como verdades imutáveis e, além disso, muitas metodologias se assentam nessas afirmações.

O autor acentua ainda que, dessa forma, “as práticas nas salas de aula acabam tornando-se respetivas e pouco objetivas, geralmente oscilando entre o prazer frutivo e a obrigação” (RITER, 2009, p. 52). Portanto, se as ações que envolvem o ensino e a aprendizagem da leitura não estabelecerem motivos claros para aquilo que se propõe, é de se esperar certo desinteresse. Sobretudo, porque essa geração já passou e continua passando por experiências que dificilmente competem com as que costumam ter na escola.

Ainda sobre a análise do questionário, vimos a pertinência de saber o que os participantes sabiam sobre o gênero que escolhemos para estudo. Nesse sentido, procuramos se já tinham ouvido falar sobre o conto maravilhoso, 64% dos colaboradores responderam que sim e 36% disseram que não. Com a pergunta seguinte, procurávamos saber se já tinham lido algum conto de fadas, 82% disseram que já haviam lido e 18% afirmaram que não. Pensando sobre esses dados, percebemos que há uma confusão a respeito do que é conto fadas e conto maravilhoso. Diante disso, pressupomos que algumas crianças não sabem que o conto de fadas é um gênero que faz parte do maravilhoso, visto que a maioria (85%) afirmou já ter lido conto de fadas, no entanto somente 64% demonstrou algum conhecimento a respeito do conto maravilhoso.

A respeito disso, Todorov (2017, p. 60) afirma que “o conto de fadas não é senão uma das variedades do maravilhoso [...]”. Por essa razão, é importante que as crianças saibam que não são gêneros distintos, que estar diante de um conto de fadas é estar também diante do maravilhoso.

Na última questão do questionário, perguntamos aos participantes se, na escola, eles gostavam mais das atividades que envolviam a leitura de um livro ou das atividades de leitura e escrita no livro de Língua Portuguesa. 73% optaram pela primeira proposição e 27% escolheram a segunda. A preferência da maioria por atividades que envolvem a leitura literária

⁴ Vale salientar que a escola em regime de tempo integral pouco tem contribuído para fomentar a formação do leitor literário, uma vez que o período da manhã é destinado ao cumprimento das disciplinas do currículo e o período da tarde fica reservado para a realização das tarefas sugeridas pelo professor do matutino. Além de aulas de reforço de leitura para decodificação, dentre outras atividades como dança, música e caratê. Ou seja, não há um plano de ação destinado à leitura literária.

revela que, embora a escola reserve pouco tempo para a literatura, na sala de aula, o contato que os alunos têm com ela são fundamentais para chamar a atenção deles para esse gênero.

Considerando todas as questões que analisamos e os seus resultados, afirmamos que o sucesso do leitor envolve um conjunto de práticas que não acontecem ou se iniciam somente ou necessariamente na escola. Isso porque o processo de formação do leitor pode ocorrer, mesmo antes da escolarização da leitura literária, por meio de modelos de comportamentos leitores advindos das pessoas que nos cercam. Uma grande referência, nesse caso, é, sem dúvida, a instituição família, que se configura como um ambiente propício para se começar a desbravar a leitura, ainda que nela não haja a presença física de livros. Entretanto vimos com os resultados que as famílias pouco assistem seus filhos nesse quesito.

Além do mais, hoje em dia, os momentos de contação de histórias ou causos antigos pelos pais, avós, tios ou até mesmo vizinhos estão cada vez mais escassos. Isso, de certa forma, cerceia as crianças da busca pelos livros e pelo mundo do imaginário. Posto isso, se por um lado a família tem papel imprescindível na inserção dos filhos no universo leitor, por outro, a escola tem responsabilidade maior em todo esse processo e com um dever a cumprir, que é formar leitores proficientes e nem sempre ela tem cumprido essa função com tanta eficácia, embora, nela, os alunos tenham acesso aos livros.

5.2.2 Conhecimentos prévios

Antes de iniciar a leitura de cada conto estudado, ouvimos dos participantes o que eles já sabiam sobre os contos. O quadro 08 mostra uma síntese dos conhecimentos prévios dos alunos em relação a esses textos.

Quadro 8 – Conhecimentos prévios dos alunos

O que eu já sei sobre Cinderela?
A2: “Cinderela vai ao baile perder seu sapatinho”. A6: “O príncipe colocou o sapato no pé da Cinderela e cabeu”. A8: “As irmãs da Cinderela ficaram com inveja”. A9: “Cinderela perdeu seu sapato de cristal”.
O que eu já sei sobre Príncipe Ciderelo?
A1: “Ainda não li essa história”. A4: “Essa história é nova pra mim, mais acho que Ciderelo também vai ter madrasta mau”. A7: “Não sei nada dessa história, mais acho que vai ser igual Cinderela”. A2: “É verdade! Cinderela e Ciderelo”.

O que eu já sei sobre Uxa, ora fada, ora bruxa?
A3: “Não conheço. Mais, se tem fada e bruxa, eu acho que vai ser igual as outra”.
A4: “Eu também não conheço. Mais sei que a bruxa vai ser ruim e a fada boazinha”.
A5: “Não sei nada dessa história, mais acho que a bruxa vai fazer maldades pra a princesa”.

Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2023.

As informações apresentadas, no quadro 08, deram-se a partir da leitura da capa dos livros, em que propusemos que os alunos observassem cada detalhe com o intuito de trazer lembranças que pudessem ajudá-los na compreensão.

Nesses registros, constatamos que os alunos trazem questões pontuais do conto *Cinderela*, demonstrando conhecimento prévio sobre alguns acontecimentos da história. No que concerne ao conto *Príncipe Cinderelo*, mesmo informando não terem lido ou ouvido a história antes, os participantes A2, A4 e A7 conseguiram levantar hipóteses sobre os acontecimentos da obra ao fazerem uma correlação com a história da Cinderela a qual já conheciam. Diante dessas falas, pressupomos que eles perceberam que os contos apresentam temas semelhantes.

Na leitura do conto *Uxa, ora fada, ora bruxa*, as crianças também conseguiram ativar alguns conhecimentos prévios. Fizeram isso relacionando os elementos da capa a informações referentes às personagens de histórias já conhecidas, mesmo sem conhecerem o conto. Podemos perceber a relação que fizeram com outras obras na maneira como A3, A4 e A5 falam com firmeza sobre a figura da fada e da bruxa, conferindo a esta sempre o papel de má e se referindo àquela como alguém que inspira confiança. Somente A1 não conseguiu fazer nenhuma conexão.

De acordo com Solé (1998), quando levantamos hipóteses sobre o texto, fazemos isso com base em nossas experiências e conhecimentos sobre o que ele nos permite predizer. Nesse sentido, ao responderem à pergunta, “O que já sei sobre o conto [...]?”, as crianças externaram exatamente o que pressentiram apoiados por suas experiências de leitura e de mundo, que não são tantas, levando em conta a idade que têm. Na visão de Girotto e Souza (2010), os conhecimentos prévios influenciam, diretamente, no processo de compreensão leitora. Para além do que foi dito,

A ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente. Este tipo de inferência, que se dá como decorrência do conhecimento de mundo e que é motivado pelos itens lexicais no texto, é um processo inconsciente do leitor proficiente (KLEIMAN, 2016, p. 29).

Isso nos permite ver essa estratégia como uma das chaves para que o leitor se abra para a compreensão do texto que vai ler. Isso significa que, durante toda a leitura, o leitor deve ativar esses conhecimentos para que haja compreensão e, conseqüentemente, a interpretação. É claro que tratando-se de um leitor iniciante, como é o caso dos alunos que fizeram parte desta pesquisa, não podemos exigir um grau de compreensão e interpretação como o de um leitor proficiente. Isso porque suas experiências linguísticas e de mundo (que contribuem para a construção de sentidos) não se comparam com as de um leitor experiente.

Assim, podemos dizer que os conhecimentos prévios descritos pelos alunos, no quadro 08, são frutos de uma trajetória de 7/8 anos de vida na família, na escola, na comunidade e a esses vão se somando novas experiências e conhecimentos outros que contribuirão para uma leitura cada vez melhor. Vale reafirmar que esses resultados são reflexos da bagagem de leitura (de mundo e da palavra) que essas crianças possuem associada a uma metodologia de ensino e aprendizagem de estratégias de leitura. Nesse sentido, validamos esse momento como positivo, uma vez que algumas crianças demonstraram como se ativa conhecimentos prévios e serviram de modelo para as outras.

5.2.3 Estratégias realizadas durante a leitura dos contos *Cinderela* e *Príncipe Ciderelo*

Aqui apresentamos os resultados da participação dos alunos na leitura guiada e colaborativa dos contos *Cinderela* e *Príncipe Ciderelo*. É importante salientar que o ensino e a aprendizagem das estratégias, a saber - inferências, conexões texto-texto e texto leitor, questões ao texto e visualizações -, foram ensinadas com ênfase em palavras, imagens ou enunciados de cada conto, todavia considerando o todo. Para fins de análise, organizamos os quadros em duas dimensões: aspecto do conto e estratégia.

Vejamos, no quadro 09, as inferências realizadas pelas crianças durante a leitura do conto *Cinderela*.

Quadro 9 – Inferências realizadas durante a leitura do conto *Cinderela*

Aspecto do conto	Estratégia
Palavra, imagem, enunciado ou acontecimento	Inferências (Isso me faz imaginar que...)
1. <i>Profa.</i> : As imagens da capa do livro.	A6 e A9: “Que a história vai falar de príncipe e princesa”. A7: “O príncipe e a princesa dos contos de fadas. Muitas e várias histórias legais”.

2. <i>Profa.</i> : A madrasta colocava Cinderela para fazer os serviços mais grosseiros da casa.	A4: “A madrasta é má”. A6 e A3: “A madrasta é malvada”. A7: “A sua madrasta é uma mulher muito mais orgulhosa”.
--	---

Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2023.

A partir de uma análise do quadro 09, fica evidente quanto ao aspecto 1, referente à leitura das imagens da capa do livro, que os colaboradores A6, A7 e A9 se apoiaram em elementos que visualizaram na capa para realizar as inferências, como também no que já sabiam sobre o conto *Cinderela*. Vale, aqui, salientar que apenas 3 dos participantes disseram já ter ouvido a leitura desse conto, os demais falaram que conheciam a história através de filmes baseados na obra. Os filmes que fazem releituras são grandes suportes, dado que podem contribuir para melhor fixar as informações. Entretanto sugerimos que a leitura do livro preceda a desses recursos, uma vez que ele traz informações completas.

Voltando à discussão sobre o aspecto 1, de acordo com Girotto e Souza (2010, p. 76) “leitores inferem quando utilizam o que já sabem, seus conhecimentos prévios e estabelecem relações com as dicas do texto para chegar a uma conclusão, chegar a uma grande ideia etc”. Foi exatamente isso que os alunos fizeram para realizar as suas inferências sobre a capa do livro. Nas falas de A6 e A9: “Que a história vai falar de príncipe e princesa” e A7: “O príncipe e a princesa dos contos de fadas. Muitas e várias histórias legais”, vemos a internalização da ideia de que se há princesas na história, há príncipes.

Esse pensamento advém tanto do contato que essas crianças tiveram com livros dessa temática quanto de outros suportes, como desenhos e filmes infantis, que trazem a figura masculina como aquela que sempre aparece para salvar a feminina de algum perigo. Essa percepção tem um fundamento e contribui para a compreensão do texto, visto que tanto a princesa como o príncipe exercem ações que movimentam a narrativa, já que são personagens principais. Nesse sentido, foram justamente as lembranças que tiveram do comportamento dessas personagens que deram condição para que as crianças fizessem as devidas inferências quando se depararam com o texto.

No aspecto 2, demonstrativo de que a madrasta colocava Cinderela para fazer os serviços mais grosseiros da casa, os colaboradores A4, A3 e A6 inferiram que a madrasta é uma pessoa que faz maldades. Para chegarem a esse pensamento, os alunos acessaram tanto o vocabulário (identificando e significando a palavra madrasta e a expressão serviços grosseiros) como o conhecimento de mundo (caracterizando psicologicamente a madrasta). Notamos que

a palavra “madrasta” aparece, nesse contexto, com uma carga semântica negativa, seguida da expressão “serviços grosseiros” que também tem essa conotação.

Já A7, viu essa personagem como uma mulher orgulhosa. O adjetivo “orgulhosa” provavelmente tenha sido empregado no sentido de que a madrasta da Cinderela seja uma figura que se coloca como superior, que não aceita o destaque do outro, no caso, da enteada. No dicionário Aulete essa é uma das acepções para palavra orgulhoso⁵: “Indivíduo dotado de orgulho: O orgulhoso concentra a maioria das atenções”. No conto de Charles Perrault, Cinderela aparece como uma moça bela e graciosa, inclusive a madrasta percebe essa graciosidade, o que lhe desperta inveja, já que Cinderela passa a ser o centro das atenções.

Diante do exposto, percebe-se que A7 também se apoiou no léxico para inferir. Além disso, buscou informações um pouco mais profundas, que exigem um certo esforço cognitivo, para interpretar o acontecimento do conto. Ele poderia ter usado outros adjetivos como cruel, perversa, desumana, todavia fez uso de uma palavra mais complexa que talvez nem todo leitor da sua idade saberia aplicar com o sentido que trouxe.

Quanto a esse processamento de texto, Kleiman (2016) enfatiza que as inferências que o leitor faz de um texto, no momento da leitura, com o apoio de marcas linguísticas, são definidas pelo conhecimento que ele possui sobre esses elementos, os quais desempenham função central no processo de compreensão do texto. Ainda segundo a autora, não é possível haver compreensão sem o conhecimento linguístico.

No quadro 10, mostramos as questões ao texto realizadas pelos alunos durante a leitura guiada e colaborativa do conto *Cinderela*.

Quadro 10 – Questões ao texto realizadas durante a leitura do conto Cinderela

Aspecto do conto	Estratégia
Palavra, imagem, enunciado ou acontecimento	Minhas questões ao texto (Por que...?/Será que...?/E se...?)
1. <i>Profa.</i> : Gata borralheira	A6: “Por que as irmãs de Cinderela chamava ela de gata borralheira?”.
2. <i>Profa.</i> : Cinderela saindo do baile às pressas.	A7: “Por que a fada não fez uma mágica para Cinderela ficar na festa até depois da meia-noite?”.
3. <i>Profa.</i> : Carruagem.	A8: “Por que a fada não transformou a abóbora em um carro?”.

Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2023.

⁵ O dicionário Aulete não apresenta a palavra “orgulhoso” no gênero feminino. Dessa forma, o conceito é o mesmo para orgulhosa.

De acordo com o quadro 10, nenhum participante apontou aspectos do conto para fazer perguntas. Essas dimensões foram apontadas pela professora e, a partir delas, A6, A7 e A8 realizaram uma pergunta cada um. Nota-se, dessa maneira, a dificuldade da maioria dos participantes em realizar essa estratégia e aplicá-la ao texto para compreendê-lo. Por outro lado, as perguntas formuladas por A6 e A7 foram pertinentes, porque fizeram formulações mentais que levam ao entendimento da história. Provavelmente, A6 viu que haveria uma razão para alguém ser rotulado de Gata Borralheira. A7 também não se conforma de Cinderela ter que sair do baile às pressas. No seu pensamento, Cinderela deveria ter ficado mais tempo lá.

Analisando a pergunta feita por A8, podemos inferir que é provável que ele tenha formulado essa questão com base em suas preferências. Ou seja, para ele, um carro é muito mais bonito e veloz do que uma carruagem no formato de uma abóbora. Talvez ele tenha pensado esse acontecimento a partir do contexto atual, pelo fato de ser comum o uso de carros para ir a festas. Essa é também uma pergunta relevante, pois, a partir dela, pôde-se falar dos meios de transportes utilizados antigamente. Dessa forma, A8 entendeu que a fada utilizou a carruagem porque os acontecimentos da história da Cinderela foram criados a partir de um contexto em que era comum o uso desse transporte.

De acordo com Solé (1998, p. 110), “quando os alunos formulam perguntas pertinentes sobre o texto, não só estão utilizando seu conhecimento prévio sobre o tema, mas também – talvez sem terem essa intenção – conscientizam-se do que sabem e do que não sabem sobre esse assunto”. Esses conhecimentos dos quais fala a autora são ativados pelas perguntas que o leitor faz no percurso da leitura. Se o leitor pergunta, ele pensa nas possíveis respostas e, para se chegar a elas, é preciso acessar na memória conhecimentos adquiridos. Sendo assim, podemos dizer que as perguntas são primordiais para a construção de sentidos do texto. Em função disso, é preciso que demos mais importância às perguntas que os alunos fazem, porque, assim, podemos ajudá-los a significar melhor os textos.

A seguir, o quadro 11 apresenta os resultados da leitura guiada e colaborativa em relação ao ensino e a aprendizagem da conexão texto-leitor durante a leitura do conto *Cinderela*.

Quadro 11 – Conexões texto-leitor realizadas durante a leitura do conto Cinderela

Aspecto do conto	Estratégia
Palavra, imagem, enunciado ou acontecimento	Conexão texto-leitor (Isso lembra-me...)

1. <i>Profa.</i> : Cinderela vê suas irmãs indo ao baile e chora porque também queria ir, mas não tinha roupa adequada para isso.	A7: “A fada-madrinha ajuda Cinderela a ir ao baile”.
2. <i>Profa.</i> : A Cinderela fazendo os serviços da casa.	A1: “Quando eu gosto de limpar a casa”. A2: “Lembro que ajudo minha mãe a limpar a casa”. A3: “Lembro que eu lavo a louça da minha casa”. A4: “Isso me lembra minha mãe limpando a casa”. A6: “Eu gosto de limpar a casa”. A5: “Eu ajudando minha mãe arrumar a casa”. A7: “Lembro o meu pai fazendo coisas do trabalho”.
3. <i>Profa.</i> : O sapatinho da Cinderela	A3: “Lembro a bota da minha mãe”.
4. A 1: “A madrasta da Cinderela gosta mais das irmãs de Cinderela de que dela”.	A1: “isso faz mim lembrar que minha mãe gos mais de minhas irmãs do que de mim”.

Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2023.

Ao analisar as informações do quadro 11, certificamos que A7 não conseguiu fazer uma conexão texto-leitor com o aspecto 1 sugerido pela professora. Mas, a partir desse acontecimento do conto, lembrou-se de que “A fada-madrinha ajuda Cinderela a ir ao baile”. Essa informação, de certo modo, demonstra conhecimento do texto, pois reconhece que Cinderela foi ao baile. Para o aspecto 2, também apontado pela professora, 7 participantes fizeram conexões texto-leitor relacionando o acontecimento a situações por eles experienciadas.

Em relação ao aspecto 3, somente A3 realizou uma conexão. Nota-se que A1 apontou, para o aspecto 4, que “A madrasta da Cinderela gosta mais das irmãs de Cinderela de que dela” e conectou essa informação com um acontecimento da sua vida. Logo, a partir de acontecimentos da história, todos eles se lembraram de experiências ou situações vivenciadas no ambiente familiar. Para Cosson (2021b) quando o leitor identifica nos acontecimentos suas experiências de vida ou de seus familiares, ele torna concreta as informações do texto. Partindo dessa visão, podemos dizer que é essa verossimilhança que provoca no leitor a sensação de que o que vai encontrar no texto é algo plausível.

Ademais, é por sentir que aquilo que se encontra nas páginas de um livro pode ser visto como verdade, a partir do olhar e experiências de quem ler, que o leitor fica. Se não houver uma interação entre o livro e as expectativas do leitor, há uma grande probabilidade de abandono. Assim, a partir dos resultados apresentados, no quadro 11, podemos dizer que os alunos mantiveram uma interação com os acontecimentos do conto *Cinderela* ao fazer as conexões texto-leitor e, como disse Cosson (2021b), tornaram esses eventos reais.

No quadro 12, expusemos as inferências realizadas durante a leitura guiada e colaborativa do conto *Príncipe Ciderelo* pelos alunos que participaram da pesquisa. Nessa

experiência de leitura, tanto professor quanto alunos interagiram para construir o sentido do texto.

Quadro 12 – Inferências realizadas durante a leitura do conto *Príncipe Cinderelo*

Aspecto do conto	Estratégia
Palavra, imagem, enunciado ou acontecimento	Inferências (Isso me faz imaginar que...)
1. <i>Profa.</i> : Príncipe Cinderelo perdendo a calça.	A1: “Porque ele correu muito”. A4: “A fada levou ele para o castelo e ele tinha que voltar à meia-noite”. A8: “Ele vai ficar pelado e ser preso por isso”. A7: “Perde o horário de voltar para casa, acabou saindo rápido igual Cinderela e perdeu a calça”.
2. <i>Profa.</i> : A expressão facial de Cinderelo.	A7: “Ele está preocupado”. A9: “Ele está com medo”. A4: “Ele está preocupado e com medo”
3. A4: “A lua e o céu estrelado”.	A4: “Que já é tarde da noite”.

Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2023.

Referente ao quadro 12, podemos notar que há uma remissão ao conto *Cinderela*, de Charles Perrault, nas inferências feitas por A4 e A7, ao virem a imagem do Príncipe Cinderelo perdendo a calça. Essa semelhança decorre do fato dessa obra manter uma relação intertextual com o conto *Príncipe Cinderelo*, de Babette Cole. Ao ver a imagem do personagem Cinderelo perdendo a calça, os alunos associaram-na a um acontecimento semelhante ao do conto *Cinderela*, em que a personagem vai ao baile e é recomendada pela fada a voltar antes da meia-noite. Ao perceber que já está dando a hora de retornar a casa, Cinderela sai correndo e perde um dos seus sapatos.

A realização das inferências por A4 e A7 merece destaque, pois vimos que, para inferirem, tiveram que fazer uso de uma outra estratégia, que é a conexão texto-texto. Isso acontece porque a realização de uma estratégia não ocorre de modo isolado, ao contrário disso, ela se manifesta paralela a outras. Essa ocorrência nos chama a atenção para o fato de que, quanto mais a criança pratica esse tipo de leitura mais cedo ela pode se tornar uma leitora fluente e crítica.

Analisando a inferência feita por A1, percebemos que ele remete o fato do príncipe perder a calça a este ter corrido muito. Geralmente, não se perde a calça por correr muito, a menos que esta esteja fora da medida de quem está correndo, nessa circunstância, tem-se o risco dela cair, o que provavelmente tenha sido o caso de Cinderelo. Diante disso, podemos dizer que a inferência realizada por A1 tem respaldo do texto, como podemos ver neste trecho: “- Espere!

ela gritou, mas o Príncipe Cinderelo era muito tímido. Saiu correndo e até perdeu a calça!” (COLE, 2000, p. 23). É notória, portanto, a ratificação da inferência realizada por A1.

Ao ver essa mesma imagem, A8 aciona o seu conhecimento de mundo para fazer sua inferência. Ao dizer que “Ele vai ficar pelado e ser preso por isso”, A8 refere-se ao fato de que é proibido por lei ficar pelado em espaços públicos. Embora essa inferência não seja pertinente para a compreensão do conto, visto que Cinderelo não foi preso e a progressão do conto não se deu nesse sentido, não podemos negar que o aluno fez uma conexão interessante. Ele fez o que Girotto e Souza (2010) chama de conexão texto-mundo, que é quando se conecta uma situação do texto com aquilo que acontece na sociedade.

Já as inferências realizadas por A7, A9 e A4, ao observarem a expressão facial de Cinderelo na capa do livro, foram um pouco parecidas. A7 disse que Cinderelo estava preocupado, A9 que ele estava com medo e A4 que ele estava preocupado e com medo. De fato, Cinderelo estava mesmo com uma expressão de preocupado e de medo, provavelmente, por perceber que já era meia-noite e tinha voltado a ser o Cinderelo simples de antes. Então resolveu sair correndo por conta dos seus trajes.

Observando agora a inferência elaborada por A4, ao ver, na imagem da capa do livro, a lua e o céu estrelado, podemos perceber que ele inferiu que a cena figurada na capa aconteceu tarde da noite. É importante ressaltar que A4 apontou esses elementos para realizar a inferência. Nessa perspectiva, pensando nas realizações das inferências pelos alunos, vimos que é possível as crianças lerem e compreenderem um texto literário a partir do ensino de estratégias.

No quadro 13, exibimos as perguntas que os alunos fizeram durante a leitura guiada e colaborativa do conto *Príncipe Cinderelo*.

Quadro 13 – Questões ao texto realizadas durante a leitura do conto Príncipe Cinderelo

Aspecto do conto	Estratégia
Palavra, imagem, enunciado ou acontecimento	Minhas questões ao texto (Por que...?/Será que...?/E se...?)
1. <i>Profa.</i> : Imagens da capa do livro	A1: “Será que vai ter uma princesa procurando o dono da calça?”. A5: “Será que nessa história Cinderelo vai casar com uma princesa como Cinderela casou com o príncipe?”.

Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2023.

Conforme as informações desse quadro, percebemos que, ao observarem as imagens da capa do livro, A1 e A5 fizeram perguntas relevantes que geram expectativas no leitor quanto ao que vai acontecer na história. Além disso, notamos que os dois fazem referência ao conto

Cinderela. Ou seja, não são perguntas isoladas, já que para elaborá-las consultaram os seus conhecimentos prévios e fizeram uma relação texto-texto. O fato dos alunos conhecerem a história da Cinderela contribuiu para a realização de perguntas valiosas.

Daí a importância de um ensino e aprendizagem da leitura sistematizado e com o estudo de obras que propiciem essa aprendizagem. Dizemos isso porque a escolha de obras que mantenham uma relação intertextual possibilita aos alunos uma melhor compreensão das estratégias, dado que, para compreender e interpretar, é necessário fazer referências aos conhecimentos que já possuímos. Mesmo porque não construímos conhecimento do nada, sempre remetemo-nos a outros. Então, se a compreensão do texto acontece por essa via, é preciso apresentar esse caminho aos nossos alunos.

Evidenciamos, no quadro 14, as conexões texto-texto realizadas pelos alunos durante a leitura guiada e colaborativa do conto *Príncipe Cinderelo*.

Quadro 14 – Conexões texto-texto realizadas durante a leitura do conto *Príncipe Cinderelo*

Aspecto do conto	Estratégia
Palavra, imagem, enunciado ou acontecimento	Conexão texto-texto (Isso lembra-me...)
1. <i>Profa.</i> : Príncipe Cinderelo perdendo a calça.	A1: “Lembra Cinderela perdendo o sapatinho”. A9: “Eu lembro que a Cinderela perdeu um sapatinho de cristais”.
2. <i>Profa.</i> : Imagem do príncipe correndo.	A4: “A Cinderela correndo para chegar em casa antes da meia-noite”. A9: “Porque o horário que ia perder e tudo voltará ao normal”.
3. <i>Profa.</i> : Quando terminava o trabalho, o príncipe sentava perto do fogo e sonhava em ser enorme e peludo como os irmãos.	A4: “Lembra Cinderela pensando em ser bela como as irmãs que tinham lindos vestidos”. A6: “Lembro que Cinderela também sentava perto da lareira”.
4. <i>Profa.</i> : O título do livro.	A1 e A7: “Lembra a Cinderela”.
5. <i>A10</i> . “Os irmãos de Cinderelo caçoava dele”.	A10. “As irmãs de Cinderela também caçoava dela”.

Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2023.

A partir de uma análise do quadro 14, constatamos mais uma vez que o fato de os alunos terem ouvido a história da Cinderela facilitou a compreensão do conto *Príncipe Cinderelo*. Percebemos essa ocorrência nas conexões realizadas por eles. Referindo-se ao aspecto 1 do conto, apresentado pela professora, A1 e A9 lembraram-se da Cinderela perdendo seu sapato na volta para casa. Em relação ao aspecto 2, A4 e A9 recordaram-se da Cinderela correndo para chegar a casa antes da meia-noite. Remetendo ao aspecto 3, veio à memória de A4 o fato da

Cinderela admirar a beleza das irmãs, já A6 lembrou-se de que a Cinderela também tinha costume de sentar junto à lareira.

A1 e A7, ao observarem o título do livro, também fizeram associação à Cinderela. Durante a leitura, A10 fez uma conexão interessante. Quando ouviu que os irmãos de Cinderelo viviam caçoando do jeito dele, lembrou-se de que esse acontecimento era semelhante ao que aconteceu com a Cinderela, como mostra nesta passagem do conto: “Cinderela, que as observava, reconheceu seu sapatinho e disse sorrindo: ‘Deixem-me ver se fica bom em mim’. As irmãs começaram a rir e caçoar dela” (TATAR; BORGES 2013, p. 26).

Ao fazer essa conexão texto-texto, A10 reconheceu que podemos nos ater a outros textos para fazer nossas interpretações e demonstrou que entendeu a estratégia. Notamos, portanto, que todos os que fizeram conexões texto-texto fizeram isso de maneira consistente, sem fugir daquilo que se pretende na realização dessa estratégia.

Neste quadro (15), exibimos as conexões texto-leitor feitas pelos alunos durante a leitura guiada e colaborativa do conto *Príncipe Cinderelo*.

Quadro 15 – Conexões texto-leitor realizadas durante a leitura do conto *Príncipe Cinderelo*

Aspecto do conto	Estratégia
Palavra, imagem, enunciado ou acontecimento	Conexão texto-leitor (Isso lembra-me...)
1. <i>Profa.</i> : Gato	A4: “Lembro dos gatos da rua”. A6: “Lembro do meu gatinho”. A9: “O meu tinha falecido mais ele já comeu a minha galinha antes”.
2. <i>Profa.</i> : Carrinho	A4: “Lembro o carro do meu pai”. A6: “Lembro dos brinquedos dos meus primos. A7: Lembro dos meus brinquedos”. A9: “Eu tenho um carrinho de comtruli, mais está sem pilha”. A11: “Lembra o meu carrinho preferido”.
3. A6: “Abóbora”.	A6: “Lembro quando minha mãe fez uma abóbora frita”. A9: “Eu não gosto de abóbora”.
4. A9: “Cinderelo foi na festa”.	A9: “E já fui ne um aniverssário”.
5. A11: “Cinderelo lavando meia”.	A11: “Minha mãe lava minhas meia”.

Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2023.

Ao fazermos um exame do quadro 15, observamos que, para cada palavra e ocorrência do conto apresentada, os alunos se lembraram de situações cotidianas que fizeram parte de suas vivências. À primeira vista, isso pode parecer pouco para alguns, contudo é preciso considerar,

aí, o leitor iniciante, a idade, as suas experiências na comunidade e o convívio familiar, entre diversos outros fatores que podem contribuir para ampliar a visão do leitor sobre um determinado texto.

Ademais, é importante salientar que houve um avanço na construção da conexão texto-leitor comparada à leitura do conto *Cinderela*, primeira obra estudada. Na primeira leitura, foram realizadas 10 (dez) conexões. Dessas, 09 (nove) a professora mediu a realização, apontando palavras ou acontecimentos da obra para que os alunos pudessem construir a conexão. Somente 01 (um) aluno apontou o acontecimento do conto e construiu a estratégia relacionando-o a uma situação de sua vida. Na leitura do conto *Príncipe Ciderelo*, a quantidade de estratégias realizadas aumentou. O total de conexões foi 12 (doze) e três alunos realizaram conexões, indicando palavra e fatos da história para construírem as estratégias.

No quadro 16, destacamos as visualizações feitas pelos alunos durante a leitura guiada e colaborativa do conto *Príncipe Ciderelo*.

Quadro 16 – Visualizações realizadas durante a leitura do conto *Príncipe Ciderelo*

Aspecto do conto	Estratégia
Palavra, imagem, enunciado ou acontecimento	Visualização (Quando li ou ouvi esse trecho do conto veio essa imagem na minha cabeça...)
1. <i>Profa.</i> : Agora o que você deseja mais do que tudo: você será enorme e peludo.	A2: “A imagem de um homem grande e musculoso”. A4: “A imagem de um homem bonito”. A8: “A imagem de um homem forte e peludo”. A9: “Eu pensei que o príncipe e a fica bonito”.
2. <i>Profa.</i> : Assim o Príncipe Ciderelo se casou com a princesa Belarrica e viveu luxuosamente e feliz para sempre...	A9: “A imagem de Ciderelo e a princesa se casando”. A6: “Eu também vejo Ciderelo e a princesa se casando”. A2: “A lua de mel”. A5: “A princesa vestida de branco e um véu”.

Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2023.

As informações do quadro 16 mostram que 6 (seis) dos 11(once) alunos que participaram da pesquisa realizaram visualização durante a leitura do conto *Príncipe Ciderelo*. A2 e A9, por exemplo, construíram (02) duas estratégias cada um. Em relação ao aspecto 1 do conto, em que a fada pretende realizar o desejo de Ciderelo, os alunos pensaram em alguns adjetivos (grande, musculoso e bonito) para definir a expressão “enorme e peludo”. Dessa forma, criaram uma imagem positiva daquilo que poderia ser um homem enorme e peludo. Mas, no decorrer da narrativa, puderam verificar que não foi bem o que eles visualizaram, uma vez que Ciderelo foi transformado em um macaco enorme e peludo.

Nesse caso, não podemos dizer que as crianças não criaram imagens correspondentes às palavras “enorme e peludo”. Na verdade, o que houve foi uma quebra de expectativa do leitor em relação a um acontecimento esperado. A situação indicava que Cinderelo seria realmente transformado em um homem grande, musculoso, forte e bonito. Contudo, dada a natureza humorística da narrativa, não ocorreu aquilo que se esperava e essa circunstância provocou muitos risos nas crianças. Além disso, as deixou na expectativa de que mais surpresas poderiam acontecer, pois perceberam que, embora muito parecida com a obra *Cinderela*, algumas situações eram diferentes.

De acordo com Girotto e Souza (2010, p. 85), “visualizar é sobretudo inferir significados [...]. Quando os leitores visualizam, estão elaborando significados ao criar imagens mentais, isso porque criam cenários e figuras em suas mentes enquanto leem, fazendo com que eleve o nível de interesse e, assim, a atenção seja mantida”. Por isso as visualizações contribuem para uma maior fixação das informações e, conseqüentemente, para que compreendamos melhor o texto.

Quanto ao aspecto 2, parte do conto que revela que Príncipe Cinderelo havia casado com a princesa, A5, A6 e A9 visualizaram uma cerimônia de casamento, já à memória de A2 veio a lua de mel, que também faz parte do casamento. Diante desses registros, pudemos ver a importância do ensino e aprendizagem da visualização, mesmo que essa seja uma estratégia cognitiva que usamos de modo inconsciente em várias situações cotidianas (GIROTTTO; SOUZA, 2010). É devido ao fato de ser uma ação que é automática, realizada sem perceber, que devemos mostrar aos nossos alunos o que eles andam fazendo e como os efeitos dessa estratégia podem ser potencializados se tivermos consciência do que, como e quando estão fazendo. Tomando por base essas análises, reafirmamos a relevância do ensino e aprendizagem da leitura literária de modo sistematizado.

5.2.4 *Conceituação de estratégias após a leitura dos contos Cinderela e Príncipe Cinderelo*

Como já dissemos, abordamos as estratégias, em cada conto, por meio de uma leitura compartilhada para que as crianças pudessem perceber como as utilizamos no texto para significá-lo. Vejamos, no quadro 17, como as crianças conceituaram as estratégias que aprenderam durante a leitura guiada e colaborativa dos contos *Cinderela* e *Príncipe Cinderelo*.

Quadro 17 – Conceito das estratégias pelos alunos

Inferência	Conexão texto-leitor
A1: “Eu faço uma ideia do que vai acontecer na história”. A6: “Eu vou imaginando coisas do que vai acontecer na história na minha mente”.	A3: “Quando a gente está assistindo um filme e lembra da nossa vida”. A4: “Os textos têm relação com a nossa vida”. A6: “Quando a gente está lendo um texto e parece que o texto está baseado na nossa vida”. A6: “Quando eu leio um texto, parece que ele tem vida”. A7: “As leituras são muito importantes para a gente descobrir a nossa vida”. A9: “É quando a gente está lendo um texto e ele se parece com a nossa vida”.
Conexão texto-texto	Visualização
A1: “Você lê um texto e vai conectar com outro texto”. A3: “Junto a ideia de um texto com outro”. A9: “A gente conectou a mente com outro texto. Há semelhanças entre os textos”. A9: “Você lê Príncipe Ciderelo e lembra da história da Cinderela”.	A4: “Eu leio e crio uma imagem do que li na minha mente”. A9: “Fecho os olhos e penso que estou dentro do texto”. A9: “Quando eu assisto um desenho animado, eu penso que estou dentro do desenho”.
Questões ao texto	
A5: “A gente vai fazendo perguntas ao texto sobre os acontecimentos”. A8: “A gente vai perguntando se as coisas vão acontecer”.	

Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2023.

No quadro 17, os registros mostram que, das 11 (onze) crianças que participaram da pesquisa, 08 (oito) conceituaram alguma das estratégias. Isso revela que os resultados do modo de ler que propusemos foram significativos. Veja que o conceito de inferência construído por A1 “Eu faço uma ideia do que vai acontecer na história” e A6 “Eu vou imaginando coisas do que vai acontecer na história na minha mente” foi bem definido.

Na fala de cada uma delas, está expressa a ideia de que “quando os leitores inferem e predizem, criam uma interlocução com o texto, usam seus conhecimentos prévios e o texto com a finalidade de estabelecer expectativas do que vai acontecer ou que informação o texto irá conter” (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 76). Logo, os resultados apontaram que essas crianças compreenderam a inferência, o que é um passo importantíssimo para o processamento do texto.

Quanto a conexão texto-leitor, 5 alunos criaram seus conceitos com base no que aprenderam na leitura guiada e colaborativa. Analisando o registro de cada um, podemos observar que essas definições trazem a relação entre o texto e a vida do leitor que, de acordo

com Girotto e Souza (2010), é o tipo de estratégia que permite ao leitor fazer conexões com eventos de sua própria vida no momento da leitura. Ainda segundo as autoras:

Quando começamos a instrução da estratégia com alunos, as histórias corriqueiras do dia a dia e as experiências são úteis para introduzir novas formas de pensar sobre a leitura. Os leitores fazem naturalmente conexões entre os livros e fatos de suas vidas. Quando escutam ou leem uma história, começam a conectar temas, personagens e problemas de um livro com o outro. No momento em que as crianças entendem o processo da conexão, não param mais de praticar essa estratégia, incorporando-a a sua vida. Isto as leva a pensar sobre situações maiores, mas expansivas, além do universo da escola, da casa e da vizinhança (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 67).

Considerando que a leitura é um objeto complexo, principalmente, para crianças em fase de alfabetização, podemos dizer que esse modo de ler insere, especialmente, as crianças que não se apropriaram ainda do código de escrita, no universo da leitura, porque primeiro elas leem o seu mundo e o que está em volta dele e, concomitante a essa leitura, vão aprendendo o sistema de escrita. Pois, como bem colocou Freire (1989, p. 09) “leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”.

Assim, Freire reafirma o que temos destacado até o momento, que a leitura é um contrato de reciprocidade entre leitor, texto e mundo, se não há essa relação não se constrói sentido. Esses laços precisam ser estreitos para que o leitor possa compreender a palavra. Nesse sentido, ao definirem a conexão texto-texto, os participantes A1, A3 e A9 fizeram isso com eficácia, demonstrando entendimento da estratégia. Veja como A9, além de conceituar a estratégia, mostrou um exemplo de como se faz essa conexão:

- A9: Conceito de conexão texto-texto: “A gente conectou a mente com outro texto. Há semelhanças entre os textos”.
- A9: Exemplo de conexão texto-texto: “Você lê Príncipe Cinderelo e lembra da história da Cinderela”.

Sobre a conexão texto-texto, Girotto e Souza (2010) destacam que o leitor faz uso dessa estratégia quando, na leitura de um texto, estabelece relações com outros textos. O que confirma as definições realizadas pelos alunos. No que se refere à visualização, podemos também observar, no quadro 17, que alguns alunos também conseguiram conceituar essa estratégia. A4 trouxe esta definição: “Eu leio e crio uma imagem do que li na minha mente”. É exatamente

isso que fazemos quando visualizamos uma situação de um texto que lemos ou, até mesmo, uma fala no nosso dia a dia. Novamente, A9 definiu a estratégia e a exemplificou, como mostramos no exemplo abaixo.

- A9: Conceito de visualização: “Fecho os olhos e penso que estou dentro do texto”.
- A9: Exemplo de visualização: “Quando eu assisto um desenho animado, eu penso que estou dentro do desenho”.

Confirmando o que foi dito por A9, “quando leitores proficientes visualizam, transportam a si mesmos para dentro do texto e se envolvem com o escrito” (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 86 - 87). Portanto, na fala dessa criança, percebemos o quanto ela foi longe na sua construção. “Estar dentro do texto” ou “estar dentro do desenho” denota um profundo envolvimento com o texto. É esse abraçamento do leitor com o texto que o torna um leitor competente.

No que tange a definição de perguntas ao texto, os participantes A5 e A8 trouxeram conceitos parecidos e interessantes, todavia com perspectivas diferentes. A definição de A5: “A gente vai fazendo perguntas ao texto sobre os acontecimentos”, não aponta necessariamente motivo ou expectativa. Ou seja, não especifica se essas perguntas serão feitas em relação ao que está sendo dito (presente) - por que isso está acontecendo; ao que se disse (passado) - por que isso aconteceu; ou ao que ainda não foi dito (futuro) - será que vai acontecer isso. Já, quando A8 afirma que a expressão “A gente vai perguntando se as coisas vão acontecer” define questões ao texto, fica claro que não há a procura de um motivo para o que aconteceu, mas uma expectativa do que vai acontecer.

Para o leitor, facilita a compreensão saber que as interrogações que fazemos ao longo de uma leitura perpassam por essas marcas temporais. Quando a interrogação acontece no exato momento em que estamos lendo um enunciado, podemos ter uma resposta imediata ou não. Caso não tenhamos, continuamos a leitura e reformulamos a pergunta novamente até encontrarmos uma resposta. Logo, “por que acontece ou está acontecendo”, “por que aconteceu” e “será que acontecerá”, entre outras interrogações que o leitor pode fazer, são ações as quais o leitor deve estar atento se quiser manter um bom diálogo com o texto, pois:

Elaborar perguntas ao texto significa estabelecer um diálogo intenso com a narrativa e com as ideias do autor. Portanto, essa capacidade, quanto mais aguçada, permite que tenhamos condições de fazer perguntas profundas ao texto e, com isso, a compreensão também é mais intensa (SILVA, 2014, p. 126).

Nas palavras da autora, ficam claras as evidências de que as perguntas fazem com que o leitor se movimente em relação ao texto, procurando pistas para construir sentidos. Um leitor que não questiona as ações ou vozes presentes em uma narrativa é um simples receptor do que nela está posto, diferente do leitor ativo que, na sua inquietude, fica atento às várias nuances presentes no texto. Dado o exposto, afirmamos que as crianças compreenderam o conceito de cada estratégia.

5.2.5 Estratégias realizadas durante a leitura do conto *Uxa, ora fada, ora bruxa*

O quadro 18 apresenta as inferências realizadas pelos participantes da pesquisa durante a leitura guiada e colaborativa do conto *Uxa, ora fada, ora bruxa*.

Quadro 18 – Inferências realizadas durante a leitura do conto *Uxa, ora fada, ora bruxa*

Aspecto do conto	Estratégia
Palavra, imagem, enunciado ou acontecimento	Inferências (Isso me faz imaginar que...)
1. <i>Profa.</i> : As imagens da capa.	A4: “Imaginei que a bruxa parecia que era fada”. A5: “ela copia a Cinderela”. A6: “Acho que Uxa é uma bruxa disfarçada de fada”. A7: “Eu pensei que Uxa seria fada e bruxa”. A8: “Eu pensei: Uxa bruxa”. A10: “Ela não parece tão bruxa”.
2. <i>Profa.</i> : O título da história ‘Uxa, ora fada, ora bruxa’.	A11: “Eu pensei que de dia uxa se transformava e fada e de noite em bruxa”. A3: “Eu acho que Uxa será fada e bruxa”.
3. A9: “Uxa diz sim e diz não”.	A9: “Eu pensei que Uxa não concorda com tudo”.
4. A2: “Varinha de condão”.	A2: “Eu imaginei que a bruxa tinha tomado a varinha da fada”.
5. A1: “Uxa gosta de trocar fantasias”.	A1: “Ela é muito vaidosa”.

Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2023.

As falas dos alunos, no quadro 18, mostram que fizeram algumas inferências em relação a alguns aspectos do conto *Uxa, ora fada, ora bruxa*, umas consistentes outras não. No aspecto1, que trata-se da observação das imagens da capa, podemos observar que a maioria associou Uxa à figura da fada, A5 lembrou-se da Cinderela para fazer sua inferência e somente A8 pensou que Uxa fosse uma bruxa, descartando a ideia dela ser também fada. Um dos fatores que pode ter contribuído para essas percepções foi o contraste entre os elementos presente na

da capa. Nela, há uma mistura de figuras que caracterizam ora a fada ora a bruxa, como também a personagem Cinderela, de Charles Perrault. Por outro lado, é preciso dizer que só foi possível realizar essas inferências por conta dos conhecimentos que as crianças já tinham. Assim, ter lido *Cinderela* e obras que trazem a personagem da bruxa, foi essencial para esses olhares.

Além disso, exceto nas falas de A5 e A8, há outra ocorrência que se destaca no discurso dessas crianças. É notório que, mesmo havendo um destaque para a figura da bruxa, na capa do livro, visto que são poucos os elementos que se referem à fada, elas tenderam a enaltecer a fada. É provável que isso tenha ocorrido em razão da postura elegante, fisionomia plena e olhar, aparentemente, sincero refletidos na ilustração de Uxa, uma vez que geralmente bruxas não apresentam essas características. Podemos ver isso, claramente, nas inferências abaixo.

- A4: “Imaginei que a bruxa parecia que era fada”,
- A10: “Ela não parece tão bruxa”.

Como podemos ver, essas falas se fundamentaram em evidências textuais, pois, a partir das informações presentes no título e nas imagens como texto complementar, as crianças puderam fazer inferências sobre a personagem Uxa. Inferências essas que consideramos coerentes pela capacidade de pensar além do que está instituído, o que muito contribuiu para que as crianças entendessem melhor a história.

Sobre o aspecto 2, o título da história levou A11 a pensar que ao dia Uxa era fada e à noite se transformava em bruxa, já A3 entendeu que essa personagem seria fada e bruxa. As duas colocações levam à dupla personalidade de Uxa, tanto a conjunção ora...ora quanto as ilustrações já confirmam essa inferência. No entanto A11 precisou avançar na leitura para conferir se realmente havia um período do dia determinado para que Uxa manifestasse suas personalidades.

A respeito do aspecto 3, A9 destacou que “Uxa diz sim e diz não” e inferiu que a personagem não concorda com tudo. Essa é uma inferência muito plausível, pois mostra que o aluno recorreu ao vocabulário para entender o texto. Nesse sentido, lembrou que (sim) denota concordância e (não) discordância. Quanto ao aspecto 4 do conto, ao ver a varinha de condão na mão de Uxa, A2 imaginou que a bruxa tivesse a tomado fada. Essa inferência nos leva a pensar que a aluna teve uma visão negativa da personagem. Assim, supunha que essa ideia tenha originado do fato de bruxas não usarem esse elemento mágico.

Outra inferência relevante foi a realizada por A1. Ao apontar que “Uxa gosta de trocar fantasias”, ele inferiu que Uxa é muito vaidosa. Na visão desse aluno, “trocar fantasias” pode

estar associado a “trocar de roupas”, nesse sentido, A1 também recorreu ao seu conhecimento sobre o vocabulário para significar o texto, além das ilustrações que mostram a beleza de Uxa. Com esses resultados, dizemos que o saldo dessa leitura foi positivo.

O próximo quadro (19) mostra as conexões texto-texto produzidas pelos alunos durante a leitura guiada e colaborativa do conto *Uxa, ora fada, ora bruxa*.

Quadro 19 - Conexões texto-texto realizadas durante a leitura do conto *Uxa, ora fada, ora bruxa*

Aspecto do conto	Estratégia
Palavra, imagem, enunciado ou acontecimento	Conexão texto-texto (Isso lembra-me...)
1. <i>Profa.</i> : E Uxa continua a passear sua fadice, angelical, transforma, com varinha de condão, um táxi em abóbora.	A2: “A história de Cinderela”. A4: “Eu lembro que a fada transformou a abóbora em carruagem na história da Cinderela”.
2. <i>Profa.</i> : Abóbora, ó abóbora, tenha a agilidade de uma cabrita! A abóbora sai pulando e o motorista berrando [...]	A3: “Lembra a história de Cinderelo”. A9: “eu lembro da historia do Príncipe Cinderelo onde a fada inves de transforma simderelo em um homem forte e transformou em um bicho”. A4: “É verdade! Eu lembro que a fada da história do Príncipe Cinderelo é muito atrapalhada”.
3. A6: Abóbora, vara de condão, bruxa, príncipe, princesa, gato...	A6: “Nossa! Nessa história tem muitas coisas parecidas com a história de Cinderela e Príncipe Cinderelo”.
4. A7: O príncipe vai atrás de Uxa.	A7: “O príncipe de Cinderela vai atrás de Cinderela e a princesa vai atrás de Cinderelo”.
5. A9: Uxa sai correndo e larga seus dois sapatinhos de cristal.	A9: “A Cinderela também saiu correndo e deixou um sapatinho”.

Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2023.

A partir dos registros no quadro 19, é possível notar que, ao realizar as conexões texto-texto, os alunos mencionaram os contos *Cinderela* e *Príncipe Cinderelo*. A nossa intenção, ao apresentar como primeiras leituras os contos que os alunos referenciaram era justamente que eles percebessem essa intertextualidade. Ademais, o propósito desta estratégia é exatamente esse, de instigar o leitor a buscar, na memória, conhecimentos sobre outros textos para construir sentidos. Quando relacionamos um texto a outros, temos mais facilidade de compreendê-lo, visto que as ideias afins corroboram para isso. Dado o exposto, dizemos que ficamos satisfeitos com esses resultados.

O quadro 20 mostra as visualizações feitas pelos alunos durante a leitura guiada e colaborativa do conto *Uxa, ora fada, ora bruxa*.

Quadro 20 – Visualizações realizadas durante a leitura do conto *Uxa, ora fada, ora bruxa*

Aspecto do conto	Estratégia
Palavra, imagem, enunciado ou acontecimento	Visualização (Quando li ou ouvi esse trecho do conto veio essa imagem na minha cabeça...)
1. <i>Profa.</i> : Uxa, para cada dia, tem uma fantasia [...]	A4: “A imagem de Uxa com fantasias de bruxa e fada de todas as cores”. A8: “Veio a imagem de Uxa vestida de fada e também de bruxa”.
2. <i>Profa.</i> : Chega de ser fada, estou enfadada! Quero uma boa sopa de bruxa, bem amaldiçoada, com rabo de rato, morcego assado [...]	A1: “Vi a bruxa dando risadas e preparando a sopa no caldeirão”. A2: “caldeirão de bruxa e tem ingredientes cecreto”. A8: “Vi a imagem do caldeirão da bruxa no fogo”.

Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2023.

Esses registros revelam que os alunos compreenderam a estratégia de visualização e colocaram-na em prática. Para cada aspecto do conto, eles criaram uma imagem que representava o acontecimento expresso. As visualizações que fazemos ao longo de uma leitura permitem que avancemos e a entendamos gradativamente. Com essa experiência de leitura, os alunos puderam aprender que, do início ao fim da leitura, precisamos criar imagens mentais daquilo que estamos lendo para poder entendermos um texto com eficácia.

O quadro 21 mostra as conexões texto-leitor produzidas pelos alunos durante a leitura guiada e colaborativa do conto *Uxa, ora fada, ora bruxa*.

Quadro 21 – Conexões texto-leitor realizadas durante a leitura do conto *Uxa, ora fada, ora bruxa*

Aspecto do conto	Estratégia
Palavra, imagem, enunciado ou acontecimento	Conexão texto-leitor (Isso lembra-me...)
1. <i>Profa.</i> : Gato.	A2: “Por que na roça do meu avô e da minha avó tem dois gatos”. A3: “Lembro do meu gato que desapareceu”. A8: “Os gato miando”. A5: “O meu gato que dezapareceu”. A4 “Os gatos da rua”.
2. <i>Profa.</i> : Imagem da aranha.	A5: “leibra a aranha que aparecel na mia casa”. A4: “Eu lembro que apareceu uma aranha na minha sala e meus colegas saiu correndo e também gritaro muito”.
3. A6: “Guarda”.	A6: “Na praça, vejo vários guardas olhando os carros que passa”.
4. A7: “A chaleira!”	A7: “Minha vó tem uma igual”.
5. A9: “Sobremesa”.	A9: “Eu gosto de sobremesa”.

6. A10: “Uxa deitada no sofá com seu gatinho”.	A10: “Eu também brinco com meu cachorrinho no sofá”.
--	--

Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2023.

Os registros que constam, no quadro 21, mostram que os alunos também compreenderam a estratégia de conexão texto-leitor. Das 11 (onze) crianças que participaram da pesquisa, 9 (nove) realizaram a estratégia. Consideramos que esse seja um saldo positivo, principalmente, porque essas crianças fizeram conexões lógicas ao relacionarem suas experiências e de familiares aos acontecimentos da obra. Além disso, notamos um avanço na construção dessa estratégia comparada à leitura das obras anteriores (“Cinderela” e *Príncipe Cinderele*).

No quadro 22, expusemos as perguntas realizadas pelos participantes durante leitura guiada e colaborativa do conto *Uxa, ora fada, ora bruxa*.

Quadro 22 – Questões ao texto realizadas durante a leitura do conto *Uxa, ora fada, ora bruxa*

Aspecto do conto	Estratégia
Palavra, imagem, enunciado ou acontecimento	Minhas questões ao texto (Por que...?/Será que...?/E se...?)
1. <i>Profa.</i> : Uxa, ora fada, ora bruxa.	A1: “Será que ela vai ajudar a princesa?”. A3: “E se ela fingir que vai ajudar a princesa e depois fazer mal a ela?”. A7: “Será que Uxa vai ser uma falsa fada?”.
2. A2: Ao observar a capa do livro.	A2: “Será que vai ter princesa nessa história?”.
3. A4: Observando a figura da bruxa.	A4: “Ela não parece tão mau. Será que ela vai fazer maldades?”.

Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2023.

Analisando as informações do quadro 22, verificamos que as perguntas feitas por A1 e A2 têm ligações tanto com as leituras que fizeram anteriormente como em outras experiências literárias que tiveram. Observemos, por exemplo, a pergunta de A1 em relação ao título do livro: “Será que ela vai ajudar a princesa?”. Fica evidente que esse aluno fez a interrogação com base no que as fadas têm feito nos contos em que ele teve contato.

Já a pergunta de A2: “Será que vai ter princesa nessa história?”, ao observar a capa do livro, denota expectativa e ao mesmo tempo dúvida de que terá ou não princesa. É muito provável que as palavras fada e bruxa; a imagem da varinha de condão, da vassoura, do gato, da aranha e do chapéu de bruxa tenham levado A2 a esse pensamento, uma vez que essas figuras são comuns em histórias onde há príncipes e princesas.

Nas perguntas feitas por A3, A4 e A7, é possível notar uma certa dúvida quanto à personalidade de Uxa. Certamente, na visão dessas crianças, o fato da personagem ter dupla personalidade, ora sendo fada, ora sendo bruxa, não garante que ela seja uma pessoa boa, como também pode não ser tão má. Nas falas de A3: “E se ela fingir que vai ajudar a princesa e depois fazer mal a ela?” e A7: “Será que Uxa vai ser uma falsa fada?”, podemos visualizar essa desconfiança em relação ao comportamento de Uxa. Logo, chegamos à conclusão de que, na leitura desse conto, as perguntas se tornaram mais consistentes.

5.2.6 Recapitulação de perguntas e inferências

É importante ressaltar que, nesse momento da intervenção, retomamos cada pergunta e inferência feita pelos alunos na introdução e na interpretação das leituras. Dessa forma, perguntamos às crianças se após a leitura suas hipóteses para as perguntas se confirmaram ou foram descartadas. Procedemos também assim com a verificação das inferências.

Vejamos, no quadro 23, a recapitulação das perguntas feitas pelos alunos e as hipóteses que construíram na leitura do conto *Cinderela*.

Quadro 23 – Recapitulação de perguntas e verificação de hipóteses a partir da leitura do conto *Cinderela*

Perguntas ao texto	Hipóteses	Confirmada/descartada
1. A6: “Por que as irmãs de Cinderela chamava ela de gata borralheira?”.	A6. “Por que ela não tomava banho”.	Descartada
2. A7: “Por que a fada não fez uma magia para Cinderela ficar na festa até depois da meia-noite?”.	A7: “Porque ela não queria que Cinderela ficasse fora de casa tarde da noite, porque é perigoso ficar na rua muito tarde da noite”.	Descartada
	A9: “Porque, se a fada fizesse isso, a madrasta ia descobrir que Cinderela saiu de casa sem permissão. Por isso a fada quis que ela voltasse logo. Se ela ficasse no baile, a madrasta ia castigar ela”.	Confirmada
3. A8: “Por que a fada não transformou a abóbora em um carro?”.	A3: “Eu acho que é porque as princesas dos contos de fadas andam em carruagem”.	Descartada

	A4: “Eu acho que ficava mais difícil transformar uma abóbora em carro”.	Descartada
--	---	------------

Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2023.

Nesses registros, vimos que as crianças fizeram 03 (três) perguntas. A primeira, feita por A6: “Por que as irmãs de Cinderela chamava ela de gata borralheira?”, ocorreu no momento da apresentação da capa da obra. Possivelmente, a aluna já tinha ouvido alguma versão da história da Cinderela, porém essa questão ainda não havia ficado clara, tanto é que a hipótese levantada por A6, como resposta, foi descartada. Durante a leitura, ela pôde verificar que chamavam Cinderela de Gata Borralheira não porque ela não tomava banho, mas porque, “Depois que terminava seu trabalho, Cinderela se metia num canto, junto à lareira e se sentava no meio das cinzas” (TATAR; BORGES, 2013, p. 47), como mostra esse trecho do conto.

Para a pergunta realizada por A7: “Por que a fada não fez uma mágica para Cinderela ficar na festa até depois da meia-noite?”, houve (02) duas hipóteses, (01) uma criada por ele, outra por A9. Como podemos ver, no quadro 23, a hipótese de A7 não se confirmou, porém A9 teve a sua confirmada. É bem verdade que o texto *Cinderela* não diz de modo explícito por qual motivo a fada não fez essa mágica. Entretanto essa resposta é plausível, porque, provavelmente, o aluno a tenha criado por julgar que a madrasta da Cinderela fosse uma pessoa má e, de fato, é isso que a narrativa mostra. Então podemos, sim, considerar essa hipótese.

A terceira pergunta, feita por A8: “Por que a fada não transformou a abóbora em um carro?”, teve também 02 (duas) hipóteses, todas foram descartadas, uma vez que não encontramos respaldo para essas respostas no texto. Para a hipótese de A3, a não confirmação se deu pelo fato de que não eram somente as princesas dos contos de fadas que andavam em carruagens. No contexto da obra, àquela época, as pessoas se locomoviam por esse meio de transporte. A hipótese de A4 também não se confirmou, porque não há nenhum indício no texto que nos leve a essa resposta.

Agora vejamos, no quadro 24, a recapitulação das perguntas feitas pelos alunos e as hipóteses que construíram durante a leitura do conto *Príncipe Cinderelo*.

Quadro 24 – Recapitulação de perguntas e verificação de hipóteses a partir da leitura do conto *Príncipe Cinderelo*

Aspecto do conto	Estratégia	Verificação
Perguntas ao texto	Hipóteses	Confirmada/Descartada
	A1: “Eu acho que sim”.	Confirmada

1. A1: “Será que vai ter uma princesa procurando o dono da calça?”.	A11: “Eu também acho que a princesa vai procurar de quem é a calça”.	Confirmada
	A7: “Ela vai achar o dono da calça e se casar com ele, como em Cinderela”.	Confirmada
2. A5: “Será que nessa história Cinderelo vai casar com uma princesa como Cinderela casou com o príncipe?”.	A4: “É claro que vai! História de príncipe e princesa termina assim!”.	Confirmada
	A6: “Eu acho que ele se casa com uma princesa no final”.	Confirmada

Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2023.

Nas informações do quadro 24, notamos que houve 03 (três) hipóteses para esta pergunta realizada por A1: “Será que vai ter uma princesa procurando o dono da calça?”. Todas foram confirmadas. A1 e A11 hipotetizaram que a princesa procuraria o dono da calça, enquanto A7 disse que a princesa não só acharia o dono da calça como também se casaria com ele. Diante dessas hipóteses, fica evidente que elas foram criadas com base no enredo do conto *Cinderela*, a própria hipótese levantada por A7 confirma isso.

Quanto a segunda pergunta, feita por A5: “Será que nessa história Cinderelo vai casar com uma princesa como Cinderela casou com o príncipe?”, foram criadas 02 (duas) hipóteses que se confirmaram. Percebe-se que a formulação da própria pergunta já leva ao pensamento a semelhança entre os nomes Cinderela e Cinderelo. Isso, associado a outros elementos na capa do livro *Príncipe Cinderelo*, leva as respostas dadas por A4 e A6. A hipótese levantada por A4 deixa evidente que, na sua visão, as histórias em que há príncipe e princesa sempre terminam com o casamento desses protagonistas.

No quadro 25, recapitulamos as questões ao texto realizadas pelas crianças e as hipóteses que construíram no momento da leitura do conto *Uxa, ora fada, ora bruxa*.

Quadro 25 – Recapitulação de perguntas e verificação de hipóteses a partir da leitura do conto *Uxa, ora fada, ora bruxa*

Aspecto do conto	Estratégia	Verificação
Perguntas ao texto	Hipóteses	Confirmada/Descartada
1. A1: “Será que ela vai ajudar a princesa?”.	A3: “Acho que sim”.	Dcartada
2. A3: “E se ela fingir que vai ajudar a princesa e depois fazer mal a ela?”	A3: “Eu acho que ela vai transformar a princesa ne um bicho feio.	Dcartada
3. A7: “Será que Uxa vai ser uma falsa fada?”	A1: “Eu acho que ela é uma bruxa”.	Confirmada

4. A2: “Será que vai ter princesa nessa história?”.	A7: “Acho que não”.	Confirmada
	A2: “Também acho que não”.	Confirmada
5. A4: “Ela não parece tão mau. Será que ela vai fazer maldades?”	A6: “Ela vai fazer maldades”.	Confirmada
	A4: “Acho que ela vai fazer coisas do bem e do mal”.	Confirmada

Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2023.

Ao observar a capa do livro, os alunos fizeram algumas perguntas e levantaram hipóteses sobre elas, como aponta o quadro 25. Quando A1 questionou se Uxa ajudaria a princesa, A3 respondeu que achava que ela ajudaria. Para a pergunta de A2: “Será que vai ter princesa nessa história?”, A7 levantou a hipótese de que não teria. A2 também concordou com essa ideia. No decorrer da leitura do conto, os alunos puderam constatar que não havia princesa na história. Descobriram ainda que a história tem príncipe e poderia ter uma princesa se Uxa quisesse virar uma. Porém “[...] Uxa corre, com medo de virar princesa e ter que ser feliz para sempre, credo, e vira bruxa, num de repente” (ORTHOF, 2012, p. 24). Esse trecho descarta a hipótese que A3 teve em relação à pergunta 1 (um), como também a levantada por ela referente à pergunta 2 (dois).

Observando a imagem de Uxa, na capa do livro, A4 faz este questionamento: “Ela não parece tão mau. Será que ela vai fazer maldades?”. Para essa pergunta, A6 levanta a hipótese de que Uxa fará maldades, já A4 acha que ela fará coisas boas e ruins, certamente por sua dupla personalidade. Essas hipóteses foram confirmadas, visto que Uxa ora fazia bondades, ora maldades, ainda que sem intenção. Também olhando a figura de Uxa, A7 pergunta: “Será que Uxa vai ser uma falsa fada?”, diante dessa pergunta, A1 cria a hipótese de que ela é uma bruxa. Essa hipótese é confirmada por este trecho da história: “E assim é Uxa, a bruxa, ora boa, ora ruim, ora antiga, ora moderna [...]” (ORTHOF, 2012, p. 32), em que a autora afirma que a personagem é realmente uma bruxa.

De acordo com Solé (1998, p. 155), “ensinar a formular e a responder a perguntas sobre um texto é uma estratégia essencial para uma leitura ativa”. Pudemos ver isso no quadro 25 quando, a partir de uma pergunta, outras crianças interagiram e colaboraram com possíveis respostas. Diante de todos esses registros, compreendemos que recapitular perguntas e verificar hipóteses é uma forma de fazer com que as crianças reflitam o processo da leitura, uma vez que poderão perceber o que levam-nas às hipóteses e por quais motivos elas são confirmadas ou descartadas.

No quadro 26, recapitulamos as inferências realizadas pelos alunos e as hipóteses que construíram no decorrer da leitura do conto *Cinderela*.

Quadro 26 – Recapitulação de inferências a partir da leitura do conto Cinderela

Aspecto do conto	Estratégia	Verificação
Palavra, imagem ou enunciado do conto	Inferências	Confirmada/Descartada
1. <i>Profa.</i> : As imagens da capa do livro.	A6 e A9: “Que a história vai falar de príncipe e princesa”.	Confirmada
	A7: “O príncipe e a princesa dos contos de fadas. Muitas e várias histórias legais”.	Confirmada
2. <i>Profa.</i> : A madrasta colocava Cinderela para fazer os serviços mais grosseiros da casa.	A4: “A madrasta é má”.	Confirmada
	A6 e A3: “A madrasta é malvada”.	Confirmada
	A7: “A sua madrasta é uma mulher muito mais orgulhosa”.	Confirmada

Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2023.

A partir da leitura da capa do livro, as crianças realizaram algumas inferências, como constam no quadro 26. Antes, elas estavam cientes de que as inferências que realizassem ao longo da leitura poderiam estar corretas ou não. Além disso, explicamos que saberiam se acertaram ou não à medida que a leitura fosse avançando. Nesse quadro (26), as informações revelam que os alunos fizeram 05 (cinco) inferências e todas elas foram confirmadas durante a leitura.

Ao analisarmos as deduções que fizeram, a partir da capa do livro, percebemos que A6 A7 e A9 tiveram pensamentos parecidos. Fica claro que as crianças não precisaram ir muito além do que viram nas imagens para fazer essas inferências. Todavia, mesmo não sendo difícil de chegarem a essas conclusões, consideramos que essas ocorrências favoreceram o entendimento do texto, inclusive pelas crianças que não conheciam ou não se lembravam da história.

Durante a leitura, A 6 e A7 construíram outras inferências. A4, A3 e A6 fizeram inferências similares, A7 foi o único que realizou uma estratégia diferente. Essas Inferências, ainda que pareçam simples, suscitaram nas crianças interesse por aquilo que o texto ainda poderia apresentá-las. Além disso, com a checagem do que intuíram, puderam ver que nem sempre as previsões que fazemos sobre o texto estão de acordo com o que nele consta.

No quadro 27, recapitulamos as inferências realizadas pelos alunos e as hipóteses que construíram no decorrer da leitura do conto *Príncipe Cinderelo*.

Quadro 27 – Recapitulação de inferências a partir da leitura do conto Príncipe Cinderelo

Aspecto do conto	Estratégia	Verificação
Palavra, imagem ou enunciado do conto	Inferências	Confirmada/Descartada
1. <i>Profa.</i> : Príncipe Cinderelo perdendo a calça.	A1: “Porque ele correu muito”.	Confirmada
	A4: “A fada levou ele para o castelo e ele tinha que voltar à meia-noite”.	Confirmada
	A8: “Ele vai ficar pelado e ser preso por isso”.	Descartada
	A7: “Perde o horário de voltar para casa, acabou saindo rápido e perdeu a calça”.	Confirmada
2. A4: A Lua e o Céu estrelado.	A4: “Que já é tarde da noite”.	Confirmada
3. <i>Profa.</i> : A expressão facial de Cinderelo.	A7: “Ele está preocupado”.	Confirmada
	A9: “Ele está com medo”.	Confirmada
	A4: “Ele está preocupado e com medo”.	Confirmada

Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2023.

Como podemos ver, no quadro 27, as crianças fizeram 08 (oito) inferências, dessas, 07 (sete) foram confirmadas e 01 (uma) descartada. Essas inferências foram se confirmando ao longo da leitura e pudemos ver a satisfação das crianças que tiveram suas deduções confirmadas pelo texto. Ao ver que sua inferência havia sido descartada, A8 logo disse: “Pensei que ele ia ficar pelado. Ele não ficou”.

Depois dessa colocação, perguntamos a A8 quando ele havia percebido que sua inferência tinha sido descartada. A resposta dele foi esta: “quando eu vi que a princesa tava procurando o dono da calça eu pensei que ele só tinha perdido ela”. Perguntamos também se esse fato o levou a algum outro pensamento e ele disse isto: “eu lembrei que o príncipe de Cinderela também procurava a dona do sapato”.

Diante disso, explicamos às crianças que as inferências que não confirmamos também são importantes para o progresso da leitura. A partir do que A8 elencou, mostramos a elas que, quando fazemos uma inferência, ficamos atentos aos acontecimentos da história para checar se realmente foi o que pensamos. Dissemos também que, a cada inferência realizada, ainda que ela não tenha respaldo no texto, entendemos mais e mais a história, porque seguimos o movimento dos fatos.

É importante que as crianças saibam que mesmo que estejam equivocadas em suas inferências elas não estão distantes de chegarem a um resultado positivo se mantiverem atentas aos acontecimentos da narrativa. Ademais, esse momento foi imprescindível para que os alunos compreendessem que, para fazerem uma inferência com fundamento, precisam ficar atentos às pistas que o texto lhes oferece.

No quadro 28, recapitulamos as inferências realizadas pelos alunos e as hipóteses que construíram no decorrer da leitura do conto *Uxa, ora fada, ora bruxa*.

Quadro 28 – Recapitulação de inferências a partir da leitura do conto “Uxa, ora fada, ora bruxa”.

Aspecto do conto	Estratégia	Verificação
Palavra, imagem ou enunciado do conto	Inferências	Confirmada/Descartada
Profa.: As imagens da capa.	A4: “Imaginei que a bruxa parecia que era fada”.	Confirmada
	A5: “ela copia a Cinderela”.	Confirmada
	A6: “Acho que Uxa é uma bruxa disfarçada de fada”.	Confirmada
	A7: “Eu pensei que Uxa seria fada e bruxa.”	Confirmada
	A8: “Eu pensei: Uxa bruxa.”	Confirmada
	A10: “Ela não parece tão bruxa”.	Confirmada
Profa.: O título da história ‘Uxa, ora fada, ora bruxa’.	A11: “Eu pensei que de dia uxa se transformava e fada e de noite em bruxa”.	Dcartada
	A3: “Eu acho que Uxa será fada e bruxa.”.	Confirmada
A9: “Uxa diz sim e diz não”.	A9: “Eu pensei que Uxa não concorda com tudo.”	Confirmada
A2: “Varinha de condão”.	A2: “Eu imaginei que a bruxa tinha tomado a varinha da fada.”	Dcartada
5. A1: “Uxa gosta de trocar fantasias”.	A1: “Ela é muito vaidosa”.	Confirmada

Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2023.

Como apresentamos no quadro 28, durante a leitura da história *Uxa, ora fada, ora bruxa*, as crianças realizaram 11 (onze) inferências, dentre elas, 9 (nove) foram confirmadas e 2 (duas) descartadas. Analisando a inferência feita por A11: “Eu pensei que de dia uxa se transformava e fada e de noite em bruxa”, vimos que ela foi descartada. Ao perguntamos o que o levou a inferir isso, ele disse isto: “Eu pensei que a bruxa fazia as coisas ruins de noite e a fada de dia”.

Diante dessa resposta, indagamos por qual motivo ele pensou que as bruxas fizessem isso à noite. Ele deu uma resposta contundente: “Porque nessa hora ninguém vê o que elas faz e também num filme que assisti a bruxa fazia maldade de noite”. Como vimos, A11 pensou em uma experiência que teve para realizar sua inferência. Após essa colocação, relembramos às crianças que só conseguimos inferir quando ativamos nossos conhecimentos prévios.

Então perguntamos às crianças se elas achavam que A11 havia consultado seus conhecimentos prévios para inferir. Algumas disseram que sim, outras que não, A6 levantou a mão e disse: “O filme que ele assistiu é um conhecimento prévio”. Isso mostra que a aluna compreendeu não somente o que é uma inferência como o conceito de conhecimento prévio. Ao compartilhar esse aprendizado, A6 incentivou outras crianças a interagirem e partilharem suas ideias. Depois disso, relembramos que, embora o colega não tenha acertado a sua inferência, ele esteve no caminho certo para a realização dessa estratégia, pois só conseguimos isso quando ativamos nossos conhecimentos prévios, e isso A11 fez.

A inferência que A2 realizou: “Eu imaginei que a bruxa tinha tomado a varinha da fada”, também foi descartada. Questionamos por que havia imaginado isso, ela respondeu o seguinte: “Porque pensei que ela queria ser fada e pegou a varinha para fazer mágica”. Com essa resposta, perguntamos se aconteceu isso que ela havia pensado, A2 fez esta colocação: “Na história não fala que ela tomou a varinha, mas vi que ela fez mágica que as pessoas não gostaram”. As respostas dadas pela aluna nos permitem dizer que, embora tenha reconhecido que sua inferência foi equivocada, está ciente de que acertou ao construir seus pensamentos para inferir.

Comum em uma leitura colaborativa, A8 pediu a palavra para falar, ressaltando o seguinte: “O mágico Xaulim roubou a alegria do palhaço Pirulito, ele não era bom”. Ao compartilhar isso, A8 faz uso de um conhecimento prévio para fazer uma conexão com a inferência de A2. Perguntamos por que ele tinha feito essa colocação, então ele disse: “Pessoas ruim roba as coisa dos outro, eu acho que Uxa pegou a varinha”.

Na visão de A8, Uxa era uma bruxa. Diante dessa condição, poderia ter realmente pegado a varinha de alguma fada. Isso nos mostra que essa criança foi além do texto escrito, na cabeça dela onde mais Uxa acharia uma vara de condão? Só poderia ser de alguma fada. Como sabemos que os autores deixam lacunas para que o leitor preencha, não descartamos a ideia de que isso possa ter acontecido, pois, ainda que o texto não tenha mostrado em palavras, as imagens da capa podem levar o leitor a fazer essa inferência.

Diante das informações coletadas e da análise dos resultados, afirmamos que esses foram significativos, visto que todos os alunos realizaram estratégias em todo o processo de leitura. Tiveram aqueles que se destacaram mais, fazendo uma quantidade maior de estratégias,

outros realizaram menos, todavia a participação de todos foi significativa, uma vez que o objetivo foi alcançado.

5.2.7 Avaliação

O ato de avaliar está presente em muitas das nossas ações diárias como uma forma de perceber se precisamos aprimorá-las para alcançarmos os nossos objetivos, ou se nossos fazeres estão em conformidade com aquilo que pretendemos atingir. Nesse sentido, a avaliação é entendida como um instrumento de reflexão sobre as experiências pelas quais passamos, visando sempre o progresso. Se avaliamos nós mesmas a chamamos de autoavaliação, mas quase sempre estamos avaliando (o outro) e autoavaliando (nós mesmos).

Na escola, o papel da avaliação não é diferente. Nesse ambiente, professor e aluno o tempo todo devem praticar esse movimento para a melhoria da aprendizagem. Quanto à avaliação da leitura literária, para que ela atinja o seu real propósito, o aluno deve ser tratado como sujeito e não como um simples receptor de informações (COSSON, 2021a), pois só construindo seus próprios conhecimentos poderá saber se realmente houve aprendizagem. É preciso, nesse sentido, dar condições para que o aluno faça e reflita o seu fazer.

Nessa perspectiva, propomos aos participantes da pesquisa que fizessem uma avaliação das atividades de leitura que realizamos durante a intervenção. No quadro 29, pontuamos o que as crianças disseram sobre a leitura dos contos.

Quadro 29 – Avaliação dos participantes em relação às leituras dos contos

O que tenho a dizer sobre as leituras que fiz? Eu gostei? Porquê?
Querido diário... A1: “Eu gostei porque algumas coisas lembra eu e minha família. Eu me sentir aliviado”. A2: “Eu ri muito”. A3: “Eu sentir uma inteligente e feliz”. A4: “Eu me divertir muito com a história do Príncipe Cinderelo. Me fez eu rir muito”. A5: “Eu me diverti muito com as histórias”. A6: “Eu mais gostei da história da Cinderela, foi a que eu mais gostei, a história da Cinderela é muito bonita”. A7: “Eu gostei das histórias porque são muito legais”.

A8: “Eu achei que as histórias são muito parecidas”.

A9: “Eu gostei muito das histórias de Cinderela e o Príncipe Ciderelo”.

Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2023.

Nesses registros podemos observar que as crianças apreciaram bem as leituras dos contos. Expondo como exemplo a fala de A1: “Eu gostei porque algumas coisas lembra eu e minha família. Eu me sentir aliviado”, vemos que ele percebe a leitura de um texto literário como um espaço de encontro entre o leitor e o texto. Encontro esse que tem como objetivo o diálogo para uma troca de conhecimento. Nas palavras desse aluno, fica evidente que ele manteve uma relação profunda com os textos que lemos, já que se enxergou naquilo que o texto lhe disse.

Ademais, na maneira como A1 se expressa, subentendemos que tenha encontrado respostas para as suas inquietações ou tenha percebido que outras pessoas também compartilham angústias como as suas. Diante disso, pressupomos que os efeitos das leituras tenham sido positivos para essa criança, uma vez que ela se sentiu aliviada após realizá-las.

Analisando a avaliação de A3: “Eu sentir uma inteligente e feliz”, notamos o grau de satisfação da aluna depois de ter participado dos momentos de leitura. A impressão que temos é de que essa foi uma experiência única. Ou seja, de que não havia ainda experimentado esse modo de ler literatura. Ao dizer que se sentiu uma inteligente, A1 provavelmente esteja se referindo ao fato de que, nas leituras colaborativas, tenha participado ativamente das atividades, construindo conhecimento, sentindo-se, portanto, protagonista no processo de significação dos textos.

Trazendo a fala de A8: “Eu achei que as histórias são muito parecidas”, observamos que ele notou a relação entre os contos, uma questão muito importante para a construção dos sentidos dos textos. Quando o leitor tem esse olhar sobre os textos que lê, dizemos que ele já descobriu um dos caminhos para a interpretação. Destacamos também, no quadro 29, o quanto as crianças se divertiram com as leituras, ainda que esse não tenha sido o nosso principal propósito. Dizemos isso porque o nosso foco foi a compreensão e a interpretação dos contos, embora tivéssemos ciência de que o prazer de ler poderia também ser saldo dessas leituras.

Assim sendo, as avaliações dos alunos sobre as leituras dos contos *Cinderela*, *Príncipe Ciderelo* e *Uxa, ora fada, ora bruxa* nos dão uma base dos efeitos dessas experiências em cada um deles. Efeitos esses que foram provocados a partir de uma leitura para a construção de sentidos. Leitura essa que não é tarefa fácil para crianças em processo de alfabetização, ao

contrário disso, é demasiadamente complexa, mas que misturou produção de conhecimento com prazer em aprender.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao desenvolvermos uma proposta de intervenção para a formação de leitores em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, tínhamos como objetivo levar para a sala de aula uma metodologia de ensino de leitura literária para além do gosto e da decodificação. E, assim, apresentar às crianças que participaram da pesquisa uma nova experiência de leitura, em que pudessem aprender a significar o texto literário com autonomia e percebê-lo como um objeto transformador, considerando que a literatura pode levar seus leitores a profundas reflexões sobre a vida. Para tanto, elaboramos atividades para o ensino e aprendizagem de estratégias de compreensão e interpretação, que correspondessem ao nosso propósito, a partir de contos maravilhosos clássicos e contemporâneos.

Nesse sentido, a escolha das obras que compuseram as atividades de intervenção foi pensada visando o desenvolvimento de cada estratégia e o que esperávamos alcançar a partir delas. Logo, a opção por 03 (três) histórias que mantêm uma relação textual contribuiu para que os alunos compreendessem e interpretassem essas narrativas de forma significativa, pois a familiaridade entre as personagens, dentre outros elementos, fizeram com que eles ativassem seus conhecimentos prévios e isso facilitou a interação com o texto.

Durante a intervenção, na leitura do primeiro conto, *Cinderela*, a participação das crianças no compartilhamento das ideias em relação ao texto foi mais tímida, porque estavam ainda aprendendo a construir os sentidos do texto de acordo com as estratégias que foram ensinadas. Todavia conseguiram atingir os objetivos da leitura. A maior dificuldade foi na construção das perguntas ao texto, as quais tiveram poucas criações por parte dos alunos. De fato, essa é uma das estratégias mais complexas, demandando mais tempo de experiência para apreendê-la. Entretanto, mesmo diante dessa complexidade, alguns alunos elaboram perguntas consistentes.

Nas leituras das outras obras, *Príncipe Cinderelo* e *Uxa, ora fada, ora bruxa*, as crianças participaram com mais entusiasmo. Motivadas pelo círculo de diálogo que se tornou o momento das leituras, elas conseguiram realizar estratégias para compreender os textos. A cada participação das crianças, na leitura guiada e colaborativa, notamos o quanto a atividade de intervenção contribuiu para que esses pequenos-leitores lançassem um novo olhar sobre o texto literário. A cada inferência e conexão realizada, reafirmávamos a relevância desse estudo.

O estudo mostrou que, ao participarem da intervenção, os alunos mantiveram um diálogo constante com o texto, significando-o por meio de conexões entre textos e suas experiências de vida, inferindo, visualizando e fazendo perguntas para dar sentido às palavras

e a outros elementos que compõem o texto. Por meio desse estudo, aprenderam que o texto tem múltiplos significados e que são eles, enquanto leitores, que constroem esses sentidos.

É importante ressaltar que não tivemos como propósito quantificar as crianças que realizaram estratégias e as que não realizaram. O nosso objetivo era responder à pergunta que norteou a pesquisa: A aprendizagem da leitura, por meio de estratégias para a construção do sentido do conto maravilhoso clássico e suas releituras, concorre para a formação de leitores literários no 2º ano do ensino fundamental? Portanto, independentemente da quantidade de alunos que construíram uma ou outra estratégia, a nossa resposta para a pergunta foi positiva, pois percebemos que, a cada leitura, as crianças evoluíam no uso das estratégias, mostrando aquilo que pensaram no exato momento em que ouviam as histórias.

A intervenção se tornou mais relevante ainda pelo fato de as crianças aprenderem a utilizar as estratégias em um curto período. O que nos leva a afirmar que a continuidade dessa leitura sistematizada com essas crianças resultaria na potencialização, cada vez maior, do uso desses recursos e, como consequência, das habilidades de leitura. Sendo assim, respondida a pergunta, afirmamos a necessidade de um ensino e aprendizagem da leitura literária, desde a educação infantil, que levem as crianças à construção dos sentidos das histórias que leem ou ouvem. Dessa forma, poderão perceber a pluralidade do texto literário e a função desse objeto cultural, uma vez que, quando o leitor faz reflexões sobre diversas realidades, a partir de uma dada leitura, ali ele já percebe a que serve a literatura.

É nesse sentido que reiteramos a importância da literatura para a formação de um sujeito-educando crítico e criativo que atue sobre a sociedade a qual pertence com a consciência de que fazer parte dela não é apenas estar nela, mas agir sobre ela. Atuação essa que vise o respeito e à valorização das pluralidades culturais tão necessários para a construção de uma vida com maior equilíbrio. É por esse viés que literatura e sociedade se entrelaçam para um refletir constante sobre as diversas inquietações humanas. Essas considerações podem ser observadas na competência 6 da BNCC no que tange às dimensões da diversidade, vivências culturais e experiências múltiplas que encaminham para a potencialização de habilidades como o pensamento autônomo e crítico.

Destacamos, ainda, que as estratégias de leitura, aqui, propostas foram pensadas para o trabalho com os contos maravilhosos, contudo se estendem a outros gêneros textuais. Essa flexibilidade permite que as crianças aprendam a produzir os sentidos de vários gêneros que circulam no meio social. Dessa maneira, nossa abordagem pode influenciar os resultados do SAEB, visto que um dos objetivos dessa avaliação externa é averiguar o nível de proficiência em leitura, e nossa proposta de intervenção pretende justamente potencializar as habilidades

desse eixo, principalmente, porque já se constatou que, no último exame, em 2019, os estudantes não alcançaram a média nacional prevista.

Diante do exposto, esperamos com essa pesquisa contribuir para o fomento de um ensino e aprendizagem da leitura literária para além do gosto e da decodificação. Porque entendemos que, em temas de leitura, gostamos daquilo que nos afeta. Antes de despertar o gosto, é preciso despertar para o sentido daquilo que se lê, é necessário, pois, apontar os caminhos para que os estudantes reflitam, através da literatura, sobre si, o outro e o mundo que os cerca para que sejam por ela afetados, porque entendemos que o prazer de ler é consequência disso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. O saldo da leitura. In: DALVI, Maria Amélia. (orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

BAJOUR, Cecília. **Ouvir na entrelinhas**: O valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Editora Pulo do gato, 2012.

BOGDAN, R. C., BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Brasil no Pisa 2018** [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília:144p. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>

_____. **Relatório de resultados do Saeb 2019**: volume 2: 2º ano do ensino fundamental [recurso eletrônico] / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/publicado-relatorio-de-resultados-do-saeb-2019>. Acesso em 08/05/2021.

_____. **Relatório de resultados do Saeb 2019**: volume 1: 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e séries finais do Ensino Médio [recurso eletrônico]. / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2019/resultados/relatorio_de_resultados_do_saeb_2019_volume_1.pdf

CADEMARTORI, Lúcia. **O que é literatura infantil**. 2. ed. – São Paulo: Brasiliense, 2010.

CARVALHO, Ana Carolina. **Ler antes de saber ler**: oito mitos escolares sobre a leitura literária. São Paulo: Panda Books, 2018.

COELHO, Nelly Novais. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. 1 ed. – São Paulo: Moderna, 2000.

COLE, Babette. **Príncipe Cinderelo**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

_____. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2003.

CORTÁZAR, Julio. **Alguns aspectos do conto**. In: _____. Valise de Cronópia. São Paulo:

COSSON, Rildo. **Letramento literário: Teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2021a.

_____. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1. ed., São Paulo: Contexto, 2021b.

FARIA, Vitória Líbia Barreto. Memórias de leitura e educação infantil. In: SOUZA, Renata Junqueira de (org.). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004. p. 49-60.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam** – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROTTI, C. G. G. S; SOUZA, R. J. **Estratégia de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem**. In: SOUZA, R. J. de. (org.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2010.

GOMES, Romeu. Análise e Interpretação de Dados de Pesquisa Qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GOTLIB, Nádia Batella. **Teoria do conto**. São Paulo: Editora Ática, 1998.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

KLEIMAN, Angela. Texto & Leitor: **Aspectos cognitivos da leitura**. 16ª edição, Campinas, SP – Pontes Editores, 2016.

LÜDKE, MENGA. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: _____. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ORTHOF, Silvia. **Uxa, ora fada, ora bruxa**. 8ª ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

PROPP, Vladimir. **As raízes históricas do conto maravilhoso**. 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Morfologia do conto maravilhoso**. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 1984.

RITER, Caio. **A formação do leitor literário em casa e na escola**. São Paulo: Biruta, 2009.

SCHMIDT, M. L. S. (2006). **Pesquisa participante**: alteridade e comunidades interpretativas. *Psicologia USP*, 2006, 17(2), 11-41

SILVA, J. R. M. **O ensino das estratégias de compreensão leitora**: uma proposta com livros de literatura infantil. 2014. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.

SOLÉ. Isabel. **Estratégias de leitura**. 6 ed. – Porto Alegre: Penso, 2008.

TATAR, Maria; BORGES, Maria Luiza X. de. **Contos de fadas**: Edição comentada e ilustrada. 2ª ed. Com e il. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

ZILBERMAN, Regina. **A escola e a leitura da literatura**. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (org.) *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 17-39.

APÊNDICES

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS – TURMA VII



ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE DADOS

Prezado (a) participante,

Este questionário será aplicado pela pesquisadora para colher dados sobre as práticas de leituras literárias realizadas por você no ambiente familiar e na escola. É importante que você o responda, pois, a partir dele, será aplicada a atividade de intervenção com vistas à melhoria da qualidade da leitura literária na escola.

Pesquisadora responsável: Mariene Silva Pedreira

Orientador: Prof. Dr. Halysson F. Dias Santos

Dados do participante
01. Participante:
02. Sexo: () Masculino () Feminino
03. Faixa Etária: 7 a 8 anos
04. Ano de escolaridade: 2º ano do ensino fundamental

Práticas de leitura literária no ambiente familiar
01. Em sua casa, você costuma ler histórias infantis? () Sim. () Não.
02. Seus pais ou responsáveis leem histórias para você? () Sim, sempre. () Sim, às vezes. () Não.
03. Seus pais ou responsáveis costumam contar causos antigos para você? () Sim, sempre. () Sim, às vezes. () Não.
04. Se você costumas ler histórias infantis, na sua casa, faz isso com que frequência de tempo? () Leio todos os dias. () Leio somente nos finais de semana. () Leio de vez em quando. () Não leio histórias em casa.
05. Você gosta de ler e ouvir histórias em sua casa? () Sim.

☐ Não.
06. O que você mais gosta ou gostaria de ler em casa? ☐ Contos ☐ Poemas ☐ Fábulas ☐ Histórias em quadrinhos ☐ Não gosto de ler'. ☐ Outros: _____
07. O que você mais gosta de fazer quando está em casa? ☐ Ler um livro. ☐ Assistir a filmes e desenhos. ☐ Brincar.
08. Você tem livros de histórias infantis em sua casa? ☐ Sim, tenho vários. ☐ Sim, mas são poucos. ☐ Não tenho livros de histórias infantis em casa.

Práticas de leitura literária na escola
01. Você lê e ouve histórias infantis na sua escola? ☐ Sim. ☐ Não.
02. Você lê livros de literatura todos os dias, na sua escola, e compartilha a leitura com os colegas? ☐ Sim. ☐ Não
03. Você gosta de conversar com os seus colegas e professores sobre as histórias que você lê? ☐ Sim. ☐ Não.
04. Na sua escola tem biblioteca? ☐ Sim. ☐ Não.
05. Se na sua escola tem biblioteca, você costuma frequentá-la para ler livros? ☐ Sim, sempre. ☐ Sim, às vezes. ☐ Não.
06. Se na sua escola não tem biblioteca, há salas de leituras ou cantinhos da leitura? ☐ Sim. ☐ Não.
07. Você gosta de ler na sua escola? ☐ Sim. ☐ Não.
08. Como você se sente quando lê ou ouve uma história? ☐ Feliz, porque eu aprendo e me divirto com as personagens. ☐ Não tenho sentimento nenhum quando leio ou ouço uma história.
09. O que você mais gosta de ler na escola? ☐ Contos ☐ Poemas ☐ Fábulas

☐ Histórias em quadrinhos ☐ Não gosto de ler'. ☐ Outros: _____
10. Você já ouviu falar sobre o conto maravilhoso? ☐ Sim. ☐ Não.
11. Você já leu algum conto de fadas? ☐ Sim. ☐ Não.
12. Qual dessas atividades você mais gosta de realizar na escola? ☐ Gosto mais das atividades que envolvem a leitura de um livro. ☐ Gosto mais das atividades de leitura e escrita no livro de Língua Portuguesa.

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS – TURMA VII



ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

Este instrumento será preenchido pela pesquisadora para coletar os dados da pesquisa no momento da realização da atividade de intervenção. As perguntas estão relacionadas às estratégias de leitura para construção de sentidos do texto literário que serão abordadas na atividade de intervenção. A saber: conhecimento prévio, perguntas ao texto, visualização, conexão texto-texto, conexão texto-leitor e inferências.

Pesquisadora responsável: Mariene Silva Pedreira

Orientador: Prof. Dr. Halysson F. Dias Santos

1. Em relação a leitura de textos literários, os alunos demonstraram ter conhecimento de obras que fazem parte do universo infantil?

- ☐ Todos demonstraram conhecer grande parte delas.
- ☐ Poucos conhecem grande parte delas.
- ☐ A maioria dos alunos conhece pouco sobre textos literários infantis.
- ☐ Os alunos não demonstram ter conhecimento sobre obras infantis.

2. Os alunos fizeram conexões entre o texto que estavam lendo e outros que já tenham lido antes, identificando aspectos semelhantes e diferentes entre eles?

- ☐ Sim, todos fizeram conexões entre textos, frequentemente, durante a leitura.
- ☐ A maioria dos alunos conseguiu fazer conexões entre textos.
- ☐ Poucos alunos conseguiram fazer conexões entre textos.
- ☐ Nenhum aluno conseguiu fazer conexões entre textos.

3. Durante a leitura da obra literária, os alunos fizeram conexões entre a obra e suas experiências de vida?

- ☐ Sim, todos fizeram conexões entre a obra e suas experiências de vida.
- ☐ A maioria dos alunos fez conexões entre a obra e suas experiências de vida.
- ☐ Poucos alunos conseguiram fazer conexões entre a obra e suas experiências de vida.
- ☐ Nenhum aluno conseguiu relacionar a obra às suas experiências de vida.

4. Durante a leitura, os alunos fizeram inferências?

- ☐ Sim, todos fizeram inferências.
- ☐ A maioria dos alunos fez inferências.
- ☐ Poucos alunos conseguiram fazer inferências.
- ☐ Nenhum aluno conseguiu fazer inferências.

5. Durante a leitura, os alunos dialogaram com o texto questionando ações ou comportamentos das personagens?

- ☐ Sim, todos fizeram questionamentos ao texto.
- ☐ A maioria dos alunos fez questionamentos ao texto.
- ☐ Poucos alunos fizeram questionamentos ao texto.
- ☐ Nenhum aluno fez questionamentos ao texto.

6. Os alunos demonstraram interesse pelas leituras das obras?

- ☐ Sim, todos demonstraram interesse pela leitura das obras.
- ☐ A maioria dos alunos demonstrou interesse pela leitura das obras.
- ☐ Poucos alunos demonstraram interesse pela leitura das obras.
- ☐ Nenhum aluno demonstrou interesse pela leitura das obras.

7. Durante a leitura, os alunos lembraram já terem lido obras dos autores que foram apresentados a eles?

- ☐ Sim, todos lembraram já terem lido obras dos autores apresentados.
- ☐ A maioria dos alunos lembrou já ter lido obras dos autores apresentados.
- ☐ Poucos alunos lembraram já terem lido obras dos autores apresentados.
- ☐ Nenhum aluno lembrou já ter lido obras dos autores apresentados.

8. Os alunos já conheciam as obras que foram apresentadas?

- ☐ Sim, todos já conheciam as obras que foram apresentadas.
- ☐ A maioria dos alunos já conhecia as obras que foram apresentadas.
- ☐ Poucos alunos já conheciam as obras que foram apresentadas.
- ☐ Nenhum aluno conhecia as obras que foram apresentadas.

APÊNDICE C
ATIVIDADES DA INTERVENÇÃO

MEU DIÁRIO LITERÁRIO



Pesquisadora: Mariene Silva Pedreira
ProfLetras (UESB)

Orientador: Prof. Dr. Halysson F. Dias
UESB



UESB
UNIVERSIDADE ESTADUAL
DO SUDOESTE DA BAHIA

PROFLETRAS





OLÁ, QUERIDO DIÁRIO!



Eu sou _____ e, a partir de hoje, vou compartilhar com você as minhas leituras literárias. Vai ser muito legal dividir essa experiência com você. Para começar a nossa conversa, quero lhe dizer que estou ansioso(a) para relatar aqui tudo o que vou aprender com os livros. Ah! Você já ouviu falar em conto maravilhoso? Se não sabe ainda o que é conto maravilhoso, pode deixar que vou lhe contar tudo sobre ele.

Até mais!

_____ de _____ de 2022



UESB
UNIVERSIDADE ESTADUAL
DO SUDOESTE DA BAHIA

PROFLETRAS

Pesquisadora: Mariene Silva Pedreira
ProfLetras (UESB)

Orientador: Prof. Dr. Halysson F. Dias
UESB





UESB
UNIVERSIDADE DO SUDESTE DA BAHIA



PROFLETRAS

2022



MINHA LEITURA SOBRE CINDERELA

LEITURA EM _____ DE _____ 2022.

1) Registre, no quadro abaixo, de forma escrita ou em desenho, o que você sabe sobre o conto Cinderela.

Conhecimento prévio/O que eu já sei sobre o conto Cinderela?



2) O que você imaginou quando leu ou ouviu determinada palavra, expressão, imagem ou enunciado do conto Cinderela? Escreva ou desenhe, no quadro abaixo, as suas inferências, de acordo com o que observou na leitura do conto. Aponte outra inferência no item 3.

Palavra, imagem ou enunciado do conto	Inferência (Isso me faz imaginar que...)
1. As imagens da capa do livro.	
2. 2. Profa.: A madrasta colocava Cinderela para fazer os serviços mais grosseiros da casa.	



3.

3. Observe, na atividade anterior, quais inferências foram confirmadas e quais foram descartadas, depois Pinte-as, no gráfico abaixo, conforme a legenda.

Inferência 1
Inferência 2
Inferência 3



Inferência descartada



Inferência confirmada



4. Durante a leitura da obra, você questionou alguma ação ou comportamento das personagens? Registre, no quadro abaixo, a passagem do texto que levou você a fazer questionamentos, depois anote sua pergunta. Veja o exemplo.

Palavra, imagem ou enunciado do conto	Minhas questões ao texto (Por que isso aconteceu?)
Gata borralheira	1. Por que Cinderela não reclamava a atitude da irmã por chamá-la de gata borralheira?
	2
	3



5. Quais palavras, expressões ou enunciados do conto lembram suas experiências de vida ou de pessoas que você conhece. Registre suas conexões, no quadro abaixo, conforme o exemplo.

Palavra, imagem ou enunciado do conto	Conexão texto-leitor (Isso lembra-me...)
1. Cinderela vê suas irmãs indo ao baile e chora, porque também queria ir, mas não tinha roupa adequada para isso.	Esse acontecimento me faz lembrar de quando eu tenho vontade ir a algum lugar que gostaria muito de ir, mas, por algum motivo, não posso.
2. A Cinderela fazendo os serviços da casa.	



3.

4.



MINHA LEITURA SOBRE PRÍNCIPE CINDERELO

LEITURA EM _____ DE _____ 2022

1) As informações, no quadro a seguir, fazem referência ao conto “Príncipe Cinderelo”. O que você imaginou quando leu ou ouviu estas informações no quadro? Acrescente mais informações sobre a história e faça a inferência, de forma escrita ou em desenho.

Palavra, imagem ou enunciado do conto	Inferência (Isso me faz imaginar que...)
1. Príncipe Cinderelo perdendo a calça.	



2. A expressão facial de Cinderelo.

3.



4.

5.



2. Observe, na atividade anterior, quais inferências foram confirmadas e quais foram descartadas, depois Pinte-as, no gráfico abaixo, conforme a legenda.

Inferência 1
Inferência 2
Inferência 3
Inferência 4
Inferência 5



Inferência descartada



Inferência confirmada

3. Escreva ou desene, no quadro abaixo, do que você se lembrou quando leu ou ouviu as palavras ou enunciados do conto presentes neste quadro. Ou seja, você se lembrou de algum filme, desenho ou outros textos que você teve contato? Apontes outras passagens do conto e faça conexões.

Palavra, imagem ou enunciado do conto	Conexão texto-texto (Isso me faz lembrar...)
1. Príncipe Ciderelo perdendo a calça.	



2. Imagem do príncipe correndo.

3. Quando terminava o trabalho, o príncipe sentava perto do fogo e sonhava em ser enorme e peludo como os irmãos.



4.

5.



4. Escreva ou desenhe o que você visualizou quando leu o trecho do conto presente no quadro abaixo. Aponte outras passagens do conto e faça visualizações.

Palavra, imagem ou enunciado do conto	Visualização (Quando li ou ouvi esse trecho do conto veio essa imagem na minha cabeça...)
1. “Agora o que você deseja mais do que tudo: você será enorme e peludo”	
2. Assim o príncipe Cinderele se casou com a princesa Belarrica e viveu luxuosamente e feliz para sempre...	



3.

5. Escreva ou desenhe, no quadro abaixo, fatos que lembraram suas experiências de vida ou de pessoas que conhece quando você leu ou ouviu as palavras ou enunciados do conto presentes neste quadro. Aponte outras passagens do texto e faça conexões.

Palavra, imagem ou enunciado do conto	Conexão texto-leitor (Isso me fez lembrar...)
1. Gato	



2. Carrinho

3.



4.

6. Durante a leitura da obra, você questionou alguma ação ou comportamento das personagens? Registre, no quadro abaixo, a passagem do texto que levou você a fazer questionamentos, depois anote sua pergunta.

Palavra, imagem ou enunciado do conto	Minhas questões ao texto (Por que isso aconteceu?)
	1



	2
	3



MINHA LEITURA SOBRE “UXA, ORA FADA, ORA BRUXA”

LEITURA EM _____ DE _____ 2022

1) As informações, no quadro a seguir, fazem referência ao conto “Uxa, ora fada, ora bruxa”. O que você imaginou quando leu ou ouviu estas informações presentes no quadro? Acrescente mais informações sobre a história e faça a inferência, de forma escrita ou em desenho.

Palavra, imagem ou enunciado do conto	Inferência (Isso me faz imaginar que...)
1. As imagens da capa.	



2. O título da história: Uxa,
ora fada ora bruxa.

3.

4.



5.

2. Observe, na atividade anterior, quais inferências foram confirmadas e quais foram descartadas. Depois, pinte-as, no gráfico abaixo, conforme a legenda.

Inferência 1
Inferência 2
Inferência 3
Inferência 4
Inferência 5



Inferência descartada



Inferência confirmada



3. Escreva ou desenhe, no quadro abaixo, do que você se lembrou quando leu ou ouviu as palavras ou enunciados do conto presentes neste quadro. Ou seja, você se lembrou de algum filme, desenho ou outros textos que você teve contato? Faça outras conexões.

Palavra, imagem ou enunciado do conto	Conexão texto-texto (Isso me faz lembrar...)
1. Bruxa.	Quando ouvi a palavra bruxa, lembrei-me da história João e Maria que tem uma bruxa má.
2. E Uxa continua a passear sua fadice, angelical, transforma, com varinha de condão, um táxi em abóbora.	
3. Abóbora, ó abóbora, tenha a agilidade de uma cabrita! A abóbora sai pulando e o motorista berrando [...]	



4

5

4. Escreva ou desenhe o que você visualizou quando leu o trecho do conto presente no quadro abaixo. Aponte outras passagens do conto e faça visualizações.

Palavra, imagem ou enunciado do conto	Visualização (Quando li ou ouvi esse trecho do conto veio essa imagem na minha cabeça...)
1. Uxa, para cada dia, tem uma fantasia [...]	



2. Chega de ser fada, estou enfadada! Quero uma boa sopa de bruxa, bem amaldiçoada, com rabo de rato, morcego assado [...]

3.

4.

5.



5. Escreva ou desenhe, no quadro abaixo, fatos que lembraram suas experiências de vida ou de pessoas que conhece quando você leu ou ouviu as palavras ou enunciados do conto presentes neste quadro. Faça outras conexões. Veja o exemplo.

Palavra, imagem ou enunciado do conto	Conexão texto-leitor (Isso me faz lembrar...)
1. A bala grudada na dentadura do velhinho.	Quando a bala grudou na dentadura do velhinho, lembrei que, um dia, uma bala também grudou do meu dente e deu trabalho para desgrudar.
2. Gato.	
3. imagem da aranha.	



4.	
5.	

6. Durante a leitura do conto, você questionou alguma ação ou comportamento das personagens? Registre, no quadro abaixo, a passagem do texto que levou você a fazer questionamentos, depois anote sua pergunta.

Palavra, imagem ou enunciado do conto	Minhas questões ao texto (Por que isso aconteceu?)
Uxa, ora fada, ora bruxa.	1. Será que Uxa é uma fada-bruxa ou uma bruxa-fada?



	2
	3



**O QUE TENHO A DIZER SOBRE A LEITURA
QUE FIZ DO CONTO CINDERELA? EU
GOSTEI? POR QUÊ?**



UESB
UNIVERSIDADE ESTADUAL
DO SUDOESTE DA BAHIA



PROFLETRAS



**O QUE TENHO A DIZER SOBRE A LEITURA QUE
FIZ DO CONTO PRÍNCIPE CINDERELO? EU
GOSTEI? POR QUÊ?**



UESB
UNIVERSIDADE ESTADUAL
DO SUDOESTE DA BAHIA



PROFLETRAS



**O QUE TENHO A DIZER SOBRE A LEITURA QUE
FIZ DO CONTO UXA, ORA FADA, ORA BRUXA? EU
GOSTEI? POR QUÊ?**



UESB
UNIVERSIDADE ESTADUAL
DO SUDOESTE DA BAHIA



PROFLETRAS



**O QUE TENHO A DIZER SOBRE AS LEITURAS
QUE FIZ? EU GOSTEI? POR QUÊ?**



UESB
UNIVERSIDADE ESTADUAL
DO SUDOESTE DA BAHIA



PROFLETRAS

APÊNDICE D – CAPA DA SEQUÊNCIA BÁSICA



UESB
UNIVERSIDADE ESTADUAL
DO SUDOESTE DA BAHIA



SEQUÊNCIA BÁSICA

UMA PROPOSTA DE LEITURA PARA A COMPREENSÃO DO CONTO MARAVILHOSO

Pesquisadora: Mariene Silva Pedreira
Mestranda em Letras –ProfLetras (UESB)

Orientador: Prof. Dr. Halysson F. Dias
UESB

VITÓRIA DA CONQUISTA
2023



SEQUÊNCIA BÁSICA

UMA PROPOSTA DE LEITURA PARA A COMPREENSÃO DO CONTO MARAVILHOSO

Mariene Silva Pedreira

Mestranda em Letras – ProfLetras (UESB)

Prof. Dr. Halysson F. Dias

UESB

VITÓRIA DA CONQUISTA

2023

ANEXOS

ANEXO I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

CONVIDAMOS o(a) senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável) para participar de uma pesquisa científica.

Por favor, leia este documento com bastante atenção e, se você estiver de acordo, rubricue as primeiras páginas e assine na linha “Assinatura do participante”, no ponto 8.

1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Mariene Silva Pedreira.1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: Prof. Dr. Halysson F. Dias Santos/Mariene Silva Pedreira.**2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, PORQUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?**

2.1. TÍTULO DA PESQUISA <i>O Conto Maravilhoso Ontem e Hoje: Uma Proposta de Intervenção para a Formação de Leitores Literários no 2º Ano do Ensino Fundamental</i>
2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa): <i>De acordo com os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) 2019, um grande contingente de estudantes brasileiros concluíram os estudos com nível em proficiência leitora abaixo da média nacional em todas as etapas em que a avaliação foi realizada. Também, dados do Relatório Brasil no PISA 2018 revelaram que 50% dos estudantes não apresentaram o nível mínimo de proficiência em leitura. Apenas 2% alcançaram os níveis mais alto. Diante desse contexto, consideramos que a leitura frequente do texto literário na sala de aula, com foco na construção dos sentidos, contribui para o desenvolvimento de um leitor crítico, capaz de ler e interpretar.</i>
2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos): <i>Esta pesquisa tem como principal objetivo propor, por meio de uma intervenção pedagógica, estratégias que contribuam para a formação do leitor literário no 2º ano do ensino fundamental, a partir do trabalho com o conto maravilhoso, para tanto, iremos construir uma sequência básica para o trabalho com o conto maravilhoso em sala de aula, estudar as relações intertextuais entre contos maravilhosos clássicos e suas releituras, apresentar estratégias de construção do sentido do texto literário, modular a leitura do conto maravilhoso e realizar leituras colaborativas.</i>

3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)

3.1 O QUE SERÁ FEITO: <i>Será realizado um questionário para saber nível de envolvimento do aluno com a leitura literária, desenvolveremos uma sequência de atividades de leituras compartilhadas de contos maravilhosos. Nesse momento, serão compartilhadas as ideias a respeito dos textos lidos e o participante vai aprender estratégias para compreender suas leituras. Por fim, vamos propor um questionário com questões relacionadas a interpretação do conto “Uxa, ora fada, ora bruxa” para constatar o nível de proficiência leitora do aluno após realizar as atividades de leitura.</i>
3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:

Página 1

As atividades serão realizadas na escola Municipal em Tempo Integral Professor Ayrton Viana Silva e a previsão é de que a intervenção aconteça durante os dias letivos do mês de setembro de 2022.

3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:

Cada atividade terá duração de 60 minutos.

4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo:

☒ MÍNIMO ☐ MODERADO ☐ ALTO

4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

O participante poderá sentir algum desconforto/constrangimento, como apresentar dificuldades na leitura dos textos, ao acompanhar o grupo, ou constrangimento por não conseguir fazer algumas leituras ou responder aos questionários, bem como cansaço mental e físico.

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

Para amenizar o desconforto/constrangimento, vamos elaborar um cronograma de distribuição dos horários de execução das atividades e preservar o participante quando percebermos que este apresenta dificuldades e não se sente à vontade para interagir com o grupo, em algum momento da intervenção. Assim, caso ele prefira colocar suas ideias de maneira individual, somente para nós pesquisadores, sem que o grupo todo saiba, respeitaremos e assim o faremos. Além disso, assim que os questionários forem repondidos pelo participante serão lacrados na sua presença para uso exclusivo dos pesquisadores.

5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

O participante vai aprender a desenvolver a leitura literária para a compreensão e interpretação, despertando o gosto e o senso crítico, além de perceber a literatura como um fenômeno social e artístico que pode contribuir para a compreensão de si e do mundo que o cerca.

5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

Esta pesquisa contribuirá para despertar novos olhares a cerca do ensino e aprendizagem da leitura literária na sala de aula, visto que traz uma metodologia diferente para o tratamento do texto literário. Poderá, portanto, servir de base para uma prática significativa de professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):

6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?

R: Nenhum dos dois. A participação na pesquisa é voluntária.

6.2. Mas e se você acabar gastando dinheiro só para participar da pesquisa?

R: O pesquisador responsável precisará lhe ressarcir estes custos.

6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?

R: Você pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.

6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)

R: Não. Você só precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.

6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?

R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.

6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?

R: Nenhum.

6.7. O que acontecerá com os dados que você fornecer nessa pesquisa?

R: Eles serão reunidos com os dados fornecidos por outras pessoas e analisados para gerar o resultado do estudo. Depois disso, poderão ser apresentados em eventos científicos ou constar em publicações, como Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações, Teses, artigos em revistas, livros, reportagens, etc.

6.8. Os participantes não ficam expostos publicamente?

R: Em geral, não. O(A) pesquisador(a) tem a obrigação de garantir a sua privacidade e o sigilo dos seus dados. Porém, a depender do tipo de pesquisa, ele(a) pode pedir para te identificar e ligar os dados fornecidos por você ao seu nome, foto, ou até produzir um áudio ou vídeo com você. Nesse caso, a decisão é sua em aceitar ou não. Ele precisará te oferecer um documento chamado "Termo de Autorização para Uso de Imagens e Depoimentos". Se você não aceitar a exposição ou a divulgação das suas informações, não o assine.

6.9. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?

R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídos.

6.10. Qual a "lei" que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?

R: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Há, também uma cartilha específica para tratar sobre os direitos dos participantes. Todos esses documento podem ser encontrados no nosso site (www2.uesb.br/comitedeetica).

6.11. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?

R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.

7. CONTATOS IMPORTANTES:

Pesquisador(a) Responsável: Mariene Silva Pedreira.

Endereço: Avenida Maria José Viana Silva, 327 – Bairro Maria José Viana, Brumado/BA.

Fone: (77) 999748194 / **E-mail:** marypedreira.atual@gmail.com.

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho, Jequié-BA. CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9727 / **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 18:00

8. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante ou do seu responsável)

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

☐ em participar do presente estudo;

☐ com a participação da pessoa pela qual sou responsável.

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

BRUMADO, _____ de _____ de 2022

Assinatura do(a) participante (ou da pessoa por ele responsável)



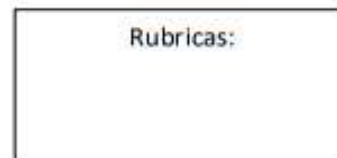
Impressão Digital
(Se for o caso)

9. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

BRUMADO, _____ de _____ de 2022

Assinatura do(a) pesquisador



ANEXO II

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde – CNS
(Para indivíduos entre 6 e 11 anos de idade)



Somos estudantes da **Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB** e estamos fazendo uma pesquisa.

A gente está estudando sobre **O Conto Maravilhoso Ontem e Hoje: Uma Proposta de Intervenção para a Formação de Leitores Literários no 2º Ano do Ensino Fundamental.**

Por que a gente percebeu que **um número considerável de estudantes terminam o Ensino Fundamental com baixo rendimento em leitura. Assim, consideramos que se fizermos a leitura frequente do texto literário na sala de aula, poderemos ajudar os alunos a se desenvolverem melhor na leitura.**

Por isso que a gente quer **propor, por meio de uma intervenção pedagógica, estratégias que contribuam para a formação do leitor literário no 2º ano do ensino fundamental, a partir do trabalho com o conto maravilhoso.**



Só que precisamos da sua ajuda para isso.
Se a gente te convidar para participar, você aceita?

Mas antes de você responder, vamos te explicar
direitinho como vai ser.

A gente vai fazer o seguinte:

Realizar um questionário para saber o seu nível de envolvimento com a leitura literária, desenvolver uma sequência de atividades de leituras compartilhadas de contos maravilhosos. Nesse momento, a gente vai trocar ideias com seus colegas de turma a respeito dos textos lidos, em que você vai aprender estratégias para compreender suas leituras. Por fim, vamos propor um questionário com questões relacionadas à interpretação do conto "Uxa, ora fada, ora bruxa".

É importante que você saiba que você pode sentir algum desconforto/constrangimento, como apresentar dificuldades na leitura dos textos, ao acompanhar o grupo, ou constrangimento por não conseguir fazer algumas leituras ou responder aos questionários, bem como cansaço mental e físico.

Mas não se preocupe! Vamos tomar bastante cuidado.

Para amenizar o desconforto/constrangimento, vamos elaborar um cronograma de distribuição dos horários de execução das atividades e preservá-lo quando percebermos que você apresenta dificuldades e não se sente à vontade para interagir com o grupo, em algum momento da intervenção. Assim, caso você prefira colocar suas ideias de maneira individual, somente para nós, sem que o grupo todo saiba,

Seja consciente: ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel. :)

Página 1

respeitaremos e assim o faremos. Além disso, os questionários respondidos por você serão lacrados na sua presença para que somente nós pesquisadores tenhamos acesso.

Se você puder nos ajudar, **vai ser bom por que** *você vai aprender a desenvolver a leitura literária para a compreensão e interpretação, despertando o gosto e o senso crítico, além de perceber a literatura como um fenômeno social e artístico que pode contribuir para a compreensão de si e do mundo que o cerca.*

Tem mais :)

Pode ser que a gente publique estas informações em livros, artigos, apresente em alguns congressos ou outros lugares, mas a gente só vai dizer que você participou se você e o seu responsável (pai, mãe, avô, avó...) deixarem, certo?!
Vou guardar tudo direitinho por 5 anos e depois eu joga fora.
Ah! Quando eu terminar, volto pra te contar o que eu descobri.



Para participar não precisa pagar nada.
Se eu te incomodar, você pode pedir pra parar e pra sair quando quiser, sem problemas.



Tem alguma dúvida? Alguma coisa da pesquisa te prejudicou?
Pode ligar ou mandar um e-mail, que vamos te ajudar:



Pesquisador responsável: *Mariene Silva Pedreira*

Endereço: *Avenida Maria José Viana Silva, 327, Bairro Maria José Viana - Brumado/BA*

Telefone: *(77) 999748194* | E-mail: *marypedreira.atual@gmail.com*

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.

Telefone: **(73) 3528-9727** | E-mail: *cepjq@uesb.edu.br*

Horário de Funcionamento: Segunda a sexta-feira, das 08:00 às 18:00

Você tem direito a umas coisas chamadas de Ressarcimento e Indenização. Mas, como é um pouco complicado de explicar, vou mandar no documento que você vai levar para os seus responsáveis, e aí eles podem ler e te dizer o que é, certo?



E aí, posso contar com você?



Sim! ()



Não! ()

Marcou NÃO?

Não tem problema. É só me devolver os papéis. Obrigado assim mesmo. :-)

Marcou SIM?

Que legal! Obrigado(a)! Agora, por favor, assine primeiro nessa linha aí em baixo, depois no quadrinho "Rubrica", em todas as páginas, e leve estes papéis para os seus pais ou responsáveis lerem e assinarem para mim, ok? Depois é só me devolver.

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié
(73) 3528-9727 | *cepjq@uesb.edu.br*

Rubricas:

Seja consciente: ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel. :)

Página 2

BRUMADO, ____/____/2022

Assinatura do(a) participanteImpressão Digital
(Se for o caso)**COMPROMISSO DO PESQUISADOR**

Declaro conhecer todos os meus deveres e os direitos dos participantes e dos seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro, também, ter feito todos os esclarecimentos pertinentes a todos os envolvidos direta ou indiretamente na pesquisa, e reafirmo que o início da coleta de dados ocorrerá apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o protocolo do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa competente.

BRUMADO, ____ de ____ de 2022

Assinatura do(a) pesquisador

Seja consciente: ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel. :)