



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEG  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**DIOGO RODRIGUES DE BARROS**

**PROPOSTA DE LEITURA E DE PRODUÇÃO ESCRITA COM O GÊNERO  
TEXTUAL CONTO: UMA EXPERIÊNCIA NO 8º ANO**

**PAU DOS FERROS**

**2024**

**DIOGO RODRIGUES DE BARROS**

**PROPOSTA DE LEITURA E DE PRODUÇÃO ESCRITA COM O GÊNERO  
TEXTUAL CONTO: UMA EXPERIÊNCIA NO 8º ANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), Campus Avançado de Pau dos Ferros, (CAPF), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Antonia Sueli da Silva Gomes**

**PAU DOS FERROS**

**2024**

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

**Catálogo da Publicação na Fonte.**  
**Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

B277p Barros, Diogo Rodrigues de  
PROPOSTA DE LEITURA E DE PRODUÇÃO  
ESCRITA COM O GÊNERO TEXTUAL CONTO: UMA  
EXPERIÊNCIA NO 8 ANO. / Diogo Rodrigues de Barros. -  
Pau dos Ferros - RN, 2024.  
180p.

Orientador(a): Profa. Dra. Antonia Sueli da Silva  
Gomes.

Dissertação (Mestrado em Programa de Mestrado  
Profissional em Letras). Universidade do Estado do Rio  
Grande do Norte.

1. Gêneros textuais. 2. Conto. 3. Leitura. 4. Escrita. I.  
Sueli da Silva Gomes, Antonia. II. Universidade do Estado  
do Rio Grande do Norte. III. Título.

**DIOGO RODRIGUES DE BARROS**

**PROPOSTA DE LEITURA E DE PRODUÇÃO ESCRITA COM O GÊNERO  
TEXTUAL CONTO: UMA EXPERIÊNCIA NO 8º ANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em: 03/04/2024

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Antonia Sueli da Silva Gomes (orientadora)  
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Ana Patrícia Sá Martins  
Universidade Estadual do Maranhão - UEMA

---

Profa. Dra. Jaciara Limeira de Aquino  
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN

---

Profa. Dra. Ilza Leia Ramos Arouche  
Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão - UEMASUL

---

Profa. Dra. Crígina Cibelle Pereira  
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN

A minha tia, Professora Antonia Fátima Rodrigues Bezerra (*in memoriam*), minha fonte inesgotável de amor, compreensão e paixão pela educação.

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar, dedico um agradecimento especial a minha querida mãe, cujo apoio inabalável, amor e incentivo foram o alicerce que me sustentou ao longo de toda esta jornada acadêmica.

Gostaria de expressar meu sincero agradecimento ao meu pai, por seu apoio constante e incentivo ao longo da minha jornada acadêmica. Obrigado por sempre acreditar em mim.

Agradeço também a minha inspiradora e adorável avó, professora de comunidades ribeirinhas do Amazonas, e aos meus tios e tias maternos, que sempre estiveram ao meu lado, oferecendo apoio incondicional e encorajamento.

A minha orientadora, Professora Dra. Antônia Sueli da Silva Gomes. Expresso minha sincera gratidão por sua orientação diligente, conselhos valiosos e dedicação incansável ao longo deste processo. Seu conhecimento, experiência e incentivo foram fundamentais para o sucesso deste trabalho.

Agradeço também ao ProfLetras e à Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN) por proporcionarem o ambiente de aprendizado e os recursos necessários para conclusão deste mestrado. Agradeço aos professores, colegas e toda a equipe do programa e da universidade por seu apoio e colaboração.

Por fim, gostaria de expressar minha gratidão a todos os amigos, familiares e demais pessoas que contribuíram de alguma forma para este trabalho. Seus encorajamentos e apoio foram inestimáveis e são profundamente apreciados.

A todos, meu mais sincero e profundo agradecimento. Este trabalho não teria sido possível sem o apoio de cada um de vocês.

“A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 1999, p. 52).

## RESUMO

Este trabalho apresenta uma pesquisa de natureza teórico-prática, voltada para os estudos em torno das dificuldades de leitura e de escrita do gênero conto dos alunos do 8º ano de uma escola pública no interior do Estado do Ceará. O objetivo geral consiste em analisar as práticas de leitura e de escrita dos alunos do 8º ano sobre o gênero conto, considerando as dificuldades que impedem o desenvolvimento da fluência leitora e, conseqüentemente, das práticas de escrita. Como objetivos específicos definiu-se investigar como se desenvolvem as práticas de leitura e de escrita deste gênero textual em sala de aula, identificar as principais dificuldades dos alunos no desenvolvimento da fluência leitora e da produção textual de contos e conhecer as influências do contexto sociofamiliar no desenvolvimento de suas práticas de leitura e de escrita. Dada à natureza dessa investigação, a metodologia utilizada foi a pesquisa-ação, por possibilitar melhor reconhecimento da realidade escolar e direcionamento na resolução de conflitos. Aplicou-se um questionário com fins diagnósticos, considerando não apenas as ações centradas no aluno, mas também as ações da escola e o envolvimento da família no processo de aprendizagem do aluno e de sua relação com as práticas de leitura e de escrita. Na sequência foi desenvolvida uma proposta de intervenção com foco no processo de leitura e de escrita do gênero conto para uma turma de alunos do 8º ano. A intervenção estruturou-se em três etapas: o planejamento, a escrita e a reescrita do conto. O suporte teórico acerca dos temas leitura, escrita e letramentos que embasaram este trabalho conta com estudiosos como Solé (1998), Kleiman (1995, 2012), Martins (2003), Antunes (2007), Koch (2009), dentre outros. Os resultados obtidos na investigação revelam que a abordagem adotada proporcionou uma imersão profunda no universo da escrita criativa e da interpretação textual. Na primeira etapa, os alunos planejaram a escrita de um conto e foi possível observar uma significativa mobilização de suas habilidades cognitivas e criativas. Durante sua produção, na segunda etapa, evidenciou-se a liberdade criativa e de expressão, em que puderam dar vida às suas histórias, explorando as ideias de forma criativa e original. Na terceira etapa, a experiência de reescrita dos contos oportunizou a reflexão sobre os *feedbacks* recebidos e o aprimoramento da escrita. O trabalho desenvolvido na intervenção resultou na elaboração de uma proposta pedagógica visando a orientar o trabalho de professores da educação básica no ensino de gêneros textuais, ilustrando, assim, uma possibilidade de promover o letramento dos alunos de maneira eficaz e significativa. A investigação evidenciou que, ao planejar, produzir e revisar um conto, os alunos não apenas praticaram suas habilidades de escrita, mas também desenvolveram competências relacionadas à leitura e à interpretação de uma diversidade de textos.

**Palavras-chave:** Gêneros textuais. Conto. Leitura. Escrita.

## ABSTRACT

This work presents a theoretical-practical research focused on studying the reading and writing difficulties of the genre tale or "short story" among 8th-grade students in a public school in the interior of the State of Ceará. The general objective is to analyze the reading and writing practices of 8th-grade students regarding the tale genre, considering the difficulties that hinder the development of reading fluency and, consequently, writing practices. The specific objectives are to investigate how reading and writing practices of this textual genre unfold in the classroom, identify the main difficulties students face in developing reading fluency and writing tales, and understand the influences of the socio-family context on the development of their reading and writing practices. Given the nature of this investigation, the methodology employed was action research, as it allows for a better understanding of the school reality and guidance in conflict resolution. A diagnostic questionnaire was administered, considering not only student-centered actions but also school actions and family involvement in the student's learning process and their relationship with reading and writing practices. Next, an intervention proposal was developed focusing on the reading and writing process of the tale genre for a class of 8th-grade students. The intervention was structured into three stages: planning, writing, and rewriting the tale. The theoretical framework on reading, writing, and literacies that underpinned this work includes scholars such as Solé (1998), Kleiman (1995, 2012), Martins (2003), Antunes (2007), Koch (2009), among others. The findings of the investigation reveal that the adopted approach facilitated a deep immersion into the realm of creative writing and textual interpretation. In the first stage, students planned the writing of a tale, showcasing a significant mobilization of their cognitive and creative skills. Throughout their production in the second stage, a sense of creative freedom and expression was evident as they brought their stories to life, exploring ideas in a creative and original manner. In the third stage, the experience of rewriting the stories provided an opportunity for reflection on the feedback received and the refinement of their writing. The intervention conducted resulted in the development of a pedagogical proposal aimed at guiding the work of elementary education teachers in teaching textual genres, illustrating a possibility of promoting students' literacy effectively and meaningfully. The investigation revealed that, in planning, producing, and revising a tale, students not only practiced their writing skills but also developed competencies related to reading and interpreting a variety of texts.

**Keywords:** Textual genres. Tale. Reading. Writing.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	-	Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação .....	69
Figura 2	-	Proficiência de Língua Portuguesa no SPAECE 2021 .....	73
Figura 3	-	Leitura e discussão da Atividade 01 .....	106
Figura 4	-	Questão 02 da Atividade 01 – Aluno “G” .....	107
Figura 5	-	Questão 02 da Atividade 01 – Aluno “Q” .....	108
Figura 6	-	Questão 10 – da Atividade 01 – Aluno “P” .....	111
Figura 7	-	Questão 10 da Atividade 01, aluno “N” .....	112
Figura 8	-	Registro do encerramento da leitura da atividade 02 .....	115
Figura 9	-	Questão 03 – Atividade 02 – Aluno “Q” .....	116
Figura 10	-	Registro da Etapa II – Escrita do conto .....	118
Figura 11	-	Questão 09 (folha 01) – Atividade 02 – Aluno “N” .....	119
Figura 12	-	Questão 09 (folha 02) – Atividade 02 – Aluno “N” .....	120
Figura 13	-	Questão 09 – Atividade 02 – Aluno “P” .....	121
Figura 14	-	Questão 09 – Atividade 03 – Aluno “N” .....	125
Figura 15	-	Reescrita do texto – Atividade 03 – Aluno “N” (parte 01) .....	127
Figura 16	-	Reescrita do texto – Atividade 03 – Aluno “N” (parte 02) .....	128
Figura 17	-	Reescrita do texto – Atividade 03 – Aluno “P” (parte 01) .....	129
Figura 18	-	Reescrita do texto – Atividade 03 – Aluno “P” (parte 02) .....	130
Figura 19	-	Proposta Pedagógica – EntreContos .....	132

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	- Idade dos alunos participantes da pesquisa .....	85
Gráfico 2	- Resultados da pergunta: Você gosta de ler? .....	86
Gráfico 3	- Gênero textual preferido pelos alunos .....	87
Gráfico 4	- Local preferido para leitura .....	88
Gráfico 5	- Número de livros lidos no último ano .....	89
Gráfico 6	- Visita à biblioteca da escola .....	89
Gráfico 7	- Observação de familiares lendo .....	90
Gráfico 8	- Influência para leitura .....	91
Gráfico 9	- Parentesco entre o responsável e o aluno .....	93
Gráfico 10	- Idade dos responsáveis pelos alunos .....	94
Gráfico 11	- Grau de escolaridade do responsável pelo aluno .....	95
Gráfico 12	- Preferências de leitura dos responsáveis .....	96
Gráfico 13	- Leituras realizadas no último ano pelos responsáveis .....	97
Gráfico 14	- Frequência de leitura semanal dos responsáveis .....	97
Gráfico 15	- Motivação para leitura dos responsáveis .....	98
Gráfico 16	- Incentivo à leitura pelo responsável .....	99

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Capacidades de compreensão .....	31
Quadro 2	- Passos da pesquisa-ação desenvolvida .....	70
Quadro 3	- Quantitativo de sujeitos participantes da pesquisa .....	75
Quadro 4	- Resposta da segunda questão da atividade 1 .....	107
Quadro 5	- Respostas nas questões 03 a 09 na atividade 01 .....	109
Quadro 6	- Atividade 01, questão 10 .....	110
Quadro 7	- Atividade 02 – Questões de 01 a 08 .....	115
Quadro 8	- Atividade 02, questão 09 .....	118
Quadro 9	- Atividade 03, questões 02 a 09 .....	124

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROFLETRAS	Mestrado Profissional em Letras
SEDUC	Secretaria de Educação do Ceará
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará
UERN	Universidade Estadual do Rio Grande do Norte

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> .....	16
<b>2</b>	<b>PRÁTICAS DE LEITURA: A CONSTITUIÇÃO DE LETRAMENTOS</b> .....	21
<b>2.1</b>	<b>O Sentido da Leitura e o conhecimento</b> .....	23
<b>2.2</b>	<b>Leitura e produção de sentido</b> .....	25
2.2.1	O contexto e a produção de sentido .....	27
<b>2.3</b>	<b>Leitura crítica</b> .....	31
2.3.1	Leitura como experiência estética .....	34
<b>2.4</b>	<b>A leitura no espaço escolar</b> .....	35
<b>2.5</b>	<b>Leitura no ambiente familiar</b> .....	40
<b>3</b>	<b>A PRODUÇÃO ESCRITA NO PROCESSO DE LETRAMENTO: CONSIDERAÇÕES SOBRE O GÊNERO TEXTUAL CONTO</b> .....	46
<b>3.1</b>	<b>Processos de escrita e letramento como elementos para a formação crítica</b> .....	48
<b>3.2</b>	<b>Prática de análise e produção de textos narrativos/contos</b> .....	51
3.2.1	Participação cidadã a partir da escrita .....	54
<b>3.3</b>	<b>O papel da escola e do professor na produção escrita</b> .....	56
<b>3.4</b>	<b>O papel da família no processo de escrita</b> .....	58
3.4.1	A autorresponsabilidade do aluno na construção do hábito da escrita .....	60
<b>3.5</b>	<b>O conto como elemento motivador da escrita</b> .....	62
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA DA PESQUISA: OS CAMINHOS DA AÇÃO</b> .....	67
<b>4.1</b>	<b>A proposta de intervenção</b> .....	71
4.1.1	A escola e os sujeitos .....	72
<b>4.2</b>	<b>Os objetivos da proposta de intervenção e da análise do <i>corpus</i></b> .....	75
4.2.1	Descrição das etapas da proposta de intervenção .....	76
<b>5</b>	<b>CONTANDO UM CONTO: O PROCESSO DA PRODUÇÃO ESCRITA</b> .....	83
<b>5.1</b>	<b>O perfil dos participantes no contexto da pesquisa</b> .....	83
5.1.1	Conhecendo o aluno .....	84
5.1.2	Conhecendo o responsável pelo aluno .....	91
5.1.3	Conhecendo o perfil da coordenação escolar .....	100
<b>5.2</b>	<b>A escrita em foco: o desenvolvimento da proposta de intervenção</b> .....	102
5.2.1	Etapa I – Leitura, interpretação e planejamento de um conto .....	105
5.2.2	Etapa II – Leitura, interpretação e produção de um conto .....	113

5.2.3	Etapa III – Leitura, interpretação e reescrita .....	122
5.3	<b>PROPOSTA PEDAGÓGICA – ENTRECONTOS: DO PLANEJAMENTO À REESCRITA .....</b>	<b>132</b>
6	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>133</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>137</b>
	<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO COM O COORDENADOR .....</b>	<b>141</b>
	<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO COM O ALUNO .....</b>	<b>144</b>
	<b>APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO COM O RESPONSÁVEL .....</b>	<b>147</b>
	<b>APÊNDICE D – ATIVIDADE 01 .....</b>	<b>149</b>
	<b>APÊNDICE E – ATIVIDADE 02 .....</b>	<b>158</b>
	<b>APÊNDICE F – ATIVIDADE 03 .....</b>	<b>167</b>
	<b>APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ESCOLA .....</b>	<b>176</b>
	<b>APÊNDICE H – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – RESPONSÁVEL .....</b>	<b>178</b>

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A leitura é uma habilidade fundamental para o desenvolvimento pessoal e intelectual de qualquer indivíduo. Através dela é possível adquirir conhecimentos, aprender novas habilidades e ter acesso a diferentes perspectivas e ideias. Além disso, a leitura é essencial para aprimorar a comunicação, a escrita e o pensamento crítico.

A capacidade de ler e compreender textos é crucial em diversos aspectos da vida, desde a obtenção de informações básicas para as atividades cotidianas até a realização de tarefas mais complexas, como a pesquisa acadêmica e a tomada de decisões profissionais.

Não há dúvidas acerca dos benefícios e importância da leitura dentro e fora da sala de aula. Os professores e o ambiente escolar são partes fundamentais no processo de ensino da aquisição da leitura e da escrita, sendo reconhecidos pela comunidade acadêmica. Porém, não é incomum que a responsabilidade recaia sempre no professor de língua portuguesa, quando na verdade sabemos que a aprendizagem está envolta por vários outros fatores, como a estrutura do ensino e o ambiente familiar.

Apesar da importância dada à leitura no ambiente escolar e fora dele, muitos alunos(as) ainda apresentam dificuldades nessa área ou simplesmente não dedicam tempo suficiente para sua prática. Por isso, é fundamental discutir e promover a leitura como prática essencial para o desenvolvimento pessoal e para a formação de uma sociedade mais crítica e consciente. Além disso, a leitura compartilhada em sala de aula pode contribuir para a formação de valores e para o desenvolvimento de habilidades sociais, como o respeito, a empatia e a cooperação.

Existem diversas formas de incentivar a leitura em sala de aula, desde a realização de atividades que promovam o interesse dos alunos pelos livros, como festivais literários e concursos literários, entrevistas com personagens, bibliotecas móveis, dentre vários outros projetos que despertam a curiosidade do aluno pelo mundo da leitura.

Ao promover a leitura em sala de aula, é importante que o professor esteja atento às características e necessidades de cada aluno, para que a prática seja inclusiva e significativa para todos. Além disso, é fundamental que a leitura seja vista

como uma atividade prazerosa e não como uma obrigação, para que os alunos se sintam motivados a ler e a explorar novos universos literários.

A escola tem um papel fundamental na formação de leitores, pois é um espaço de aprendizado e de estímulo à prática da leitura. É na escola que muitas crianças têm o primeiro contato com livros e aprendem a ler e a escrever. Por isso, é importante que a escola incentive a leitura como uma atividade prazerosa e fundamental para o desenvolvimento pessoal e intelectual dos alunos.

Para isso, é importante que a escola tenha um ambiente acolhedor e propício à leitura, com espaços confortáveis e atrativos, que sirvam de estímulo para sua prática. Além disso, a escola deve respeitar a diversidade de interesses e necessidades de seus alunos, oferecendo um acervo variado e adequado às diferentes idades e perfis de leitores.

O professor é essencial na promoção da leitura, sendo um mediador que pode orientar os alunos na escolha dos textos, na interpretação e na reflexão sobre as leituras realizadas. O professor deve ser um exemplo de leitor, valorizando a prática da leitura como uma atividade prazerosa e fundamental para o desenvolvimento pessoal e intelectual.

Outro fator que contribui para a formação leitora de um indivíduo é a família, que deve desempenhar um papel importante no incentivo e promoção da prática leitora. A partir do ambiente familiar, é possível estimular o interesse dos filhos pelos livros e pela leitura, contribuindo para a formação de leitores críticos e reflexivos.

Ao incentivar a leitura desde cedo, a família contribui para o desenvolvimento da capacidade cognitiva, criativa e crítica das crianças, além de fortalecer os vínculos familiares por meio da convivência e do compartilhamento de experiências. A leitura pode ser uma atividade enriquecedora e prazerosa para toda a família.

Nesse entendimento, a investigação proposta por esta pesquisa partiu de minha observação durante os meus quinze anos de docência: existem dificuldades de leitura, assim como a baixa exposição a vivências de letramento enfrentadas por uma parcela significativa dos alunos do ensino fundamental, incluindo escassez de material paradidático disponível, projetos de leitura e a falta de incentivo familiar. Surgiu, então a seguinte questão de pesquisa: *Como superar problemas de leitura e de escrita, através do gênero conto, oportunizando o acesso de alunos do 8º ano às práticas que possibilitem melhorar a fluência leitora?*

A busca pela resposta a esse questionamento permitiu formular questões secundárias: (a) a partir do trabalho com o gênero conto, como se organizam as práticas de leitura e de escrita na turma analisada? (b) desenvolvendo atividades com o gênero conto, quais as principais dificuldades do aluno para aprimorar a fluência leitora e a produção escrita? (c) na família e no contexto social em que os alunos estão inseridos, há incentivo para a prática da leitura e da escrita?

Para responder a essas questões, delimitamos como objetivo geral: *analisar as práticas de leitura e de escrita dos alunos do 8º ano a partir do gênero conto, considerando as dificuldades que impedem o desenvolvimento da fluência leitora e, conseqüentemente, as práticas de escrita.* Considerando as questões secundárias, os objetivos específicos organizam-se em:

- i) Investigar como se desenvolvem as práticas de leitura e de escrita em sala de aula a partir do gênero conto;
- ii) Identificar as principais dificuldades dos alunos no desenvolvimento da fluência leitora e da produção textual ao trabalhar com o gênero conto;
- iii) Conhecer as influências do contexto sociofamiliar do aluno para o desenvolvimento das práticas de leitura e de escrita.

Os objetivos apresentados se definiram a partir da compreensão sobre os papéis de cada participante no contexto da pesquisa, a saber: (a) a escola, como instituição formadora, deve oferecer condições adequadas para a prática da leitura e da escrita; (b) a família, neste trabalho representada pelos pais, desempenha o importante papel no que diz respeito à influência e a motivação para que os filhos se interessem e desenvolvam boas práticas de leitura; (c) os alunos, público-alvo do processo de aprendizagem, a compreensão é de que existem fatores internos e externos à escola que impactam na construção da fluência leitora. Desta forma, o objetivo delineou-se a partir da identificação dessas dificuldades.

As vantagens de conhecer as deficiências de uma área do conhecimento como a leitura é fundamental para corrigir as falhas encontradas, ainda mais quando a investigação, como é o caso desta pesquisa, organiza seus objetivos em torno não somente do aluno, mas também dos vários fatores que estão correlacionados à aprendizagem da leitura, como a escola e o meio sociofamiliar em que ele está inserido.

Discutir sobre as dificuldades que permeiam os processos de leitura e de escrita requer falar também sobre estratégias que possibilitem o desenvolvimento das

habilidades leitoras dos alunos. Por isso, munir os docentes de informações advindas de uma pesquisa como esta é de fundamental importância na busca constante da formação de bons leitores.

Partindo de informações provenientes de pesquisas sobre estratégias leitoras, o professor tem a oportunidade de pensar em sugestões mais particulares para oferecer aos alunos. Em um contexto onde o professor tem a responsabilidade de ser um modelo como leitor e explicitar as suas estratégias de leitura, é imprescindível a participação do aluno nas escolhas das leituras e nos usos de estratégias. Esta participação que, inicialmente, é mais dirigida pelo professor vai ganhando mais liberdade progressivamente.

A pesquisa também visou a investigação acerca dos espaços da escola que contribuem para o ensino da leitura. Como relata Solé (1998, p. 63), algumas situações facilitam a exploração, por parte do professor, mais do que outras. Nas escolas em que existem espaços destinados exclusivamente a leitura, “os professores terão muitas oportunidades, não só de ensinar a ler e escrever, mas de observar os progressos e as dificuldades dos alunos, o que facilitará o ajuste progressivo de sua intervenção”.

Em se tratando de uma pesquisa-ação, o trabalho se organizou a partir de um processo de autoria coletiva, gerador de novos autores, entendido como “toda tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática” (TRIP, 2005, p. 443). Assim, a investigação teve como base os eventos constitutivos das particularidades do processo de leitura do gênero conto, considerando-se a observação da capacitação oferecida pela Secretaria da Educação Municipal aos professores, os projetos de leituras desenvolvidos pela escola e a investigação da relação da família dos educandos com a leitura. Com isso, visa-se compreender de que maneira a escola, os professores, os responsáveis e o alunado lidam com a leitura e buscam sanar problemas na fluência leitora.

A presente dissertação foi construída em cinco capítulos. Nas considerações iniciais foi realizada uma abordagem, em linhas gerais, sobre o ensino da leitura e da escrita no ensino fundamental. O segundo capítulo versou sobre alfabetização e letramento na perspectiva da construção da leitura, assim como as concepções de leitura no âmbito escolar e familiar. O terceiro capítulo trouxe discussões sobre as contribuições do gênero textual conto para a escrita. O quarto capítulo apresentou a

metodologia utilizada na pesquisa e o detalhamento da proposta de intervenção. O quinto capítulo trouxe a análise dos dados provenientes do trabalho ora exposto.

O trabalho se encerra com as considerações sobre a pesquisa, no tocante as suas contribuições para o ensino da leitura e da escrita nos anos finais do ensino fundamental e as perspectivas para o processo formativo, tanto do professor como mediador da aprendizagem, quanto dos alunos como leitores/escritores em formação.

## 2 PRÁTICAS DE LEITURA: A CONSTITUIÇÃO DE LETRAMENTOS

Dizer que ler é uma atividade complexa é uma realidade. Porém, devemos perguntar: em que consiste essa complexidade? A leitura requer o domínio de vários aspectos linguísticos, nem sempre de fácil compreensão no universo do aluno, para a sua efetiva constituição como leitor. Então, o que é necessário para se tornar um bom leitor? Em linhas gerais, podemos responder que é necessário conhecer o sistema alfabético e suas regras, bem como dominar processos cognitivos para a compreensão de textos e participar efetivamente de práticas sociais letradas.

Nessa perspectiva, importa reconhecer o papel da escola frente a esse desafio, visto ser a instituição que trabalha intencionalmente com o ensino dessa prática, cabendo-lhe desenvolver estratégias eficazes para que a aprendizagem seja bem-sucedida. Assim sendo, este capítulo objetiva discutir o processo de construção das práticas de leitura e a constituição de letramentos, entendida como o uso social da leitura.

Segundo Soares (2015), desde a alfabetização o aluno deve ser orientado a perceber o mundo escrito ao seu redor. Ou seja, para além das cartilhas e livros, ele deve conhecer a leitura dos diferentes materiais escritos que estão em seu entorno, como revistas, jornais, cartazes, bilhetes, placas, entre outros. Trata-se então do *alfabetizar letrando*, que é uma abordagem que busca ir além do aprendizado simples do código alfabético, envolvendo também o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita de forma contextualizada e significativa. Essa prática também enfatiza a compreensão e o uso funcional da leitura e da escrita no cotidiano, proporcionando aos estudantes uma maior autonomia e habilidades para lidar com diferentes tipos de textos e situações em que se faz necessária a comunicação.

Entender a alfabetização nessa perspectiva é abrir-se para a diversidade de oportunidades que a leitura pode proporcionar ao aluno em seu processo de formação como leitor. O letramento, como ação associada à alfabetização, não quer dizer apenas aquisição da habilidade escrita. Representa um movimento, que começa com o nascer e alcança amplitude com a aquisição da escrita. Se o letramento se inicia com o nascimento, ou melhor, com a primeira inserção da pessoa no meio social, e adquire maior abrangência com as interações associativas e institucionais, a argumentação que se propõe mostrar é que o termo iletrado não pode ser empregado como antítese de letrado (TFOUNI, 1995).

Abordar o conceito de alfabetização nesta discussão diz respeito ao conceito de letramento, bem como a importância de compreendê-lo, quando tratamos do processo de aquisição e desenvolvimento de práticas de leitura. Conceber a ideia do alfabetizar letrando implica orientar o aluno, desde cedo, a uma constante reflexão sobre as práticas e as concepções que nós, professores, adotamos ao envolver sistematicamente as crianças no universo da escrita. Também nos envolvemos em uma situação de análise e recriação de nossas metodologias de ensino, cuidando para que o aluno não aprenda apenas a ler e escrever alfabeticamente de maneira autônoma, mas aprenda também a ler, compreender e produzir textos que compartilhamos socialmente.

É produtivo para o aluno que o professor opte por práticas que propiciem um contexto rico de oportunidades, possibilitando, dessa forma, reduzir a desigualdade na oferta de condições, vigente na sociedade. Também é relevante a adoção de práticas que contribuam para potencializar o grau de letramento dos educandos, favorecendo a autoria e considerando a pluralidade e a diferença na formação do pensamento crítico.

Na construção coletiva de textos, o grupo tem a oportunidade de conversar sobre os efeitos de sentidos e sobre o uso de artifícios, garantindo o controle e a organização desses sentidos, a fim de dar coerência e coesão à narrativa. Nesses momentos de socialização de ideias, os estudantes assumem a função de autor, pois, como dito, têm que organizar os sentidos e montar a história, de maneira que ela tenha início, meio e fim, garantindo a coerência e a coesão do texto. A construção coletiva de textos é um momento para orientar o aluno a lidar com o intradiscorso e com o interdiscorso.

Desde cedo, imersos em situações que favorecem a significação da função social da escrita, os alunos passam a conhecer a necessidade de planejamento e organização de ideias para produzir textos escritos e a estrutura de um texto (carta, texto instrucional, diálogos, recados, bilhetes etc.), bem como sua função social. É um momento importante para que tenham avanços quanto à base alfabética, à ortografia e aos procedimentos (gramaticais) necessários para escrever cada vez melhor. Pode-se planejar momentos em que os alunos tenham que fazer revisões dos textos, elaborando estratégias para garantir a coerência e o entendimento deles. Assim, é oportunizado aos estudantes desenvolver uma autonomia progressiva nas produções de leitura e escrita, apreciando o próprio trabalho escrito, bem como o de seus pares.

Tratar de questões relacionadas à construção coletiva em sala de aula, planejamento, revisão textual e reescrita diz respeito à constituição dos letramentos dos alunos, orientados pelo professor. Essas ações são reveladoras das transformações que podem ocorrer no espaço escolar, não ocorrendo apenas no nível da cognição, como algo restrito ao intelecto, mas sobretudo no nível da ação, como uma mudança de atitude na materialidade do cotidiano.

Na sequência deste trabalho tratamos de aspectos diversos da leitura, como a produção de sentido, a leitura crítica, a experiência estética, o espaço escolar e o ambiente familiar.

## **2.1 O Sentido da Leitura e o Conhecimento**

A habilidade EF12LP04 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) consiste em: Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.

Conhecer os diferentes conceitos e tipos de leitura, identificar e desenvolver as estratégias e as práticas que contribuem para uma leitura eficiente, reconhecer as possibilidades de aprendizado por meio da leitura de textos diversos faz parte do repertório de habilidades leitoras que os nossos alunos devem adquirir ao longo da sua trajetória escolar. É fundamental que aqueles que estão envolvidos na educação dos alunos, escola e família, compreendam a importância da leitura e do letramento com diversos gêneros textuais.

As concepções, práticas, estratégias e experiências de leitura devem ser assuntos constantes nas formações dos professores. Assim, os profissionais têm a oportunidade de analisar os fatores e os elementos que contribuem para apreender o sentido de um texto, além de verificar o modo pelo qual os objetivos que temos ao ler influenciam os procedimentos de leitura. A relação entre o leitor e o livro é outro ponto considerado nas discussões do fazer pedagógico.

A leitura deve ser, ao longo de toda a etapa escolar, uma experiência de construção de conhecimento e de diálogo, além de servir como importante fator de desenvolvimento das habilidades linguísticas do aluno e do processo de decodificação

da escrita. Assim, além de metodologias adequadas nas práticas de leitura, são importantes a reflexão e a orientação teórica sobre o ato de ler.

A leitura pode ser entendida como sonorização de um texto, processo de decodificação, produção e atribuição de sentido, compreensão do mundo e formulação de juízo crítico sobre determinado texto. Deve-se também identificá-la com uma experiência integral de conhecimento.

De acordo com Gough (1990), o leitor faz decodificações a partir de todas as informações visuais, ou seja, ele realiza uma leitura indutiva, captura as informações de forma linear e constrói o significado através da análise do significado das partes, sem a utilização de seu conhecimento prévio. Por esse motivo, chamamos essa perspectiva como perspectiva do texto, em que o trabalho com a leitura se volta para habilidades mecânicas de decodificação da escrita. O leitor consegue interpretar o texto ao recuperar elementos literais e explícitos que estão na superfície dele. Nesta concepção, aprender a ler significa reconhecer o sistema linguístico.

A leitura se torna formação e conhecimento quando os textos se constituem em experiência de diálogo fecundo. Diálogo com textos plurais, com saberes diversos e com diferentes subjetividades. Pela leitura se constrói o conhecimento do mundo, do outro e de si mesmo, pois “a prática da leitura seria um adestramento reflexivo, um exercício de conhecimento do mundo, de nós mesmos” (NUNES, 1998, p. 38).

As atividades de leitura devem favorecer a percepção de que os textos são janelas ou portas que se abrem para o mundo, para o outro e para as vivências do próprio leitor. A leitura não se justifica como mera rotina escolar ou algo confinado à sala de aula. Ler não se limita à percepção ou reconhecimento de fatos gramaticais ou técnicas de compreensão da estrutura textual.

O diálogo que o leitor trava com o texto deve ser também diálogo com o contexto e o mundo do texto. O texto é um objeto histórico, que nos remete à determinada época, às intenções do autor, aos condicionamentos culturais e aspectos ideológicos e por isso, é pertinente reconhecer as marcas que o texto oferece de sua historicidade. Os procedimentos de leitura devem explicitar e identificar os recursos expressivos, as anotações e os elementos formais do texto que o situam no seu contexto.

A partir da relação do texto com o seu contexto, construímos o diálogo com a nossa realidade, o nosso mundo. Nesse sentido, Freire (1999) nos diz que lemos o mundo antes da palavra, mas lemos também o mundo pela palavra do outro, pela

visão de mundo do outro. Não lemos os textos, entretanto, para reproduzir a visão de mundo que nos é oferecida a cada leitura, lemos para construir nossa visão de mundo.

O diálogo com a realidade, favorecido pela leitura contextualizada, aponta para a necessidade do diálogo com o outro. Os textos podem nos conduzir ao mundo do outro, ao reconhecimento da alteridade e da descoberta do outro. Reconhecer nos textos diferentes abordagens e opiniões sobre um mesmo assunto, saber dialogar a partir da diferença de ideias e da diversidade de autores é uma experiência de formação para a cidadania e a construção de um sujeito que se reconhece parte de um mundo plural. A leitura, enriquecida pela referência do outro, é ainda experiência de conhecimento de si mesmo, pois:

Na realidade, cada leitor é, quando lê, o próprio leitor de si mesmo. A obra do escritor é somente uma espécie de instrumento de ótica que ele oferece ao leitor a fim de permitir-lhe discernir aquilo que sem o livro talvez não tivesse visto em si mesmo. (PROUST, 1989, p. 65).

A leitura, ainda que comporte uma dimensão coletiva e faça surgir o diálogo com a realidade, é também uma experiência de introspecção, de autoconhecimento, pois, “no ato da leitura, o leitor isola-se momentaneamente do mundo, fazendo surgir uma conversa silenciosa e uma singular dialética entre nós mesmos e o texto” (NUNES, 1998, p. 45).

Contos, romances, poemas, textos informativos e tantos outros gêneros textuais são possibilidades de leitura de nós mesmos. São oportunidades de um olhar para o texto, para o mundo e para o outro. Esses olhares permitem um olhar mais atento para nossas próprias experiências, para nosso mundo interior.

## **2.2 Leitura e Produção de Sentido**

A leitura pode ser entendida como “o processo de construir um significado a partir do texto. Isso se torna possível pela interação entre os elementos textuais e os conhecimentos do leitor. Quanto maior for a concordância entre eles, maior a probabilidade de êxito na leitura” (CARDOSO; SILVA, 2008, p. 08). Isso nos leva a perceber que a leitura tem procedimentos característicos e necessita de estratégias válidas para que os sentidos do texto sejam produzidos adequadamente. De modo complementar, Kriegl (2001) coloca que:

Na leitura, o leitor está diante de palavras escritas por um autor que não está presente para completar as informações. Por isso, é natural que forneça informações ao texto enquanto lê. Contudo, o texto também atua sobre os esquemas cognitivos do leitor. Quando alguém lê algo, inicia aplicando um determinado esquema, alterando-o ou confirmando-o, ou, ainda, tornando-o mais claro e exato. Assim, duas pessoas que estão lendo o mesmo texto podem entender mensagens diferentes, porque seus esquemas cognitivos são diferentes, ou seja, as capacidades já internalizadas e o conhecimento de mundo de cada uma são específicos. (KRIEGL, 2001, p. 74)

Nesse entendimento, cada pessoa traz suas experiências de vida, bagagem cultural, valores e diferentes conhecimentos que influenciam a sua interpretação do texto. Além disso, o conhecimento prévio sobre o assunto abordado no texto pode impactar significativamente a interpretação do leitor. Aqueles com um conhecimento mais profundo sobre o tema podem extrair significados mais complexos e sutis do texto, enquanto aqueles com menor familiaridade podem ter uma compreensão mais superficial.

As perspectivas individuais de cada leitor, incluindo crenças, valores, ideologias e experiências pessoais, moldam sua interpretação do texto. Duas pessoas com diferentes pontos de vista políticos, por exemplo, podem interpretar um editorial jornalístico de maneiras opostas.

As habilidades de leitura de cada pessoa também desempenham um papel crucial em sua compreensão do texto. Alguém com habilidades avançadas de leitura pode analisar e interpretar nuances e sutilezas no texto que podem passar despercebidas para um leitor com habilidades menos desenvolvidas.

O contexto em que o texto é lido também pode influenciar a interpretação. Por exemplo, ler um romance em um ambiente acadêmico para análise crítica pode levar a uma interpretação diferente daquela obtida ao ler o mesmo romance por pura diversão em casa.

A ambiguidade intencional ou interpretação subjetiva deixada pelo autor pode levar a diferentes entendimentos do texto por parte dos leitores. O autor pode deixar espaço para múltiplas interpretações, dependendo da perspectiva do leitor. Essa diversidade de interpretações enriquece o diálogo e a compreensão do texto, destacando a subjetividade inerente ao ato de ler e interpretar. Dessa maneira, entendemos que a diferença de entendimento de um mesmo texto por pessoas diferentes é um fenômeno complexo e multifacetado, influenciado por uma variedade de fatores individuais, contextuais e textuais. Vemos, assim, que o sentido do texto depende do próprio texto, do contexto e do conhecimento prévio do leitor.

É importante destacar que a BNCC (BRASIL, 2018) enfatiza a importância de desenvolver habilidades de leitura em diferentes complexidades e áreas do conhecimento. Isso inclui uma compreensão de textos literários, científicos e de textos de outros gêneros. Sugere-se que a leitura de textos seja abordada de forma interdisciplinar, ou seja, integrada às diversas disciplinas do currículo escolar. Isso permite que os alunos apliquem as habilidades de leitura em contextos variados e compreendam a importância da leitura em diferentes áreas do conhecimento.

Em seu texto, o documento fala da importância da formação de leitores críticos e reflexivos e de desenvolver nos alunos a capacidade de ler de forma crítica e reflexiva (BRASIL, 2018). Isso inclui a análise de diferentes pontos de vista, a identificação de preconceitos e estereótipos nos textos e a capacidade de formar opiniões fundamentadas com base na leitura, além da ampliação de um repertório literário que ofereça acesso a uma variedade de textos de diferentes épocas, gêneros e culturas. Isso contribui para a formação de leitores mais conscientes e culturalmente diversificados.

A BNCC sugere o uso de diferentes estratégias de leitura para ajudar os alunos a compreender e interpretar textos de maneira eficaz, o que inclui a identificação de palavras-chave, a inferência de significados a partir do contexto, o uso de recursos como resumos e esquemas, entre outros (BRASIL, 2018).

### 2.2.1 O contexto e a produção de sentido

O sentido de um texto pode depender também de seu contexto. Dados e informações sobre o autor, a época da publicação, possíveis motivos ou questionamentos que deram origem ao texto, o contexto cultural e social, a língua de origem do texto, quando se tratar de tradução, entre outros aspectos podem contribuir para o sentido ou leitura de determinados textos.

É importante considerar também o contexto do leitor. Um texto pode ter sido escrito e publicado em época e contexto sociocultural bastante distintos do leitor. Neste caso, o leitor deve considerar tanto o contexto de produção do texto quanto o contexto no qual ele próprio está lendo-o. A bagagem ou o repertório do leitor contribuem muito para a sua compreensão. O conhecimento prévio sobre a linguagem e o mundo possibilita ao leitor identificar o tipo de texto que está lendo.

Nesse sentido, destacamos que existem traços constitutivos do texto que vão guiar a leitura: o tipo de texto, seu formato, o vocabulário que é utilizado, a estrutura das frases, as figuras de linguagem ou as palavras com sentido figurado etc. Tudo isso forma traços semânticos e aspectos textuais que contribuem para o sentido do texto. Assim, o texto deve ser lido levando-se em conta todos os seus elementos constitutivos, como colocam Platão e Fiorin (2003, p. 126):

Lido de modo fragmentário, o texto pode parecer um aglomerado desconexo de frases a que o leitor dá o sentido que quiser e bem entender. Não é assim: há leituras que não estão de acordo com o texto e, por isso, não podem ser feitas. Mas talvez alguém perguntasse: um texto não pode aceitar múltiplas leituras? É verdade, pode admitir várias interpretações, mas não todas. São inaceitáveis as leituras que não estiverem de acordo com os traços de significado reiterados, repetidos, recorrentes ao longo do texto. Há textos que possibilitam mais de uma leitura. Neles, as mesmas figuras têm mais de uma interpretação, segundo o plano de leitura em que forem analisadas. (PLATÃO; FIORIN, 2003, p. 126).

Qualquer leitura não é válida, pois a leitura depende das possibilidades que o texto oferece. Isso quer dizer que o leitor não deve atribuir ao texto o sentido que bem entender, mas apenas os sentidos possibilitados pelas marcas presentes no texto. Por isso, “o leitor cauteloso abandona interpretações que não estejam apoiadas no texto e em suas recorrências” (PLATÃO; FIORIN, 2003, p. 129).

O contexto em que a leitura está envolta diz respeito também, às informações do texto relacionadas aos aspectos da realidade, da história e do nosso mundo. Muitas vezes, o texto deve ser lido nas suas entrelinhas, em que se deduz informações a partir do que está implícito e se relaciona o contexto e os dados apresentados no texto. É necessária, na leitura, uma interação do texto com o conhecimento de mundo do leitor.

As concepções de leitura são as diferentes formas de entender e descrever o seu processo, incluindo as habilidades e estratégias envolvidas, as suas diferentes finalidades, as relações entre leitor e texto, entre outros aspectos. Estas concepções são importantes para o ensino da leitura, porque influenciam as práticas de ensino, os objetivos e metas de aprendizagem, as estratégias e materiais utilizados, bem como as formas de avaliação.

Conhecendo as diferentes concepções de leitura, os professores podem desenvolver abordagens mais abrangentes e eficazes em seu ensino, considerando as necessidades e interesses dos alunos, bem como os diferentes contextos e

finalidades da leitura. Se os alunos precisam ler textos técnicos para entender informações específicas, uma abordagem mais focada em habilidades e estratégias de leitura que oportunize seus objetivos pode ser mais adequada. Por outro lado, se a finalidade é incentivar a leitura por prazer, uma abordagem mais estética e literária pode ser o melhor caminho.

Além disso, as diferentes concepções de leitura podem ajudar aos professores a entender melhor as dificuldades de seus alunos na leitura e a desenvolver estratégias de intervenção mais eficazes. Se os alunos têm dificuldades em compreender o significado do texto, uma abordagem mais voltada para a compreensão pode ser mais adequada.

Embora a leitura como decodificação seja criticada por se limitar à leitura mecânica e não levar em conta outras habilidades e estratégias importantes, esta ainda é considerada uma habilidade fundamental na alfabetização e no ensino da leitura. O foco está na precisão e na velocidade da leitura e o seu objetivo é extrair o significado das palavras. É uma abordagem comum em programas de alfabetização e útil para leitores iniciantes.

Para que os alunos sejam capazes de decodificar as palavras do texto com sucesso, é importante que eles compreendam as relações entre as letras. O ensino explícito dessas relações pode envolver a prática da correspondência letra-som, o reconhecimento de padrões fonéticos e a aplicação de regras de pronúncia.

As etapas da decodificação são consideradas capacidades básicas de leitura, que, em geral, são ensinadas no processo de alfabetização. Para Rojo (2002, p. 4), algumas delas são:

Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas; Dominar as convenções gráficas; Conhecer o alfabeto; Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita; Dominar as relações entre grafemas e fonemas; Saber decodificar palavras e textos escritos; Saber ler reconhecendo globalmente as palavras; Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura. (ROJO, 2002, p. 4).

Todavia, é importante dizer que a leitura como decodificação não é suficiente para que o leitor compreenda completamente o que está sendo lido. A compreensão da leitura envolve a integração de várias habilidades, incluindo a decodificação, mas também a capacidade de compreender o significado das palavras e frases, identificar

pistas contextuais, inferir informações implícitas, fazer conexões entre ideias e conceitos, entre outras.

Além disso, a compreensão da leitura é influenciada por fatores externos, como a bagagem cultural e experiências prévias do leitor, bem como sua capacidade de concentrar-se e manter o foco durante a leitura. Portanto, é importante que o leitor desenvolva habilidades em todas essas áreas para que possa compreender e apreciar completamente o que está sendo lido.

Nesse sentido, Cafiero (2005, p. 38) nos diz que o texto busca gerar um efeito de sentido no leitor. De acordo com a autora:

[...] na compreensão, o leitor passa pela decodificação (quando reúne informações fonológicas, fonéticas, morfológicas, sintáticas) e pela construção da coerência (quando integra essas informações a seus conhecimentos). O leitor também mobiliza diversos tipos de conhecimentos prévios e utiliza estratégias antes, durante e depois do processamento de informações. (CAFIERO, 2005, p. 38).

Assim, a leitura como compreensão é vista como um processo ativo de construir significado a partir do texto. O foco está na compreensão do que está sendo lido e na capacidade de fazer conexões entre ideias e informações. Essa abordagem é comum em programas de leitura mais avançados.

No Quadro 1 é possível visualizar como Rojo (2002) expõe as capacidades de compreensão da leitura:

Quadro 1 - Capacidades de compreensão.

<b>Ativação de conhecimentos de mundo</b>	O leitor, de modo prévio ou durante a leitura, relaciona constantemente seus conhecimentos, e, caso não consiga compreender, utiliza outras estratégias de caráter inferencial.
<b>Antecipação ou predição de conteúdo ou propriedades dos textos</b>	O leitor, a partir da situação de leitura, das finalidades, do suporte do texto, das esferas de comunicação, dos títulos, fotos ou legendas, levanta hipóteses sobre o conteúdo do texto.
<b>Checgem de hipóteses</b>	Ao longo da leitura, o leitor, checa suas hipóteses, confirmando-as ou desconfirmando-as, podendo também buscar outras mais adequadas.
<b>Localização e/ou cópia de informação</b>	Em diferentes práticas de leitura, o leitor busca e localiza constantemente informações relevantes a fim de armazená-las e reutilizá-las de maneira reorganizada posteriormente. Essa é uma estratégia básica de leitura, com exceção da leitura por prazer ou fruição.
<b>Comparação de informações</b>	O leitor está sempre comparando informações baseado em outros textos ou em seus conhecimentos prévios.

<b>Generalizações</b>	Essa é uma estratégia que contribui muito para a síntese resultante da leitura, estamos sempre generalizando algum texto, pois não conseguimos guardar todos os textos fielmente na nossa mente
<b>Produção de inferências locais e globais</b>	Uma inferência local pode ser realizada através de uma lacuna de compreensão provocada por, por exemplo, um vocábulo do texto desconhecido pelo leitor, assim, o leitor, pelo contexto do texto, descobre um novo significado para o termo. Uma inferência global é realizada quando o leitor utiliza pistas que o autor deixa no texto, seus conhecimentos de mundo e conhecimentos lógicos para efetiva compreensão, já que, nem tudo está dito num texto.

Fonte: Adaptado de Rojo (2002)

Rojo (2002) ressalta que a compreensão de leitura vai além da simples decodificação de palavras e frases. A autora enfatiza a importância de considerar o contexto social, cultural e histórico em que um texto é produzido e lido. Nesse sentido, a compreensão de leitura é influenciada pelo conhecimento prévio, pelas experiências individuais dos leitores e pelas normas discursivas de uma determinada comunidade de leitores.

Com base nesse entendimento, vimos a leitura como uma prática social, inserida em um contexto cultural e institucional mais amplo. Portanto, a compreensão de leitura é moldada pelos valores, crenças e expectativas da sociedade em que ocorre, bem como pelos objetivos específicos de diferentes situações de leitura.

Vale salientar a importância das habilidades metacognitivas na compreensão de leitura, como a capacidade de monitorar e regular o seu próprio processo. Isto envolve a reflexão sobre estratégias eficazes, a identificação de dificuldades e a adoção de abordagens adaptativas para enfrentar desafios de compreensão.

As capacidades de compreensão de leitura, conforme abordado por Rojo (2002), são fundamentais para a participação efetiva na sociedade contemporânea. Promover uma compreensão de leitura eficaz requer uma abordagem holística, que reconheça a natureza dinâmica e contextualizada da leitura, capacitando os leitores a interagir criticamente com os textos que encontram.

### 2.3. Leitura crítica

A concepção de leitura crítica é considerada como uma atividade política e socialmente construída. O foco está em questionar o poder e as ideologias subjacentes a um texto, bem como em avaliar a sua herança para a sociedade. Essa

abordagem é comum em estudos literários e em programas de ensino que buscam uma educação crítica.

Freire (2003) trouxe contribuições fundamentais para a compreensão da leitura crítica. Sua visão sobre a temática vai muito além da simples decodificação de palavras e texto, pois ele a via como um ato de compreensão profunda, reflexão e engajamento político. O autor delineou suas concepções sobre a leitura crítica em diversas obras.

Uma das ideias centrais de Freire (2003) é que a leitura crítica é uma ferramenta de libertação. Ele acreditava que a educação tradicional muitas vezes servia para manter as pessoas submissas e desfavorecidas e que a leitura crítica poderia capacitá-las a superar a opressão e a lutar por uma sociedade mais justa e igualitária. Freire (2003, p. 11) argumenta:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 2003, p. 11).

Nesse sentido, Freire (2003) destaca que antes de aprender a ler textos escritos, os indivíduos leem o mundo ao seu redor. Isso significa que nossa compreensão da realidade, das relações sociais, das estruturas de poder e das condições de vida influenciam diretamente nossa compreensão textual. Assim como nossa experiência de vida, contexto social, econômico e cultural moldam a maneira como interpretamos os textos.

Para Freire (2003), a leitura é essencialmente um ato político, pois permite aos leitores compreenderem e questionarem as estruturas de poder que moldam suas vidas. O autor coloca a leitura crítica como uma ferramenta de conscientização, que capacita o indivíduo a identificar e contestar as injustiças sociais e a se engajar na transformação de sua realidade.

Freire (2003) concebia a leitura crítica como uma forma de práxis, ou seja, uma ação reflexiva e transformadora. Ele defendia uma abordagem da leitura que não apenas buscasse compreender o mundo, mas também se engajasse ativamente em sua transformação, promovendo uma educação libertadora e emancipatória.

As concepções de leitura crítica de Freire (2003) enfatizam sua natureza dialógica, política e libertadora, em que sua visão coloca a leitura como uma prática

fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, na qual os indivíduos são capacitados a pensar criticamente, agir conscientemente e transformar o mundo ao seu redor.

De acordo com Cavéquia, Maciel e Rezende (2010) leitura crítica é aquela tomada pelos significados que o leitor estabelece a partir da leitura do texto, por conseguinte, “pelos leituras do mundo afora, que colaboraram com a construção do mundo interior do leitor” (p. 32). Por isso, é preciso que o professor tenha consciência da responsabilidade social que é formar com qualidade na construção de sujeitos problematizadores, inquietos e autônomos.

Silva e Silva (2020) explicam que, ao escolher os tipos de textos para os alunos, o professor deve fazer um planejamento prévio e buscar conhecer a realidade deles. De acordo com os autores, esses textos precisam ser atrativos para os alunos, pois só assim eles podem adquirir o gosto pela leitura:

No entanto, a prática da leitura e a visão de que ela é importante ainda passa por certos infortúnios, principalmente na educação pública brasileira, em que ela, por certo período, era vista apenas como algo da escola e como sendo uma prática obrigatória, um requisito para ser aprovado, sendo obrigatória muitas vezes vista como algo chato e insuportável, e não se dava importância para os benefícios que a leitura proporciona quando realizada com prazer, com satisfação, sendo algo que se faz por gostar. (SILVA; SILVA, 2020, p. 121).

Assim, é possível refletir sobre a importância de o professor conhecer a obra que pretende indicar aos seus alunos. A escolha da obra é uma das principais responsabilidades do professor, pois pode influenciar o gosto pela leitura dos alunos, bem como o desenvolvimento de habilidades de leitura e compreensão.

Ao conhecer a obra a ser indicada para a leitura, o professor pode verificar sua adequação para a idade e o nível de leitura dos alunos, além de considerar seus interesses e experiências. Além disso, o professor pode preparar atividades e discussões relevantes para ajudar os alunos a compreender a obra e se envolver na leitura.

O conhecimento sobre a obra para leitura também permite que o professor identifique temas e questões relevantes a serem explorados em sala de aula. Isso pode ajudar os alunos a compreender a conexão entre a obra e sua própria vida e experiências, além de permitir que eles desenvolvam habilidades críticas e de análise.

### 2.3.1 Leitura como experiência estética

A abordagem estética da leitura se concentra na experiência estética do leitor com o texto. Essa concepção valoriza a leitura como uma experiência emocional e sensorial, em que o leitor pode apreciar a linguagem, a sonoridade e a estrutura do texto. A leitura estética não se preocupa apenas com a compreensão do conteúdo, mas também com a identidade das qualidades literárias do texto, como a sua beleza, originalidade e criatividade.

Nas palavras de Carvalho (2012, p. 64), “[...] a apreensão de uma nova visão de mundo, ampliando sua consciência da realidade. A arte, nessa perspectiva, nunca é movimento alienante porque coloca o sujeito em um momento de fruição em contato com a realidade representada”. Nesse sentido, o leitor assume papel importante no entendimento da sua leitura, muito pela sua leitura do mundo exterior à leitura literária e as suas próprias experiências. Ainda de acordo com o autor:

[...] papel ativo quando se sente seduzido pelo livro, nesse caso, aquilo que ele vê na obra respaldado pelas marcas semânticas do texto, torna-se um produto de significações e ele, o leitor, um produtor. Particularmente, o leitor estabelece, no silêncio da sua leitura, dadas compreensões que fogem às mãos do autor da obra, o silêncio permeia a construção da obra e o olhar do leitor, que pode vir ao encontro dos objetivos do autor, mas pode, ainda, fugir em definitivo. (CARVALHO, 2012, p. 63).

A partir desse entendimento, salienta-se que essa abordagem pode ser útil para incentivar a leitura por prazer, pois valoriza a experiência emocional e sensorial que os leitores podem ter com a literatura. Além disso, também pode ajudar a desenvolver a sensibilidade literária dos leitores, permitindo que eles apreciem de forma mais apurada a qualidade estética dos textos que leem. No entanto, é importante lembrar que a leitura estética não deve ser vista como uma abordagem exclusiva da leitura, mas como uma das várias maneiras pelas quais os leitores podem interagir com o texto.

É importante lembrar que essas concepções de leitura não são mutuamente exclusivas e que muitas vezes elas se entrelaçam e se complementam. O importante é que as diferentes concepções de leitura possam ser utilizadas de forma adequada e integradas ao processo de formação de leitores e críticos competentes

## 2.4 A leitura no espaço escolar

O espaço escolar é um elemento fundamental na construção da leitura eficiente, uma vez que influencia diretamente no processo de aprendizagem dos alunos. Alguns aspectos evidenciam a importância do espaço escolar nessa construção, como um ambiente agradável e confortável, que favoreça o interesse dos alunos pela leitura.

Para formar leitores, é preciso que a prática de leitura seja frequente e com uma diversidade de textos que contemplem diversos gêneros textuais. É fundamental que os alunos vivenciem diversas situações de leitura. O professor conhece seus alunos e sabe os assuntos de maior interesse para eles e isso oferece subsídios na escolha de textos.

É fato que nos últimos anos a escola, por meio das capacitações oferecidas por órgãos governamentais, tem buscado conhecer ações pedagógicas que visam contribuir no processo de construção de competências e habilidades na aprendizagem, visando a promoção de um ambiente educacional que colabora no desenvolvimento do aluno, de acordo com as mudanças existentes no contexto social no qual a comunidade escolar está inserida.

Na escola, de uma forma geral, pode-se constatar uma variedade de espaços e ações que potencializam práticas de leitura diferenciadas, como cantinhos de leitura dentro e fora da biblioteca, painéis literários espalhados pelos espaços livres da escola, assim como projetos e concursos literários. Em relação aos espaços de trabalho com a leitura, é importante evidenciar, por um lado, os espaços da escola como um todo e, por outro lado, o espaço da sala de aula como fundamental para essa vivência.

No ambiente escolar, diferentes espaços e ações ampliam as possibilidades de leitura. Essa variedade possibilita, por exemplo, que o empréstimo de livros, que era feito de maneira muito discreta pela biblioteca, possa ser efetivado e acentuado por projetos que estimulem essa prática, tão comum em países mais desenvolvidos.

Conforme Almeida (2002, p. 30):

A questão da leitura na sala de aula é mais complexa. Analisar a leitura na sala de aula mostrou haver duas perspectivas diferenciadas de trabalho com a leitura. Em uma dessas perspectivas, que pode ser caracterizada pelas práticas de sistematização da leitura, a ênfase do trabalho recai, quase exclusivamente, no desenvolvimento das habilidades de fluência, entonação

e rapidez no processo de decodificação dos signos linguísticos e no trabalho com atividades gramaticais. Para tanto, utilizam-se predominantemente textos retirados dos livros didáticos. (ALMEIDA, 2002, p. 30)

A outra perspectiva de leitura, que pode se caracterizar pelas práticas com diferentes gêneros e suportes textuais nas atividades, conserva as formas e objetivos de trabalho das práticas de sistematização da leitura, no caso do jornal, ou delegam essas tarefas para as famílias, no caso dos livros de literatura.

Segundo Almeida (2002), a concepção presente é a da leitura como habilidade única e universal a ser treinada pelo aprendiz não-leitor. Essa habilidade é a todo momento avaliada. Nas atividades, o texto chega a ser pretexto para a própria avaliação. Avalia-se positivamente a fluência, a entonação, a rapidez. Nessa perspectiva, a leitura enquanto uma habilidade neutra, universal, feita por um leitor que se mantém passivo diante do texto, precisa ser treinada e avaliada a todo momento.

A concepção de que a leitura se restringe a habilidades que precisam de treino e avaliações constantes é repassada para a família, e se constitui uma das características marcantes da leitura no espaço escolar, em um processo histórico de escolarização do letramento. Segundo Cook-Gumperz (1991, p. 54):

O letramento foi redefinido dentro do contexto de escolarização e transformou-se naquilo que agora chamamos de letramento escolar, isto é, um sistema de conhecimento descontextualizado, validado através de desempenhos em testes. (COOK-GUMPERZ, 1991, p. 54).

A autora argumenta que o letramento, quando inserido no contexto escolar, perde sua conexão com a realidade e se torna descontextualizado. Isso significa que o ensino da leitura e escrita nas escolas muitas vezes se concentra apenas nas habilidades linguísticas e na decodificação de textos, sem levar em conta as experiências, contextos sociais e culturais dos alunos.

Ressalta-se ainda que o letramento escolar é frequentemente avaliado com base no desempenho em testes padronizados. Estes testes tendem a medir apenas habilidades superficiais de leitura e escrita, ignorando aspectos mais profundos do letramento, como a compreensão crítica, a análise de textos e a aplicação das habilidades de leitura e escrita em contextos reais.

A discussão aponta para os desafios enfrentados pelo letramento escolar na promoção de uma educação de qualidade. Ao se concentrar exclusivamente em habilidades descontextualizadas e na preparação para testes, o letramento escolar negligencia o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico, criatividade, comunicação efetiva e participação cívica, que são fundamentais para a formação de cidadãos informados e engajados.

É importante entendermos o letramento escolar para além da simples aquisição de habilidades linguísticas. Uma abordagem mais ampla e contextualizada do letramento reconheceria a importância de integrar a leitura e escrita a outras áreas do conhecimento, bem como conectar os textos escolares às experiências e realidades dos alunos.

É comum constatar que boa parte do tempo de uma aula da disciplina Língua Portuguesa é destinada à aprendizagem da metalinguagem, porém, é importante entender a fala de Geraldi (2003, p. 65), quando nos diz:

Uma coisa é saber a língua, isto é, dominar habilidades de interação, entendendo e produzindo enunciados adequados a diversos contextos, percebendo as dificuldades entre uma forma de expressão e outra. Outra coisa é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagem a partir dos quais se fala sobre a língua e se apresenta suas características estruturais de uso. (GERALDI, 2003, p. 65).

O autor destaca a importância de dominar habilidades de interação na língua, o que envolve compreender e produzir enunciados adequados a diferentes contextos de comunicação. Esse domínio prático implica não apenas conhecer as regras gramaticais e de vocabulário, mas também entender como aplicá-las de maneira eficaz em situações reais de comunicação. É a habilidade de se expressar com clareza, coesão e coerência em diferentes situações.

É salutar entender que nem sempre atividades de leitura precisam estar destinadas apenas a responder questões previamente elaboradas pelo professor ou do livro didático. É fundamental ter um planejamento pedagógico capaz de despertar no aluno o gosto pela leitura, por meio de atividades e escolhas de materiais que instiguem à prática de ler de forma prazerosa, objetivando a formação de um leitor que reflita mais profundamente acerca das ideias lidas.

Nesse sentido, Lajolo (1992) destaca:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (LAJOLO, 1992, p. 59).

Com base na abordagem de Mariza Lajolo (1992), podemos observar que a ação da leitura vai além da decodificação, ultrapassando a ideia de que ler consiste em compreender o mundo a nossa volta, considerando nosso nível cultural e intelectual através da ação coletiva, da convivência e no respaldo de uma educação aberta às mudanças e ao desenvolvimento do sujeito, enquanto parte do processo educacional.

À escola cabe o poder de refletir a ação didática quanto ao desenvolvimento da aprendizagem leitora em seu espaço, fazendo com que cada segmento presente no meio educacional possa refletir sobre esse processo, oferecendo uma educação ativa, transformadora e aberta ao novo, criando e oportunizando o acesso a novas práticas educativas em benefício de uma ação, que bem representada, possa colaborar com a fluência leitora.

Desta forma, a prática da leitura no espaço escolar não deve ocorrer de forma isolada ou somente na análise das aulas de Língua Portuguesa, mas de forma interdisciplinar, com ênfase no processo educativo. É necessário desenvolver em nossos alunos o hábito de ler.

Diante da abordagem colocada por Lajolo (1992), podemos perceber que o processo de construção leitora se dá em todas as etapas da vida humana e perpassa em todas as idades, até o fim da vida de nossos alunos, despertando maior integração na leitura de mundo:

A leitura seria a ponte para o processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral do indivíduo. Mas sabemos que as escolas, principalmente as públicas, passam pelo que se chama de “crise de leitura”. Isto significa a ausência de leitura, de textos escritos, principalmente livros. (LAJOLO, 1992, p. 65).

Diante da colocação da autora, podemos perceber a dimensão assumida pela leitura no espaço educativo em prol de uma ação fortalecida em todas as disciplinas que compõem o currículo escolar, despertando entre suas partes maior integração e maior colaboração em busca de uma educação transformadora e eficaz.

É na leitura que o aluno produz o conhecimento necessário ao processo educacional, despertando interesse entre a literatura e o mundo real, através da diversidade de gêneros que circulam na sociedade. É preciso que a escola adote uma postura pedagógica que aproxime o aluno da leitura, fazendo-o perceber que esta não se trata apenas de uma necessidade escolar, mas da própria vida do aluno no mundo. Como Martins (2003, p. 65) destaca:

O volume de exemplares vendidos em edições populares cresce, revelando que, mesmo em termos de leitura de livros, “a crise” não se dá tanto à falta do que ler, aos preços altos, a pouca qualidade de material ou mesmo da inexistência de leitores. A questão é mais ampla, vem da falta de estímulos por parte das instituições escolares, para que o jovem saiba valorizar o hábito de ler, tornando-o não um “sacrifício”, mas um “ato prazeroso”. (MARTINS, 2003, p. 65).

A leitura está presente em todas as etapas de nossas vidas. É preciso ler as entrelinhas para entender a dinâmica do processo educacional, em virtude de uma educação peculiar ao nosso projeto de ação educativa, despertando entre suas partes maiores possibilidades de uma educação significativa.

Isso pode acontecer também em relação às pessoas com as quais convivemos. Será que isso também ocorre com a leitura de um texto escrito? Nem sempre. Mas devemos entender a dimensão da leitura, seja através dos mais diversos tipos de gêneros textuais, ou mesmo através da ação coletiva que envolve o processo educativo. Assim, Martins (2003, p. 76) complementa que:

Com frequência folheamos um livro mecanicamente, “passando os olhos” pela leitura, como se o que estivéssemos lendo nada nos acrescentasse. Reagimos assim quando aquela leitura não interessa, quando não sentimos a necessidade de lê-la. Se o texto for composto de gravuras e não nos chamou a atenção, não despertou nosso interesse pelo assunto, então olhamos, mas não interagimos com o texto lido. (MARTINS, 2003, p. 76).

Com base na colocação da autora, podemos compreender que a ação leitora é muito mais que passar os olhos sobre o que está escrito, admitindo assim uma nova postura do leitor ao entender o que está escrito, buscando acrescentar ao seu mundo uma nova forma de percebê-lo.

## 2.5 A Leitura no ambiente familiar

Um ambiente de leitura positivo e estimulante em casa é extremamente significativo para o desenvolvimento da alfabetização e habilidades de leitura de um aluno. Quando a leitura é valorizada em casa, isso pode incentivar a criança a ler e desenvolver isto como hábito, o que pode durar a vida toda. Pais e/ou outros membros da família que demonstram interesse e valorizam a leitura, encorajam a criança a ler mais, o que pode levar à fluência de uma leitura eficaz.

A influência de uma família leitora na vida de um aluno é inestimável e pode moldar seu relacionamento com a leitura de maneira significativa. Uma família que valoriza a leitura tende a criar um ambiente propício para o desenvolvimento do hábito de ler. Os pais e outros membros da família são os primeiros modelos de comportamento para as crianças. Quando os alunos veem seus pais lendo regularmente, eles internalizam a importância da leitura e são mais propensos a imitar esse comportamento. Isso pode criar uma base sólida para o desenvolvimento de habilidades de leitura e compreensão.

Uma família leitora tende a valorizar o conhecimento e a educação, transmitindo essa valorização para o aluno. Quando os pais demonstram interesse pela leitura e pelo aprendizado, isso reforça a mensagem de que a educação é uma prioridade e que a leitura é uma ferramenta poderosa para adquirir conhecimento e expandir horizontes.

Compartilhar experiências de leitura em família pode fortalecer os laços familiares e criar momentos preciosos de conexão e intimidade. Ler juntos, discutir livros e compartilhar histórias favoritas podem criar memórias duradouras e promover uma relação positiva entre os membros da família.

A leitura em família não apenas promove o desenvolvimento de habilidades cognitivas, mas também ajuda a desenvolver habilidades sociais e emocionais. Discutir livros, compartilhar opiniões e explorar diferentes perspectivas podem enriquecer o entendimento do aluno sobre o mundo e sua capacidade de se relacionar com os outros.

Uma família leitora desempenha um papel fundamental na promoção do hábito de leitura, no desenvolvimento de habilidades acadêmicas e sociais, na formação de valores e atitudes em relação ao conhecimento e à aprendizagem. O exemplo positivo

e o apoio dos membros da família podem inspirar e motivar os alunos a se tornarem leitores ávidos e críticos ao longo da vida.

Em contraponto, algumas famílias em que o uso excessivo de tecnologias, como *smartphones* e computadores, é recorrente e faz parte da sua realidade, pode influenciar negativamente o hábito da leitura. Segundo Almeida (2002, p. 31):

Nas famílias de alunos de escolas particulares, a situação demonstra outros parâmetros, onde a interferência do uso de tecnologias, distancia os membros da família da prática de leitura de cartas, pois o telefone e o computador substituem essa prática, com a facilidade de comunicação. E a aquisição de revistas atualizadas, geralmente se restringem às áreas de interesse profissional da família. (ALMEIDA, 2002, p. 31).

Nesse sentido, Almeida (2002) nos diz que o uso generalizado de telefones e computadores em algumas famílias pode levar à redução do tempo dedicado à prática da leitura tradicional, como livros físicos e cartas. A facilidade de comunicação oferecida por essas tecnologias muitas vezes substitui as interações reais e as formas mais tradicionais de comunicação por escrito.

Com o advento das tecnologias digitais, as famílias podem estar menos propensas a se envolver em práticas de leitura de materiais impressos. A conveniência e a velocidade da comunicação online e instantânea podem tornar a prática da leitura de textos físicos, como cartas e livros, menos atrativa.

Além disso, Almeida (2002) ressalta que a aquisição de revistas atualizadas muitas vezes se restringe às áreas de interesse profissional da família. Isso pode resultar em uma exposição limitada a diferentes tipos de conteúdo e áreas de conhecimento e afetar a diversidade de experiências de leitura dos alunos.

A predominância do uso de tecnologias digitais e a limitação na aquisição de materiais de leitura podem influenciar os hábitos de leitura. Se as famílias não priorizam a leitura como uma atividade valiosa e enriquecedora, os alunos podem não desenvolver o hábito desta atividade, o que pode prejudicar seu desempenho acadêmico e seu desenvolvimento pessoal.

Em relação a aquisição e familiaridade com livros didáticos da escola pelas famílias, Bakhtin (1990, p. 123) destaca:

[...] as famílias se apropriam da concepção de leitura da escola investindo nos livros didáticos e nas atividades de leituras escolares. O acesso ao livro literário, propriamente dita, só se mostrou possível por meio da escola, ou seja, da iniciativa pessoal da professora estimulando visitas à Biblioteca

propiciando oportunidade de empréstimo dos livros às crianças. (BAKHTIN, 1990, p. 123).

Nesse sentido, a diversidade de leituras nas famílias aponta para a multiplicidade de suas possibilidades, visualizadas tanto em práticas que se aproximam de um modelo de leitura legitimado socialmente, como a leitura de livros por puro prazer, e por práticas de leitura diferenciadas nas famílias de baixa renda, em que as revistas e os jornais utilizados para embrulhos se tornam objetos de leitura.

A escola, de forma geral, trabalha com diferentes práticas de leitura e uma grande diversidade de gêneros textuais. Isso se deve pela sua própria função e especificidade. Essas práticas diferem de outras no campo social, visto que, mais do que uma necessidade social, têm como objetivo explícito a formação de leitores. Entretanto, em casa, esses alunos geralmente são expostos a uma menor variedade de gêneros textuais, e isso se dá pela preferência daquele grupo familiar por determinados gêneros.

Os empréstimos de livros da biblioteca visam suprir a falta de livros em casa. Com essas iniciativas, a escola mantém as crianças permanentemente em contato com os livros, mesmo que apenas nos espaços extraclasse, não havendo nenhum tipo de interlocução com eles em sala de aula.

Embora a escola cumpra um papel importante ao possibilitar aos alunos o acesso aos livros, a interlocução com essas leituras na sala de aula tem um caráter predominantemente avaliativo: a capacidade de verbalização no ato da leitura tem uma importância maior que a própria produção de sentidos. Sobre isto, Almeida (2002, p.43) salienta que:

Esse caráter predominantemente avaliativo é passado para as famílias, pelas professoras, ressaltando a importância do entendimento que o aluno faz do texto, entretanto, se prioriza o conhecimento ortográfico como primordial, quando se orienta os pais que façam um "ditado" com as palavras do texto, e quando se enfatiza o processo de avaliação da leitura. Apesar de não desconsiderar o entendimento do texto como uma das dimensões da leitura, a concepção de uma única leitura possível, a partir da relação direta e dependente entre significado e significante, é que justifica a ênfase dada ao conhecimento linguístico descontextualizado. (ALMEIDA, 2002, p. 34).

Em relação à família, algumas falas do discurso escolar reforçam a crença de que as crianças que moram em zonas periféricas, por exemplo, estão menos expostas a situações significativas de leitura e escrita do que crianças que moram em outros espaços.

Nos questionários aplicados neste trabalho junto às famílias essa relação se mostrou mais complexa. Nesse sentido, Miranda (1991, p. 47) constatou que:

[...] no que se refere aos usos da leitura e da escrita, uma favela é um grupo social complexo, que apresenta suportes textuais diversos e diversas formas de os sujeitos se relacionarem com eles. A complexidade ainda é maior, quando numa mesma região, ou seja, no mesmo bairro, convivem tipos diferentes de moradia, por exemplo, uma vez que um bairro considerado de "classe média alta" e nas suas proximidades se formaram três bolsões de pobreza. (MIRANDA, 1991, p. 47).

Ao fazer generalizações em relação ao tipo ou local de moradia, a escola reforça o processo de seleção dos grupos sociais, exerce o papel de valorizar e exigir determinadas formas de relação com a linguagem. Não trabalha com as competências para tal, mas sim delega o seu desenvolvimento à família, ou simplesmente justifica sua ausência pela impossibilidade de as famílias ajudarem seus filhos.

De forma geral, em todas as famílias são encontrados materiais de leitura. As variações acontecem em relação aos suportes de leitura e aos seus usos e funções sociais. Na maioria dos casos, a escrita é utilizada como interação social, na circulação de cartas e bilhetes, como suporte à memória, com o uso de listas e agendas, e como veículo de informação, com a leitura de jornais e revistas.

Segundo Almeida (2002, p. 37):

A leitura de livros não é uma prática constante, nem aparece em todas as famílias; entretanto, essa prática não está restrita a algum tipo de família em particular. Tampouco é definida por um tipo de moradia ou um determinado nível econômico ou de escolaridade dos pais. O livro está presente em famílias que encontram um significado para a sua leitura, seja o prazer e o relaxamento, seja a resolução de problemas do cotidiano, seja, ainda, o atendimento a exigências profissionais ou a indicação escolar. (ALMEIDA, 2002, p. 37).

Nessa perspectiva, infere-se que para alguns estudantes, por um lado, a preocupação com o desempenho escolar restringe suas possibilidades de leitura. Os livros comprados pelos pais, em sua maioria, são livros didáticos, cujos textos se utilizam para avaliar a capacidade de oralização da leitura feita pelas crianças, o que demonstra a apropriação pelos pais da concepção de leitura veiculada pela escola. Por outro lado, há uma presença marcante dos livros, através do empréstimos de obras literárias, em que a escola faz uma diferença significativa na ampliação das práticas de leitura dessas crianças.

Nas brincadeiras de escolinha das crianças fica evidente a representação que

elas têm em relação à finalidade da leitura na escola, que seria basicamente ler um texto do livro didático para responder questões e buscar informações desse texto dentro de alguma atividade.

A adoção de livros paradidáticos faz com que a escola não só defina a concepção de leitura para as crianças no contexto familiar, como também selecione e ofereça os livros de literatura para as crianças nesse contexto.

Em contraposição, as revistas de histórias em quadrinhos presentes em algumas casas ainda não alcançaram estatuto escolar suficiente para fazer parte (ou frente) aos livros didáticos. Se há tentativa de incorporação do jornal no trabalho pedagógico com a leitura, isso ainda não acontece em relação às histórias em quadrinhos, que só aparecem em alguns momentos pontuais.

Magalhães (1990), cuja pesquisa apresenta argumentação favorável à ampliação e efetivação do trabalho com o gênero textual história em quadrinhos, afirma que enquanto a escola utiliza critérios referentes à adequação ou não desse gênero e do conteúdo veiculados por este aos objetivos pedagógicos, para o aluno a referência é outra: a diferença se faz entre a leitura imposta e a leitura não imposta. Ainda de acordo com a autora:

Em sua argumentação, a autora busca desfazer o preconceito contra a história em quadrinhos, apresentando sua característica iconográfica como um fator que não empobrece a possibilidade de leitura. A despeito da preponderância da visualidade, não se trata de um quadro, mas de uma narrativa que se permite ler e somente o dinamismo do ato de leitura possibilita a denotação do sentido que, entrelaçando visual e verbal, os ultrapassa. (MAGALHÃES, 1990, p. 86).

Apesar de investir em tipos de texto que a escola pouco utiliza, a concepção de leitura das famílias tem grande influência da concepção de leitura escolar. Seja pela experiência escolar vivenciada pelos pais, ou pela preocupação com o desempenho escolar dos filhos, um grande investimento é feito nos livros didáticos, e as revistas são guardadas para o recorte nos trabalhos escolares, ficando a cargo da escola a própria seleção dos livros de leitura para as crianças. Ainda que com crianças que já dominam o processo de codificação, a ênfase também recai na concepção de que é preciso aprender a ler para só então poder efetivamente ler.

Em relação à representação que a escola faz das famílias de seus alunos, algumas considerações merecem destaque.

Sena (1990), em sua pesquisa sobre a representação que pais e mães das

camadas populares têm da educação de seus filhos, constatou que, tanto em parte da literatura especializada quanto no discurso de muitos profissionais da escola de primeiro grau, "mais do que elementos reveladores da realidade vivida pelas crianças das camadas populares estão embutidas análises generalizantes e, conseqüentemente, mascaradas de seu modo de vida" (SENA, 1990, p. 393). Conforme Sena (1990, p. 45):

Assim, em contraposição a uma ausência da família denunciada pela escola, encontram-se famílias que se esforçam para entender a lógica escolar e, a partir dela, orientar seus filhos. Nesse processo, são geralmente as mães que ajudam seus filhos nas atividades escolares. Algumas mães, nas famílias de baixa renda, pela curta trajetória escolar, mostram-se inseguras nessa tarefa, sentindo-se quase incapazes de ajudar seus filhos. Outras mães, de filhos de escolas particulares, também demonstram dificuldades, ou pela falta de tempo, ou pela próprias falta de continuidade na aquisição de conhecimento. (SENA, 1990, p. 45).

Excluídas da escola, essas mães tentam criar condições de continuidade para a trajetória escolar dos filhos, ajudando quando se sentem capazes, pedindo a ajuda de outras pessoas, limitando os espaços e horários de brincadeiras, colocando seus filhos em escolas infantis e até opinando sobre a prática pedagógica das escolas.

A discussão ora posta nos permite perceber que deve haver questões fundamentais a serem respondidas no âmbito do ensino e aprendizagem da leitura, as quais dizem respeito à gestão escolar e ao trabalho dos professores, aos próprios processos cognitivos de desenvolvimento de práticas de leitura pelos alunos e ao incentivo para que esses estudantes se tornem leitores críticos e autônomos, que devem vir não apenas do interior da escola, mas também fora dela.

Importa ainda compreender como ocorre o desenvolvimento pleno da fluência leitora dos alunos ao final do ensino fundamental, para que sejam também produtores/escritores de textos. Para que isso aconteça, é necessário compreender que o caminho a percorrer não apenas passa pela inserção na cultura letrada, como também pela consciência dessa importância. Cabe à escola, como espaço formador, desenvolver o processo de aprendizagem nessa perspectiva. Ou seja, possibilitar aos alunos a compreensão de que o sucesso nas práticas de leitura e de escrita envolve os aspectos presentes em seu entorno.

No próximo capítulo discutimos sobre a produção escrita, considerando os eventos sociais e culturais que envolvem habilidades de escrita, como a produção de textos e o estudo dos gêneros textuais, especialmente, o gênero textual conto.

### 3 A PRODUÇÃO ESCRITA E O PROCESSO DE LETRAMENTO: CONSIDERAÇÕES SOBRE O GÊNERO TEXTUAL CONTO

A produção escrita é uma parte fundamental do processo de letramento e os gêneros textuais desempenham um papel crucial nesse processo. Entre os diversos gêneros, o conto se destaca como uma forma de expressão literária que não só desenvolve habilidades de escrita, mas também promove a compreensão da estrutura narrativa, estimula a criatividade e a imaginação.

Esse estímulo a partir da escrita de contos ocorre, pois os alunos são desafiados a criar personagens, cenários e tramas cativantes. Isso não só os ajuda a desenvolver habilidades de escrita, mas também os incentiva a explorar sua imaginação e a expressar suas ideias de forma criativa.

O conto muitas vezes aborda temas transversais, bem como questões sociais e emocionais relevantes. Escrever contos permite aos alunos explorar esses temas de forma criativa e reflexiva, expressando suas próprias perspectivas e experiências. Isso os ajuda a desenvolver empatia, compreensão e consciência crítica sobre o mundo ao seu redor.

A dimensão social do conto acontece quando por exemplo o conto João e Maria fala da escassez de alimentos e da expulsão do lar por essa contingência, onde os alunos ao ouvirem-no (o conto) associam sua vivência (ou não) com as crianças da Velha Europa que o escutavam entendiam bem do que se tratava, pois a comida faltava mesmo. Mas a empatia com uma história se dá em vários níveis e é provável que, junto com o tema da fome real, também fossem tocadas por outras questões, para as quais todas as crianças são sensíveis, como a separação da mãe nutridora e o medo de ser abandonado pelos pais. (CORSO; LICHTENSTEIN, 2016, p.16).

O exemplo do conto "João e Maria" ilustra como este tipo de narrativa reflete aspectos da realidade social e histórica de uma determinada época e local. A escassez de alimentos e a dificuldade econômica são temas que têm relevância em diversas sociedades ao longo da história, e o conto pode servir como uma forma de transmitir essas experiências e preocupações para as gerações futuras.

O conto "João e Maria" permite que os alunos se identifiquem com os personagens e suas experiências, mesmo que suas próprias vivências sejam diferentes daquelas retratadas na história. A empatia com os personagens é facilitada pela compreensão das emoções universais que eles enfrentam, como o medo da separação da mãe e o receio de ser abandonado pelos pais.

Além da escassez de alimentos, o conto pode tocar em questões sensíveis e universais, como o medo da separação e o desejo de segurança e proteção. Esses temas ressoam com crianças de diferentes contextos culturais e sociais, permitindo-lhes explorar suas próprias emoções e experiências por meio da história dos personagens. Isso promove uma maior consciência social e uma apreciação da diversidade de experiências e perspectivas presentes no mundo.

Corso e Lichtenstein (2016) ainda destaca como os contos podem oferecer uma oportunidade para que os alunos interajam com questões sociais e emocionais de maneira significativa e empática. Ao explorarem os temas e as emoções presentes nos contos, os alunos podem desenvolver uma compreensão mais profunda da sociedade e das experiências humanas, ao mesmo tempo em que fortalecem o sentimento de empatia e habilidades de comunicação.

A estrutura do conto propicia ao aluno o entendimento claro de partes constitutivas de uma narrativa. O conto apresenta uma estrutura narrativa, com introdução, desenvolvimento da trama, clímax e desfecho. Escrever contos ajuda os alunos a compreender essa estrutura e a praticar a organização coerente de ideias em uma narrativa. Eles aprendem a desenvolver personagens, estabelecer conflitos e criar um desfecho satisfatório para sua história.

Ao escrever contos, os alunos têm a oportunidade de explorar diferentes aspectos da linguagem e do estilo literário. Eles podem experimentar o uso de figuras de linguagem, variedade vocabular, estilo narrativo e técnicas de escrita criativa. Isso os ajuda a desenvolver sua própria voz como escritores e a expressar suas ideias, de forma única e original.

Escrever contos também envolve um processo de revisão e edição. À medida que os alunos revisam seus rascunhos, ajustam a estrutura, o estilo e editam sua escrita para torná-la mais clara e coesa. Esse processo de revisão ajuda os alunos a desenvolver habilidades de autocrítica e aprimoramento da escrita.

O gênero conto desempenha um papel importante no processo de letramento, proporcionando aos alunos a oportunidade de desenvolver habilidades de escrita, a compreensão da estrutura narrativa, incentivo à criatividade e à reflexão sobre questões sociais e emocionais. Integrar a produção de contos ao currículo escolar pode enriquecer a experiência de aprendizado dos alunos e promover uma abordagem mais significativa e engajadora da escrita e do letramento.

Para otimizar a relação entre leitura e escrita, é importante que os atores envolvidos no contexto de aprendizagem dos alunos promovam práticas de escrita conectadas à leitura. Isso pode envolver atividades como produção de resumos, análise de textos, resenhas, elaboração de perguntas e reflexões sobre os textos lidos. Dessa forma, os alunos são incentivados a usar a escrita como uma ferramenta para aprofundar sua compreensão dos textos e para expressar suas próprias reflexões e ideias. Por isso trazemos a discussão sobre a importância da formação crítica no ensino da escrita.

### **3.1 Processos de escrita e de letramento como elementos para a formação crítica**

Refletimos sobre as palavras de Antunes (2007, p. 110), a respeito do eterno conflito sobre o que ensinar nas aulas de Língua Portuguesa, quando questiona o que leva ainda algumas pessoas a defender um ensino concentrado em “analisar frases, para identificar substantivos, adjetivos, verbos, sublinhar dígrafos, distinguir objeto preposicionado de objeto direto pleonástico, classificar orações e outras categorias metalinguísticas”. Não cabe mais a ideia de um ensino de Língua Portuguesa voltado somente para a gramática normativa, deixando de lado toda a riqueza e possibilidades que o entendimento de um texto pode nos proporcionar. Raupp (2005, p. 53) apresenta-nos uma resposta direta para a questão abordada:

A verdade é que, por mais que se tenham alterado métodos e técnicas, pressupostos e concepções no ensino de Língua Portuguesa, uma premissa permaneceu inalterada: a necessidade de se ensinar/aprender a leitura e a escrita. E apesar de inúmeras alterações didático-metodológicas ocorridas ao longo do percurso, o ler e o escrever permanecem gerenciadores de todo o processo de inserção do sujeito na escola e fora dela. (RAUPP, 2005, p. 53).

Discutir no meio acadêmico os processos de ensino da escrita e letramento é fundamental nos estudos que desempenham o papel de formar cidadãos críticos. A escrita é uma forma de expressão e comunicação que permite aos indivíduos organizar e articular suas ideias, refletir sobre questões complexas e desenvolver argumentos.

Bem orientados ao escrever, os alunos têm a oportunidade de organizar e articular seus pensamentos de forma clara e estruturada. Isso permite uma reflexão

mais profunda sobre questões complexas, dado que a escrita exige uma análise mais detalhada e uma exploração cuidadosa dos diferentes aspectos de um tema.

A prática da escrita envolve diversas etapas, como pesquisa, planejamento, revisão e edição. Estas etapas são cruciais para desenvolver habilidades de pensamento crítico. O planejamento do texto envolve a organização lógica das ideias e a formulação de argumentos sólidos. A revisão e a edição permitem aprimorar a clareza, a coesão e a coerência do texto, levando a uma melhor argumentação e comunicação das ideias.

Através da prática da escrita, os indivíduos desenvolvem a capacidade de argumentar de forma fundamentada, articulando seus pontos de vista de maneira clara e convincente, utilizando evidências, exemplos e a lógica dos fatos. Isso contribui para o desenvolvimento do pensamento reflexivo e da capacidade de sustentar posições em discussões e debates. É uma ferramenta poderosa, que permite a expressão de ideias, a análise crítica de informações e o aprimoramento das habilidades de comunicação.

O letramento crítico vai além das habilidades básicas de leitura e escrita, buscando capacitar os indivíduos a analisar, questionar e compreender criticamente as informações que encontram em textos e contextos diversos. Isso envolve o desenvolvimento de habilidades como a interpretação de diferentes perspectivas, a avaliação de fontes de informação e o reconhecimento de viés e manipulação. Também envolve a capacidade de produzir textos que expressem um ponto de vista informado e sustentado.

É função da escola capacitar os indivíduos a questionar, avaliar e interpretar as mensagens presentes nos textos, além de aceitar a influência dos aspectos sociais, políticos e culturais na produção e circulação das informações presentes nas leituras e escritas dos alunos.

No letramento crítico, os alunos são incentivados a interpretar diferentes perspectivas e pontos de vista presentes nos textos, reconhecendo que as informações podem ser moldadas por interesses particulares, viés ideológico ou manipulação intencional. Isso envolve a habilidade de identificar fontes, analisar a confiança e o propósito dos textos e questionar o contexto em que foram produzidos. É responsabilidade do professor o caminho e abordagem dados ao percurso no ensino da escrita em sala de aula. Assim, nas palavras de Vieira (2005, p. 87):

A redação requer método múltiplo, já que envolve diferentes tipos de capacidades e habilidades. E nada substitui o bom senso do professor. Assim, por exemplo, se ele julgar necessário reforçar determinados padrões de texto, recorrendo à abordagem imitativa, estará procedendo de forma adequada. Da mesma maneira, poderá usar estratégias de liberação da linguagem na fase de geração de ideias, ou reforçar os recursos de interação verbal professor-aluno ou aluno-aluno nas atividades de revisão de texto. (VIEIRA, 2005, p. 87).

Vieira (2005) destaca a importância de abordagens múltiplas e do bom senso do professor no ensino da redação. Ao adotar métodos variados, adaptados às necessidades individuais dos alunos, bem como ao focar na interação e na colaboração, os professores podem promover um aprendizado mais eficaz e significativo no desenvolvimento das habilidades de escrita dos alunos.

A redação envolve uma variedade de habilidades, como organização de ideias, estruturação de texto, escolha vocabular e gramatical, entre outras. Portanto, é essencial utilizar métodos variados que atendam às diferentes necessidades dos alunos em cada uma dessas áreas. Abordagens imitativas, estratégias de liberação da linguagem e interações verbais são exemplos de métodos que podem ser aplicados de acordo com as necessidades específicas dos alunos em diferentes estágios do processo de escrita.

O bom senso do professor é fundamental no ensino da redação. O professor desempenha um papel ativo na orientação dos alunos, fornecendo *feedback* construtivo, identificando áreas de melhoria e oferecendo suporte individualizado conforme necessário. Sua experiência e discernimento são essenciais para determinar quais abordagens e estratégias são mais adequadas para cada situação de aprendizado.

Não há uma abordagem única ou método infalível para o ensino da redação. É importante que o professor seja flexível e capaz de adaptar sua prática de ensino às necessidades e características individuais de seus alunos. Isso pode envolver a combinação de diferentes métodos e estratégias, bem como a exploração de novas abordagens para promover o desenvolvimento das habilidades de escrita dos alunos.

A interação verbal entre professor e aluno, bem como entre pares, desempenha um papel importante no processo de revisão e aprimoramento do texto. A troca de ideias, o debate e a colaboração podem enriquecer a experiência de aprendizado e ajudar os alunos a desenvolver uma compreensão mais profunda dos princípios e práticas da escrita.

Além disso, o letramento crítico também implica na capacidade de produzir textos que expressam um ponto de vista sustentado em fatos. Os indivíduos são encorajados a desenvolver argumentos embasados em evidências, a considerar diferentes perspectivas, a avaliar criticamente seus próprios pontos de vista e a comunicar suas ideias de forma clara e persuasiva.

É fundamental para a formação de cidadãos conscientes e participativos, em uma sociedade democrática, o entendimento de que a escrita é um subsídio de poder nas mãos daqueles que a usam para reivindicar suas causas. O indivíduo com um grau de letramento mais elevado se engaja de forma ativa no debate público, avalia as informações que recebe e toma decisões baseadas em um suporte crítico de mundo. Além disso, o letramento crítico promove uma reflexão sobre questões sociais, culturais e políticas, incentiva a busca por transformação e justiça social, contribuindo para uma compreensão mais ampla e consciente do mundo ao seu redor.

### **3.2 Prática de análise e produção de textos narrativos/contos**

Em sala de aula, a análise e produção do texto narrativo, especificamente do conto, é uma jornada enriquecedora, que permite aos alunos imergirem na narrativa enquanto desenvolvem suas habilidades de compreensão textual e interpretação crítica. Esta prática é essencial para o crescimento literário e intelectual dos estudantes, fornecendo-lhes as ferramentas necessárias para decifrar as nuances e sutilezas da prosa narrativa.

Ao começar os estudos sobre este gênero, é fundamental que os alunos compreendam os elementos essenciais que o compõem. Desde o enredo até os personagens, passando pelo cenário e o tom, cada aspecto desempenha um papel crucial na construção da história. Os estudantes são incentivados a examinar como esses elementos se interligam e contribuem para a narrativa como um todo.

A estrutura narrativa é um aspecto fundamental do conto e os alunos são orientados a desvendar a sua complexidade. Eles identificam o início da história, acompanham o desenvolvimento do conflito e o clímax que leva a um desfecho satisfatório. Ao mapear essa jornada narrativa, os alunos ganham uma compreensão mais profunda da construção da história e da arte de cativar o leitor.

Além dos elementos visíveis no corpo do texto, a análise do conto também envolve a exploração das entrelinhas, em que temas subjacentes e simbolismo muitas

vezes residem. Os alunos são desafiados a interpretar o significado por trás das palavras, explorando temas universais como amor, perda, identidade e redenção. Eles descobrem como o autor usa simbolismos e metáforas para transmitir mensagens mais profundas e provocar a reflexão.

A transição da análise para a escrita de contos, orientada pelo professor em sala de aula, é um passo importante para o desenvolvimento das habilidades literárias dos alunos. Durante a fase de análise, os alunos são apresentados a uma variedade de contos, explorando elementos como enredo, personagens, estrutura narrativa e técnicas literárias. Eles são encorajados a refletir sobre o que torna essas histórias cativantes, identificando elementos que os inspiram a escrever também.

Segundo Vieira (2005), a percepção do aluno de sua própria competência na escrita é muito importante para o engajamento em tarefas desta natureza. Se o aluno não se percebe competente em uma área, maior é a sua necessidade de assistência externa para execução de tarefas. Nessa perspectiva:

A ideia é que quando os estudantes se apropriam de sua escrita, seu nível de engajamento será mais alto. Assim, todo redator, do principiante ao profissional, deve ser encorajado a apropriar-se de seu texto, usando a escrita para expressar sua compreensão pessoal dos assuntos e para buscar seus próprios propósitos acadêmicos e sociais. (VIEIRA, 2005, p. 73).

Assim, Vieira (2005) destaca a importância de os estudantes se apropriarem de sua escrita como um meio de aumentar seu engajamento e promover uma compreensão mais profunda dos assuntos abordados.

Quando os estudantes se sentem investidos em seus próprios escritos, seu nível de engajamento aumenta significativamente. Eles se tornam mais motivados a explorar os temas de interesse pessoal e a expressar suas próprias perspectivas e opiniões. Ao assumirem a propriedade de sua escrita, os alunos também desenvolvem um senso de autonomia e responsabilidade em relação ao seu aprendizado.

A escrita é uma forma poderosa de expressão pessoal, permitindo que os alunos articulem suas próprias compreensões e interpretações dos assuntos estudados. Ao se apropriarem de seus textos, os alunos têm a liberdade de expressar suas ideias de forma criativa e original, promovendo uma compreensão mais profunda e individualizada dos temas abordados em sala de aula.

Assim, os estudantes são incentivados a buscar seus próprios propósitos acadêmicos e sociais. Eles podem usar a escrita como uma ferramenta para explorar

questões que os interessam, resolver problemas do mundo real, promover mudanças sociais ou compartilhar suas descobertas com os outros. Isto promove um aprendizado significativo e relevante, que vai além das exigências curriculares tradicionais.

Quando os alunos se apropriam de sua escrita, desenvolvem habilidades essenciais e o pensamento crítico. Aprendem a articular suas ideias de forma clara e persuasiva, a avaliar informações criticamente e a comunicar suas descobertas para diferentes públicos de maneira clara e eficaz. Essas habilidades são fundamentais para o sucesso acadêmico e profissional dos alunos.

Ao se apropriarem de sua escrita, os estudantes são incentivados a pensar de forma criativa e inovadora. Eles são encorajados a explorar novas ideias, experimentar diferentes estilos e técnicas de escrita e a buscar soluções originais para os problemas que enfrentam. Essa abordagem promove um ambiente de aprendizado dinâmico e estimulante, que valoriza a criatividade e a imaginação dos alunos.

É importante salientar que a análise e escrita de conto é uma experiência interativa e colaborativa, em que os alunos são incentivados a compartilhar suas interpretações e perspectivas. Discussões vivas e estimulantes levam a uma compreensão mais profunda do texto e, à medida que os alunos exploram diferentes pontos de vista, enriquecem sua compreensão por meio da troca de ideias.

Ao longo do processo, os alunos desenvolvem habilidades críticas essenciais aplicáveis em toda a sua educação. Eles aprendem a ler de forma atenta, a fazer conexões entre diferentes elementos do texto e a formular argumentos convincentes com base em evidências textuais. Essas habilidades são inestimáveis não apenas na sala de aula, mas também na vida cotidiana e em futuros estudos acadêmicos e profissionais.

O processo que leva até a escrita abre as portas para a expressão criativa e pessoal dos alunos. Inspirados pelo que aprenderam, eles são encorajados a escrever seus próprios contos, aplicando as técnicas e estratégias que descobriram durante a análise. Isso os capacita a se tornarem escritores confiantes e expressivos, explorando sua própria voz e narrativa única.

### 3.2.1 Participação cidadã a partir da escrita

A participação cidadã dos nossos alunos a partir da escrita é uma forma importante de envolvimento ativo dos indivíduos na sociedade. A escrita oferece a oportunidade de expressar opiniões, compartilhar perspectivas, levantar questões e debater temas relevantes para a comunidade. Por meio da escrita, os cidadãos têm a possibilidade de influenciar a opinião pública, promover mudanças sociais e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Os processos de escrita e letramento desempenham um papel crucial na capacitação dos indivíduos a se envolverem de forma ativa e crítica na sociedade. Ao desenvolver habilidades de comunicação escrita crítica, os indivíduos adquirem as ferramentas necessárias para expressar suas opiniões, reivindicar direitos e contribuir para os debates e discussões sobre questões sociais.

A participação cidadã por meio da escrita também é fundamental para o fortalecimento da democracia. Através da escrita, os cidadãos podem exercer o seu direito à liberdade de expressão, confiantes para o debate público e influenciando a tomada de decisões políticas. Ao compartilhar suas preocupações, propostas e críticas por escrito, podem pressionar por mudanças, promover a transparência e prestação de contas por parte dos governantes e participar ativamente na construção de políticas públicas. Isso lhes permite participar de forma controlada e responsável no espaço público, confiantes para a troca de ideias, o diálogo construtivo e a busca por soluções para desafios sociais.

A habilidade de escrita crítica também é essencial para a defesa de direitos e promoção de mudanças sociais. Os indivíduos podem utilizar a escrita como uma ferramenta para expor injustiças, levantar questões importantes, sensibilizar a opinião pública e mobilizar outras pessoas em prol de causas e movimentos sociais. A partir da escrita crítica, eles podem influenciar a opinião e a ação de outros, fortalecendo a participação cidadã e colaborando para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A produção escrita promove uma reflexão pessoal e o desenvolvimento do pensamento crítico. Ao se engajar no processo de escrita, os indivíduos são desafiados a pesquisar, analisar informações, questionar suposições, avaliar diferentes perspectivas e revisar seus próprios argumentos. Isso estimula o

pensamento reflexivo e a capacidade de avaliar criticamente as informações e argumentos encontrados na sociedade. Koch e Elias (2009, p. 37) evidenciam que:

[...] em sua atividade, o escritor recorre a conhecimentos armazenados na memória relacionados à língua, ao saber enciclopédico, a práticas interacionais. Esses conhecimentos, resultado de inúmeras atividades em que nos envolvemos ao longo de nossa vida, deixam entrever a intrínseca relação entre linguagem/mundo/práticas sociais. (KOCH; ELIAS, 2009, p. 37).

Assim, destaca-se a complexa interação entre linguagem, mundo e práticas sociais na atividade de escrita. Quando um aluno se engaja nesta atividade, recorre a uma variedade de conhecimentos previamente armazenados em sua memória. Esses conhecimentos incluem não apenas aspectos linguísticos, como vocabulário, gramática e estrutura textual, mas também enciclopédicos, sobre o mundo ao seu redor e sobre práticas interacionais que influenciam a forma como ele se comunica.

Os conhecimentos que alguém utiliza ao escrever são o resultado de suas experiências de vida acumuladas ao longo do tempo. Essas vivências incluem não apenas experiências formais de aprendizado, como educação escolar e treinamento linguístico, mas também situações informais, como interações sociais, leituras, observações e experiências pessoais. Toda essa bagagem contribui para a formação do repertório linguístico e cultural.

A linguagem não existe isoladamente, mas está profundamente enraizada nas práticas sociais e culturais de uma comunidade. Quando um aluno utiliza a linguagem para expressar suas ideias, inevitavelmente reflete e se engaja com o mundo ao seu redor, bem como com as práticas sociais e culturais que moldam sua experiência.

A atividade de escrita envolve mais do que simplesmente transpor pensamentos para o papel. Requer uma habilidade complexa de navegar entre diferentes sistemas de conhecimento e integrá-los de forma coesa e significativa. Um escritor enfrenta o desafio de traduzir suas experiências e pensamentos em palavras, enquanto considera as expectativas do público-alvo e os contextos de uso da linguagem.

Nesse sentido, a atividade de escrita é também um processo de aprendizado contínuo. À medida que um aluno continua a se envolver em práticas de escrita e a acumular novas experiências de vida, seus conhecimentos e habilidades também se desenvolvem. A escrita é, portanto, uma atividade dinâmica que reflete a constante interação entre linguagem, mundo e experiência humana.

A escrita, entendida como uma forma de participação cidadã, pode assumir diversas formas. Isso pode incluir escrever para jornais, revistas, publicar artigos de opinião, criar *blogs* ou postar mensagens em redes sociais, participar de fóruns de discussão online, escrever petições, entre outros. Estas formas de escrita permitem que os indivíduos compartilhem suas ideias, apresentem argumentos e exponham questões de interesse público.

O papel da escola e do professor na construção das habilidades escritas, com foco na produção escrita crítica, é fundamental, pois é importante ressaltar que a participação cidadã a partir da escrita requer responsabilidade e ética. Os escritores devem se esforçar para fornecer informações precisas, argumentos bem fundamentados e respeitar a diversidade de opiniões. A escrita, como forma de participação cidadã, deve ser construtiva, respeitosa e buscar o bem comum.

Portanto, a participação cidadã a partir da escrita é uma maneira de os indivíduos se envolverem ativamente na sociedade, expressarem suas opiniões e contribuírem para a construção de uma comunidade e um país mais justo e democrático. Ao utilizar a escrita como uma ferramenta de engajamento cívico, os cidadãos podem promover mudanças, influenciar o debate público e trabalhar para alcançar o bem comum.

### **3.3 O papel da escola e do professor na produção escrita**

O professor, em parceria com os demais membros integrantes da escola, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da escrita dos alunos. Ele é responsável por criar um ambiente de aprendizado que valoriza e promove a produção escrita, além de fornecer orientação, *feedback* e suporte adequados.

A partir do ensino explícito de habilidades de escrita, o professor fornece instruções claras e direcionadas sobre os seus diferentes aspectos, como estrutura textual, organização de ideias, gramática e pontuação. Ele deve ensinar estratégias de escrita eficazes e orientar os alunos a aplicá-las em seus próprios textos.

É comum observarmos falas que acreditam que escrever é um dom, algo destinado a pessoas especiais, capazes de desenvolvê-la como um passe de mágica. Mas cabe ao professor mostrar e ao aluno tomar ciência de que:

[...] a escrita é um processo e, como tal, para escrever, as pessoas precisam se dar conta de que somente com muita reflexão, rascunho, revisão e troca de ideias com outras pessoas e, às vezes, mais reflexão ainda, é que a maioria dos escritores consegue elaborar um texto razoavelmente satisfatório. (GIL NETO, 1993, p. 43).

Nesse sentido, Gil Neto (1993) ressalta o processo contínuo e complexo envolvido na atividade de escrita. A escrita é um processo iterativo que envolve uma série de etapas, desde a reflexão inicial até a revisão final. Os escritores não produzem textos perfeitos de uma só vez; ao contrário, eles passam por várias iterações de reflexão, rascunho e revisão para aprimorar suas ideias e expressões.

Esse entendimento reforça a ideia de trazer para a leitura e para a produção textual temas que façam parte da realidade dos alunos, que também foram (ou podem ser) vivenciados por eles, como situações dentro de um ônibus, na rua, no comércio, no cinema, na família, na própria escola, enfim, cenas do cotidiano que podem acontecer com qualquer pessoa, inclusive com eles.

É importante que os alunos tenham contato com uma variedade de gêneros textuais e propósitos de escrita. Isso amplia sua experiência e os prepara para enfrentar diferentes situações de escrita na vida acadêmica e em outros contextos. É papel do professor apresentar as diversas tipologias textuais, compartilhando textos e explicando as escolhas que se faz em relação à linguagem, estrutura e estilo. Isso ajuda os alunos a entender como abordar a escrita, fornecendo exemplos concretos para orientá-los.

O professor deve incentivar os alunos a revisar e editar os seus próprios textos. Ele pode ensinar estratégias de revisão, como a verificação da clareza das ideias, a organização do texto e a correção de erros gramaticais. Além disso, o professor pode incentivar a colaboração entre os alunos, para que possam revisar e descobrir novas ideias.

É fundamental que o professor forneça oportunidades regulares para os alunos praticarem a escrita em sala de aula. Isso pode incluir atividades como redações, respostas a perguntas, projetos de pesquisa, discussões por escrito e outros tipos de produção escrita. A prática regular ajuda os alunos a desenvolver fluência e confiança em sua escrita.

O processo de escrita envolve a produção de rascunhos iniciais, nos quais os escritores colocam suas ideias no papel de forma preliminar. Esses rascunhos muitas

vezes são revisados e retrabalhados, à medida que o escritor refina sua mensagem, aprimora sua expressão e ajusta a estrutura e o estilo do texto.

Escrever um texto satisfatório muitas vezes requer tempo, esforço e persistência, por isso é importante o professor estar atento a esse processo. Os alunos podem enfrentar desafios e obstáculos ao longo do caminho, mas é por meio da persistência e dedicação que eles conseguem superá-los e alcançar resultados satisfatórios.

A escrita é também um aprendizado contínuo. À medida que os alunos trabalham em seus textos, desenvolvem habilidades de escrita, refinam sua voz e estilo pessoal e ampliam seu conhecimento sobre os temas que estão explorando. Cada texto escrito representa uma oportunidade de crescimento e desenvolvimento como escritor.

O professor deve incentivar os alunos a expressar suas próprias ideias na escrita, valorizando a individualidade e a criatividade dos alunos e encorajando-os a explorar diferentes estilos de escrita e a se expressar de maneira autêntica.

Cada aluno tem suas próprias necessidades e pontos fortes na escrita. O professor deve ser sensível a essas diferenças e adaptar seu ensino para atender às necessidades individuais dos alunos. Isso pode incluir fornecer apoio adicional para alunos com dificuldades na escrita ou desafios para alunos mais avançados.

### **3.4 O papel da família no processo de escrita**

A família desempenha um papel crucial na construção da escrita dos alunos. Desde os primeiros anos de vida, os pais devem também assumir a responsabilidade de desenvolver as habilidades de escrita de seus filhos de várias maneiras. Vieira (2005, p. 15) ressalta que:

O ambiente da escrita envolvendo nossa casa, a família recebendo e trocando informações por escrito. Listas, anotações, cartas, bilhetes domésticos, recados de telefone, instruções e formulários. Computador ligado, jornais chegando, abertos e largados pela casa, deixando escapar letras enormes ou bem apertadinhas em pedaços de “coisas” que a gente quer tanto entender... e não para de perguntar... Livros coloridos com muita figura para ver, ou livros de gente grande, tão grossos e cheios de mistérios em altas estantes onde a gente não pode mexer... Mesas cheias de papéis importantes, que não devemos tocar. (VIEIRA, 2005, p. 15).

Nesse sentido, reforçamos que em casa os pais também podem criar um ambiente que valorize a leitura e a escrita. Ter livros disponíveis, incentivar a leitura em voz alta e compartilhar histórias em família são maneiras eficazes de cultivar o interesse pelas palavras e pela escrita. É salutar estabelecer uma cultura de leitura e escrita em casa, para que a intimidade com as letras se torne algo natural.

A escrita está intimamente integrada às atividades cotidianas. Desde lista de compras e anotações até cartas e recados, a escrita desempenha um papel fundamental na organização e comunicação dentro da família. Esses diferentes tipos de textos escritos refletem necessidades e interesses variados de seus membros.

A presença de jornais, livros e outros materiais escritos na casa proporciona oportunidades para exploração e aprendizado contínuo. Os alunos podem se envolver com livros coloridos cheios de figuras, enquanto os adultos podem se dedicar a obras mais densas e desafiadoras. Essa variedade de materiais estimula a curiosidade e promove o desenvolvimento cognitivo e intelectual de todos os membros da família.

Estratégias como promover a comunicação escrita das crianças em casa, seja por meio de bilhetes, cartas, diários ou conversas em aplicativos são positivas para valorizar a escrita dos filhos, mostrando assim interesse pelos seus textos e incentivando-os a compartilhar suas produções escritas.

Pais e filhos podem se envolver em atividades de escrita conjuntas, como criar histórias, escrever cartas para parentes ou amigos, realizar projetos de escrita em família, como um jornal ou um livro. Essas atividades não apenas fortalecem o vínculo familiar, mas também proporcionam oportunidades de prática e de aprendizado.

Conversar sobre o que as crianças estão lendo e escrevendo é importante para se envolver nas experiências de leitura e escrita dos filhos, dialogando sobre os livros que estão lendo, perguntando sobre os textos e discutindo as ideias e os temas abordados. Essa dinâmica ajuda a aprofundar a compreensão dos textos e desenvolver o pensamento crítico.

Os pais são modelos para seus filhos. Ao demonstrar interesse pela escrita, seja através de cartas, e-mails, anotações ou mesmo ao registrar suas próprias ideias em um diário, os pais mostram a importância e o valor de sua prática no cotidiano. Além disso, buscar recursos adicionais, como livros de atividades de escrita, jogos interativos, aplicativos educacionais ou programas de escrita online fornece apoio ao desenvolvimento das habilidades de escrita de seus filhos.

É importante ressaltar que cada família é única e que estratégias podem ser adaptadas de acordo com as circunstâncias e preferências de seus membros. O importante é o envolvimento e o apoio contínuo dos pais na jornada de construção da escrita de seus filhos, criando um ambiente que valorize a linguagem escrita e promova o prazer e a confiança em sua prática.

#### 3.4.1 A autorresponsabilidade do aluno na construção da prática da escrita

O aluno desempenha um papel essencial na construção de sua própria escrita. Ele é o protagonista de seu aprendizado e responsável por seu desenvolvimento como escritor. É essencial que ele esteja disposto a desenvolver suas habilidades de escrita, pois sem o interesse pelo aprendizado, os esforços de professores, escola e família não atingem seus objetivos.

O aluno precisa estar motivado em relação à escrita. Ele deve reconhecer sua importância como uma habilidade essencial e estar disposto a se esforçar para melhorar. Quando os alunos estão motivados, eles se envolvem mais ativamente na atividade de escrita, se esforçam para melhorar suas habilidades e se sentem mais confiantes em expressar suas ideias.

Segundo Vieira (2005), a percepção de competência é muito importante no que tange ao envolvimento em tarefas. Se o aluno não se percebe competente em uma área, maior sua necessidade de assistência externa para se desincumbir de uma tarefa. Desse modo, Vieira (2005, p. 73) diz que:

Assim, todo redator, do principiante ao profissional, deve ser encorajado a apropriar-se de seu texto, usando a escrita para expressar sua compreensão pessoal dos assuntos e para buscar seus próprios propósitos acadêmicos e sociais. (VIEIRA, 2005, p. 73).

Assim, quando os estudantes se apropriam de sua escrita, eles se tornam mais interessados e investidos no processo de aprendizado. Eles não apenas escrevem para atender a requisitos acadêmicos, mas também para expressar suas próprias ideias, opiniões e compreensão pessoal dos assuntos. Isso promove um senso de empoderamento, eles percebem que suas vozes são valorizadas e têm impacto.

Ao se apropriarem de sua escrita, os estudantes têm a oportunidade de expressar sua compreensão pessoal dos assuntos. Eles não apenas reproduzem

informações, mas também as interpretam, analisam e sintetizam de acordo com sua própria perspectiva. Isso promove um aprendizado mais significativo, pois os estudantes se envolvem ativamente com o conteúdo, aplicando-o às suas próprias experiências e contextos.

A escrita se torna significativa quando os estudantes são encorajados a buscar seus próprios propósitos acadêmicos e sociais. Eles podem escrever não apenas para cumprir exigências curriculares, mas também para abordar questões importantes em suas comunidades, promover mudanças sociais ou compartilhar suas paixões e interesses pessoais. Isso torna a escrita mais relevante e motivadora para os estudantes, pois eles reconhecem seu potencial para fazer a diferença ao seu redor.

Ao encorajar os estudantes a se apropriar de sua escrita, os professores podem criar uma comunidade de escritores na sala de aula, onde os estudantes se apoiam mutuamente, trocam ideias e *feedbacks* e celebram suas conquistas. Isso promove uma cultura de colaboração, aprendizado compartilhado e respeito mútuo, em que cada voz é valorizada e respeitada.

A escola apresenta diferentes gêneros textuais aos alunos, mas o aluno deve estar disposto a explorar os textos, estilos e formas de escrita. Ele deve se permitir experimentar e arriscar-se na expressão de suas ideias por meio da escrita. A exploração amplia a visão do aluno e ajuda-o a desenvolver sua voz autoral.

O aluno pode aprender e usar estratégias eficazes de escrita. Isso inclui a organização de ideias, o planejamento do texto, a revisão e edição de rascunhos, e o desenvolvimento de um estilo de escrita próprio. O aluno pode aprender essas estratégias por meio do ensino do professor, que é a maneira mais comum, mas também através de pesquisas, leituras e exploração independente.

A exposição à leitura de vários títulos é importante, uma vez que ela está intimamente ligada à escrita. Ao ler amplamente, o aluno é exposto a diferentes estilos de escrita, vocabulário diversificado e estruturas textuais variadas. Isso enriquece sua bagagem linguística e influencia positivamente sua própria escrita.

Nesse processo, é fundamental que o aluno assuma a responsabilidade por sua própria escrita e se torne o autor de seus textos, expressando suas ideias de forma autêntica, desenvolvendo sua voz e estilo pessoais. A autonomia na escrita envolve tomar decisões conscientes sobre a organização, a linguagem e o conteúdo do texto.

É importante que o aluno esteja aberto ao processo de aprendizado e crescimento contínuo, reconhecendo que a escrita é uma habilidade que se desenvolve ao longo do tempo. Ao se envolver ativamente e assumir a responsabilidade por sua própria escrita, o aluno está no caminho para se tornar um escritor habilidoso e autônomo.

### **3.5 O conto como elemento motivador da escrita**

O conto é um gênero textual que tem uma longa história e raízes em diversas culturas ao redor do mundo. Embora a origem do conto seja difícil de determinar com precisão, acredita-se que ele tenha se desenvolvido como uma forma de narrativa oral que remonta aos tempos pré-históricos.

Segundo Gotlib (1990) o conto teve sua origem nas histórias contadas oralmente, passando depois para a parte escrita, em que o narrador assume a função de contador/criador/escritor de contos. Ainda de acordo com Hohlfeldt (1988, p. 16):

Foi a prensa manual de Gutemberg que, possibilitando a impressão do livro e o abandono do manuscrito, permitiu às coletâneas de narrativas curtas, quase sempre de tom libertino – embora as houvesse também piedosas e moralizantes – sua grande voga. Mais adiante, no século XVIII, foi a imprensa – agora referida mais especificamente como o jornal – que levou à ampla massificação do gênero. (HOHLFELDT, 1988, p. 16).

De acordo com Fischer (2005), a história nos diz que durante muito tempo ler significava falar. Instruções, cálculos e acordos verbais podiam ser adulterados com facilidade ou esquecidos. Com efeito, tornou-se necessária uma testemunha imortal, a escrita. A escrita, sendo lida em voz alta, era capaz de recordar os valores e as mercadorias com exatidão, sendo possível sua consulta sempre que necessário para confirmar fatos. Assim, a leitura oral era a finalidade da documentação escrita:

A leitura sempre foi diferente da escrita. A escrita prioriza o som, uma vez que a palavra falada deve ser transformada ou desmembrada em sinais representativos. A leitura, no entanto, prioriza o significado. A aptidão para ler, na verdade, pouco tem a ver com a habilidade de escrever. (FISCHER, 2005, p. 9).

Os contos folclóricos, em particular, são contos originados a partir da tradição oral de diversas culturas em todo o mundo, como os contos de fadas europeus, os

contos populares africanos e os contos mitológicos asiáticos. Estas narrativas eram transmitidas de geração em geração ao longo do tempo e evoluíram para a forma escrita.

O conto se tornou um gênero literário popular, com escritores como Edgar Allan Poe, Nathaniel Hawthorne e Guy de Maupassant, produzindo obras que expandiram a forma e a técnica do conto. No Brasil, há grandes destaques na escrita do conto, tais como Machado de Assis, Clarice Lispector, João Guimarães Rosa, Lygia Fagundes Telles, Dalton Trevisan, entre outros. Desde então, o conto tem permanecido como um gênero literário importante e influente e continua a evoluir, se adaptando aos tempos modernos. Atualmente, um nome importante do conto no Brasil é o de Conceição Evaristo, que tem um de seus textos intitulado “Olhos D’água” no projeto de intervenção desta dissertação. Silva (2005) comenta que:

A leitura de contos pode estimular o aluno-leitor a encontrar, na leitura literária, uma forma lúdica de entender melhor sua própria realidade. Ao ler narrativas curtas, que exijam uma resposta mais rápida e dinâmica do receptor, o aluno pode se sentir mais atraído pelo texto. (SILVA, 2005, p. 93).

Nesse sentido, a leitura de contos oferece aos alunos uma oportunidade única de explorar diferentes aspectos de sua realidade por meio de narrativas ficcionais. Ao se envolverem com personagens, cenários e eventos fictícios, os alunos podem refletir sobre questões e experiências que se relacionam com suas próprias vidas, permitindo-lhes uma compreensão mais profunda e complexa de sua própria realidade.

Contos muitas vezes apresentam narrativas curtas e envolventes que exigem uma resposta rápida e dinâmica do leitor. Essa natureza concisa e direta pode cativar a atenção dos alunos de forma mais eficaz do que textos mais extensos, mantendo-os engajados e envolvidos na leitura. O ritmo acelerado e a dinâmica da narrativa podem estimular a curiosidade e o interesse dos alunos, incentivando-os a explorar o texto de forma mais ativa e participativa.

Os contos muitas vezes apresentam personagens e situações com as quais os alunos podem se identificar ou sentir empatia. Ao se colocarem no lugar dos personagens e vivenciarem suas jornadas e dilemas, os alunos podem desenvolver uma compreensão mais empática e compassiva de si mesmos e dos outros. Isso pode

ajudá-los a relacionar as experiências dos personagens com suas próprias vivências e emoções, promovendo um maior autoconhecimento e consciência emocional.

A leitura de contos estimula a imaginação e a criatividade dos alunos, permitindo-lhes explorar mundos fictícios e possibilidades ilimitadas. Ao serem apresentados a narrativas fantasiosas e imaginativas, os alunos são incentivados a pensar de forma criativa e a expandir seus horizontes mentais. Isso pode inspirá-los a criar suas próprias histórias e expressar suas ideias de forma original.

A leitura de contos também contribui para o desenvolvimento das habilidades literárias dos alunos, incluindo compreensão de textos, análise crítica, interpretação e apreciação estética. Ao se envolverem com diferentes aspectos da estrutura narrativa, estilo de escrita e técnicas literárias presentes nos contos, os alunos aprimoram suas habilidades de leitura e escrita, tornando-se leitores mais competentes e críticos.

A proximidade das temáticas dos contos lidos com a realidade do aluno, pode ser uma mola propulsora com potencial para estimular o aluno-leitor a se tornar um aluno-escritor. Ao se envolver com narrativas, os alunos podem desenvolver uma compreensão mais profunda de si mesmos e do mundo ao seu redor, enquanto aprimoram suas habilidades literárias e criativas.

Na obra *Teoria do conto*, Gotlib (1985), nos mostra as características do gênero e nos faz entender a importância do trabalho com o conto em sala de aula. De acordo com a autora:

O segredo do conto é promover o sequestro do leitor, prendendo-o num efeito que lhe permite a visão em conjunto da obra, desde que todos os elementos do conto são incorporados tendo em vista a construção deste efeito. Neste sequestro temporário existe uma força de tensão num sistema de relações entre elementos do conto, em que cada detalhe é significativo. O conto centra-se num conflito dramático em que cada gesto, cada olhar são até mesmo teatralmente utilizados pelo narrador. (GOTLIB, 1985, p. 33).

Nesse entendimento, o conto tem o poder de envolver o leitor de forma intensa, prendendo sua atenção e mantendo-o imerso na narrativa. Esse *sequestro* temporário ocorre quando o leitor é absorvido pela história, tornando-se parte do mundo ficcional criado pelo autor.

Para promover esse efeito de *sequestro* do leitor, todos os elementos do conto devem ser cuidadosamente incorporados, com o objetivo de construir uma atmosfera envolvente e coesa. Cada detalhe, desde os personagens e cenários até os diálogos e descrições, contribui para a criação desse efeito desejado.

No centro do conto está um conflito dramático que gera uma tensão constante na narrativa. Cada gesto, cada olhar dos personagens é habilmente utilizado pelo narrador para aumentar a tensão e manter o interesse do leitor ao longo da história. A habilidade de manipular os elementos narrativos e criar uma atmosfera de suspense e expectativa é fundamental para o sucesso do conto.

Em um conto bem construído, cada detalhe é significativo e contribui para o desenvolvimento da trama e dos personagens. Nada é deixado ao acaso; tudo é cuidadosamente planejado pelo autor para criar o efeito desejado no leitor. A atenção aos detalhes é o que torna o conto uma forma de arte tão poderosa e impactante.

A narrativa do conto muitas vezes se assemelha a uma performance teatral, em que cada gesto, diálogo e movimento dos personagens é cuidadosamente orquestrado pelo narrador. Essa abordagem teatral contribui para a intensidade e o drama da história, aumentando ainda mais o impacto sobre o leitor.

Nessa mesma perspectiva, ao trabalhar com o conto, os alunos são desafiados a compreender a narrativa como um todo, assim como interpretar os personagens e os acontecimentos da história. Isso ajuda a desenvolver a habilidade de compreender e interpretar diferentes tipos de texto, ampliando seu repertório de produção textual.

De acordo com Cosson (2010, p. 23) “o letramento trabalhará sempre com o atual, seja ele contemporâneo ou não. É essa atualidade que gera a facilidade e o interesse de leitura dos alunos”. Nesse entendimento, a seleção de textos para leitura, é fator decisivo na formação do leitor literário. A escolha de autores como Mia Couto e Conceição Evaristo, assim como de outros autores que tenham repertório acessível em bibliotecas virtuais, deve partir de uma análise que tem como premissa a linguagem, temáticas abordadas e grande circulação, tanto na Educação Básica, quanto no meio acadêmico.

O papel do professor é fundamental para o sucesso do ensino do conto. O professor deve selecionar contos adequados ao nível de desenvolvimento dos alunos, promover a leitura atenta à reflexão crítica sobre o texto, explorar as características do gênero e orientar os alunos na produção de seus próprios contos. Para isso, o professor pode utilizar diversas estratégias, como leitura compartilhada, discussões em grupo, atividades de escrita criativa e análise de elementos narrativos como personagens, enredo, tempo e espaço.

Para Kleiman (2012), o professor precisa definir tarefas gradualmente mais complexas para orientar o processo de desenvolvimento de leitura das crianças. Mas

essas atividades devem ser passíveis de solução perante a orientação de um adulto ou um colega mais proficiente, sendo essa orientação retirada aos poucos para que a criança redefina suas próprias tarefas.

A leitura como recurso de interação é uma prática necessária para o exercício cidadão. É através dela que se alcança a libertação para a vida do ser humano em todos os sentidos. Para Silva (2005, p. 24):

[...] a prática de leitura é um princípio de cidadania, ou seja, o leitor cidadão, pelas diferentes práticas de leitura, pode ficar sabendo quais são suas obrigações e também pode defender os seus direitos, além de ficar aberto às conquistas de outros direitos necessários para uma sociedade justa, democrática e feliz. (SILVA, 2005, p. 24).

Nessa perspectiva, o conto é um gênero textual que pode ser uma ferramenta poderosa para a construção social do indivíduo. Isso porque os contos frequentemente apresentam situações e personagens que abordam temas universais, como amor, medo, perda, esperança e coragem, que são relevantes para a vida humana em todas as épocas e culturas.

A prática desse tipo de leitura capacita os indivíduos a entender seus direitos e deveres como cidadãos. Ao se envolverem com uma variedade de textos e informações, os leitores podem se informar sobre questões sociais, políticas e culturais, tornando-se mais conscientes de seus direitos e responsabilidades.

Um leitor cidadão não é apenas alguém que consome informações passivamente, mas alguém que está engajado e ativo na sociedade. Ao entender seus direitos e deveres, eles são capacitados a participar ativamente da vida pública, pois a leitura pode inspirar o pensamento crítico e o debate, fundamentais para uma sociedade democrática e participativa.

A leitura de textos como os contos, que geralmente trazem uma mensagem reflexiva, não só capacita os indivíduos a defenderem seus direitos e deveres, mas também contribui para o bem-estar social. Uma sociedade em que os cidadãos estão informados, engajados e ativos é uma sociedade mais justa e democrática.

Ao trabalhar com contos, o professor também pode abordar aspectos culturais e históricos relacionados ao gênero, apresentando aos alunos a riqueza da literatura e da cultura de diferentes épocas e regiões. Além disso, o ensino do conto pode ajudar os alunos a desenvolver habilidades de empatia e compaixão, ao se colocarem no lugar dos personagens e refletirem sobre suas próprias experiências e emoções.

#### 4 METODOLOGIA DA PESQUISA: OS CAMINHOS DA AÇÃO

Vincular uma linha de pesquisa a um trabalho como o desenvolvido nesta dissertação é um desafio, pois requer cuidado e zelo para que as teorias estejam de acordo com os objetivos que pretendemos alcançar. Conforme as observações acerca das características desta pesquisa, optou-se pelo caminho da pesquisa-ação, tendo em vista que esta busca conhecer *in loco* os elementos que fazem parte das ações previstas na investigação, assim como analisa o envolvimento dos pesquisadores e pesquisados na busca por uma solução de um problema coletivo, com fins de aplicabilidade social.

A pesquisa-ação enquanto metodologia de pesquisa envolve a colaboração entre investigadores e participantes na abordagem de questões práticas em um determinado contexto, contribuindo para a transformação e melhoria dessa realidade. Assim, este modelo torna-se ideal para os objetivos a serem alcançados neste trabalho, considerando ser uma abordagem que permite a identificação e intervenção sobre os problemas identificados.

De acordo com Thiollent (2008, p. 18-19), há alguns aspectos essenciais da pesquisa-ação, que são:

- a. há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b. da interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ações concretas;
- c. o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- d. o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas de situação observada;
- e. há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f. não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o "nível de consciência" das pessoas e grupos considerados. (THIOLLENT, 2008, p. 18- 19).

Thiollent (2008) descreve as características fundamentais da pesquisa-ação, sendo esta uma abordagem de pesquisa que busca resolver problemas práticos em contextos sociais específicos.

O primeiro deles é a interatividade entre pesquisadores e participantes. Na pesquisa-ação, há uma interação direta e explícita entre os pesquisadores e as

peças envolvidas na situação investigada. Isto permite uma compreensão mais profunda dos problemas e das necessidades dos participantes, bem como uma colaboração ativa na identificação e implementação de soluções. Essa interação resulta na identificação e priorização dos problemas a serem investigados e das soluções a serem implementadas, sendo a ordem de prioridade estabelecida com base nas necessidades e preocupações dos participantes, garantindo que a pesquisa seja relevante e orientada para a ação.

Neste trabalho, assim como na pesquisa-ação, o objeto de investigação não são as pessoas em si, mas sim a situação social e os problemas encontrados nessa situação. A pesquisa concentra-se em entender e abordar os problemas sociais específicos que afetam os participantes, ao invés de estudar os participantes como indivíduos isolados.

Um dos objetivos da pesquisa-ação, assim como do nosso trabalho, é esclarecer os problemas identificados na situação observada. Isso envolve não apenas a produção de conhecimento acadêmico, mas também a implementação de ações concretas que possam melhorar a situação dos participantes, realizada através de uma proposta de intervenção.

Durante todo o processo de pesquisa-ação há um acompanhamento das decisões, ações e atividades intencionais dos participantes. Isso permite avaliar o impacto das intervenções realizadas e ajustar as estratégias, conforme necessário, para alcançar os objetivos estabelecidos.

Considerando a natureza do PROFLETRAS como programa formativo em que estamos inseridos, este trabalho desenvolveu-se em um processo de formação em serviço, na linha de pesquisa Linguagens e Práticas Sociais, que prioriza investigações sobre o campo aplicado do ensino de língua materna. Dessa forma, é possível estabelecer também a correlação desse campo temático com as perspectivas de estudo da Linguística Aplicada (LA) como área de investigação, que visa “encaminhar soluções ou resolver os problemas com que se defronta ou constrói, procura problematizá-los ou criar inteligibilidades sobre eles, de modo que alternativas para tais contextos de usos da linguagem possam ser vislumbradas” (MOITA LOPES, 2006, p. 20).

O percurso histórico da LA se fortaleceu à medida que o interesse por uma compreensão cada vez mais detalhada da sala de aula em seus variados aspectos aumentou. Isto demandou que as pesquisas em LA trouxessem para si alguns

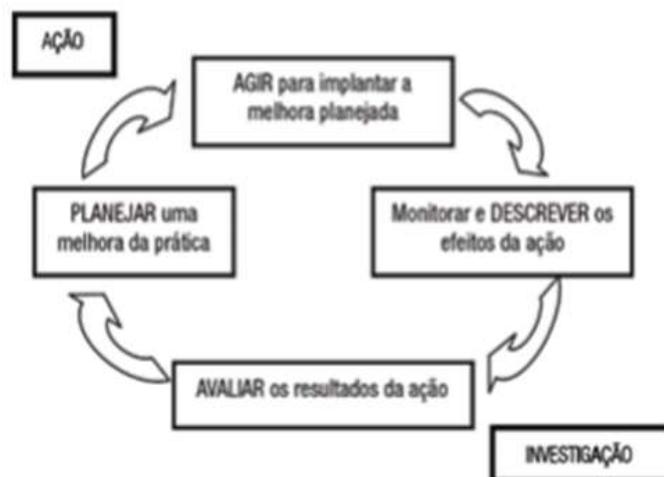
métodos de abordagem qualitativa, capazes de abranger a complexidade dos fenômenos a serem explicados na área da linguagem, mais especificamente os que se relacionam aos processos interacionais e às práticas do cotidiano escolar. Assim, dentre as metodologias de pesquisa que começaram a buscar suprir esta demanda, a pesquisa-ação tem conquistado o seu espaço e, neste trabalho, é reconhecida como a abordagem que se adequa aos objetivos pretendidos.

É importante citar que um dos autores deste estudo também já exerceu a função de Diretor e atualmente é professor da turma que compõe o público-alvo desta investigação, que é o 8º Ano da Escola de Ensino Fundamental em Tempo Integral Maria Vidal Pimenta Lima, em Quixeramobim – CE.

Com base nisso, considerou-se oportuno propor uma pesquisa que, ao mesmo tempo em que se tenta aprofundar os conhecimentos sobre aquela realidade, tem-se a oportunidade de contribuir para que os participantes também construam novos saberes, de forma coletiva e reflexiva. Nesse enfoque, compreende-se que a opção contribui para o entendimento da complexidade que envolve os processos de aprendizagem mútua desenvolvidos no interior da escola.

Trip (2005, p. 446) apresenta o Ciclo Básico da Pesquisa-Ação, que se divide em quatro fases, a partir da identificação do problema: o planejamento de uma solução, sua implementação, seu monitoramento e a avaliação de sua eficácia, conforme diagrama proposto por ele:

Figura 1 – Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação.



A partir da identificação do problema, que parte da fluência leitora dos alunos do 8º ano, bem como as influências internas e externas à escola, pretende-se seguir o roteiro mostrado no Quadro 2, elaborado de acordo com o diagrama de Trip (2005):

Quadro 2 – Passos da pesquisa-ação desenvolvida.

<i>Planejamento de uma solução</i>	Elaboração do projeto de investigação, o qual se inicia com a apresentação desta proposta e foi aprimorado tão logo se concretizou a sua aprovação na instância própria.
<i>Implementação</i>	Processo de intervenção no campo de investigação, onde é feito o acompanhamento de ações leitoras propostas, em contato direto e indireto com os sujeitos da investigação: escola, alunos e família.
<i>Monitoramento</i>	Trabalho com os dados gerados na segunda fase a partir das ações realizadas. Pode haver a reconstituição e/ou adaptação das fases, se necessário.
<i>Avaliação de sua eficácia</i>	Passadas as fases anteriores, nessa etapa é feita a análise e interpretação dos resultados, organizando os dados e considerando os objetivos propostos para a verificação da sua eficiência ou não no cumprimento dos objetivos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

O diagrama de Trip (2005) alinhado à pesquisa-ação é uma ferramenta útil para planejar e implementar uma solução de forma estruturada. Através do planejamento da solução, identificamos o problema a ser resolvido para desenvolver uma solução para abordá-lo. Isso inclui definir claramente os objetivos, os recursos necessários, as estratégias a serem utilizadas e os prazos para implementação.

Uma vez que a solução tenha sido planejada, é hora de implementá-la na prática. Isso pode envolver a alocação de recursos, a formação de equipes, a comunicação com partes interessadas e a execução das estratégias definidas durante o planejamento.

Durante a implementação da solução, é importante monitorar seu progresso e desempenho. Isso pode ser feito acompanhando os indicadores de desempenho, coletando *feedbacks* dos envolvidos e realizando avaliações regulares para garantir que a solução esteja progredindo conforme o planejado.

Após a implementação da solução e seu período de monitoramento, passamos a avaliar sua eficácia. Isso envolve comparar os resultados alcançados com os objetivos definidos inicialmente, identificar pontos fortes e áreas de melhoria e determinar se a solução foi bem-sucedida ao propor uma solução para o problema original.

Seguindo os passos, respeitando os processos, há grandes chances de garantir uma abordagem sistemática e abrangente para resolver problemas e alcançar objetivos. Isso ajuda a garantir que todas as etapas do processo sejam cuidadosamente consideradas e executadas de forma eficaz, garantindo o sucesso do trabalho.

#### **4.1 A proposta de intervenção**

A proposta de intervenção aqui apresentada tem como base o estudo do gênero textual conto, sendo parte da pesquisa do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – Polo Pau dos Ferros, intitulada “Uma proposta de leitura e de produção escrita com o gênero textual conto: uma experiência no 8º ano”.

A proposta didática com o uso de contos foi desenvolvida a partir de sugestões de trabalho com estratégias de leitura de alguns estudiosos do assunto, sobretudo de Isabel Solé (1998), que organiza a atividade de leitura em três etapas – antes, durante e após, com estratégias específicas a serem usadas em cada etapa.

Esta pesquisa propõe analisar a leitura e as vivências de letramento literário dos alunos do 8º Ano A em uma escola pública de tempo integral, de Ensino Fundamental II, no município de Quixeramobim – CE.

Foram realizadas leituras de três contos e aplicadas atividades específicas para cada momento - antes, durante e após -, tais como: (a) levantamento sobre os conhecimentos prévios das obras; (b) previsões sobre a relação do título com o texto; (c) compartilhamento coletivo das expectativas sobre a obra; (d) verificação após a leitura se as previsões se confirmaram, (e) relacionar o texto a aspectos históricos e à realidade dos alunos, identificando temas e refletindo sobre as questões humanas que abordam, (f) expressar a compreensão do texto, elaborando e respondendo perguntas, e; por fim (g) produção escrita.

As três atividades estavam interligadas a um dos objetivos para a produção de um conto. Na atividade 01 – planejamento do conto; atividade 02 – produção textual do conto; atividade 03 – reescrita do conto.

Inúmeros contos foram apreciados para a seleção dos que seriam trabalhados na proposta de intervenção. Vários deles atendiam quesitos como qualidade, variedade de estilo e proximidade com a realidade dos estudantes. Os textos escolhidos para leitura foram: *Aquela Água toda*, de João Luís Anzanello Carrascoza, *Olhos D'água*, de Conceição Evaristo, e *Um Vagabundo na Esplanada*, de Manuel da Fonseca.

#### 4.1.1 A escola e os sujeitos

A Escola de Ensino Fundamental em Tempo Integral Maria Vidal Pimenta Lima foi inaugurada em agosto de 2014 e é situada na periferia do município e Quixeramobim. Embora a escola seja em tempo integral, ela não oferece condições para a modalidade, pois não possui estrutura física para que o estudante passe das 7h às 16h40 no seu ambiente. A instituição não dispõe de refeitório, quadra e banheiros com aparelhagem que ofereçam condições para banho. A biblioteca funciona em um dos menores cômodos do prédio e, por ser uma escola relativamente nova, seu acervo ainda é limitado.

Sua matrícula em 2022, ano da presente pesquisa, foi de 200 alunos, selecionados de acordo com a média de notas vindas do Ensino Fundamental I. Logo, pode-se inferir que são alunos com um índice de aprendizagem elevado, tendo em vista que as vagas são muito disputadas. Vale salientar que a turma analisada não teve a mesma forma de acesso à escola, pois no ano que entraram, em 2020, a forma de ingresso era por ordem de chegada. Assim, podemos deduzir que nessa turma não houve uma seleção dos melhores perfis de alunos.

É importante observar que a prática de admitir alunos em escolas com base apenas em suas notas anteriores pode ser considerada uma forma de educação excludente por vários motivos. Alunos que vêm de escolas com mais recursos ou de famílias mais privilegiadas podem ter acesso a melhores oportunidades de aprendizado e, portanto, notas mais altas. Isso cria uma disparidade injusta de oportunidades para aqueles que vêm de contextos socioeconômicos menos favorecidos. Isto pode levar a uma ênfase excessiva em resultados acadêmicos em

detrimento do desenvolvimento integral dos alunos, desconsiderando habilidades, talentos e potenciais que não são necessariamente refletidos em notas padronizadas.

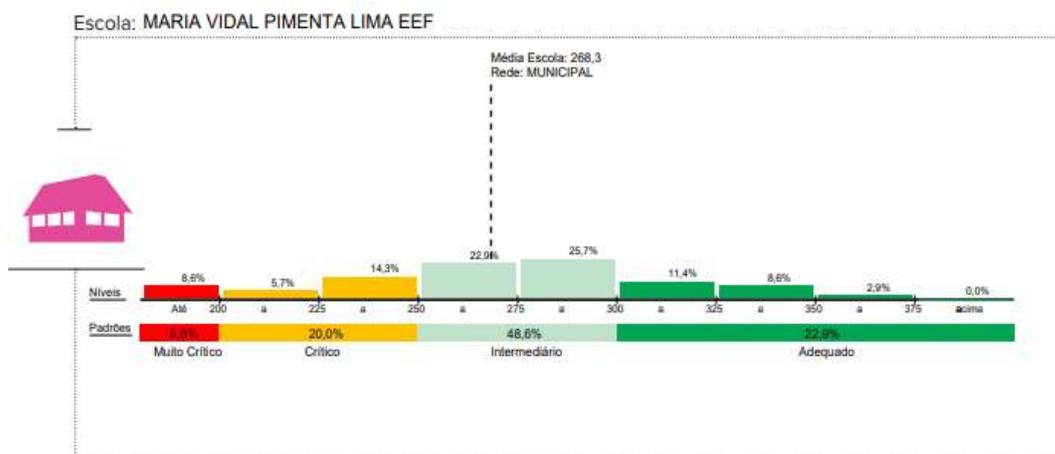
As notas escolares não capturam o contexto individual de cada aluno completamente, incluindo fatores como dificuldades pessoais, problemas de saúde, circunstâncias familiares, entre outros. Portanto, a seleção com base nessas notas pode ignorar importantes aspectos da vida do aluno que influenciam em seu desempenho acadêmico.

Ao privilegiar alunos com notas mais altas, o sistema pode perpetuar desigualdades educacionais ao invés de promover a equidade. Isso pode contribuir para a segregação escolar e a reprodução de hierarquias sociais existentes. Alunos que são constantemente excluídos ou rejeitados com base em suas notas podem desenvolver sentimentos de desmotivação, baixa autoestima e falta de engajamento escolar, o que pode afetar negativamente seu desempenho acadêmico e seu bem-estar emocional.

É salutar considerar abordagens mais holísticas e inclusivas na admissão de alunos, levando em conta uma variedade de fatores além das notas acadêmicas, como habilidades socioemocionais, experiências pessoais e potencial de crescimento. Isso ajuda a promover uma educação mais equitativa e a garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial.

Na Figura 2 pode-se analisar o resultado da proficiência em Língua Portuguesa no último ano de realização (2021) do Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará (SPAECE):

Figura 2 – Proficiência de Língua Portuguesa no SPAECE 2021.



Fonte: SEDUC – CE (2021).

O SPAECE tem como objetivo avaliar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Os índices de aprendizagem do SPAECE são geralmente medidos por meio de diversas escalas de proficiência em diferentes disciplinas, como Língua Portuguesa e Matemática, expressos em porcentagens de alunos que alcançaram determinados níveis de desempenho.

De acordo com o resultado, observamos que a escola tem 8,6% de alunos no nível *Muito Crítico*, o que indica que o aluno apresenta um desempenho muito abaixo do esperado para sua série escolar. Isso significa que o aluno tem sérias dificuldades em compreender conceitos básicos e em aplicar habilidades fundamentais em Língua Portuguesa e Matemática.

A escola apresentou 20% de seus alunos avaliados no nível *Crítico*. Esse percentual de alunos apresenta um desempenho abaixo do esperado para sua série escolar. Embora não seja tão baixo quanto o nível *Muito Crítico*, os alunos neste nível ainda enfrentam dificuldades significativas em compreender conceitos e aplicá-los em Língua Portuguesa.

A maior parte, correspondendo a 48,8%, performa no nível *Intermediário*. Indica que o aluno apresenta um desempenho básico e intermediário em relação aos padrões de proficiência esperados para sua série escolar. Alunos neste nível têm uma compreensão razoável de conceitos e habilidades em Língua Portuguesa, mas ainda precisam de apoio adicional para alcançar um desempenho totalmente adequado.

No nível *Adequado*, a escola teve 22,9% de seus alunos avaliados. Isso indica que o aluno apresentou um desempenho satisfatório e adequado em relação aos padrões de proficiência esperados para sua série escolar. Alunos neste nível têm uma compreensão sólida de conceitos e habilidades em Língua Portuguesa e são capazes de aplicá-los de forma consistente em uma variedade de situações.

Essas escalas de proficiência são usadas para fornecer uma avaliação abrangente do desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, permitindo que educadores, gestores escolares e formuladores de políticas públicas identifiquem áreas de necessidade e implementem intervenções direcionadas para melhorar a qualidade da educação.

Para atingir os objetivos propostos nesta pesquisa, debruçamo-nos sobre o tripé em que se sustenta o ensino-aprendizagem. Assim, participaram da proposta de intervenção, a coordenadora pedagógica, que respondeu um questionário sobre

questões pedagógicas e estruturais da escola (APÊNDICE A); os alunos que responderam a um questionário sobre a relação deles com a leitura (APÊNDICE B) e realizam as atividades propostas com o gênero textual conto (APÊNDICES D, E e F); as famílias, que responderam a um questionário que visou entender a relação da família com o mundo da leitura (APÊNDICE C).

Quadro 3 – Quantitativo de sujeitos participantes da pesquisa.

QUANTIDADE	ATORES PESQUISADOS
01	Coordenadora
15	Alunos(as)
15	Responsável

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Vale dizer que a turma era composta por 20 alunos. O motivo da não participação dos outros cinco deu-se por transferência de escola, faltas excessivas e o não aceite dos responsáveis.

#### 4.2 Os objetivos da proposta de intervenção e da análise do *corpus*

Os objetivos das atividades de leitura, compreensão e produção textual estão concentrados no intuito de contribuir para a fluência leitora dos alunos envolvidos na proposta, bem como outros alunos que venham a fazer uso das estratégias de leituras desenvolvidas ao longo da pesquisa.

As três atividades abordaram questões de interpretação dos contos, sendo interligadas. Na atividade 01 o aluno planejou o conto, na atividade 02 foi feita a produção do conto e na atividade 03 o conto foi reescrito a partir dos apontamentos de correção.

Vale ressaltar que os objetivos abaixo estão em consonância com as práticas leitoras estipuladas na Base Curricular Nacional Comum (BNCC).

*Objetivos da leitura e compreensão dos textos:*

- Ler e compreender o gênero textual conto, reconhecendo suas características, estrutura e funcionalidade;
- Analisar elementos constitutivos de textos pertencentes ao domínio literário;

- Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos em textos literários;
- Inferir informações implícitas em distintos textos;
- Identificar a composição temática dos contos.
- Ativar conhecimentos prévios;
- Inferir sentido de palavras e expressões;
- Reconhecer a linguagem formal empregada nos contos literários;
- Compreender e identificar os elementos da Narrativa

*Objetivos das atividades de produção textual:*

- Compreender as condições de produção que envolvem a circulação do gênero textual conto;
- Planejar e produzir a escrita de contos;
- Reconhecer os limites temáticos, estruturais e estilísticos desse gênero textual;
- Empregar os recursos linguísticos e estilísticos próprios do conto;
- Autoavaliar e reescrever os textos produzidos;
- Avaliar textos produzidos por outros autores;
- Desenvolver a autonomia para o exercício da escrita espontânea em situações de letramento.

As ações voltadas para o cumprimento dos objetivos lançados são apresentadas no decorrer do nosso trabalho, a seguir.

#### 4.2.1 Descrição das etapas da proposta de intervenção

A seguir descrevemos três (03) estratégias de leitura que compreendem a proposta de intervenção aqui apresentada. Em todas as atividades sugeridas, espera-se que os estudantes participem da leitura compartilhada dos textos, interagindo ativamente na produção dialógica de sentidos durante as etapas de leitura. Almeja-se, também, que eles possam expressar sua compreensão de maneira oral e escrita, individualmente e coletivamente, e que se envolvam de forma efetiva e crítica na experiência da leitura dos textos literários.

Ao escolher os contos para serem trabalhados com os alunos, foram considerados alguns fatores visando garantir uma experiência de aprendizado enriquecedora e significativa. Elementos como: (a) idade e desenvolvimento; (b) interesses motivacionais; (c) compreensão dos temas abordados; (d) valores e

mensagens; (e) diversidade e representatividade, foram cruciais na escolha dos contos.

As obras escolhidas foram: *Aquela Água toda*, de João Luís Anzanello Carrascoza, *Olhos D'água*, de Conceição Evaristo, e *O Vagabundo na Esplanada*, de Manuel da Fonseca.

- *Leitura do conto “Aquela Água toda”, de João Luís Anzanello Carrascoza*

Escola em tempo Integral na Cidade de Quixeramobim – CE

Turma: 8º Ano

Conteúdo: Leitura e compreensão do gênero conto; produção escrita de identificação da estrutura do conto analisado (situação inicial, personagens, lugar/tempo, conflito, linguagem, conclusão).

Texto: “Aquela Água Toda”, de João Luís Anzanello Carrascoza

Duração: 06 aulas de 50 minutos cada

Avaliação: Observação acerca da compreensão dos estudantes por meio da análise do conto, do exercício respondido, do planejamento da produção de um conto, bem como da participação durante as atividades propostas.

#### *Sobre a Obra*

O conto *Aquela Água Toda* é uma narrativa envolvente, que aborda temas como memória, infância, relações familiares e transformações pessoais. O autor apresenta uma história delicada e nostálgica, centrada nas lembranças de um narrador-personagem sobre um verão marcante de sua infância.

É um conto rico em imagens e emoções, que convida o leitor a refletir sobre a passagem do tempo, a importância das memórias e a complexidade das relações familiares. O autor demonstra habilmente sua capacidade de criar narrativas profundas e comoventes, que ressoam com a experiência humana universal.

#### *Percurso antes da leitura do conto:*

É fundamental que o aluno entenda os objetivos das atividades das quais ele participa. Assim, o aluno precisa saber que ele irá conhecer e analisar as características do gênero conto a partir de sua leitura e que será avaliado por meio de uma atividade escrita e sua participação na atividade. Antes do início da atividade, o professor apresentou no quadro as expectativas de aprendizagem para aquele momento, no intuito de que a turma se apropriasse dos objetivos propostos. Foi

apresentado aos alunos toda a proposta de intervenção com os três contos, inclusive a finalidade de cada um deles, culminando na produção textual.

#### *Sobre o autor*

A turma conheceu a trajetória do autor João Luís Anzanello Carrascoza a partir da leitura de sua biografia. Falamos de suas obras e seu estilo de escrita.

#### *Predição*

Após a apresentação do título do conto, os alunos opinaram sobre o que o conto iria falar. Foi um momento de muita interação, em que instigamos os alunos e deduzimos do que se tratava o conto. Foram feitas perguntas como: Por que o conto leva esse nome? “Aquela água toda” está no sentido figurado ou a história realmente se passa em um ambiente que tem água. As respostas foram as mais variadas possíveis: alguns alunos cogitaram histórias de afogamento, excursão de escola, férias em família, banho na barragem da cidade, entre outras suposições.

#### *Percurso durante a leitura:*

1. Previsões de partes do texto: O primeiro parágrafo cita um lugar – a praia -, e quatro personagens - o menino, o irmão, a mãe e o pai. Foi uma oportunidade para perguntar: Como seriam esses personagens? Qual a profissão da mãe? E do pai? Como você acha que é essa praia? O que acontecerá nessa viagem à praia?

As respostas foram as mais variadas possíveis. A turma é muito participativa, então começou uma disputa para quem respondia corretamente. Ao final da leitura verificamos se haviam acertado ou não. Para a nossa surpresa, alguns alunos deduziram corretamente partes do texto.

2. Retorno ao texto: durante a leitura do, julgamos necessário voltar a cada parágrafo lido, a fim de tornar a compreensão mais eficaz. Essa estratégia foi elogiada por alguns alunos, que disseram: “... *assim é melhor de ler, a gente entende direito*”.
3. Tira dúvidas: Ao final do texto, os alunos comentaram e fizeram perguntas sobre a estória. Cada um falou o que pensava sobre o conto e foi muito interessante ouvir as impressões deles. A maioria disse ter gostado do texto. Antes de partir para a etapa seguinte, foi perguntado aos alunos se havia alguma dúvida sobre o entendimento do texto, porém a turma disse que tinha entendido.

#### *Percurso após a leitura do texto:*

Após a leitura, um exercício orientado foi entregue para a turma. A atividade (APÊNDICE D) foi explicada e os alunos a realizaram conforme as recomendações.

Durante toda a atividade os alunos tiraram dúvidas sobre as questões propostas. A última questão exigiu uma explicação mais detalhada, pois se tratava do planejamento da produção textual, que seria um conto produzido por eles.

- *Leitura do conto “Olhos d’água”, de Conceição Evaristo*

Escola em tempo Integral na Cidade de Quixeramobim – CE

Turma: 8º Ano

Conteúdo: Leitura e compreensão do conto; produção escrita de um conto planejado na “atividade 01”

Texto: “Olhos d’água”, de Conceição Evaristo

Duração: Seis aulas de 50 minutos

Avaliação: Observação acerca da compreensão dos estudantes por meio da análise do conto, do exercício respondido, da produção de um conto, bem como da participação durante as atividades propostas.

#### *Sobre a Obra*

Olhos d'Água é uma obra que mergulha nas vidas e experiências de mulheres negras, apresentando narrativas marcadas por dor, resistência, esperança e resiliência. Este conto é parte do livro homônimo da autora, publicado em 2014, e é uma coleção de histórias curtas que explora a complexidade da vida na periferia, principalmente sob a perspectiva das mulheres negras.

O conto é um testemunho da resiliência e da humanidade das mulheres negras brasileiras, celebrando suas histórias, lutas e conquistas. É uma leitura essencial, que convida o leitor a confrontar as injustiças sociais e a se engajar em uma conversa mais ampla sobre igualdade, justiça e dignidade para todos.

#### *Percurso antes da leitura do conto:*

O aluno precisa saber que ele conhecerá e analisará as características do gênero conto a partir de sua leitura, e que será avaliado por meio de sua participação e de uma atividade escrita. Antes de iniciar a atividade, o professor mediador apresentou as expectativas de aprendizagem para aquele momento, no intuito de que a turma se apropriasse dos objetivos propostos.

#### *Sobre a autora:*

Os alunos assistiram a um documentário no YouTube sobre a autora Conceição Evaristo. O documentário trata da sua vida, obra e da importância da sua luta contra o racismo.

*Predição:*

Após a apresentação do título do conto, antes mesmo de serem indagados sobre o porquê do título, os alunos começaram a levantar hipóteses sobre a história e fizeram comparações com o texto 01, que também continha o nome *água* no seu título. O professor mediador, na ocasião, perguntou a que *água* o texto em estudo se referia. As respostas foram no mesmo sentido: “*essa água é lágrima, porque está nos olhos*”. Depois da predição, partimos para leitura do texto.

*Percurso durante a leitura:*

Inicialmente, foram feitas previsões de partes do texto. No primeiro parágrafo, a autora traz para o texto inúmeras perguntas, que foram respondidas no decorrer da leitura. As perguntas surgiram a partir da curiosidade da menina em relação a cor dos olhos da sua mãe. A pergunta geradora foi: “*por que a obsessão da criança em saber a cor dos olhos da mãe?*” As respostas foram em torno da saudade que a criança tinha da mãe.

Dos três textos, esse foi o que contou com uma maior interação da turma, pois observamos que de alguma maneira os alunos se sentiram representados no conto. É possível que isto tenha ocorrido pelo conto trazer questões que propõem a reflexão sobre estereótipos e preconceitos, oferecendo uma representação autêntica e multifacetada da vida das mulheres negras. A autora usa sua escrita poderosa para dar voz àqueles que são frequentemente silenciados e marginalizados na sociedade, oferecendo uma reflexão provocativa sobre questões de raça, gênero e classes.

*Retorno ao texto*

Durante a leitura, houve algumas pausas para comentários e um melhor entendimento do texto. Essa foi a leitura mais demorada entre as três, pois quase toda a turma quis participar emitindo sua visão acerca do assunto abordado. Ao final do texto, os alunos emitiram sua visão sobre a leitura e tiraram algumas dúvidas sobre os personagens.

*Percurso após a leitura do texto:*

Após a leitura do conto, um exercício orientado foi entregue para a turma. A atividade (APÊNDICE E) foi explicada e os alunos a realizaram conforme as recomendações. Durante toda a atividade os alunos tiraram dúvidas sobre o texto. A

última questão exigiu um acompanhamento mais de perto e maior dedicação dos alunos, pois se tratava da produção textual, um conto produzido por eles.

- *Leitura do conto “O Vagabundo na Esplanada”, de Manuel da Fonseca*

Escola em tempo Integral na Cidade de Quixeramobim – CE

Turma: 8º Ano

Conteúdo: Leitura e compreensão do conto; exercício de compreensão do texto; reescrita do conto planejado na atividade 01 e produzido na atividade 02.

Texto: “O Vagabundo na Esplanada”, de Manuel da Fonseca

Duração: Seis aulas de 50 minutos

Avaliação: Observação acerca da compreensão dos estudantes por meio da análise do conto, do exercício respondido, da reescrita de um conto produzido na atividade anterior, bem como da participação durante as atividades propostas.

#### *Sobre a Obra*

O conto *Um Vagabundo na Esplanada* é uma obra do escritor português Manuel da Fonseca, publicada no livro "O Fogo e as Cinzas" em 1953. Neste conto, o autor retrata a vida de um vagabundo que, apesar de sua condição marginalizada, possui uma visão crítica e observadora da sociedade ao seu redor.

Esta obra convida o leitor a refletir sobre a condição humana e a sociedade em que vivemos. Por meio do olhar sensível e crítico do protagonista, o autor oferece uma visão penetrante da vida urbana e das relações humanas, revelando as complexidades e contradições do mundo contemporâneo.

#### *Percurso antes da leitura do conto:*

Antes de iniciar a atividade, o professor mediador mostrou as expectativas de aprendizagem para aquele momento, no intuito de que a turma se apropriasse dos objetivos propostos. Salientamos que foi explicado para os alunos que encerraríamos o ciclo com a reescrita do conto.

#### *Sobre o autor*

A biografia do autor foi lida e comentada, bem como a turma assistiu a vídeos de poemas do escritor.

#### *Predição*

Após apresentar o título do conto, os alunos emitiram suas suposições acerca do assunto que tratado. O título, por ser bastante sugestivo, todas as respostas foram

no sentido de dizer que se tratava de um mendigo. Entretanto, os alunos foram instigados a refletir sobre as condições de vulnerabilidade das pessoas que vivem em situação de rua, antecipando assim a temática do conto.

*Percurso durante a leitura:*

Foram realizadas previsões de partes do texto. Durante a leitura, chamamos a atenção dos alunos para o protagonista, que vaga sem rumo, observando e refletindo sobre a vida das pessoas que ali passam. Perguntamos o que aquele homem fazia ali e a maioria das respostas dizia que ele estava ali, porque não tinha o que fazer em casa. A partir desse momento, pedimos aos alunos para refletir melhor sobre a figura de um homem observador silencioso, mas perspicaz, que percebe as injustiças, desigualdades e hipocrisias que permeiam a vida urbana.

Durante a leitura do conto, chamamos a atenção da turma para as diversas situações que o vagabundo testemunha e que revelam a complexidade das relações sociais e a fragilidade da condição humana. Ele observa os contrastes entre ricos e pobres, poderosos e oprimidos, refletindo sobre a natureza efêmera da vida e a inevitabilidade da morte.

*Retorno ao texto*

Foram necessárias várias pausas para refletirmos sobre o assunto, tendo em vista ser uma temática muito densa para a compreensão de alguns. Contudo, o resultado foi satisfatório, pois houve muita interação. Ao finalizarmos a leitura, os alunos expuseram suas opiniões e dúvidas, sendo um consenso entre eles que o autor não deveria chamar o homem de vagabundo. Então, surgiu mais um debate, que foi acerca da invisibilidade humana, culminando em um momento muito proveitoso.

*Percurso após a leitura do texto:*

Após a leitura do conto, um exercício orientado foi entregue para a turma. A atividade (APÊNDICE F) foi realizada pelos alunos conforme as recomendações. A tarefa principal foi a reescrita do conto planejado na atividade 01 e produzido na atividade 02.

## **5 CONTANDO UM CONTO: O PROCESSO DE PRODUÇÃO ESCRITA**

Neste capítulo realizamos a análise dos dados coletados. A partir da descrição do processo de geração dos dados, apresentamos as nossas proposições, como também as dúvidas sobre as nuances analíticas que pretendemos desenvolver.

### **5.1 O perfil dos participantes no contexto da investigação**

O trabalho de campo desta investigação teve início com a apresentação da proposta de intervenção para o núcleo gestor da referida escola, deixando-o conhecedor da finalidade de nossa pesquisa. Houve interesse por parte da direção e da coordenação escolar e o assentimento para a implementação do trabalho. A escola colocou-se disponível para o que fosse necessário, visando contribuir para a realização da pesquisa.

Após a diretora da escola assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO D) e os responsáveis pelos alunos um Termo de Assentimento para que fossemos autorizados a realizar a pesquisa com a turma, demos início às atividades.

Ainda na fase de preparação das atividades, a coordenadora e os alunos responderam a um questionário sobre a relação da escola com o universo da leitura. Os estudantes participantes da pesquisa levaram para casa um questionário, visando conhecer a relação da família com a leitura, que foi respondido pelos responsáveis. Os três questionários constam nos apêndices deste trabalho.

A partir das respostas dos questionários, traçamos um perfil mais detalhado dos alunos participantes da proposta de intervenção, entendendo como a escola lida com o ensino da leitura e o que ela oferece de fomento em estrutura e material paradidático. Em paralelo, também traçamos um perfil da família dos alunos para entendermos a influência da família sobre sua vida escolar.

Vale salientar que havia 20 alunos na turma, dos quais 15 aceitaram participar da pesquisa. A não participação dos demais se deu por transferência de escola, faltas excessivas e/ou o não aceite dos responsáveis.

### 5.1.1 Conhecendo o aluno

Entendemos que o conhecimento aprofundado do perfil do indivíduo participante de uma pesquisa acadêmica é um aspecto crucial, que transcende os limites da mera coleta de dados. A compreensão detalhada das características individuais, contextos sociais e históricos, bem como fatores motivacionais, é fundamental.

O questionário propôs perguntas que buscavam conhecer a relação do aluno com a leitura, no que diz respeito ao tempo diário destinado a essa atividade, preferência por gêneros específicos, além de questões que buscam compreender como ocorre a relação com a leitura nos espaços dentro e fora da escola.

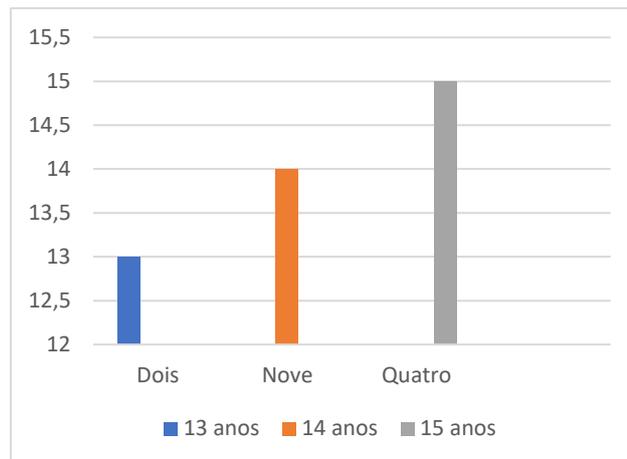
O mapeamento do perfil do aluno permitiu uma análise mais refinada dos dados coletados. Ao considerar variáveis como idade e experiências vividas, entendemos melhor o comportamento do aluno na escola. Essa abordagem personalizada não apenas fortaleceu a validade da pesquisa, mas também contribuiu para uma compreensão mais abrangente e contextualizada.

Buscamos conhecer o aluno de forma individualizada para evitar generalizações inadequadas da turma. Cada participante é único e o reconhecimento das diferenças individuais é fundamental para evitar estigmatizações e interpretar corretamente os resultados da pesquisa. Além disso, personalizar as intervenções ou estratégias de ensino com base no perfil do aluno, a partir de necessidades específicas, desafios e interesses individuais, os pesquisadores e educadores têm a oportunidade de desenvolver abordagens pedagógicas mais eficazes.

Partimos também do entendimento de que conhecer o perfil do aluno contribui para a construção de uma relação mais ética e transparente entre o pesquisador e o participante. Ao reconhecer a singularidade de cada participante, a pesquisa ganha em validade, relevância e impacto positivo na promoção do conhecimento e na melhoria das práticas de intervenções.

Dos quinze (15) participantes da pesquisa, temos oito (08) são meninas e sete (07) são meninos. Foi realizada uma pergunta para identificarmos se havia distorção idade-série e chegamos ao resultado do Gráfico 1:

Gráfico 1 – Idade dos alunos participantes da pesquisa.



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Ao observarmos a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n.º 9.394/96, que também fala da distorção idade/ano escolar, apenas dois (02) alunos (com treze anos), estão na idade adequada de acordo com a recomendação dos documentos oficiais, enquanto nove (09) deveriam estar no 9º ano e os outros (04) quatro deveriam estar cursando o 1º ano do Ensino Médio.

Essa distorção idade/ano escolar, caracterizada pela defasagem entre a idade do aluno e o ano/série em que está matriculado, pode ter implicações em sua aprendizagem e desenvolvimento escolar. Embora um dos principais desafios decorrentes dessa distorção seja o descompasso entre o nível de maturidade cognitiva e emocional do aluno, em relação ao conteúdo pedagógico oferecido na série em que está matriculado, a diferença de idade entre os alunos analisados não é grande. Ainda assim, Soares e Satyro (2008, p. 10) ressaltam que:

quanto maior a distorção, pior o desempenho escolar. [...] Há uma íntima relação entre a taxa de distorção idade-série e a taxa de repetência, sendo que esta é causa daquela. Embora a relação não seja linear, ela é monótona crescente – quanto maior for a repetência nos anos anteriores ao ano em questão, maior será a defasagem. (SOARES; SATYRO, 2008, p.10).

Nesse sentido, a distorção idade-série pode ter um impacto negativo no desempenho do aluno. Isso pode ocorrer por vários motivos, incluindo dificuldades de adaptação ao conteúdo curricular, falta de motivação devido à idade discrepante em relação aos colegas de classe e problemas emocionais decorrentes da sensação de estar "atrasado" na escola, o que pode levar à evasão escolar.

Em alguns casos em que a diferença é maior, os alunos mais velhos em séries iniciais podem se sentir desestimulados ou desinteressados por um currículo que, muitas vezes, é projetado para estudantes mais jovens. Por outro lado, alunos mais novos em séries avançadas podem enfrentar dificuldades em acompanhar o ritmo e a complexidade do conteúdo. Porém, os alunos desta pesquisa estão entre treze e quinze anos, sendo idades muito próximas, e não entendemos esse fator como algo prejudicial ao desenvolvimento cognitivo da turma.

A pergunta seguinte buscou saber se os alunos gostavam de ler (Gráfico 2), pois o interesse pela leitura está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento da linguagem, ao estímulo da imaginação e à construção do conhecimento. O gosto pela leitura não apenas enriquece experiências, mas também contribui para o desenvolvimento integral do aluno, estimulando a curiosidade, a criatividade e o pensamento crítico.

Gráfico 2 – Resultados da pergunta: Você gosta de ler?



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A maioria dos alunos afirmaram gostar de ler, enquanto apenas dois disseram não gostar. As justificativas dos que disseram gostar de ler foram diversas, como:

*“Sim, pois me ajuda tanto na dicção, como na minha escrita”*

*“Gosto sim, porque a leitura faz a gente conhecer várias coisas novas, para melhorar o nosso conhecimento”*

*“Sim, dependendo do assunto”*

*“Sim, mas nem sempre tiro um tempo para ler”*

*“Sim, porque me traz paz”*

*“Sim, a leitura para mim é muito importante, pois pode trazer melhorias para minha escrita e leitura”*

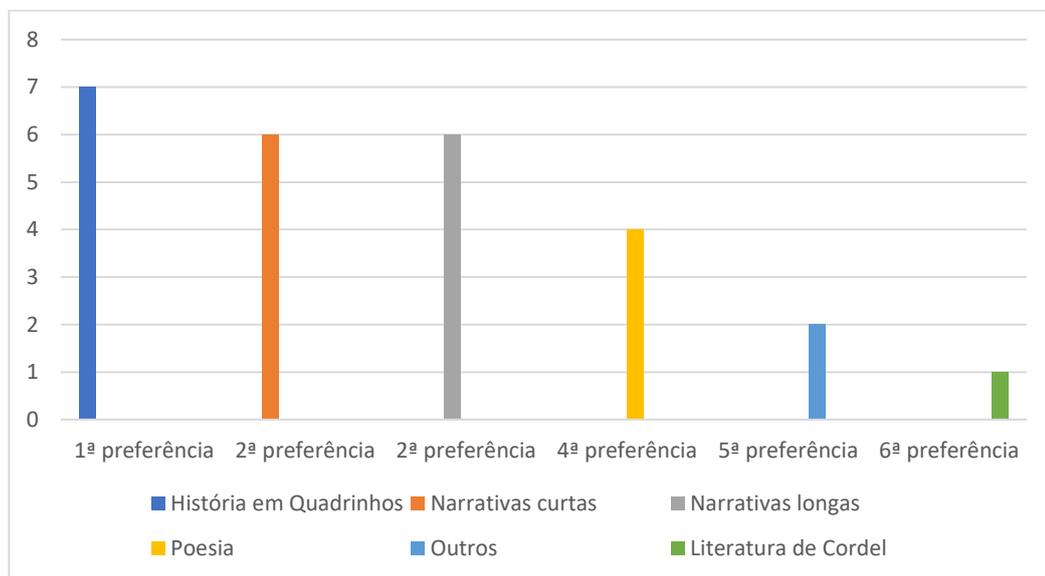
*“Sim, porque esvazia a mente”*

*“Sim, a leitura abre portas para a criatividade”*

Dois alunos afirmaram gostar de ler, mas ressaltaram que o assunto tem que ser do interesse deles, algo compreensível: “Gosto só quando o assunto me interessa”, “Eu gosto ler, porém depende do gênero do livro. Gosto de ler para me divertir com a história”. Quando os alunos têm afinidade com o tema abordado, a leitura se torna uma experiência mais prazerosa e significativa. O interesse pessoal influencia diretamente na motivação para ler, estimulando a curiosidade e o engajamento e é também papel do professor identificar os gêneros textuais de mais afinidade dos alunos. Outros dois alunos disseram não gostar de ler, embora um deles reconheça a importância da leitura: “Não, mas eu sei que é muito bom”.

A pergunta seguinte buscou conhecer o gênero textual preferido dos alunos (Gráfico 3), pois entendemos ser é um aspecto importante no desenvolvimento de práticas leitoras mais eficientes e inclusivas. A variedade de gêneros textuais presentes na comunicação cotidiana oferece oportunidades valiosas para engajar os estudantes de maneira significativa, promovendo não apenas a proficiência na leitura e escrita, mas também estimulando o desenvolvimento de habilidades críticas e criativas. Os alunos responderam da seguinte maneira:

Gráfico 3 – Gênero textual preferido pelos alunos.



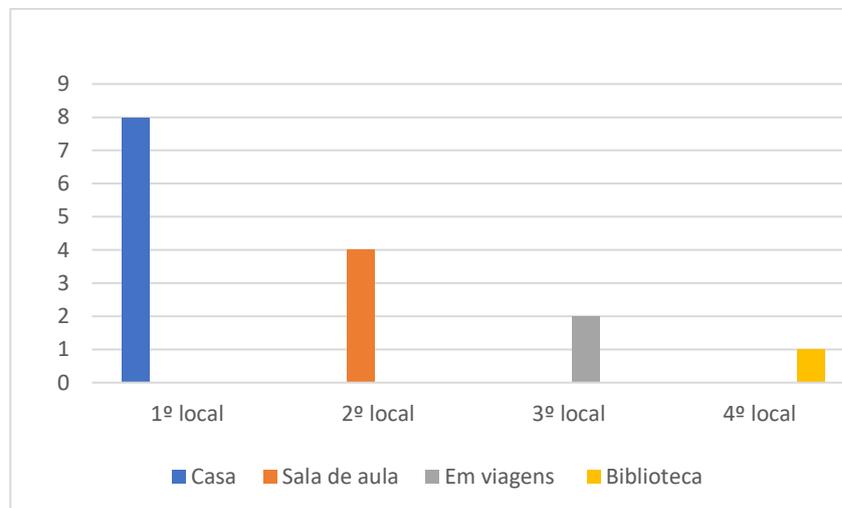
Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Salientamos que nessa pergunta o aluno escolheu mais de uma alternativa e a variedade de gêneros textuais possibilitou também diversas respostas no nosso universo de quinze alunos pesquisados. As histórias em quadrinhos, seguida das

narrativas curtas e longas estão entre os gêneros preferidos dos nossos alunos. É salutar dizer que, ao identificar os gêneros textuais preferidos, os educadores podem personalizar estratégias de ensino, tornando as aulas mais relevantes e envolventes.

O próximo questionamento diz respeito aos espaços preferidos pelos alunos para realizarem suas leituras (Gráfico 4). Devemos entender que a criação e preservação de espaços destinados à leitura, tanto na escola quanto em casa, desempenham um papel vital no fomento de uma cultura leitora e no desenvolvimento integral de nossos alunos:

Gráfico 4 – Local preferido para leitura.



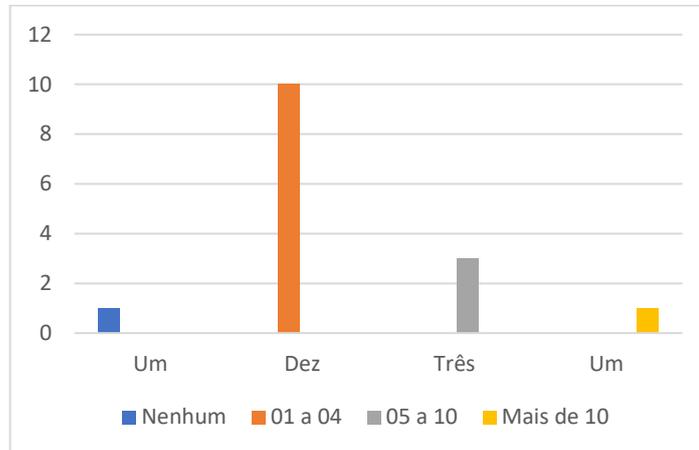
Fonte: Dados da pesquisa (2023).

As respostas revelam que mais da metade dos alunos não elegeram o espaço escolar como ambiente preferido para as suas leituras. Uma possível explicação é o fato de a escola não contar com uma estrutura física que proporcione uma leitura em lugares mais silenciosos. A presença de espaços dedicados à leitura é essencial para cultivar o gosto pela literatura. Bibliotecas bem equipadas, cantinhos de leitura aconchegantes e salas especializadas proporcionam aos estudantes um ambiente propício para a exploração literária. Esses espaços não apenas abrigam uma variedade de livros, mas também oferecem um refúgio tranquilo.

A próxima pergunta diz respeito a quantidade de livros lidos pelos alunos no último ano (Gráfico 5). Em um universo tão pequeno de alunos observados, foi possível notar a disparidade entre os que leem muito e aqueles que leem pouco, pois percebemos implicações significativas no desempenho escolar. A leitura como uma

ferramenta essencial de aprendizado oferece benefícios abrangentes que moldam o percurso de cada aluno:

Gráfico 5 – Número de livros lidos no último ano.

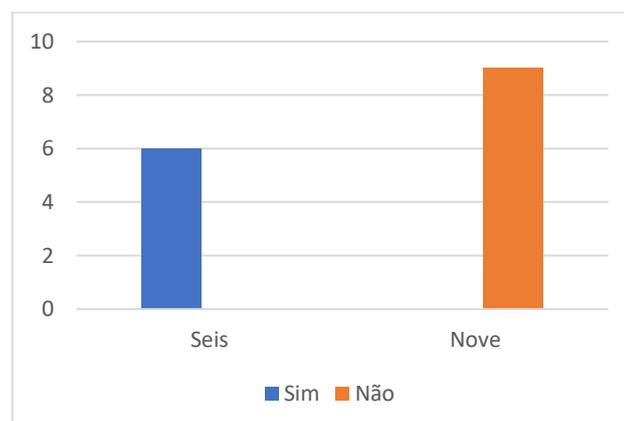


Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A maior parte da sala (10 alunos) disseram ter lido entre um e quatro livros durante o último ano. Outros quatro alunos afirmaram ter lido mais de cinco livros. Essa leitura constante proporciona um acesso amplo a diferentes gêneros, estilos e perspectivas, enriquecendo seu repertório literário. Os que declararam uma leitura mais ampla, de fato mostraram mais habilidades leitoras dentro de sala de aula e um desempenho mais elevado de compreensão, interpretação e análise dos textos trabalhados.

A pergunta seguinte está intrinsicamente ligada à anterior e os questiona acerca da visita à biblioteca da escola (Gráfico 6):

Gráfico 6 – Visita à biblioteca da escola.

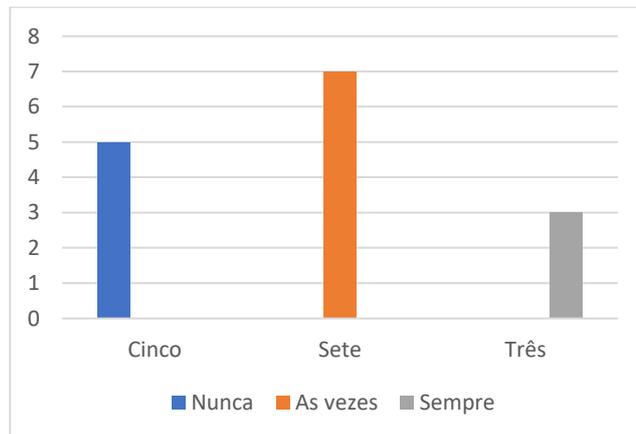


Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Podemos observar que a maioria dos alunos não tem o hábito de visitar esse espaço, que é destinado ao empréstimo e a prática de leitura. A falta da visita à biblioteca da escola pode estar ligada ao fato deste espaço não dispor de vasto material e de estrutura adequada para acomodar os alunos de maneira satisfatória.

O próximo questionamento reside na observação feita pelos alunos em relação a prática de leitura de seus familiares (Gráfico 7). Sabe-se que o ambiente familiar é o primeiro contexto em que o aluno é exposto à leitura. Quando os familiares incorporam a leitura em suas rotinas, seja por meio de livros, revistas ou outras formas de literatura, transmitem implicitamente a mensagem de que a leitura é uma atividade valiosa e enriquecedora. Os alunos responderam da seguinte maneira:

Gráfico 7: Observação de familiares lendo.



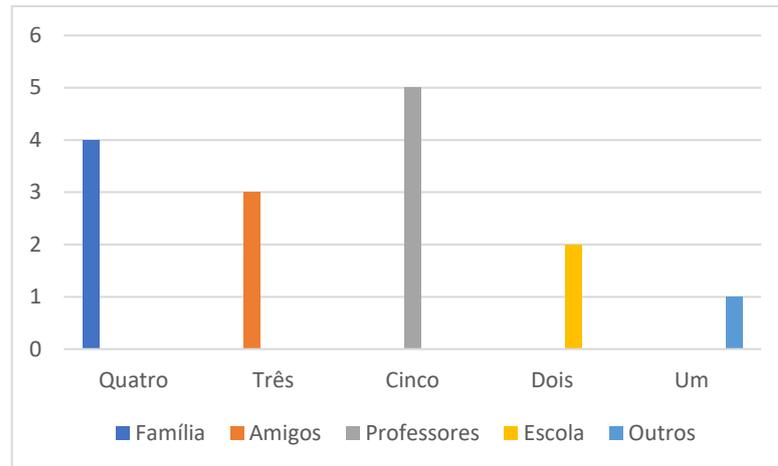
Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Apenas três alunos dentro do universo da pesquisa afirmaram ter visto seus pais ou responsáveis lendo sempre. É algo que pode ser visto como um ponto negativo, quando partimos do entendimento que o exemplo estabelecido pelos adultos influencia diretamente a atitude das crianças em relação à leitura.

O exemplo dado pela família ao cultivar o hábito de leitura não apenas complementa os esforços educacionais da escola, mas também estabelece as bases para uma vida de aprendizado contínuo. Ao transmitir a mensagem de que a leitura é uma prática valiosa e prazerosa, a família contribui para a formação de indivíduos que não apenas leem, mas também encontram na leitura uma fonte constante de enriquecimento, imaginação e crescimento pessoal.

As respostas da pergunta seguinte revelam a influência positiva do professor em relação às práticas leitoras na vida do aluno (Gráfico 8):

Gráfico 8 – Influência para leitura.



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Observamos que metade dos alunos reconhecem os professores como sua maior influência no incentivo à leitura. Um professor que transmite entusiasmo pela leitura, seja por meio de suas escolhas de livros, de suas histórias pessoais relacionadas à leitura ou de sua abordagem dinâmica em sala de aula, pode despertar a curiosidade dos alunos. Esse entusiasmo é contagiante e pode inspirar os alunos a explorar os livros, não apenas como uma tarefa escolar, mas como uma fonte de prazer e aprendizado constante.

Ao revelar que os professores são suas maiores influências na prática da leitura, os alunos reconhecem e valorizam a importância da figura do professor em sua jornada escolar. O professor, em sua prática de discussões em sala de aula sobre os textos lidos, o estímulo ao debate, à análise crítica e à expressão de opiniões contribui para o desenvolvimento de habilidades de compreensão e interpretação. O professor pode criar um ambiente de aprendizado participativo, que valoriza as perspectivas individuais dos alunos, incentivando a leitura, o pensamento crítico e a expressão pessoal.

### 5.1.2 Conhecendo os responsáveis pelos alunos

Por entender que a relação entre a educação e a realidade familiar do aluno desempenha um papel fundamental no desenvolvimento acadêmico e emocional de cada estudante, buscamos conhecer a realidade em que os alunos participantes da proposta de intervenção estão inseridos.

Compreender a complexidade e a diversidade dos contextos familiares não apenas enriquece a prática educacional, mas também permite aos professores adaptar estratégias que atendam às necessidades individuais dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizado mais inclusivo e eficaz. Assim, o questionário que os responsáveis pelos alunos responderam trazem questões relacionadas à idade, escolaridade e a sua relação com o mundo da leitura.

Buscamos trazer o conhecimento da realidade familiar do aluno, uma vez que essa luz no contexto familiar oferece aos educandos uma visão mais abrangente. Cada família é única, com valores, tradições e dinâmicas específicas. Ao reconhecer e respeitar essa diversidade, nós enquanto educadores podemos ajustar nossas abordagens pedagógicas, tornando o conteúdo mais relevante e acessível para os alunos. Essa contextualização é crucial para a construção de pontes entre a vida na escola e seu entorno, permitindo que os alunos vejam a aplicabilidade dos conceitos aprendidos em seu dia a dia. A imersão na realidade do aluno foi um dos critérios para escolha dos contos a serem trabalhados.

Além disso, a realidade familiar muitas vezes revela desafios que os alunos podem enfrentar fora do ambiente escolar. Questões socioeconômicas, emocionais e de saúde podem impactar significativamente o desempenho acadêmico. Ao estar ciente dessas circunstâncias, podemos identificar sinais de dificuldades e oferecer suporte adequado, seja por meio de recursos educacionais adicionais, aconselhamento ou encaminhamento para recuperação de aprendizagem.

A percepção de que cada indivíduo carrega suas marcas é imprescindível para uma educação holística e permite entender muitos “porquês” que surgem no dia a dia da sala de aula. Cada aluno possui um estilo de aprendizagem único e esse conhecimento permite ao professor adaptar suas estratégias de ensino para atender às necessidades específicas deles. Ao considerar o ambiente familiar, é possível criar atividades e projetos que envolvam os alunos de maneira mais significativa, estimulando o interesse e a participação ativa nas atividades escolares.

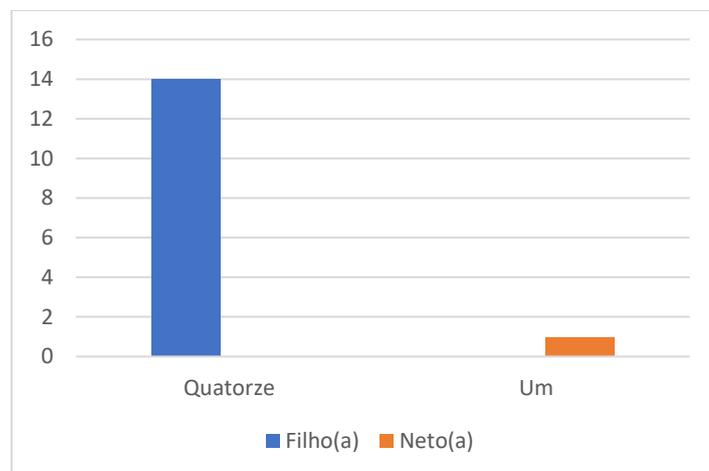
A escola que compreende a realidade familiar está em uma posição mais favorável para estabelecer vínculos positivos com os pais e/ou responsáveis, promovendo um diálogo aberto e colaborativo. A colaboração entre a escola e a família é um pilar fundamental para o apoio integral ao desenvolvimento educacional e pessoal dos alunos.

É salutar entender que o conhecimento da realidade familiar é um elemento essencial na prática educacional, moldando não apenas a forma como os professores abordam o ensino, mas também como compreendem e apoiam cada aluno individualmente. A abordagem centrada no aluno não apenas enriquece a experiência educacional, mas também contribui para a formação de cidadãos críticos, adaptáveis e resilientes, preparados para enfrentar os desafios da vida.

Para tanto, vamos conhecer o perfil do contexto familiar dos alunos que participarão da proposta de intervenção por meio de um questionário respondido pelos responsáveis.

A primeira pergunta diz respeito ao grau de parentesco entre o responsável e o aluno (Gráfico 9), como forma de entender a dinâmica familiar e aspectos da vida escolar das crianças e adolescentes. A variedade de relações familiares, desde pais biológicos, parentes até tutores legais e outros cuidadores, influencia diferentes aspectos do desenvolvimento educacional e emocional dos estudantes:

Gráfico 9 – Parentesco entre o responsável e o aluno.



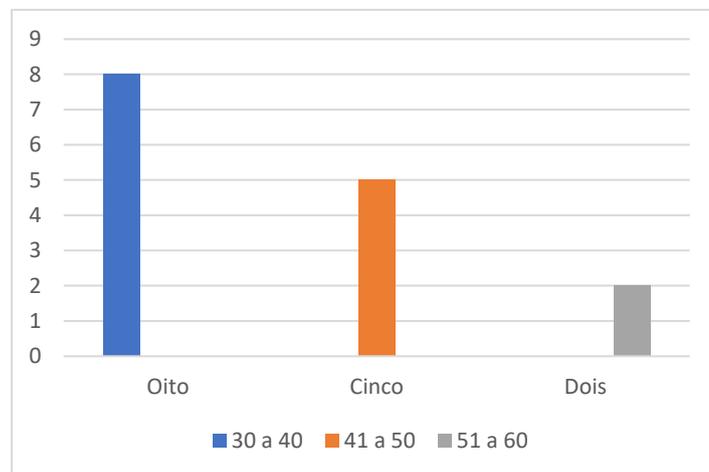
Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Embora existam diversas configurações familiares em nossa sociedade, no recorte aqui observado quase a totalidade dos alunos tem como responsáveis os próprios pais. É fundamental reconhecer que a qualidade do relacionamento e o suporte emocional são aspectos cruciais, independente do grau de parentesco. Uma relação positiva e de apoio entre responsáveis e alunos é fator preponderante para o sucesso acadêmico e o bem-estar emocional. Cada dinâmica familiar traz oportunidades únicas para o desenvolvimento integral dos alunos, destacando a

importância de abordar a diversidade de relações familiares com compreensão, respeito e apoio.

A segunda pergunta traça o perfil de idade dos responsáveis (Gráfico 10), uma vez que esse fator pode desempenhar um papel multifacetado e significativo na vida escolar das crianças e adolescentes. Há diversos aspectos influenciados pela idade, moldando não apenas o ambiente familiar, mas também a percepção do valor da educação, o suporte emocional e a disponibilidade de recursos. Neste contexto, é crucial analisar como a idade dos pais ou responsáveis pode impactar a jornada educacional dos estudantes:

Gráfico 10 – Idade dos responsáveis pelos alunos.



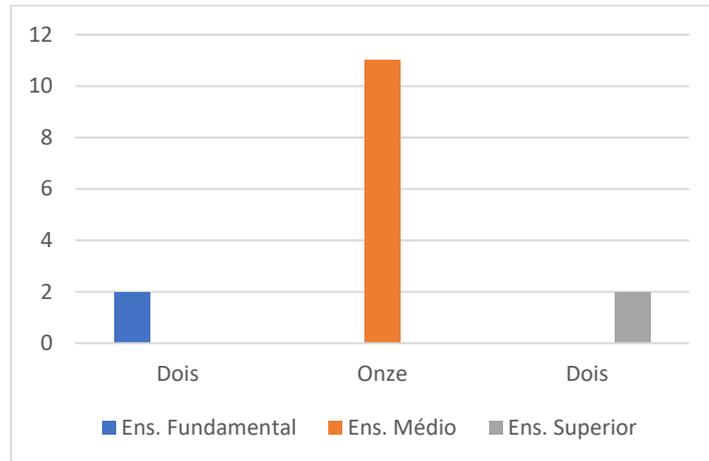
Fonte: Dados da pesquisa (2023).

O grupo de responsáveis é composto por uma maioria jovem e a idade dos responsáveis está intrinsecamente ligada à dinâmica familiar e ao estilo de criação. Pais mais jovens podem estar mais em sintonia com as experiências contemporâneas de seus filhos, facilitando uma comunicação aberta sobre questões escolares e o entendimento das demandas do ambiente educacional. Por outro lado, pais mais velhos, minoria em nossa pesquisa, podem oferecer uma perspectiva enraizada em experiências de vida mais extensas, proporcionando orientação e estabilidade.

A pergunta seguinte procurou saber a escolaridade dos responsáveis (Gráfico 11), pois considera-se que isto desempenha um papel importante na vida acadêmica e no desenvolvimento global de um aluno. A influência dos pais na educação de seus filhos vai além da mera transmissão de conhecimento, estendendo-se para aspectos psicológicos, sociais e econômicos. A importância desse fator reside em sua

capacidade de moldar as oportunidades, aspirações e perspectivas de futuro de um jovem:

Gráfico 11 – Grau de escolaridade do responsável pelo aluno.



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

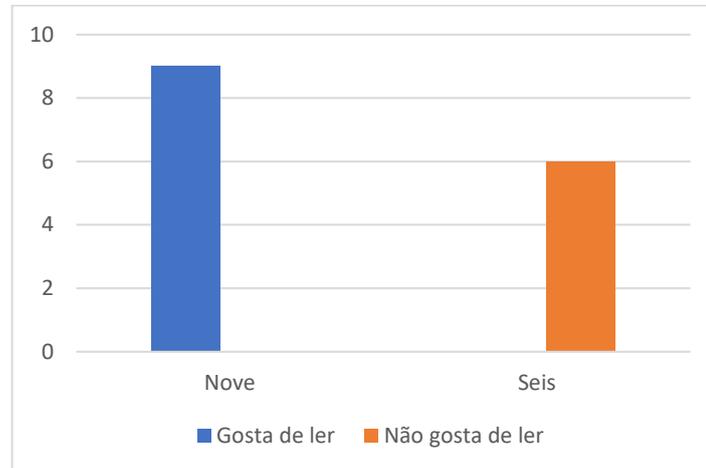
Observamos que apenas dois (02) dentre os responsáveis não concluiu o Ensino Médio e dois (02) concluíram o Ensino Superior. A escolaridade dos pais impacta diretamente no ambiente de aprendizagem em casa. Pais com maior nível de instrução tendem a criar um ambiente propício para o desenvolvimento acadêmico de seus filhos, proporcionando estímulos intelectuais, apoio nas tarefas escolares e promovendo a valorização da educação. Esse engajamento parental é fundamental para o sucesso escolar, pois cria uma base sólida para o aprendizado e incentiva a busca pelo conhecimento.

A importância do grau de escolaridade dos responsáveis na vida de um aluno é multifacetada, influenciando não apenas o conhecimento transmitido, mas também as atitudes, expectativas e recursos disponíveis para o desenvolvimento acadêmico e pessoal. É um fator determinante e ao ser combinado com outros elementos de apoio, contribui para o sucesso educacional e o crescimento global dos indivíduos.

A pergunta seguinte trata das preferências dos responsáveis pela leitura (Gráfico 12). Resolvemos trazer esse questionamento por entender que a atitude dos pais em relação à leitura exerce uma influência significativa na vida dos alunos, moldando seus hábitos e impactando positivamente no desenvolvimento cognitivo, acadêmico e emocional das crianças. O gosto pela leitura transmitido pelos pais cria

um ambiente propício para o estímulo à curiosidade e o fortalecimento das habilidades literárias dos filhos:

Gráfico 12 – Preferências de leitura dos responsáveis.



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

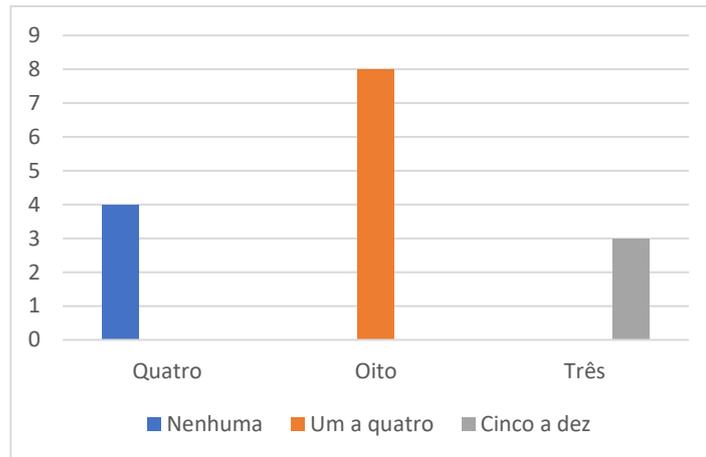
Observamos que há um número considerável de responsável que disse não gostar de ler (06). Essa falta de interesse pela leitura pode gerar um impacto negativo. Crianças cujos pais não demonstram entusiasmo pela leitura podem enfrentar desafios na formação de hábitos literários, o que pode resultar em dificuldades acadêmicas e uma menor apreciação da aprendizagem.

Por outro lado, como algo positivo nessa pesquisa, a maioria (09) marcou que gosta de ler. Sabemos que quando os pais demonstram entusiasmo pela leitura, seja por meio de suas próprias práticas ou ao compartilharem histórias e livros com os filhos, estão contribuindo para a formação de uma relação positiva com os livros. Este ambiente de estímulo à leitura amplia o vocabulário e o conhecimento, promovendo o desenvolvimento da imaginação e da criatividade.

A influência dos pais vai além do simples ato de ler, pois permeia a atitude e a importância atribuída à leitura no ambiente doméstico. Pais que valorizam a leitura incentivam o sucesso acadêmico de seus filhos e cultivam um amor duradouro pelo conhecimento e pela exploração do mundo por meio das páginas de um livro.

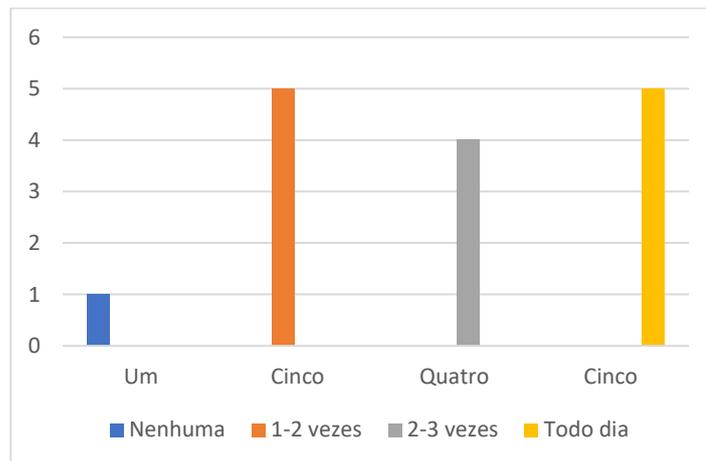
Ainda no intuito de conhecer mais sobre a relação da família do aluno com a leitura, as perguntas seguintes dizem respeito às leituras realizadas pelos responsáveis durante o último ano (Gráfico 13) e também sobre a sua frequência de leitura semanal (Gráfico 14):

Gráfico 13 – Leituras realizadas no último ano pelos responsáveis.



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Gráfico 14 – Frequência de leitura semanal dos responsáveis.



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

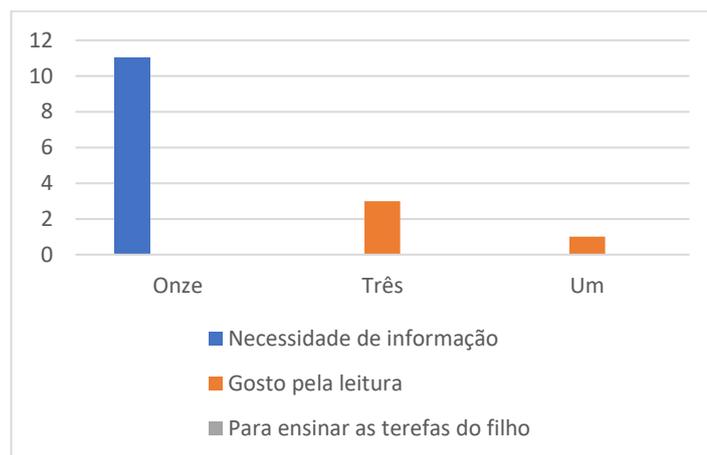
Quando analisamos o hábito da leitura durante o ano, observamos que quatro (04) dentre os responsáveis afirmam não terem feito nenhuma leitura relevante durante esse período. Em contrapartida, oito (08) afirmaram ter realizado quatro leituras e três (03) até dez leituras. Apenas um (01) responsável disse não realizar nenhuma leitura.

É relevante dizer que a constância na leitura promove o desenvolvimento do pensamento crítico. Por meio da análise de diferentes perspectivas, enredos e argumentos, os leitores aprendem a questionar, refletir e formar suas próprias opiniões. Esse processo é fundamental para o amadurecimento intelectual e a capacidade de tomar decisões informadas ao longo da vida.

A leitura regular também desempenha um papel significativo no enriquecimento cultural. Ao explorar livros de diversos gêneros e autores, os leitores têm a oportunidade de mergulhar em diferentes épocas, lugares e realidades, promovendo uma compreensão mais ampla e empática do mundo. Isso contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e conectados com a diversidade cultural. Um ambiente leitor em casa pode ajudar significativamente no desenvolvimento das pessoas em idade escolar.

A pergunta seguinte diz respeito aos motivos que levam os responsáveis pelos alunos a ler (Gráfico 15). Partimos do entendimento que cultivar o desejo intrínseco de ler melhora as habilidades literárias, promove a busca pelo conhecimento, estimula a imaginação e contribui para a formação de cidadãos mais críticos e informados:

Gráfico 15 – Motivação para leitura dos responsáveis.

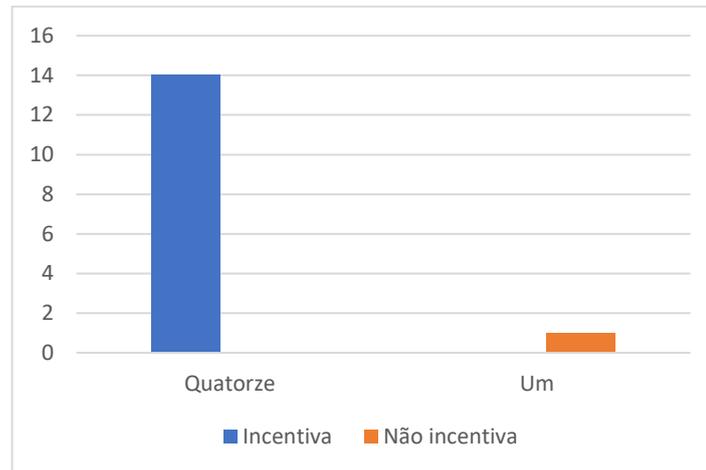


Fonte: Dados da pesquisa (2023).

No Gráfico 15 percebemos que a maioria dos participantes realiza leituras somente para manter-se informado. A falta de gosto por livros de literatura é um fenômeno que, infelizmente, afeta uma parcela significativa da população. Um dos fatores que contribui para a falta de interesse por livros de literatura pode ser a ausência de uma conexão pessoal entre o leitor e as histórias apresentadas. Quando os temas abordados nos livros não ressoam com a experiência de vida, interesses ou necessidades do leitor, é provável que a leitura se torne um exercício fatigante. Lamentavelmente, por não observarem o exemplo dentro de casa, os filhos tendem a repetir a mesma prática.

A pergunta seguinte traz um contraponto à resposta da indagação anterior, pois as respostas mostram que embora a maioria dos responsáveis não busquem por leituras de livros de literatura, ainda assim, incentivam seus filhos a lerem (Gráfico 16):

Gráfico 16 – Incentivo à leitura pelo responsável.



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Curiosamente, um dos responsáveis disse não incentivar seu filho a ler, porém os demais afirmaram que há um incentivo à leitura. É notório que o incentivo dos pais cria uma atmosfera propícia para o aprendizado. Quando os pais compartilham histórias, instigam a curiosidade e oferecem acesso a uma variedade de livros, estão proporcionando um ambiente rico em estímulos intelectuais.

Em síntese, o questionário direcionado aos responsáveis dos alunos nos mostrou que a maioria dos pais tem consciência da importância da leitura para a formação de um indivíduo. Por outro lado, mostra que o ambiente familiar em que os alunos estão inseridos não propicia um ambiente leitor, tendo em vista que os responsáveis que responderam ao questionário não são leitores assíduos, assim o exemplo não é dado.

É importante falar que o incentivo à leitura pelos pais também desempenha um papel crucial no desenvolvimento emocional das crianças. O ato de ler juntos cria momentos de conexão, fortalecendo os laços afetivos. A leitura compartilhada oferece um espaço para discussões enriquecedoras e contribui para a construção de memórias afetivas positivas associadas à leitura, cultivando um amor duradouro pelos livros.

Além disso, o incentivo à leitura pelos pais tem o poder de moldar os hábitos e atitudes em relação ao conhecimento ao longo da vida. Ao demonstrarem entusiasmo pela leitura, os pais estão modelando um comportamento que transcende os anos escolares, incentivando seus filhos a perceber a leitura como um prazer contínuo e uma ferramenta valiosa para o aprendizado ao longo da vida.

A importância de os pais incentivarem seus filhos a lerem vai além do desenvolvimento acadêmico. Trata-se de nutrir uma paixão duradoura pela leitura que permeia toda a vida. Ao cultivar esse hábito desde a infância, os pais estão proporcionando um presente valioso que transcende as páginas dos livros, moldando o futuro intelectual e emocional de seus filhos.

Pessoas que crescem em lares onde a leitura é valorizada tendem a demonstrar maior interesse nas atividades escolares, alcançando níveis mais elevados de proficiência em leitura e escrita. A prática constante da leitura desde cedo estabelece uma base sólida para o sucesso nas diversas disciplinas escolares.

### 5.1.3 Conhecendo o perfil da Coordenação Escolar

Por meio de um questionário, buscamos conhecer o perfil da coordenadora escolar que está à frente da escola, no tocante ao desenvolvimento de suas práticas pedagógicas voltadas para o ensino da leitura e escrita. Acreditamos que em um trabalho acadêmico, aprofundar-se no conhecimento do perfil de um coordenador escolar e compreender as práticas é de extrema relevância, pois esses elementos desempenham papéis cruciais no contexto educacional e nos ajudam a entender qual papel da escola no fomento à leitura e escrita. A conjugação desses aspectos proporciona uma visão abrangente do ambiente escolar e contribui para uma análise mais completa e embasada.

As respostas iniciais oferecidas pela coordenadora pedagógica revelam que ela tem Licenciatura em Letras e é Especialista em Gestão Escolar, tem vinte e oito (28) anos de experiência profissional na educação, dos quais sete (07) são exercendo este cargo na referida escola. Ela coordena uma escola em tempo integral que no ano de referência da pesquisa (2022), contava com 202 alunos matriculados e distribuídos em sete turmas. A profissional tem formação acadêmica compatível com o exigido para cargo, além de experiência profissional comprovada para assumir a função, uma vez que ela traz a bagagem de outras escolas, também em tempo integral, onde atuou

por dezesseis anos como diretora e coordenadora. Suas qualificações acadêmica e profissionais nos faz inferir que há capacidade de liderança e visão pedagógica para gerir uma escola.

As três perguntas seguintes referem-se a estrutura e funcionamento da biblioteca da escola. A coordenadora, de maneira assertiva, afirma que a escola não dispõe de estrutura física, equipamentos e acervo que atendam as necessidades dos alunos, tendo em vista que o prédio teve que ser adaptado para o funcionamento em tempo integral. A biblioteca conta com 1100 exemplares e há sistema de empréstimo de livros, mas ela não respondeu se a escola tem o controle de livros lidos por cada aluno.

A coordenadora afirmou que há na escola, além da biblioteca, espaços destinados à prática da leitura. Ela diz que todas as aulas são planejadas com ênfase na leitura e que há duas aulas semanais para produção textual. Além disso, ressaltou que a escola conta com os seguintes projetos: “ciclo de leitura”, “amigos da leitura” e “piquenique literário”. A coordenadora salientou que os professores também fazem uso do acervo da biblioteca e que há estudos no momento do planejamento coletivo. Foi perguntada qual a formação do profissional que trabalha na biblioteca, mas a coordenadora preferiu não responder.

Indagamos sobre o papel da gestão escolar no fomento à leitura e produção textual e a coordenadora nos disse que inicia cada ano letivo realizando o registro da fluência leitora dos alunos. Após identificação das maiores dificuldades, estes aspectos são trabalhados em aulas de reforço. Respondeu ainda que a gestão compreende que ler é fundamental e que entende que a escola deve contribuir tanto com a leitura, como com a produção textual.

A partir das respostas da gestão da escola, observamos que há compreensão e valorização da leitura e produção textual na instituição, sendo aspectos fundamentais para o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos alunos, bem como para o fortalecimento do ambiente educacional.

Ao compreender a relevância de habilidades de leitura e produção textual, a gestão escolar contribui para a construção de uma base sólida para o aprendizado em diversas áreas do conhecimento. A habilidade de interpretar textos e expressar-se por escrito é uma ferramenta valiosa que facilita o entendimento de conceitos complexos e fortalece a capacidade de comunicação dos alunos.

Por fim, entendemos que a valorização da leitura e produção textual também fortalece a parceria entre a escola, os responsáveis e a comunidade em geral. Ao envolver os diversos atores no estímulo à leitura, a gestão escolar cria uma cultura educacional compartilhada, promovendo um ambiente propício ao aprendizado e ao desenvolvimento conjunto dos alunos.

## **5.2 A escrita em foco: o desenvolvimento da intervenção**

Antes de iniciarmos o detalhamento desta proposta de intervenção, ressaltamos que a habilidade de ler e escrever é fundamental para o sucesso em todas as áreas da vida. Participar de uma intervenção focada nessas habilidades, oferece ao aluno a oportunidade de aprimorar suas competências linguísticas e comunicativas, o que é essencial para o sucesso acadêmico.

Um dos principais benefícios para o aluno é o desenvolvimento da sua competência comunicativa. A partir da prática de leitura e escrita, o aluno expande seu vocabulário, aprimora sua compreensão textual e desenvolve habilidades de expressão escrita. Isso melhora seu desempenho em disciplinas que envolvem a linguagem, fortalecendo sua capacidade de se comunicar de forma eficaz em diversas situações da vida cotidiana.

Assim, a BNCC enquanto documento norteador do da Educação Básica em todo o território nacional, traz como uma de suas habilidades de escrita:

(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc. (BRASIL, 2018, p. 143).

Nesse sentido, observamos a importância apontada para a produção de textos em diferentes gêneros, considerando diversos aspectos como o contexto de produção

e circulação, enunciadores envolvidos, objetivos comunicativos, suporte utilizado, variedade linguística e/ou semiótica apropriada, entre outros.

Inferimos, a partir da observação desta habilidade, a importância das etapas em que os alunos são incentivados a desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita e avaliação de textos, tanto escritos quanto orais, considerando as características específicas de cada gênero textual. Além disso, a importância da colaboração entre colegas e do apoio do professor nesse processo, de modo a corrigir e aprimorar as produções realizadas.

Essa habilidade demonstra a importância de os alunos desenvolverem competências para produzir textos adequados a diferentes contextos e propósitos comunicativos, utilizando recursos linguísticos e semióticos de forma eficaz e criteriosa, e estando conscientes das características e exigências de cada gênero textual.

Assim, a participação em uma proposta de intervenção de leitura e escrita pode aumentar a autoestima e a autoconfiança do aluno. Conforme ele percebe melhorias em suas habilidades, sua autoimagem como estudante e sua motivação para aprender também podem ser fortalecidas. Isso cria um ciclo positivo de aprendizado, em que o aluno se sente mais capacitado e engajado.

Outro benefício importante é o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de análise. Ao ler textos diversos e escrever sobre diferentes temas, o aluno é desafiado a pensar de forma crítica, questionar ideias preconcebidas e formar opiniões fundamentadas. Isso contribui para o seu crescimento intelectual e o prepara para enfrentar os desafios do mundo real, em que a capacidade de pensar criticamente é essencial.

A proposta de intervenção apresenta uma abordagem estruturada para o desenvolvimento das habilidades de leitura, interpretação e escrita dos alunos. Dividida em três partes distintas, cada etapa ofereceu uma oportunidade para os alunos se envolverem ativamente no processo de criação de um conto, com um foco específico em cada atividade.

Ao longo das três etapas, os alunos foram desafiados a pensar criticamente, a se expressar de forma criativa e a aprimorar suas habilidades de comunicação escrita. Além disso, especificação da tarefa em cada uma das três atividades (planejamento de um conto / escrita do conto planejado / reescrita do conto), permitiu que os alunos

recebessem uma orientação direcionada, maximizando seu potencial de aprendizado em cada etapa.

- *Apresentação da proposta de intervenção para os envolvidos na pesquisa*

A partir do aceite da escola, os alunos foram convidados a participar das atividades da proposta de intervenção. O convite foi feito após o pesquisador explicar que as atividades se tratava de uma pesquisa de mestrado de seu professor e que, mediante o aceite da escola, dos pais e/ou responsáveis e deles também, daríamos início às atividades.

Apresentamos um pouco sobre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *campus* Pau dos Ferros, e o Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Também apresentamos a proposta de intervenção e a finalidade de cada uma das atividades a ser desenvolvidas aos longos das três semanas com seis aulas cada, previamente planejadas e destinadas a implementação da pesquisa, de forma alinhada ao planejamento escolar.

A seguir analisamos os dados obtidos a partir das respostas dos exercícios de cada uma das três etapas.

- *Preparação para o início das atividades*

Antes de iniciar a análise de contos, julgamos necessário explicar aos alunos as características desse gênero textual. Essa etapa inicial foi fundamental para que os alunos compreendessem a tipologia textual a ser estudada e pudessem interpretar as histórias de forma mais profunda e significativa.

Nessa etapa foram analisadas características que compõem o gênero textual conto, como brevidade, foco central, narrativa linear, personagens concretos, clímax e mensagem central. Na sequência, buscamos a compreensão do gênero, identificação de elementos-chave, contextualização literária e desenvolvimento de habilidades analíticas. As explicações acerca destas características ocorreram em aula expositiva, por meio de slides e vídeos.

Explicar as características do gênero textual conto antes de iniciar a análise foi fundamental para preparar os alunos para um processo de compreensão mais profunda e crítica das histórias. Foi um elemento facilitador para identificar e

interpretar os elementos dos contos. Entendemos que a compreensão prévia do gênero textual criou uma base para o estudo de análise mais significativa e enriquecedora das narrativas, uma vez que no decorrer das leituras os alunos identificaram os elementos dos contos, pois revisitamos as características vistas à medida que correlacionamos com o que estava sendo lido.

Após esse momento, demos início às atividades detalhadas a seguir.

### 5.2.1 Etapa I – Leitura, interpretação e planejamento de um conto

Conto “Aquele Água toda”, de João Luís Anzanello Carrascoza

Escola em tempo Integral na Cidade de Quixeramobim – CE

Turma: 8º Ano

Conteúdo: Leitura e compreensão do gênero conto; produção escrita de identificação da estrutura do conto analisado (situação inicial, personagens, lugar/tempo, conflito, linguagem, conclusão); planejamento de um conto.

Duração: Seis aulas de 50 minutos

Avaliação: Observação acerca da compreensão dos estudantes por meio da análise do conto, do exercício respondido, do planejamento da produção de um conto, bem como da participação durante as atividades propostas.

Na primeira etapa do processo, além de realizar uma atividade de interpretação do conto lido, os alunos foram incentivados a desenvolver suas habilidades de escrita a partir do planejamento cuidadoso de um conto. Nessa fase, eles foram desafiados a refletir sobre os elementos essenciais da história que estavam prestes a criar, como enredo, personagens, cenário e mensagem central. O objetivo era estimular a criatividade dos alunos, ao mesmo tempo em que desenvolviam habilidades de organização e planejamento.

Observamos como a turma se saiu na resolução do exercício de compreensão do texto da atividade 01, assim como no planejamento do conto que escrito por eles na etapa seguinte:

### *Atividade 01*

Os alunos foram identificados por letras do alfabeto, de maneira sequencial de “A” a “Q”, como forma de preservar suas identidades. Contudo, as “D” e “O” não fazem parte, pois na segunda aula da atividade 01, iniciaram um ciclo de faltas que os impossibilitaram de continuar como participantes na pesquisa. Iniciamos com o conto “Aquele Água toda”, de João Luís Anzanello Carrascoza.

QUESTÃO 01 – Foi realizada uma leitura compartilhada e discussão da temática do conto. Os 15 alunos aceitaram realizar a leitura. Cada aluno leu um parágrafo e teve a oportunidade de comentar o que havia lido, em outros momentos os colegas puderam fazer seus comentários. Os alunos A, F, H, I, e L evidenciaram maiores dificuldades na leitura em grupo, apresentando uma dificuldade na fluência da leitura, como entonação e pontuação, o que de alguma maneira dificulta a compreensão da leitura. Nesse momento, intervimos de maneira sutil após a leitura do parágrafo, para reforçar o entendimento do que havia sido lido. Os demais alunos: B, C, E, G, J, K, M, N, P e Q apresentaram uma leitura fluente.

Figura 3 – Leitura e discussão da Atividade 01.



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A segunda questão da atividade 01, buscou identificar os elementos essenciais para a composição de contos, identificando cada uma de suas partes. As respostas dos estudantes estão no Quadro 4:

Quadro 4 – Resposta da segunda questão da atividade 1.

Questão 02	Acertaram	Erraram	Acertos
Situação Inicial	A, B, C, H, J, L, M, N, Q	E, F, G, I, K, P	09
Personagens	B, C, E, L, Q	A, F, G, H, I, J, K, M, N, P	05
Lugar/tempo	B, E, G, H, N, Q	A, C, F, I, J, K, L, M, P	06
Conflito	A, B, C, E, F, H, L, M, N, Q	G, I, J, K, P	10
Linguagem	A, B, C, E, F, I, J, L, N, P	G, H, K, M, Q	10
Conclusão	A, B, C, F, H, I, J, L, M, N, Q	E, G, K, P	11

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A seguir analisamos uma resposta errada, do aluno G, e uma resposta correta, do aluno Q:

Figura 4 - Questão 02 da Atividade 01 – Aluno “G”.

02. Observe os elementos essenciais para a escrita do Conto que estão na tabela abaixo e complete-a com as informações do texto que acabamos de ler.

Estrutura de um Conto	
Situação Inicial: o conto inicia-se com os personagens vivendo uma determinada situação.	Se mudando para um apartamento maior.
Personagens: pessoas que estão envolvidas na história (principal e secundários)	O pai, mãe, o menino e o menino.
Lugar / Tempo: o lugar e o tempo em que ocorrem as situações. Eles são citados, mas não são delimitados.	No novo apartamento e a praia no verão.
Conflito: o conto apresenta um motivo principal em torno do qual a história se desenvolverá.	O brigaço do menino e a vigência praia.
Linguagem: vocabulário empregado no texto.	Infância.
Conclusão: é o final da história, traz a resolução do conflito.	O menino se perdeu na cidade.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Observamos que o aluno respondeu a questão 02 com informações secundárias que apareceram no texto, mas que não eram o que se pedia na situação inicial e no conflito, além de confundir a conclusão com o conflito. Na correção da atividade, tivemos a oportunidade de explicar e reforçar cada um dos elementos que compõem o conto e os alunos corrigiram em seus cadernos.

Na Figura 5 temos a resposta dada pelo aluno Q:

Figura 5 - Questão 02 da Atividade 01 – Aluno “Q”.

02. Observe os elementos essenciais para a escrita do Conto que estão na tabela abaixo e complete-a com as informações do texto que acabamos de ler.

Estrutura de um Conto	
<b>Situação Inicial:</b> o conto inicia-se com os personagens vivendo uma determinada situação.	A família se preparando para ir à praia.
<b>Personagens:</b> pessoas que estão envolvidas na história (principal e secundários)	O menino, o irmão, a mãe, o pai e o cobrador.
<b>Lugar / Tempo:</b> o lugar e o tempo em que ocorrem as situações. Eles são citados, mas não são delimitados.	Usoque no momento, na casa da família, na praia e no tribunal.
<b>Conflito:</b> o conto apresenta um motivo principal em torno do qual a história se desenvolverá.	O menino tem se perdido no tribunal.
<b>Linguagem:</b> vocabulário empregado no texto.	Linguagem informal.
<b>Conclusão:</b> é o final da história, traz a resolução do conflito.	O menino desce do tribunal e encontra o pai e chega de felicidade.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

O aluno “Q” identificou corretamente os elementos que compõem o conto apresentado. A identificação correta é fundamental, não só para a compreensão da estrutura narrativa, mas também para a apreciação da obra como um todo. No momento da correção o aluno compartilhou com a turma as suas respostas e discutiu-

se sobre o tema central, a mensagem que o texto passa e como isso nos ajuda na identificação de suas partes.

O Quadro 5 retrata como os alunos performaram nos itens 03 a 09. São questões que tratam da compreensão do conto e da temática social nele abordada. Durante a realização da atividade os alunos foram orientados a todo momento, no sentido de solucionar quaisquer dúvidas levantadas por eles:

Quadro 5 – Respostas dos estudantes nas questões 03 a 09 na atividade 01.

<b>Questão</b>	<b>Acertaram</b>	<b>Erraram</b>	<b>Acertos</b>
<b>03. a)</b>	C, F, I, K, L, N	A, B, E, G, H, J, M, P, Q	06
<b>03. b)</b>	C, F, K, L, M, N, P	A, B, E, G, H, I, J, Q	07
<b>04. a)</b>	C, E, F, G, H, I, K, L, N	A, B, J, M, P, Q	09
<b>04. b)</b>	B, C, E, F, G, H, I, J, L, M, N	A, K, P, Q	11
<b>05. a)</b>	A, B, C, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, P, Q	-	15
<b>05. b)</b>	A, B, C, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, P, Q	-	15
<b>06. a)</b>	B, C, E, F, G, H, L, M, N, Q	A, I, J, K, P	10
<b>06. b)</b>	B, E, G, H, L, M, N, Q	A, C, F, I, J, K, P	08
<b>07</b>	B, C, F, G, H, L, M, N, Q	A, E, I, J, K, P	09
<b>08. a)</b>	A, B, C, E, F, G, H, I, J, K	L, M, N, P, Q	10
<b>08. b)</b>	C, G, H, K, Q	A, B, E, F, I, J, L, M, N, P	05
<b>08. c)</b>	F, K	A, B, C, E, G, H, I, J, L, M, N, P, Q	02
<b>08. d)</b>	B, C, E, F, H, I, J, K, L, Q	A, G, M, N, P	10
<b>09. a)</b>	A, B, C, E, F, G, H, I, J, K, L, N	M, P, Q	12
<b>09. b)</b>	A, B, C, E, F, G, H, I, J, K, L, N	M, P, Q	12

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Ao analisar o Quadro 5, observamos que 63% dos alunos foram assertivos nas questões 03 a 09. Vale ressaltar que as questões que solicitaram informações explícitas no texto tiveram um alto índice de acertos, como é o caso da questão 05 que perguntou como o menino se sentia antes de chegar à praia e qual era o receio dele.

Em contrapartida, as questões que exigiram um nível mais profundo de interpretação, ou seja, informações implícitas, tiveram menor índice de acertos, como a questão 08, que solicitava interpretar citações que faziam alusão ao título do conto.

A última questão foi dedicada ao planejamento da escrita (Quadro 6) de um conto criado por eles. Os alunos foram encorajados a pensar de forma estruturada, considerando a progressão narrativa, o desenvolvimento dos personagens e a coerência da história. Eles foram guiados na elaboração de um esboço que serviu como um mapa para a escrita do conto na etapa seguinte, a atividade 02.

Quadro 6 – Atividade 01, questão 10.

Questão	Planejamento Satisfatório	Planejamento Não Satisfatório
10	B, C, E, F, G, J, L, M, P, Q	A, H, I, K, N

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Essa etapa do processo foi fundamental na preparação dos alunos para a produção do conto, fornecendo-lhes uma base sólida para construir sua narrativa. Além disso, esta fase permitiu que os alunos explorassem sua criatividade de forma mais organizada e sistemática, ao passo que desenvolviam habilidades importantes para a escrita criativa. Dez alunos corresponderam às expectativas da atividade, porém cinco alunos apresentaram dificuldades no planejamento do conto a ser produzido.

Na Figura 6, apresentamos o planejamento do conto do aluno “P”, que foi considerado satisfatório, com poucas indicações para ajustes:

Figura 6 - Questão 10 – da Atividade 01 – Aluno “P”.

10. Agora chegou a hora de planejar a escrita do seu próprio conto. Observe a tabela abaixo e complete-a com as informações necessárias para o conto que você pretende produzir.

Estrutura de um Conto	
<b>Situação Inicial:</b> o conto inicia-se com os personagens vivendo uma determinada situação.	O gato fugindo da casa de sua dona para ter uma experiência para seguir seu sonho.
<b>Personagens:</b> pessoas que estão envolvidas na história (principal e secundários)	O gatinho e sua dona.
<b>Lugar / Tempo:</b> o lugar e o tempo em que ocorrem as situações. Eles são citados, mas não são delimitados.	na casa no cabeleleiro e no apartamento.
<b>Conflito:</b> o conto apresenta um motivo principal em torno do qual a história se desenvolverá.	O gatinho perde tudo que ele conquistou por não se sentir aninhado com sua escolha.
<b>Conclusão:</b> é o final da história, traz a resolução do conflito.	Ele se nota que ele é apenas um gatinho com sonhos grandes.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A partir da análise das respostas, podemos afirmar que o aluno “P” atendeu ao que foi solicitado. Ele conseguiu preencher o quadro de maneira que atende adequadamente as partes que estruturam o conto, explicitando claramente a situação inicial, personagens, lugar, conflito e conclusão. Desta maneira, inferimos que o planejamento do conto contém todos os elementos necessários para um texto do gênero e sua escrita foi verificada na atividade 02, a ser apresentada adiante.

A seguir, analisamos o planejamento do conto do aluno “N” (Figura 7) que consideramos insatisfatório, com indicações para ajustes apresentadas na sequência:

Figura 7 – Questão 10 da Atividade 01, aluno “N”.

10. Agora chegou a hora de planejar a escrita do seu próprio conto. Observe a tabela abaixo e complete-a com as informações necessárias para o conto que você pretende produzir.

Estrutura de um Conto	
Situação Inicial: o conto inicia-se com os personagens vivendo uma determinada situação.	Uma situação sobre 8 personagens de um livro desconhecido longe
Personagens: pessoas que estão envolvidas na história (principal e secundários)	Donal: 16 anos, alto, inteligente Andreia: 16 anos, baixa, filha de donal Jero: 16 anos, baixo, empacado
Lugar / Tempo: o lugar e o tempo em que ocorrem as situações. Eles são citados, mas não são delimitados.	Casa de Donal + montanha Ponto de ônibus tempo passado a cronologia?
Conflito: o conto apresenta um motivo principal em torno do qual a história se desenvolverá.	Um personagem que não sabe quem é? <span style="float: right;">?</span>
Conclusão: é o final da história, traz a resolução do conflito.	Os personagens chegam nos momentos, <del>mas</del> <del>finalmente</del> , não com um plot twist

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Ao analisar o planejamento do aluno “N”, identificamos pontos que precisam de intervenção para um melhor planejamento da escrita do conto. O aluno não deixou clara qual a situação inicial, além da falta de alguns conectivos, que prejudicam a compreensão de suas ideias. O aluno não disse qual era o conflito, o que comprometeu o entendimento da conclusão.

O aluno recebeu uma devolutiva acerca dos problemas encontrados no planejamento da sua escrita e foi orientado a criar uma situação inicial clara e definir um conflito, para entendermos a conclusão. Na oportunidade o aluno falou das suas ideias para o texto e foi orientado a corrigir as rotas do planejamento antes de iniciá-lo na etapa II, que foi analisado mais adiante na atividade 02.

A primeira etapa do processo foi fundamental para inserir os alunos na prática da escrita criativa, proporcionando-lhes a oportunidade de explorar sua imaginação e expressar suas ideias de forma estruturada.

Ao planejar cuidadosamente seus contos, os alunos não apenas desenvolveram habilidades de organização e planejamento, mas também aprofundaram sua compreensão sobre os elementos essenciais da narrativa.

A atividade incentivou a criatividade dos alunos e os preparou para a próxima etapa do processo, em que tiveram a oportunidade de dar vida às suas histórias por meio da escrita. Assim, a primeira etapa do processo foi um passo significativo, capacitando os alunos a se tornarem conscientes da importância do planejamento e da estrutura na criação de contos envolventes.

### 5.2.2 Etapa II – Leitura, interpretação e produção de um conto

Conto “Olhos d’água”, de Conceição Evaristo

Escola em tempo Integral na Cidade de Quixeramobim – CE

Turma: 8º Ano

Conteúdo: Leitura e compreensão do conto; produção escrita de um conto planejado na “atividade 01”

Texto: “Olhos d’água”, de Conceição Evaristo

Duração: Seis aulas de 50 minutos

Avaliação: Observação acerca da compreensão dos estudantes por meio da análise do conto, do exercício respondido, da produção de um conto, bem como da participação durante as atividades propostas.

Na segunda etapa, além dos exercícios de compreensão textual e discussão da temática abordada, os alunos colocaram em prática o plano elaborado na etapa anterior, produzindo o conto planejado. Nesta fase, os alunos foram encorajados a expressar suas ideias de forma criativa e original, utilizando as habilidades de escrita que desenvolveram ao longo do tempo. A atividade permitiu que os alunos planejassem a linguagem, a estrutura narrativa e o estilo de escrita, enquanto davam vida à sua história.

A seguir, analisamos as respostas obtidas na atividade 02 de compreensão do textual da etapa II, além dos textos produzidos pelos alunos.

*Atividade 02*

Conto "Olhos d'água", de Conceição Evaristo

QUESTÃO 01 – A leitura do conto da atividade 02 foi a que mais gerou debates e discussão em torno do assunto. Ao ler o conto "Olhos d'Água" de Conceição Evaristo, que narra a história de uma família negra que enfrentou condições financeiras precárias, mas que mantinha um forte vínculo de amor, os alunos "H", "K" e "N" de forma espontânea, antes de terminar o texto, relataram suas experiências relacionadas ao assunto abordado no conto. O aluno "K" pediu a palavra e relatou para a turma que há pouco tempo, antes da mãe trabalhar, estavam vivendo uma situação financeira muito parecida com a das personagens, mas que também não faltava amor. A atitude do aluno "K" encorajou os alunos "H" e "N" a também fazerem seus relatos. O aluno "N" falou também das dificuldades financeiras da família, porém o aluno "H" trouxe um relato forte sobre o racismo que ele e sua mãe sofreram em um estabelecimento comercial da cidade. Foi um momento muito delicado, pois os colegas se emocionaram com o relato. Enxergamos ali a possibilidade de falamos da importância da luta antirracista em nossa sociedade, de forma associada ao conto. Nesse momento entendemos que o conto cumpriu a função de trazer o tema para ser refletido por quem o lê.

A empatia que a turma teve em relação aos personagens do conto e pelos relatos dos três colegas foram motivo de discussão durante e após a leitura do texto. Questões como desigualdade social, valorização dos vínculos familiares, identidade cultural e justiça social foram colocadas em debate. Este foi o conto que os alunos mais gostaram e, a pedido deles, finalizamos a leitura com uma foto da turma com a atividade em mãos (Figura 8):

Figura 8 – Registro do encerramento da leitura da atividade 02.



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A aula seguinte foi destinada à resolução da atividade de compreensão do texto. O Quadro 7 retrata como os alunos se saíram nos itens 02 a 08. São questões que tratam da compreensão do conto a partir dos temas nele abordados, como desigualdades sociais, vínculos familiares, sensibilidade social e justiça social. Durante a realização da atividade os alunos foram orientados a todo momento, no sentido de solucionar quaisquer dúvidas levantadas por eles.

Quadro 7 - Atividade 02 – Questões de 01 a 08.

Questão	Acertaram	Erraram	Acertos
01. a)	B, C, F, G, H, I, J, K, L, M, N, P, Q	A, E	13
02. b)	B, C, I, J, K, P, Q	A, E, F, G, H, L, M, N	07
03. a)	B, C, E, H, L, M, P	A, F, G, I, J, K, N, Q	07
03. b)	H, J, K, L, P	A, B, C, E, F, G, I, M, N, Q	05
03. c)	A, B, C, E, G, I, M, N, P	F, H, J, K, L, Q	09
04. a)	A, B, C, E, H, I, K, L, M, P, Q	F, G, J, N	11
04. b)	C, E, G, H, I, J, K, L, M, N, Q	A, B, F, P	11

<b>05. a)</b>	B, C, G, H, I, J, L, M, N, P, Q	A, E, F, K	11
<b>05. b)</b>	B, F, G, H, J, K, L, M, N, P, Q	A, C, E, I	11
<b>06. a)</b>	B, C, K, N, P	A, E, F, G, H, I, J, L, M, Q	05
<b>06. b)</b>	B, C, E, I, N, P	A, F, G, H, J, K, L, M, Q	06
<b>06. c)</b>	B, C, G, I, J, K, N, P	A, E, F, H, L, M, Q	08
<b>07. c)</b>	B, C, E, F, G, H, I, J, K, M, N	A, L, P, Q	11
<b>08. a)</b>	F, G, J, K, P	A, B, C, E, H, I, L, M, N, Q	05
<b>08. b)</b>	I, J, K, Q	A, B, C, E, F, G, H, L, M, N, P	04

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

O Quadro 7 nos revela que 55% dos alunos responderam as questões de maneira correta. Observamos que o índice de acerto não foi maior, por que os itens da atividade foram voltados para a metáfora dos “olhos d’água”. Como relatado na análise da atividade 01, quando os alunos foram indagados por trechos explícitos se saíram melhor, porém quando foram instigados a pensar conotativamente, houve maior tendência ao equívoco.

Uma das questões que apresentou o menor número de acertos foi a questão 03 (Figura 9):

Figura 9 - Questão 03 – Atividade 02 – Aluno “Q”.

03. A narrativa é feita em 1ª pessoa por um narrador, que é também personagem.

a) Como o narrador-personagem se apresenta? Justifique sua resposta com trechos do conto.

*Como a mãe.*

b) De que modo a narradora vê a própria mãe?

*Como uma raiz.*

c) Em relação à descrição dos personagens no conto, o que predomina: as características físicas ou as psicológicas?

*As características físicas.*

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

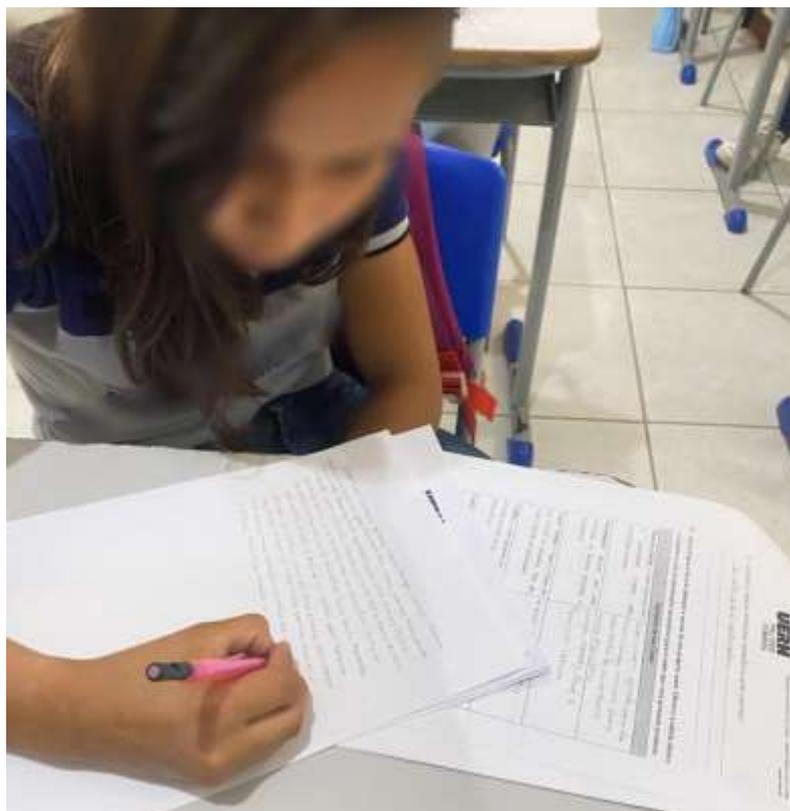
No item “a” da questão 03 esperava-se que o aluno transcrevesse o trecho “*Sendo a primeira de sete filhas, desde cedo, busquei dar conta de minhas próprias dificuldades, cresci rápido, passando por uma breve adolescência*”. Entretanto, o aluno não o fez e limitou-se a responder: “*como a menina*”. No momento da correção, chamamos atenção para o enunciado da questão, que pedia para justificar com um trecho do conto.

O item “b” chama atenção pela mesma resposta dada por onze alunos, “*como uma rainha*”. Os alunos foram levados a dar essa resposta, pois o texto cita que uma das brincadeiras favoritas era a que a mãe era uma rainha. Contudo, faltou uma atenção maior ao revisitar o texto na hora de realizar a atividade. Falamos da importância de entender o texto em sua totalidade, para não dar respostas inadequadas a partir de uma parte isolada do texto. Esperava-se que o aluno percebesse que ao longo do texto a mãe é descrita como uma mulher criativa, sensível, amorosa e dedicada aos filhos.

O item “c” revela como os alunos respondem as atividades, apontando como correto o que está revelado no texto de maneira mais explícita, o que exige menor esforço ao responder. Durante a correção da questão, instigamos os alunos a realizar uma leitura mais atenta do texto, observando o contexto a que a pergunta se referia. Orientamos no sentido de olhar nas entrelinhas.

Na etapa seguinte, os alunos tiveram a oportunidade de colocar no papel a escrita do conto planejado na etapa 01, em que foram orientados a seguir o planejamento criado por eles na atividade da aula anterior, onde definiram da situação inicial até a conclusão. Durante a atividade, os alunos tiveram suporte do professor mediador ao orientar o passo a passo da construção da escrita.

Figura 10 – Registro da Etapa II – Escrita do conto.



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

No Quadro 8 verificamos como os alunos se saíram e, em seguida, analisamos os textos dos alunos a partir dos planejamentos realizados na etapa I:

Quadro 8 – Atividade 02, questão 09.

Questão	Satisfatório	Não Satisfatório
09	B, C, E, F, G, J, M, P, Q, N	A, H, I, K, L

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Observamos que o aluno “L”, que havia feito um planejamento satisfatório, não conseguiu desenvolver a escrita do conto. O aluno “L”, assim como os alunos “A” e “H” não seguiram o planejamento realizado e deram um rumo diferente para suas histórias, porém não conseguiram concluí-las. O aluno “N”, como visto na análise da etapa I, não havia feito um bom planejamento de seu conto, mas após orientações, conseguiu produzir seu texto. O aluno “K” não quis produzir seu texto, embora tenha recebido incentivo e orientações de como dar prosseguimento a partir do planejamento realizado.

As Figuras 11 e 12 trazem o texto do aluno "N" que não planejou o texto como foi orientado, mas após intervenções, conseguiu produzir seu texto:

Figura 11 - Questão 09 (folha 01) – Atividade 02 – Aluno "N".

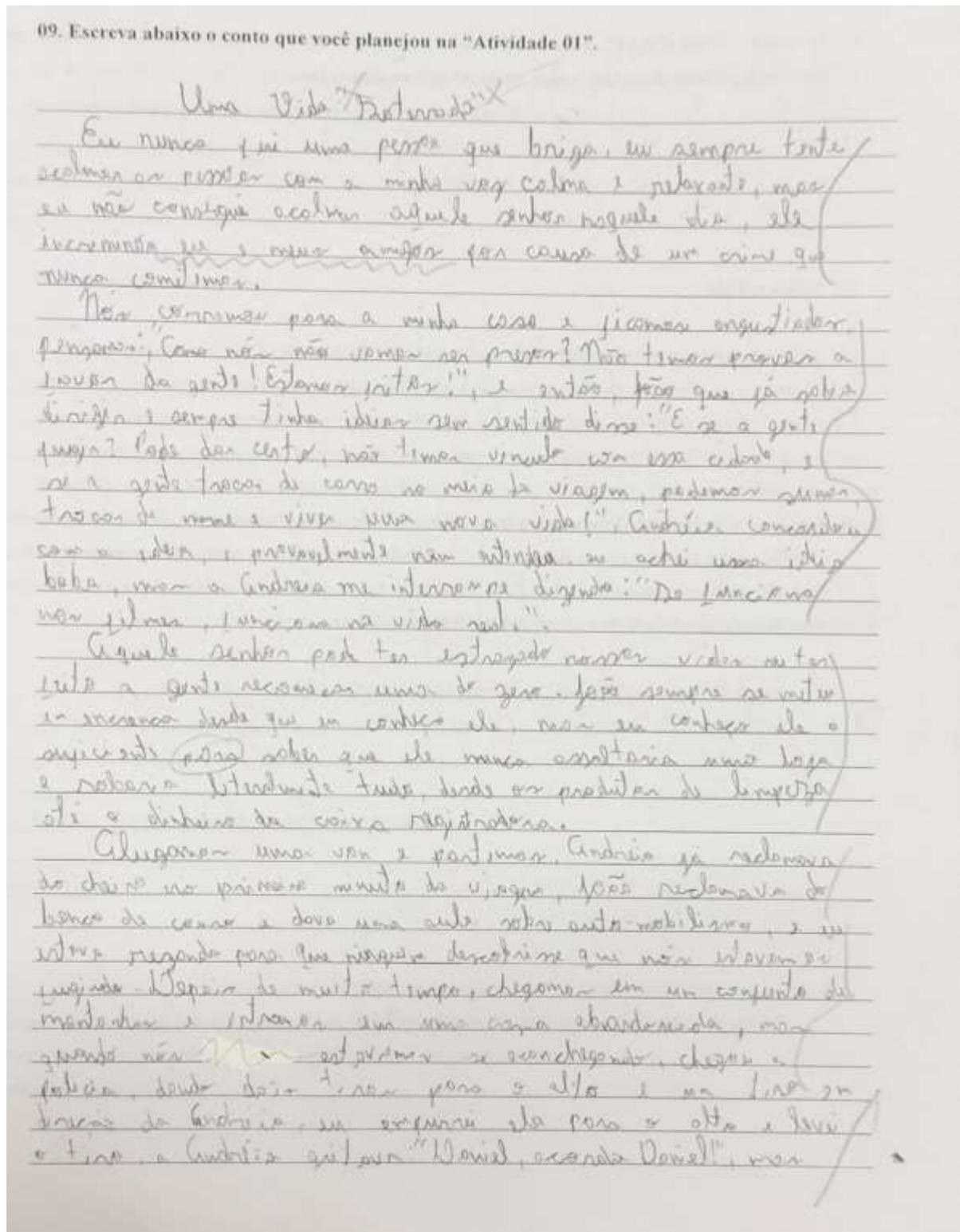
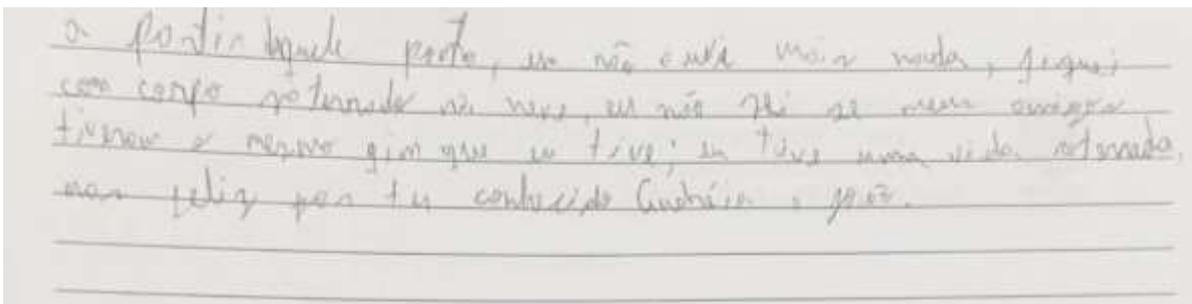


Figura 12 - Questão 09 (folha 02) – Atividade 02 – Aluno “N”.



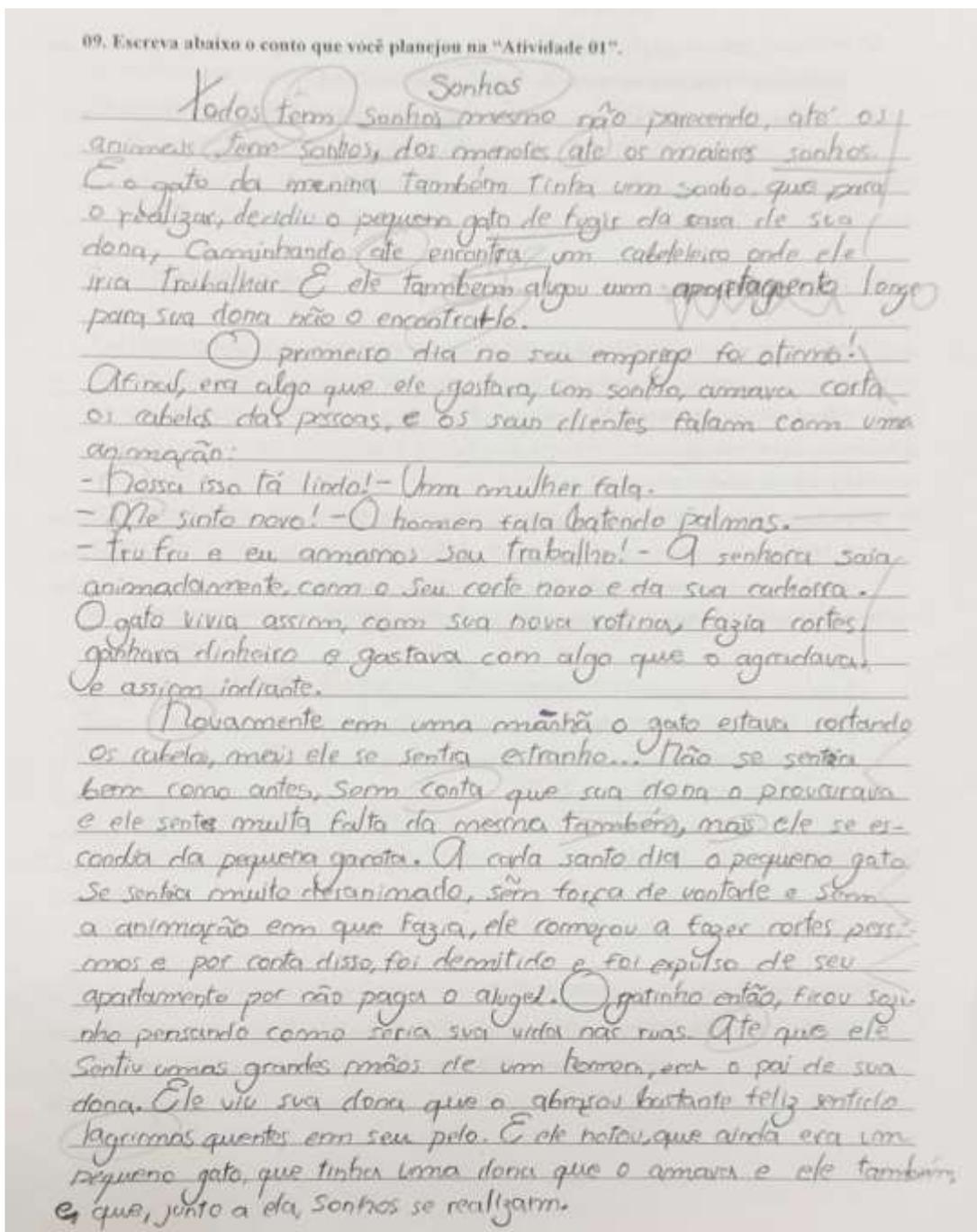
Fonte: Dados da pesquisa (2023).

O aluno “N” relatou a história de um rapaz e seus amigos que foram acusados injustamente de um crime de assalto a uma loja. Mesmo sendo inocentes, resolveram fugir para as montanhas e lá se abrigaram em uma casa abandonada. Porém, a polícia os encontrou e o narrador – Daniel –, acabou sendo atingido por um tiro e teve sua “vida soterrada”.

Em seu planejamento na etapa anterior, o aluno “N”, não havia conseguido definir de forma clara a situação inicial do seu texto, embora fosse possível pressupor algo relacionado à injustiça. O aluno não conseguiu definir qual o real conflito do conto, logo o entendimento da conclusão ficou comprometido. Desta forma, o aluno foi orientado a definir de qual crime os personagens estavam sendo acusados, para a partir daí decidir se esse era o real conflito ou se seria criado um elemento complicador. Vale lembrar que na atividade anterior o aluno não disse qual era o conflito. Nesta etapa, o aluno corrigiu as rotas do seu planejamento e conseguiu concluir seu texto.

Abaixo a escrita do conto criado pelo aluno “P”, que conseguiu executar a escrita que planejou. O aluno apresentou dificuldades na execução do conto, porém solicitou ajuda, pois segundo ele, não estava conseguindo colocar no papel o que estava pensando. O professor mediador orientou o aluno a fazer um rascunho para organizar suas ideias, uma vez que o planejamento já estava pronto. O aluno seguiu as orientações e conseguiu dar prosseguimento à escrita, como registrado na Figura 13:

Figura 13 - Questão 09 – Atividade 02 – Aluno “P”.



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Na segunda etapa do processo, observamos que dez alunos deram um importante passo rumo à concretização de suas ideias e planejamentos. Outros cinco alunos não conseguiram dar continuidade de maneira satisfatória, o que mostrou que esses alunos necessitam da recomposição das aprendizagens trabalhadas nessa atividade.

Segundo Vieira (2005, p. 73), “A ideia é que quando os estudantes se apropriam de sua escrita, seu nível de engajamento será mais alto”. Nesse sentido, essa etapa não apenas permitiu que explorassem técnicas de escrita, mas também os incentivou a mergulhar na construção de uma narrativa única e envolvente. Quando os alunos se sentem donos de seus textos, quando percebem que têm voz e autonomia para expressar suas ideias, seu interesse e dedicação tendem a aumentar gradativamente.

Ainda podemos inferir, a partir de Vieira (2005), que ao se apropriarem de sua escrita, os alunos tornam-se protagonistas de seu processo de escrita, assumindo a responsabilidade por suas produções. Ao planejar a linguagem do texto na atividade anterior, os alunos exercitaram sua capacidade de transformar ideias abstratas em textos concretos e significativos, dando vida às suas histórias de maneira mais profunda e pessoal, consolidando não apenas suas habilidades de escrita, mas também sua confiança.

### 5.2.3 Etapa III – Leitura, interpretação e reescrita

Conto “O Vagabundo na Esplanada”, de Manuel da Fonseca  
Escola em tempo Integral na Cidade de Quixeramobim – CE  
Turma: 8º Ano

Conteúdo: Leitura e compreensão do conto; exercício de compreensão do texto; reescrita do conto planejado na atividade 01 e produzido na atividade 02.

Texto: “O Vagabundo na Esplanada”, de Manuel da Fonseca

Duração: Seis aulas de 50 minutos

Avaliação: Observação acerca da compreensão dos estudantes por meio da análise do conto, do exercício respondido, da reescrita de um conto produzido na atividade anterior, bem como da participação durante as atividades propostas.

Na terceira etapa, além da leitura e exercícios de compreensão textual, os alunos foram instruídos a realizar a reescrita do texto produzido na etapa II. Enfatizamos a importância da revisão e da melhoria contínua, à medida que os alunos revisitam e refinam seu trabalho original. Durante esta atividade, os alunos tiveram a oportunidade de refletir sobre as devolutivas recebidas, identificando áreas de melhoria e de aprimoramento de sua escrita, consolidando assim as habilidades adquiridas ao longo do processo.

A seguir analisamos as respostas obtidas na atividade de compreensão textual da etapa II, além dos textos produzidos pelos alunos.

### *Atividade 03*

Conto “O Vagabundo na Esplanada”, de Manuel da Fonseca

QUESTÃO 01 – A abordagem de leitura para o terceiro conto da proposta de intervenção desta pesquisa, consistiu em separar a turma em grupos de três pessoas seguida por uma discussão em grupo maior. Passamos em cada grupo para verificar como estava o andamento da atividade de leitura. Percebemos que houve engajamento dos alunos no compartilhamento de suas interpretações nos grupos. Ao retornarem para o grupo maior, lemos mais uma vez o texto e os alunos compartilharam suas impressões a respeito. Esta etapa da leitura permitiu que os alunos consolidassem uma compreensão do texto, ao mesmo tempo em que foram expostos a uma variedade de perspectivas e interpretações.

No decorrer do debate pós-leitura, os alunos “F”, “G” e “Q” destacaram a importância da empatia e compaixão, uma vez que o conto nos faz refletir sobre a importância de sermos empáticos e compassivos com as pessoas menos favorecidas. O protagonista - o vagabundo -, é retratado como uma figura marginalizada pela sociedade, mas ainda assim desperta sentimentos de compaixão e empatia nos outros personagens e despertou esses sentimentos durante o nosso debate. O aluno “P” chamou a atenção para julgamentos superficiais, pois o conto nos alerta para os perigos de fazer pré-julgamentos, com base na aparência ou na condição social de uma pessoa. O vagabundo é inicialmente visto como uma figura indesejada e perturbadora, mas ao longo da história descobrimos mais sobre sua humanidade e suas circunstâncias.

Freire (1992) enfatiza a importância de uma leitura contextualizada, na qual os leitores consideram o contexto histórico, social e cultural em que o texto foi produzido, bem como suas próprias experiências e vivências, o que possibilita uma compreensão mais ampla e crítica do texto, permitindo aos leitores identificar ideologias dominantes, questionar narrativas e ampliar sua visão de mundo.

Em nossa atividade, adotamos uma abordagem de leitura crítica social, colocada pelo conto ao retratar um indivíduo vulnerável e à margem da sociedade. Freire (1992) deixa claro que a leitura deve ser realizada de uma forma crítica, para

compreender a leitura da palavra e a leitura de mundo. Nessa perspectiva, Freire (1992, p. 40), nos diz que “ler um texto não é ‘passear’ licenciosamente, pachorrentamente, sobre as palavras. É apreender como se dão as relações entre as palavras na composição do discurso”.

Dessa forma, foram necessárias algumas pausas para reflexão ao longo da leitura do conto, em que discutimos as questões sociais abordadas no texto. O conto nos lembra as desigualdades e injustiças que ainda existem em nosso mundo e nos desafia a refletir sobre nosso papel na criação de uma sociedade mais justa e igualitária. A turma conseguiu absorver a ideia do texto de maneira satisfatória. Consideramos que a estratégia de leitura adotada nesse conto foi uma abordagem eficaz para envolver os alunos, promover a compreensão do texto e cultivar um ambiente de maior participação.

O passo seguinte foi a resolução das questões escritas de compreensão textual, registradas no Quadro 9:

Quadro 9 - Atividade 03, questões 02 a 09.

Questão	Acertaram	Erraram	Acertos
02.	E, L, Q	A, B, C, F, G, H, I, J, K, M, N, P	03
03	A, B, C, E, H, I, J, K, L, M, N, P, Q	F, G	13
04	G, L, N, P, Q	A, B, C, E, F, H, I, J, K, M	05
05	B, C, F, I, J, K, L, N, P, Q	A, E, G, H, M	10
06. a)	B, C, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, P	A, Q	13
06. b)	B, C, F, G, H, J, K, N, P, Q	A, E, I, L, M	10
07	B, C, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, P, Q	A	14
08	C, F, H, I, J, K, L, M, N	A, B, E, G, P, Q	09
09	B, F, G, I	A, C, E, H, J, K, L, M, N, P, Q	04
10	C, E, F, G, H, I, K, L, M, N, P	A, B, J, Q	11

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A partir dos resultados do Quadro 9, observamos que os alunos obtiveram um índice de acerto de 61% das questões. O número de acertos poderia ter sido maior se não fossem pelas questões 02 e 09. A questão 02 se referia ao tempo de duração da história contada e esperava-se que os alunos respondessem que havia durado em

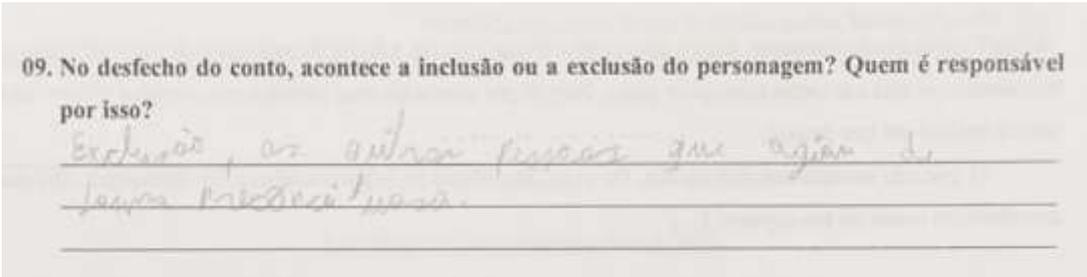
torno de 20 minutos a meia hora, porém apenas os alunos “E”, “L” e “Q” responderam corretamente. Tivemos variadas respostas que não corresponderam com o esperado, como: “a noite”, “vários dias”, “dois dias”, entre outras. Porém, chamamos a atenção para a resposta dada pelo aluno “F” que escreveu “não tem”, pois não estava escrito quanto tempo havia durado aquela situação vivida pelo personagem. Percebemos que houve dificuldade no decorrer das três etapas em responder a partir de inferências.

A intenção na questão 02 foi estimular os alunos a desenvolver a noção de tempo na narrativa. Na correção, orientamos os alunos a perceber quanto tempo demorariam aqueles acontecimentos. Então, voltamos ao texto e analisamos mais uma vez os diálogos e fatos. Entender a noção de tempo permite ao aluno acompanhar a sequência de eventos que ocorrem ao longo da narrativa. Isso inclui a identificação de momentos de início, desenvolvimento e conclusão da história, bem como a ordem cronológica em que esses eventos ocorrem.

É nosso papel enquanto professor possibilitar a mediação para o entendimento deste tipo de questão. Freitas (2012, p. 68) coloca que “mediar o desenvolvimento da leitura é exercitar a compreensão do aluno, transformando-o de leitor principiante em leitor ativo”. Dessa maneira, orientamos o aluno a desenvolver estratégias de compreensão textual, como inferência, predição, identificação de ideias principais e conexão de informações.

A questão 09 tratou do desfecho do conto, perguntando se ao final o personagem havia sido excluído ou incluído e quem tinha sido o responsável por essa ação. Apenas quatro (04) alunos obtiveram uma resposta satisfatória. Os alunos não conseguiram compreender, antes da correção, que ao final de tudo “o vagabundo” havia sido incluído e que o responsável por essa ação teria sido ele próprio que não se via inferior a ninguém que estava ali. Temos um exemplo disso no registro da Figura 14:

Figura 14 - Questão 09 – Atividade 03 – Aluno “N”.



09. No desfecho do conto, acontece a inclusão ou a exclusão do personagem? Quem é responsável por isso?

Exclusão, as outras pessoas que agiram de forma preconceituosa.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

O aluno “N”, assim como outros dez colegas de sala, não respondeu à questão de acordo com o esperado. Eles olharam para o mais impactante, que foi a exclusão do personagem, e não se atentaram ao que a questão perguntava sobre o desfecho. Além disso, mesmo após revisitar o texto, nem todos compreenderam de imediato que o personagem havia sido incluso por si mesmo, uma vez que não se sentia inferior a ninguém que estava ali. Foi um momento de muita reflexão sobre a questão e também sobre a importância da autoaceitação.

Após correção das questões destinadas a compreensão textual, partimos para a reescrita do texto planejado na etapa I e produzido na etapa II. Antes desse momento, os alunos tiveram orientação acerca dos seus textos.

Um recorte foi exemplificado nas Figuras 15 e 16:

Figura 15 – Reescrita do texto – Atividade 03 – Aluno “N” (parte 01)

**UERN**  
PAU DOS FERROS

Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS/CAPF/UERN  
www.uern.br

11. Reescreva abaixo o conto que você planejou na “Atividade 01” e escreveu na “Atividade 02”

Uma Viela Noturna

Eu nunca fui uma pessoa que briga, eu sempre tentei acalmar as pessoas com a minha voz calma e relaxante, mas eu não consegui acalmar aquele senhor de idade naquele dia, ele incriminou eu e meus amigos por causa de um crime que nunca cometemos.

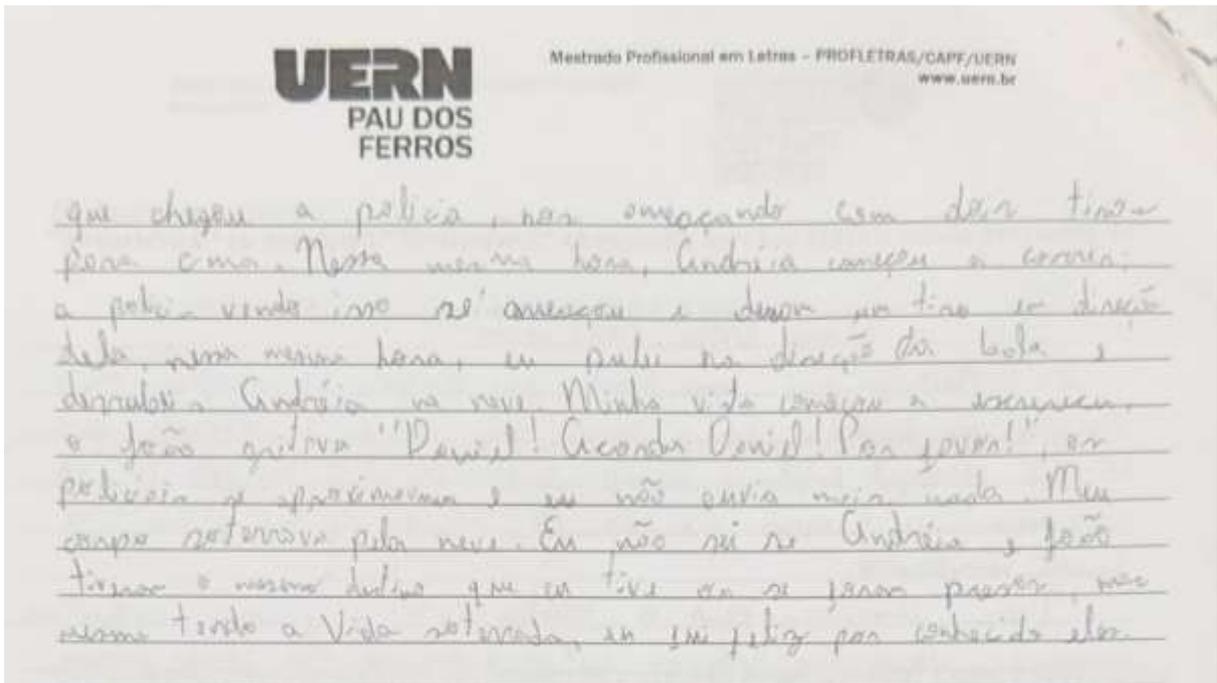
Nós corremos para a minha casa e ficamos angustiadas pensando: “Como nós podemos evitar a prisão? Não tomar provas de que não matamos aquela senhora? Não tomar nada a favor da gente”, nós esperramos em um carro e aquele senhor nos acusou. João, meu amigo, que já sabia dirigir mas sempre teve ideias malabsolutas disse: “É se... a gente foge? Eu sei que é perigoso fugir da polícia, mas pode dar certo, não temos vínculo com essa cidade, podemos trocar de carro no meio da viagem, trocar de nome e viver uma nova vida!” Andréia, minha namorada, concordou com a ideia, mesmo provavelmente nem entendendo, eu achei uma ideia estúpida, mas quando eu iria falar, a Andréia me interrompe dizendo “Deniel, se junçiona por filme, deve junçionar na vida real, é a nossa última escolha.” Eu achei uma bobagem, mas não tinhamos mais nenhuma escolha.

Aquela senhora pode ter estrogado nossos vider entre feito a gente recomçar do zero. João sempre se metem em sacanetas, mas eu sou amigo suficiente dele pra saber que ele nunca mataria ninguém.

Allegamos uma van e partimos, Andréia já reclamava do cheiro no primeiro minuto, João reclama das bancas de comida e dava uma aula sobre automobilismo e a história das vans. Eu estava preocupado, pensava em filme da minha cabeça. Depois de muito tempo, nós chegamos em um conjunto de montanhas e encontramos uma casa abandonada, estamos bem acovardados, ficamos um tempo decorando, até

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Figura 16 – Reescrita do texto – Atividade 03 – Aluno “N” (parte 02)



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

O aluno “N” fez um percurso diferente dos demais colegas em sua escrita, tendo vista que ele não conseguiu organizar suas ideias durante o planejamento do conto, na etapa I. Entretanto, após a devolutiva da atividade, o aluno reorganizou suas ideias e conseguiu produzir seu texto na etapa II. Após os apontamentos da primeira escrita o aluno reescreveu o seu texto na etapa III.

O aluno, dentro das limitações de seu nível escolar de 8º ano, conseguiu concluir seu texto satisfatoriamente. O aluno atendeu ao que foi pedido, partindo claramente da situação inicial de sua história, até a conclusão, dando um desfecho coerente à narrativa.

Observamos uma evolução na organização das ideias, bem como vemos a importância de realizar inicialmente um bom planejamento. O aluno relutou em alterar inadequações apontadas em seu texto, como é o caso da quarta linha, “*incriminou eu e meus amigos*”, quando deveria ser, “*incriminou meus amigos e eu*”, mas segundo ele fugiria da linguagem que ele escolheu traçar e tiraria a originalidade do texto. Entendemos o posicionamento do aluno, mas não nos furtamos a explicar a maneira correta da escrita, assim como as diferenças entre o texto escrito e falado.

Nas Figuras 17 e 18 observamos o aluno “P”, que diferente do aluno “N”, desde o planejamento já havia traçado de forma mais clara como seria sua história:

Figura 17 - Reescrita do texto – Atividade 03 – Aluno “P” (parte 01).

**UERN**  
PAU DOS  
FERROS

Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/CAPF/UERN  
www.uern.br

11. Reescreva abaixo o conto que você planejou na “Atividade 01” e escreveu na “Atividade 02”

Sonhos de um Gato

Todos têm sonhos, mesmo não parecendo, até os animais têm sonhos, dos menores até os maiores sonhos. Eavia um gato, pequeno, pretinho com grandes olhos sonhadores. Decidiu o pequeno gato que tem um sonho a se realizar fugiu para longe de casa da sua dona, o felino caminhava pela cidade iluminada e barulhenta, ele anda até encontra um simples cabeleira simples pela grande cidade. O gato animado decidiu que lá onde ele vive trabalhava. Com seu consolo em sua mão, ouvindo vendo que ele avia conseguido o vago. Também o gato sonhador alugou um apartamento longe da casa onde a dona para não encontra-la, e confortável.

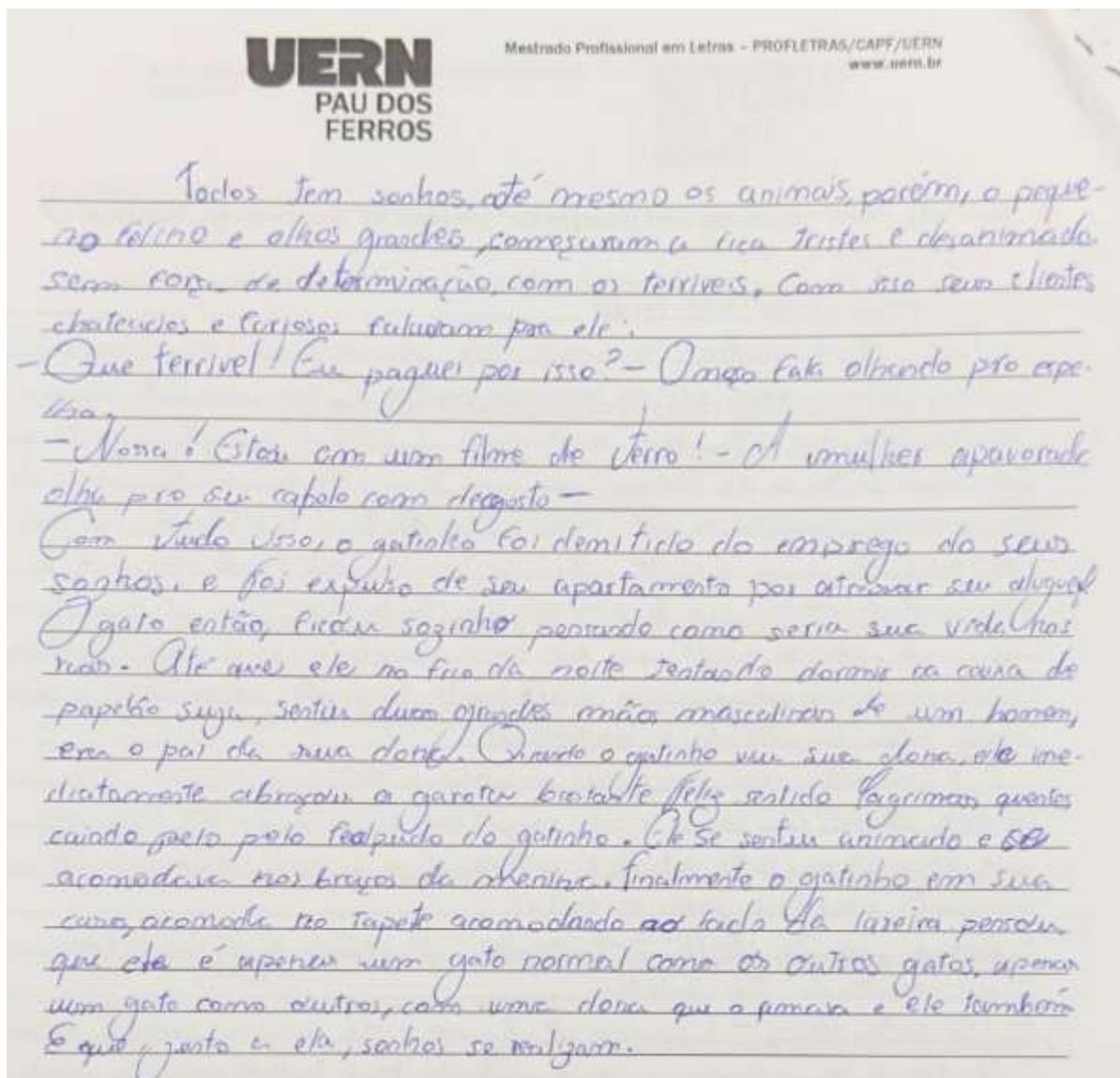
O primeiro dia com seu emprego, o felino no primeiro dia avia achado ótimo! Era como o gato sempre quis a utilização de fazer algo que ele gostava, corta cabelo de pessoa e ve a reação de seus clientes, que animados comentava sobre os cortes:

- Nossa isso tá lindo! - A mulher de vestido fuge vermelha com lares desenhadas foi contente.
- Me sinto novo! - O senhor de bigode curto comenta batendo palmas.
- Fiu fiu e ai amamos a nossa penteadeira! Bem trabalha galinha peluda! -

A senhora saiu animadamente, com o seu corte novo e de sua cu diabinha pequena. E assim o gato pequeno vive, com sua nova rotina, fazer cortes, ganhava dinheiro e gostava com algo que o agradava, como jogos, doces e entre outros. Vivendo um sonho de infância. Novamente com uma mancha o felino como de costume, o mesmo estava cortando os cabelos, mas ele se sentir estranho...

Não se sentir bem como antes, bem cortar que ao passar do tempo, sua dona a procurava. Ele suspirava pensativa por que sentir falta da garota, sentir falta do leite quente e comida macia. Bem assim, que o pequeno não aguenta mais se esconder de sua dona, a cada dia o felino se escondia da garota de trança comprida. E com cada amanhecer de sol, ele se desanimava no que fugiu, com isso, fazia cortes horríveis em seus clientes.

Figura 18 - Reescrita do texto – Atividade 03 – Aluno “P” (parte 02).



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

O aluno “P”, a exemplo do aluno “N”, conseguiu concluir o seu texto de acordo com o que foi solicitado na atividade. Exercendo o papel fundamental de mediador no processo de leitura e escrita (FREITAS, 2012), o professor apontou melhorias durante o planejamento de seu texto e foram feitos apontamentos para reorganização das ideias, assim houve uma devolutiva após a correção da escrita do texto.

Notamos uma resistência em alterar o texto, atitude presente em todos os alunos. Entretanto, mesmo com essa atitude, o aluno “P” acrescentou mais informações em seu texto, como podemos observar nos registros apresentados. E assim, revisitamos o capítulo 03 desta dissertação, em que evidenciamos as palavras de Koch e Elias (2009, p. 37) ao afirmar que “o escritor recorre a conhecimentos

armazenados na memória relacionados à língua, ao saber enciclopédico, a práticas interacionais”.

Ao acrescentar mais elementos ao texto, percebemos que o aluno “N” possivelmente recorreu a memórias armazenadas e acessadas durante o processo de reescrita. A memória desempenha um papel crucial, permitindo que o escritor faça conexões, recupere informações relevantes e tome decisões sobre o conteúdo, a estrutura e o estilo de seus textos.

A proposta de intervenção proporcionou uma experiência abrangente e enriquecedora para os alunos no desenvolvimento de suas habilidades de leitura e escrita criativa. Ao direcionar o foco para a prática social da leitura e o letramento, os alunos foram incentivados a explorar os aspectos formais da linguagem, mas também a compreender o papel da leitura e da escrita em diferentes contextos sociais.

A orientação fornecida foi fundamental para garantir que os alunos pudessem aproveitar ao máximo essa experiência, fornecendo direcionamento e suporte necessários ao longo do processo. Como resultado, os alunos aprimoraram suas habilidades de leitura e escrita e desenvolveram uma compreensão mais profunda do mundo ao seu redor e de seu próprio papel enquanto aluno, diante das limitações de seu contexto e nível escolar.

Na primeira etapa, ao planejar a escrita do conto, os alunos foram desafiados a refletir sobre os elementos fundamentais da narrativa, estimulando sua criatividade e habilidades de organização. Na segunda etapa, ao colocar em prática o plano elaborado, os alunos expressaram suas ideias de forma criativa e original, aplicando as habilidades de escrita desenvolvidas ao longo das aulas. Essa fase permitiu que os alunos dessem vida à sua história, planejando a linguagem, a estrutura narrativa e o estilo de escrita. Na terceira etapa, durante a reescrita do conto, os alunos tiveram a oportunidade de revisar e aprimorar seu trabalho original. A ênfase na revisão e na melhoria contínua permitiu que os alunos refletissem sobre as devolutivas recebidas, identificando áreas de melhoria e consolidando suas habilidades de escrita.

Em conjunto, as três etapas da proposta de intervenção proporcionaram aos alunos uma jornada significativa de aprendizado, promovendo o desenvolvimento de suas habilidades de escrita criativa e incentivando a busca pela excelência na expressão escrita.

### 5.3 PROPOSTA PEDAGÓGICA – ENTRECONTOS: DO PLANEJAMENTO À REESCRITA.

A proposta pedagógica aqui apresentada é resultado da pesquisa desenvolvida na dissertação de mestrado intitulada "Proposta de Leitura e de produção escrita com o Gênero Textual Conto: Uma Experiência com 8º Ano". Buscamos explorar as potencialidades do gênero conto como ferramenta para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos do 8º ano.

Nesta proposta pedagógica, que intitulamos, "EntreContos: do planejamento à reescrita", apresentamos uma proposta dinâmica de leitura e escrita a partir da leitura do gênero textual conto. Desenvolvida com o intuito de promover o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos, esta proposta é um recurso a mais na sala aula, no sentido de contribuir para o processo de leitura e escrita e incentivar a criatividade literária.

O principal objetivo desta proposta é proporcionar subsídios aos recursos pedagógicos de professores e alunos em uma experiência significativa na leitura e produção textual de contos, desde o planejamento até a reescrita. Por meio de atividades, inspirada nas estratégias de leitura de Isabel Solé (1998) e de acordo com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, buscamos estimular a reflexão, a criatividade e o aprimoramento das habilidades de leitura e escrita dos alunos, na perspectiva do trabalho – antes, durante e após a leitura.

Desejamos contribuir para o exercício de práticas de ensino de leitura e escrita do professor, enquanto os alunos terão a oportunidade de participar ativamente do processo de criação literária de forma organizada e estimulante.

Figura 19 – Proposta Pedagógica – EntreContos: do planejamento à reescrita.



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência desenvolvida ao longo deste estudo revelou-se extremamente enriquecedora, não apenas para os alunos envolvidos, mas também para o professor pesquisador, ao perceber a eficácia e os impactos positivos de uma proposta de intervenção estruturada com foco no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos.

Iniciamos a discussão no capítulo I, falando sobre o letramento e suas contribuições para a construção da prática da leitura, bem como sua relevância desse conceito no contexto escolar. Ao longo deste trabalho, exploramos diversos aspectos relacionados ao letramento, desde sua definição até suas implicações práticas na formação do aluno como leitor competente e crítico.

É crucial ressaltar que o letramento vai além da simples habilidade de decodificar letras e palavras. Trata-se de um processo complexo e multifacetado, que envolve não apenas a capacidade de ler e escrever, mas também o entendimento e a interpretação de diferentes tipos de textos em diversos contextos sociais e culturais.

Nesse sentido, as práticas de leitura adotadas nas escolas devem ser pensadas de forma a promover não apenas o domínio das habilidades básicas de leitura, mas também o desenvolvimento de competências mais amplas, como a capacidade de compreensão, análise crítica e reflexão sobre os textos lidos.

A proposta de intervenção apresentada neste trabalho envolveu a leitura do gênero textual conto em três etapas distintas, ilustrando uma possibilidade de promover o letramento dos alunos de maneira eficaz e significativa. Ao planejar, produzir e revisar um conto, os alunos praticam suas habilidades de escrita e desenvolvem uma série de competências relacionadas à leitura e à interpretação de textos literários.

Além disso, é importante destacar que o letramento não se restringe apenas ao ambiente escolar. Ele deve ser encarado como um processo contínuo e integrado à vida cotidiana dos alunos, envolvendo a escola, a família, a comunidade e outros espaços sociais nos quais os alunos estão inseridos.

Portanto, para construir uma prática de leitura eficaz e significativa, é fundamental que os educadores adotem abordagens que valorizem o letramento em sua totalidade, considerando as habilidades linguísticas dos alunos, suas experiências, vivências e contextos sociais e culturais. Dessa forma, a promoção do

letramento contribui para a formação de leitores competentes, para o desenvolvimento de cidadãos críticos, reflexivos e participativos, capazes de se posicionar de forma autônoma e consciente diante dos desafios do mundo contemporâneo.

No segundo capítulo exploramos a relação entre a produção escrita e o processo de letramento, com foco específico no gênero textual conto. Durante a discussão compreendemos a importância da produção escrita como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos, bem como na construção de sua competência comunicativa e na promoção de uma participação social ativa.

Uma das principais conclusões que podemos tirar é de que a produção escrita não deve ser vista apenas como um exercício técnico de aplicação de regras gramaticais, mas sim como um processo complexo e multifacetado, que envolve além da habilidade de transcrever pensamentos em palavras, a capacidade de organizar ideias, argumentar de forma coerente e expressar-se de maneira clara e eficaz.

Nesse sentido, o gênero textual conto se mostrou como uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento da produção escrita, pois permitiu aos alunos explorarem sua criatividade, imaginação e habilidades narrativas, ao mesmo tempo em que desenvolveram uma compreensão mais profunda sobre a estrutura e os elementos que compõem um texto literário.

É importante ressaltar que a produção escrita não deve ser vista como um fim por si só, mas sim como um meio para alcançar objetivos mais amplos, como a promoção do letramento e o desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas, e comunicativas dos alunos.

Nesse sentido, para construir uma prática de produção escrita eficaz e significativa, é fundamental que os educadores adotem abordagens que valorizem o processo de escrita como um todo, desde o planejamento até a revisão final, e que proporcionem aos alunos oportunidades de explorar e experimentar diferentes gêneros textuais como o conto, de forma criativa e autêntica.

Dessa forma, a produção escrita se revela como uma ferramenta poderosa no processo de letramento, capaz de enriquecer a experiência de aprendizagem dos alunos e prepará-los para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo com autonomia, criatividade e confiança.

Ao longo do capítulo, exploramos os fundamentos da metodologia da pesquisa-ação. Durante essa análise, compreendemos a importância de uma abordagem

participativa e reflexiva, que envolva os sujeitos da pesquisa de forma ativa em todas as etapas do processo.

Uma das principais conclusões que emergiram é que a pesquisa-ação se destaca como uma metodologia que busca a transformação da realidade por meio da participação e colaboração dos sujeitos envolvidos. Ao adotar uma postura de diálogo e cooperação, os pesquisadores podem construir o conhecimento de forma mais contextualizada e significativa, contribuindo para o desenvolvimento de práticas mais eficazes e sustentáveis.

Ao analisar os dados obtidos por meio dos questionários aplicados, percebemos diversas nuances e aspectos relevantes que merecem ser destacados. Primeiramente, ficou evidente que a promoção de práticas de leitura deve ser uma preocupação constante e compartilhada entre a escola, os responsáveis e os alunos. A pesquisa revelou que, embora exista um reconhecimento geral da importância da leitura, há desafios significativos a serem superados para garantir que ela seja efetivamente valorizada e praticada no cotidiano.

Em relação à escola, foi possível identificar a necessidade de políticas e práticas mais eficazes para promover a leitura como parte integrante do currículo e das atividades escolares. Isso inclui desde a disponibilidade de mais materiais, ambiente físico adequado, até a formação continuada dos professores, no intuito de desenvolver estratégias pedagógicas que estimulem o gosto pela leitura.

Os próprios alunos expressaram uma variedade de experiências e sentimentos em relação à leitura, desde o prazer e o interesse até a apatia e a resistência. Foi possível identificar diferentes fatores que influenciam essa relação, como o acesso aos livros, a qualidade do ensino oferecido e o papel dos pais e responsáveis como modelo de leitores.

Ficou claro que promover uma cultura de leitura requer um esforço conjunto e coordenado entre escola, família e alunos. É preciso reconhecer e valorizar as diferentes perspectivas e necessidades de cada grupo, buscando estratégias e ações que possam tornar a leitura uma prática mais presente e significativa no cotidiano de todos. Somente assim podemos contribuir para formar leitores críticos, reflexivos e autônomos, capazes de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo com sabedoria e discernimento.

Nessa proposta de intervenção, a abordagem adotada, ao ser dividida em três etapas distintas, proporcionou uma imersão profunda no universo da escrita criativa e

da interpretação textual. Na primeira etapa, ao desafiar os alunos a planejar a escrita de um conto, foi possível observar uma significativa mobilização de suas habilidades cognitivas e criativas. A reflexão sobre os elementos essenciais de uma história, como enredo, personagens, cenário e mensagem central, incentivou uma profunda introspecção e uma cuidadosa elaboração dos planos narrativos.

Na sequência, durante a segunda etapa, os alunos tiveram a oportunidade de colocar em prática os planos elaborados, produzindo os contos planejados. Essa fase representou um momento de liberdade criativa e expressiva, no qual os alunos deram vida às suas histórias, explorando suas ideias de forma criativa e original. A partir dessa experiência foi possível perceber o desenvolvimento das habilidades de escrita dos alunos, bem como sua capacidade de planejar a linguagem, a estrutura narrativa e o estilo de escrita.

Por fim, na terceira etapa, os alunos foram incentivados a realizar a reescrita dos contos, compreendendo a importância da revisão e da melhoria contínua. Nesse processo, os alunos refletiram sobre os *feedbacks* recebidos, identificando áreas de melhoria e aprimoramento de sua escrita. Essa prática reflexiva permitiu aos alunos consolidarem as habilidades adquiridas ao longo do processo, além de estimular uma postura crítica e autônoma em relação à própria produção textual.

Ao finalizar este estudo, foi possível concluir que a proposta de leitura com o gênero textual conto revelou-se altamente eficaz e relevante para a vida acadêmica dos alunos. Além de promover o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, essa abordagem contribuiu para o estímulo da criatividade, da reflexão crítica e da autonomia dos alunos. Dessa forma, acredita-se que iniciativas como essa devem ser amplamente incentivadas e disseminadas, visando proporcionar uma educação mais significativa e transformadora para todos os estudantes.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. S. R.. **Uma reflexão sobre as possibilidades de leitores críticos dos meios de comunicação de massa – tanto visuais quanto textuais.** Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, 2002.
- ANTUNES, I. **Muito além da gramática:** por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.
- ARMAZÉM DE TEXTOS. **Conto: o vagabundo na esplanada - Manuel da Fonseca - com gabarito.** Disponível em: <https://armazemdetexto.blogspot.com/2021/09/conto-o-vagabundo-na-esplanada-manuel.html?m=1>. Acesso em: 14 mar., 2024.
- AZENHA, M. G. **Imagens e letras.** Os possíveis acordos de Ferreiro e Luria. São Paulo: Ática, 1995.
- BAKHTIN, M. V. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 5ª ed. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BATISTA, A. A. G. **Sobre o ensino de português e sua investigação:** quatro estudos exploratórios, Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- BRASIL. **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - Gestar I.** Língua Portuguesa: Caderno de Teoria e Prática 3 – TP3: Processos de leitura e produção de textos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- BRASIL. **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - Gestar II.** Língua Portuguesa: Caderno de Teoria e Prática 4 - TP4: leitura e processos de escrita I. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/ SEB, 2018.
- CAFIERO, D. **Leitura como processo:** caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.
- CAVÉQUIA, M. A. P.; MACIEL, A. G.; REZENDE, L. A. Formação do leitor: criticidade e autonomia. **Revista Contrapontos**, v. 10, n. 3, p. 299-306, 2010.
- CARDOSO, J. M. O. C.; SILVA, M. R. J. M. **Retratos da Realidade: leitura na escola pública.** Portal Domínio Público, p. 1-16, 2008.
- CARVALHO, C. Literatura fruitiva e a formação de leitores: estudos acerca da educação estética. In: NEITZEL, A. A.; CARVALHO, C. (Org.). **Formação estética e artística:** saberes sensíveis. Curitiba: CRV, 2012. (p. 55-69).

- CORSO, M.; LICHTENSTEIN, D. **Psicanálise na Terra do Nunca**: Ensaio sobre a fantasia. Porto Alegre: Penso Artmed, 2016.
- COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2010.
- COOK-GUMPERZ, Jenny (org.). **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- DELMANTO, D.; CARVALHO, L. B. **Português: conexão e uso - 8º ano**. São Paulo: Saraiva, 2018.
- DELMANTO, D.; CARVALHO, L. B. **Português: conexão e uso - 9º ano**. São Paulo: Saraiva, 2018.
- FERREIRO, E. Os processos construtivos da apropriação da escrita. In: FERREIRO, E.; PALACIO, M. G. (Org.). **Os processos de leitura e escrita**. Novas perspectivas. Porto Alegre: Artmed, 1990.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. Traduzido por Horácio Gonzáles. 24ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Questões da Nossa Terra, v. 14)
- FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. **Para entender o texto: literatura e redação**. São Paulo: Ática, 2006.
- FISCHER, S. R. **História da leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FREITAS, V. A. L. Mediação: estratégia facilitadora da compreensão Leitora, In : BORTONI-RICARDO, S. M. **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.
- FUZA, A. F. **O conceito de leitura da Prova Brasil**. 116 f. Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.
- GERALDI, J. V. **O Texto em sala de aula**. São Paulo: Ática. 2003.
- GIL NETO, A. **A produção de textos na escola**. São Paulo: Loyola, 1993.
- GOTLIB, N. B. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 1990.
- GOUGH, P. B.; HOOVER, W. A. The simple view of reading. In: **Reading and Write**: an interdisciplinary Journal 2, 1990, (p. 127-160).
- HOHLFELDT, A. C. **Conto brasileiro contemporâneo**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes, 2012.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

KRIEGL, M. L. S. Leitura: um desafio sempre atual. **Revista PEC**, v. 2, n. 1, p. 1-12, 2001

LAJOLO, M. **Literatura: leitores e leitura**. São Paulo: Contexto, 1992.

MAGALHÃES, L. C. Em Defesa dos Quadrinhos. In: ZILBEMAN, R. (Org.). **A produção cultural para a criança**. 4ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

MIRANDA, M. M. **Os usos sociais da escrita no cotidiano de camadas populares**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1991.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

PEIXOTO, M. C.; ARAÚJO, D. L. O conceito de leitura na BNCC do Ensino Fundamental. **Leitura**, n. 67, p. 55-68, 2020.

PROUST, M. **Le temps retrouvé**. Paris: Gallimard, 1989.

RAUPP, E. S. Ensino de língua portuguesa: uma perspectiva linguística. **Revista Publicatio da UEPG: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes**, v. 13, n. 2. p. 49-58, 2005.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. 2002.

Disponível em:

[http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/2013121153a8f1155045828c12733b68e/Letramento\\_e\\_capacidade\\_de\\_leitura\\_pra\\_cidadania\\_2004.pdf](http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/2013121153a8f1155045828c12733b68e/Letramento_e_capacidade_de_leitura_pra_cidadania_2004.pdf). Acesso em: 24 abr. 2023.

SENA, M. G. C. **A Educação das crianças: representações de pais e mães das camadas populares**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

SILVA, E. T. **O ato de ler: Fundamentos Psicológicos para uma Nova Pedagogia da Leitura**. São Paulo: Cortez, 1981.

SILVA, R. A.; SILVA, F. N. A. O papel do professor na formação e hábito de leitura. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 5, v. 1, n. 4, p. 120-138, 2020.

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

SOARES, M. **O que funciona na alfabetização?** São Paulo: 1998.

SOARES, S; SÁTYRO, N. **O impacto da infra-estrutura escolar na taxa de distorção idade-série das escolas brasileiras de Ensino Fundamental – 1998-2005**. Rio de Janeiro: INEP, 2008. Disponível em:  
<https://prioridadeabsoluta.org.br/wp-content/uploads/2016/08/o-impacto-da-infra-estrutura-escolar-na-taxa-de-distorcao-idade-serie-das-escolas-brasileiras-de-ensino-fundamental-1998-a-2005.pdf>. Acesso em 16 de Fev.2024

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Questões da Nossa Terra, 43).

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

TRIP, D. Pesquisa-ação: uma investigação metodológica. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

VIEIRA, I. L. Ensinando a redigir: do processo ao produto. In: VIEIRA, I. L. **Escrita, para que te quero?** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, UECE, 2005. Coleção Magister. (p. 70-97).

ZILBERMAN, R. Literatura Infantil: livro, leitura, leitor. In: ZILBERMAN, R. (Org.). **A Produção cultural para a criança**. 4ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO COM A COORDENADORA PEDAGÓGICA



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN  
 CAMPUS AVANÇADO DE PAU DOS FERROS – CAPF  
 DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS – DLV  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**



Orientadora: Profa. Dra. Antônia Sueli da Silva Gomes

Orientando: Diogo Rodrigues de Barros

Semestre: 2022.2

### PROPOSTA DE LEITURA COM O GÊNERO TEXTUAL CONTO: UMA EXPERIÊNCIA NO 8º ANO

#### QUESTIONÁRIO COM A COORDENADORA PEDAGÓGICA

**01. Qual sua formação acadêmica?**

---

**02. Há quanto tempo atua na educação?**

---

**03. Há quantos anos está na coordenação da EEFTI Maria Vidal Pimenta Lima?**

---

**04. Considerando o ano de 2022:**

**a) Quantos alunos matriculados?**

---

**b) Quantas turmas distribuídas em quais anos?**

---



---

**05. Você considera que a EEFTI Maria Vidal Pimenta Lima tem uma biblioteca que atende às necessidades dos(as) alunos(as) no que se refere a estrutura física, equipamentos e acervo? Justifique sua resposta.**

---



---



---

**06. Há um controle de livros na biblioteca que seja possível aferir, para responder abaixo, a quantidade de exemplares?**

---

**07. Além de biblioteca e sala de aula, há outros espaços na escola destinados à leitura e produção textual? Por favor, cite-os.**

---

---

---

**08. Qual a formação do profissional responsável pela biblioteca? Qual critério para a ocupação do cargo?**

---

**09. Há projetos de leitura e produção textual desenvolvidos pela gestão da escola e/ou biblioteca? Por favor, cite-os.**

---

---

---

---

---

**10. Há na biblioteca livros destinados a formação leitora do professor? É uma quantidade satisfatória?**

---

**11. Gostaria de citar alguma ação da gestão escolar, caso não tenha sido contemplada pelo questionário, no fomento da leitura e escrita dentro do espaço escolar? Fique à vontade.**

---

---

---

---

---

**12. Qual sua visão do papel da gestão escolar no processo de aquisição/evolução da fluência leitora e produção textual?**

---

---

---

---

---

---

---

**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO COM O ALUNO**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN  
CAMPUS AVANÇADO DE PAU DOS FERROS – CAPF  
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS – DLV  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**



Orientadora: Profa. Dra. Antônia Sueli da Silva Gomes

Orientando: Diogo Rodrigues de Barros

Semestre: 2022.2

**PROPOSTA DE LEITURA COM O GÊNERO TEXTUAL CONTO: UMA  
EXPERIÊNCIA NO 8º ANO**

**QUESTIONÁRIO DO ALUNO (A)**

Código de identificação do(a) Aluno(a): \_\_\_\_\_

**01. Por favor, qual o seu sexo:**

- a) Masculino
- b) Feminino

**02. Qual sua idade?**

\_\_\_\_\_

**03. Você gosta de ler? Justifique sua resposta:**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**04. No domínio da área literária, qual ou quais sua(s) leitura(s) preferida(s)? (pode marcar mais de uma opção)**

- a) Narrativas longas, como o gênero romance
- b) Narrativas curtas, como contos, crônicas e fábulas
- c) Poesia
- d) Literatura de cordel

- e) História em quadrinhos
- f) Outros \_\_\_\_\_

**05. Qual é o seu lugar favorito para ler?**

- a) Numa biblioteca
  - b) Na sala de aula
  - c) Enquanto viaja
  - d) Em casa
  - e) Num grupo
- Outros (por favor, especifique)
- \_\_\_\_\_

**06. Você prefere realizar sua leitura em:**

- a) Livro impresso
- b) E-book

**07. Quantos livros você leu no último ano?**

- a) Nenhum
- b) Um a quatro
- c) Cinco a dez
- d) Mais de dez

**08. Com que frequência você lê quando é a sua escolha?**

- a) Nunca
- b) 1-2 vezes por semana
- c) 2-3 vezes por semana
- d) 4-5 vezes por semana
- e) Todo dia

**09. Quanto tempo por dia você investe lendo?**

- a) Eu não leio, a menos que seja forçado (a)
- b) Menos de 15 minutos
- c) 15 a 30 minutos
- d) 30 minutos-1 hora

e) Mais de uma hora

**10. O que o motiva a ler?**

- a) Tarefas de escola
- b) Recomendação de amigos
- c) Necessidade de informação
- d) Eu gosto de ler
- e) Meus pais me forçam

**11. Você visita a biblioteca da escola por vontade própria?**

- a) Sim
- b) Não

**12. Você tem livros de literatura em casa?**

- a) Sim
- b) Não

**13. Com que frequência você vê alguém da sua família ou alguém com quem você mora lendo livros?**

- a) Nunca vi
- b) Às vezes eu vejo
- c) Vejo sempre

**14. Quem mais o influencia ou o influenciou a ler livros?**

- a) Família
- b) Amigos
- c) Professores
- d) Escola
- e) Outros \_\_\_\_\_

**15. Por favor, complete a seguinte frase, eu leria com mais frequência se:**

---

---

**APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO COM O RESPONSÁVEL**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN  
CAMPUS AVANÇADO DE PAU DOS FERROS – CAPF  
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS – DLV  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**



Orientadora: Profa. Dra. Antônia Sueli da Silva Gomes

Orientando: Diogo Rodrigues de Barros

Semestre: 2022.2

**PROPOSTA DE LEITURA COM O GÊNERO TEXTUAL CONTO: UMA  
EXPERIÊNCIA NO 8º ANO**

**QUESTIONÁRIO DO(A) RESPONSÁVEL**

**Responsável pelo aluno(a) - Código de identificação do(a) Aluno(a): \_\_\_\_\_**

**01. Por favor, o que o(a) aluno(a) é seu?**

\_\_\_\_\_

**02. Qual sua idade?**

\_\_\_\_\_

**03. Qual o seu grau de escolaridade?**

- a) Não estudei
- b) Ensino Fundamental
- c) Ensino Médio
- d) Ensino Superior

**04. Você gosta de ler?**

- a) Sim
- b) Não

**05. Você prefere realizar sua leitura em:**

- c) Livro impresso
- d) E-book

Justifique sua resposta:

---

---

**06. Quantos livros você leu no último ano?**

- e) Nenhum
- f) Um a quatro
- g) Cinco a dez
- h) Mais de dez

**07. Com que frequência você lê?**

- f) Nunca
- g) 1-2 vezes por semana
- h) 2-3 vezes por semana
- i) 4-5 vezes por semana
- j) Todo dia

**08. O que o motiva a ler?**

- f) Recomendação de amigos
- g) Necessidade de informação
- h) Eu gosto de ler

**09. Você tem livros de literatura em casa?**

- c) Sim
- d) Não

**10. Você incentiva o(a) aluno(a) a ler?**

- f) Sim
- g) Não

**11. Você conversa com o(a) aluno(a) sobre a importância da leitura?**

- a) Sim
- b) Não

**APÊNDICE D – ATIVIDADE 01**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN  
 CAMPUS AVANÇADO DE PAU DOS FERROS – CAPF  
 DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS – DLV  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**



Orientadora: Profa. Dra. Antônia Sueli da Silva Gomes

Orientando: Diogo Rodrigues de Barros

Semestre: 2022.2

**PROPOSTA DE LEITURA COM O GÊNERO TEXTUAL CONTO: UMA  
 EXPERIÊNCIA NO 8º ANO**

**PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: ENTRE CONTOS E ENCANTOS**

**ATIVIDADE 01**

Leitura do conto: “Aquela Água Toda”

Autor: João Luís Anzanello Carraschoza

Escola: Escola Municipal em Tempo Integral no Município de Quixeramobim – CE.

Turma: 8º Ano “A” 2022

Número de discentes: 15

Conteúdo: Leitura e compreensão do gênero conto; produção escrita de identificação da estrutura do conto analisado (situação inicial, personagens, lugar/tempo, conflito, linguagem, conclusão).

Objetivos da leitura e produção da atividade proposta:

- Ler e compreender o gênero textual Conto reconhecendo suas características, estrutura e funcionalidade;
- Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos;
- Identificar o tempo cronológico e psicológico no gênero textual conto;
- Identificar a composição temática dos contos;
- Compreender as condições de produção que envolvem a circulação do gênero textual conto;
- Planejar a escrita de um conto, a partir dos elementos estudados.

Duração: Seis aulas de 50 minutos

Identificação do discente participante da pesquisa: \_\_\_\_\_

**01. Leia o conto abaixo:****Aquela Água Toda**

Autor: João Luís Anzanello Carrascoza

Era, de novo, o verão. O menino estava na alegria. Modesta, se comparada à que o esperava lá adiante. A mãe o chamou, e o irmão, e anunciou de uma vez, como se natural: iriam à praia de novo, igualzinho ao ano anterior, a mesma cidade, mas um apartamento maior, que o pai já alugara. Era uma notícia inesperada. E ao ouvi-la ele se viu, no ato, num instante azul-azul, os pés na areia fervente, o rumor da arrebentação ao longe, aquela água toda nos olhos, o menino no mar, outra vez, reencontrando-se, como quem pega uma concha na memória.

É verdade, mesmo?, queria saber. A mãe confirmou. O irmão a abraçou e riram alto, misturando os vivas. Ele flutuava no silêncio, de tão feliz. Nem lembrava mais que podia sonhar com o sal nos lábios, o cheiro da natureza grande, molhada, a queimadura do sol nos ombros, o menino ao vento, a realidade a favor, e ele na sua proa...

O dia mudou de mão, um vaivém se espalhou pela casa. A mãe ia de um quarto ao outro, organizava as malas, Vamos, vamos, dava ordens, pedia ajuda, nem parecia responsável pela alegria que causara. O menino a obedecia: carregava caixas, pegava roupas, deixava suas coisas para depois. Temia que algo pudesse alterar os planos de viagem, e ele já se via lá, cercado de água, em seu corpo-ilha; um navio passava ao fundo, o céu lindo, quase vítreo, de se quebrar. Não, não podia perder aquele futuro que chegava, de mansinho, aos seus pés. O menino aceitava a fatalidade da alegria, como a tristeza quando o obrigava a se encolher — caracol em sua valva. Não iria abrir mão dela. Viver essa hora, na fabricação de outra mais feliz, ocupava-o; e ele, ancorado às antigas tradições, fazia o possível para preservá-la. A noite descia, e mais grossa se tornava a casca de sua felicidade.

Quando se deu conta, cochilava no sofá, exausto pelo esforço de preparar o dia seguinte. Esforçara-se para que, antes de dormir, a manhã fosse aquela certeza, e ela seria mesmo sem a sua pobre contribuição. Ignorava que a vida tinha a sua própria maré. O mar existia dentro de seu sonho, mais do que fora. E, de repente, sentia-se leve, a caminhar sobre as águas — o pai o levava para a cama, com seus braços de espuma.

Abriu os olhos: o sol estava ali, sólido, o carro de portas abertas à frente da casa, o irmão em sua bermuda colorida, a voz do pai e da mãe em alternância, a realidade a se espalhar, o mundo bom, o cheiro do dia recém-nascido. O menino se levantou, vestiu seu destino, foi fazer o que lhe cabia antes da partida, tomar o café da manhã, levar as malas até o carro onde o pai

as ajeitava com ciência, a mãe chaveava a porta dos fundos, Pegou sua prancha?, ele, Sim, como se num dia comum, fingindo que a satisfação envelhecia nele, que se habituara a ela, enquanto lá no fundo brilhava o verão maior, da expectativa.

Partiram. O carro às tampas, o peso extra do sonho que cada um construía — seus castelos de ar. A viagem longa, o menino nem a sentiu, o tempo em ondas, ele só percebia que o tempo era o que era quando já passara, misturando-se a outras águas. Recordava- -se de estar ao lado do irmão no banco de trás, depois junto ao vidro, numa calmaria tão eufórica que, para suportá-la, dormiu.

Ao despertar, saltou as horas menores — o lanche no posto de gasolina, as curvas na descida da serra, a garagem escura do edifício, o apartamento com móveis velhos e embolorados — e, de súbito, se viu de sunga segurando a prancha, a mãe a passar o protetor em seu rosto, Sossega! Vê se fica parado!, ele à beira de um instante inesquecível.

Ao lado do edifício, a família pegou o ônibus, um trechinho de nada, mas demorava tanto para chegar... E pronto: pisavam na areia, carregados de bolsas, cadeiras, toalhas, esteiras, cada um tentando guardar na sua estreiteza aquele aumento de felicidade. O menino, último da fila, respirava fundo a paisagem, o aroma da maresia, os olhos alagados de mar, aquela água toda. Avaro, ele se repesava. Queria aquela vivência, aos poucos.

O pai demarcou o território, fincando o guarda-sol na areia. O irmão espalhou seus brinquedos à sombra. A mãe observava o menino, sabia que ele cumpria uma paixão. Não era nada demais. Só o mar. E a sua existência inevitável. Sentado na areia, a prancha aos seus pés, ele mirava os banhistas que sumiam e reapareciam a cada onda. Então, subitamente, ergueu-se, Vou entrar!, e a mãe, Não vai lá no fundo!, mas ele nem ouviu, já corria, livre para expandir seu sentimento secreto, aquela água toda pedia uma entrega maior. E ele queria se dar, inteiramente, como um homem.

Foi entrando, até que o mar, à altura dos joelhos, começou a frear o seu avanço. A água fria arrepiava. Mas era um arrepio prazeroso, o sol se derramava sobre suas costas. Deitou de peito na prancha e remou com as mãos, remou, remou, e aí a primeira onda o atingiu, forte. Sentiu os cabelos duros, o gosto de sal, os olhos ardendo. O desconforto de uma alegria superior, sem remissão, a alegria que ele podia segurar, como um líquido, na concha das mãos.

Pegou outra onda. Mergulhou. Engoliu água. Riu de sua sorte. Levou um caldo. Outro. Voltou ao raso. Arrastou-se de novo pela água, em direção ao fundo, sentindo a força oposta o empurrando para trás. Estava leve, num contentamento próprio do mar, que se escorria nele, o mar, também egoísta na sua vastidão. Um se molhava na substância do outro, era o reconhecimento de dois seres que se delimitam, sem saber seu tamanho.

O menino retornou à praia, gotejando orgulho. O sal secava em sua pele, seu corpo luzia — ele, numa tranquila agitação. E nela se manteve sob o guarda-sol com o irmão. Até que decidiu voltar à água, numa nova entrega.

Cortou ondas, e riu, e boiou, e submergiu. Era ele e o mar num reencontro que até doía pelo medo de acabar. Não se explicavam, um ao outro; apenas se davam a conhecer, o menino e o mar. E, naquela mesma tarde, misturaram-se outras vezes. A mãe suspeitava daquela saciedade: ele nem pedira sorvete, milho verde, refrigerante. O menino comia a sua vivência com gosto, distraído de desejos, só com a sua vontade de mar.

Quando percebeu, o sol era suave, a praia se despovoara, as ondas se encolhiam. Hora de ir, disse o pai e começou a apanhar as coisas. A família seguiu para a avenida, o menino lá atrás, a pele salgada e quente, os olhos resistiam em ir embora. No ônibus, sentou-se à janela, ainda queria ver a praia, atento à sua paixão. Mas, à frente, surgiam prédios, depois casas, prédios novamente, ele ia se diminuindo de mar. O embalo do ônibus, tão macio... Começou a sentir um torpor agradável, os braços doíam, as pernas pesavam, ele foi se aquietando, a cabeça encostada no vidro...

Então aconteceu, finalmente, o que ele tinha ido viver ali de maior. Despertou assustado, o cobrador o sacudia abruptamente, Ei, garoto, acorda! Acorda, garoto!, um zum-zum-zum de vozes, olhares, e ele sozinho no banco do ônibus, entre os caixas, procurando num misto de incredulidade e medo a mãe, o pai, o irmão — e nada. Eram só faces estranhas.

Levantou-se, rápido no seu desespero, Seus pais já desceram, o cobrador disse e tentou acalmá-lo, Desce no próximo ponto e volta! Mas o menino pegou a realidade às pressas e, afobado, se meteu nela de qualquer jeito. Náufrago, ele se via arrastado pelo instante, intuindo seu desdobramento: se não saltasse ali, se perderia na cidade aberta. Só precisava voltar ao raso, tão fundo, de sua vidinha...

Esgueirou-se entre os passageiros, empurrando-os com a prancha. O ônibus parou, aos trancos. O cobrador gritou, Desce, desce aí! O menino nem pisou nos degraus, pulou lá de cima, caiu sobre um canteiro na beira da praia. Um búzio solitário, quebradiço. Saiu correndo pelo calçadão, os cabelos de sal ao vento, o coração no escuro. Notou com alívio, lá adiante, o pai que acenava e vinha, em passo acelerado, em sua direção. Depois... depois não viu mais nada: aquela água toda em seus olhos.

### **Exercício – Conversando sobre o texto**

**02. Observe os elementos essenciais para a escrita do Conto que estão na tabela abaixo e complete-a com as informações do texto que acabamos de ler.**

Estrutura de um Conto	
<b>Situação Inicial:</b> o conto inicia-se com os personagens vivendo uma determinada situação.	
<b>Personagens:</b> pessoas que estão envolvidas na história (principal e secundários)	
<b>Lugar / Tempo:</b> o lugar e o tempo em que ocorrem as situações. Eles são citados, mas não são delimitados.	
<b>Conflito:</b> o conto apresenta um motivo principal em torno do qual a história se desenvolverá.	
<b>Linguagem:</b> vocabulário empregado no texto.	
<b>Conclusão:</b> é o final da história, traz a resolução do conflito.	

**03. Em um conto, há poucos personagens e ações que giram em torno de um único conflito.**

a) Que evento ou ação dá origem aos acontecimentos narrados em "Aquela água toda"?

---



---



---

O narrador afirma: "O dia mudou de mão [...]". Qual é a relação desse trecho com o que você respondeu no item anterior?

---

---

---

**04. O narrador faz um retrato do cotidiano, com eventos aparentemente banais, mas que são carregados de emoção.**

a) Os momentos mais banais referem-se a quais personagens?

---

---

---

b) Os momentos mais carregados de emoção referem-se a qual personagem?

---

---

---

**05. Ao longo do conto, o menino tem de enfrentar várias sensações.**

a) Como ele se sente antes de chegar à praia?

---

---

---

b) Releia.

“Temia que algo pudesse alterar os planos de viagem, e ele já se via lá, cercado de água, em seu corpo-ilha; um navio passava ao fundo, o céu lindo, quase vítreo, de se quebrar. Não, não podia perder aquele futuro que chegava, de mansinho, aos seus pés.”

Que receio o menino tinha?

---



---



---

**06. Embora não haja um conflito explícito, percebe-se no menino certo pressentimento que o narrador de certa forma confirma.<sup>7</sup>**

a) Esse pressentimento se concretiza? Explique.

---



---



---

b) Releia.

“Então aconteceu, finalmente, o que ele tinha ido viver ali de maior.”

De que modo essa frase se liga aos pressentimentos do menino?

---



---



---

**07. A narrativa se desenvolve em dois planos temporais: um tempo cronológico (TC) e um tempo psicológico (TP). Para cada momento do conto, indique se a referência diz respeito a aspectos cronológicos ou psicológicos.**

- a) A ansiedade do encontro com o mar. (\_\_\_\_)
- b) A separação dos pais. (\_\_\_\_)
- c) Chegada à praia. (\_\_\_\_)
- d) Encontro com o mar. (\_\_\_\_)
- e) Não podia perder aquele futuro. (\_\_\_\_)
- f) Riem sentiu o tempo passar. (\_\_\_\_)
- g) o medo de alterações na viagem. (\_\_\_\_)
- h) Preparativos para a viagem. (\_\_\_\_)

**08. A expressão "aquela água toda" aparece várias vezes no conto. Explique o sentido que tem para o menino em cada um destes trechos:**

- a) [...] ele se viu, no ato, num instante azul-azul, os pés na areia fervente, o rumor da arrebentação ao longe, aquela água toda nos olhos [...].

---



---



---

- b) O menino, último da fila, respirava fundo a paisagem, o aroma da maresia, os olhos alagados de mar, aquela água toda.

---



---



---

- c) [...] Vou entrar!, e a mãe, Não vai lá no fundo!, mas ele nem ouviu, já corria, livre para expandir seu sentimento secreto, aquela água toda pedia uma entrega maior.

---



---



---



---

- d) Notou com alívio, lá adiante, o pai que acenava e vinha, em passo acelerado, em sua direção. Depois.... depois não viu mais nada: aquela água toda em seus olhos.

---



---



---

**09. Quando um narrador explora o íntimo de um personagem, revelando seus pensamentos, reflexões, emoções, o conto é geralmente considerado um conto de caráter psicológico. Nesses contos:**

- a) o que tem mais importância: o tempo interior do personagem ou o decorrer dos fatos?

---



---



---

b) a intenção é valorizar sentimentos, sensações ou ações concretas?

---



---



---

**10. Agora chegou a hora de planejar a escrita do seu próprio conto. Observe a tabela abaixo e complete-a com as informações necessárias para o conto que você pretende produzir.**

Estrutura de um Conto	
<b>Situação Inicial:</b> o conto inicia-se com os personagens vivendo uma determinada situação.	
<b>Personagens:</b> pessoas que estão envolvidas na história (principal e secundários)	
<b>Lugar / Tempo:</b> o lugar e o tempo em que ocorrem as situações. Eles são citados, mas não são delimitados.	
<b>Conflito:</b> o conto apresenta um motivo principal em torno do qual a história se desenvolverá.	
<b>Conclusão:</b> é o final da história, traz a resolução do conflito.	

“As palavras dizem também outras coisas quando enunciam o que enunciam, (...) "eu te amo" nem sempre é um incêndio, infinitas vezes é monotonia, o que vai do coração à língua perde muito de sua seiva no caminho, como a água é menos água entre o copo e a boca, o mel é menos mel no...”

João Anzanello Carrascoza

## APÊNDICE E – ATIVIDADE 02



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN  
 CAMPUS AVANÇADO DE PAU DOS FERROS – CAPF  
 DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS – DLV  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**



Orientadora: Profa. Dra. Antônia Sueli da Silva Gomes

Orientando: Diogo Rodrigues de Barros

Semestre: 2022.2

### PROPOSTA DE LEITURA COM O GÊNERO TEXTUAL CONTO: UMA EXPERIÊNCIA NO 8º ANO

---

#### PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: ENTRE CONTOS E ENCANTOS ATIVIDADE 02

Leitura do conto: “Olhos D’água”

Autora: Conceição Evaristo

Escola: Escola Municipal em Tempo Integral no Município de Quixeramobim – CE.

Turma: 8º Ano “A” 2022

Número de discentes: 15

Objetivos da leitura e produção da atividade proposta:

- Ler e compreender o conto “Olhos D’água” de Conceição Evaristo;
- Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos;
- Identificar as questões étnico-raciais abordadas no conto;
- Identificar a composição temática do conto;
- Compreender as condições de produção que envolvem o gênero textual conto;
- Escrita do conto planejado na “Atividade 01”

Duração: Seis aulas de 50 minutos

---

**Identificação do discente participante da pesquisa:** \_\_\_\_\_

**01. Leia o conto abaixo:****Olhos d'água****Conceição Evaristo**

Uma noite, há anos, acordei bruscamente e uma estranha pergunta explodiu de minha boca. De que cor eram os olhos de minha mãe? Atordoada custei reconhecer o quarto da nova casa em que estava morando e não conseguia me lembrar como havia chegado até ali. E a insistente pergunta, martelando, martelando... De que cor eram os olhos de minha mãe? Aquela indagação havia surgido há dias, há meses, posso dizer. Entre um afazer e outro, eu me pegava pensando de que cor seriam os olhos de minha mãe. E o que a princípio tinha sido um mero pensamento interrogativo, naquela noite se transformou em uma dolorosa pergunta carregada de um tom acusatório. Então, eu não sabia de que cor eram os olhos de minha mãe?

Sendo a primeira de sete filhas, desde cedo, busquei dar conta de minhas próprias dificuldades, cresci rápido, passando por uma breve adolescência. Sempre ao lado de minha mãe aprendi conhecê-la. Decifrava o seu silêncio nas horas de dificuldades, como também sabia reconhecer em seus gestos, prenúncios de possíveis alegrias. Naquele momento, entretanto, me descobria cheia de culpa, por não recordar de que cor seriam os seus olhos. Eu achava tudo muito estranho, pois me lembrava nitidamente de vários detalhes do corpo dela. Da unha encravada do dedo mindinho do pé esquerdo... Da verruga que se perdia no meio da cabeleira crespa e bela... Um dia, brincando de pentear boneca, alegria que a mãe nos dava quando, deixando por uns momentos o lava-lava, o passa-passa das roupagens alheias, se tornava uma grande boneca negra para as filhas, descobrimos uma bolinha escondida bem no couro cabeludo dela. Pensamos que fosse carrapato. A mãe cochilava e uma de minhas irmãs aflita, querendo livrar a boneca-mãe daquele padecer, puxou rápido o bichinho. A mãe e nós rimos e rimos e rimos de nosso engano. A mãe riu tanto das lágrimas escorrerem. Mas, de que cor eram os olhos dela?

Eu me lembrava também de algumas histórias da infância de minha mãe. Ela havia nascido em um lugar perdido no interior de Minas. Ali, as crianças andavam nuas até bem grandinhas. As meninas, assim que os seios começavam a brotar, ganhavam roupas antes dos meninos. Às vezes, as histórias da infância de minha mãe confundiam-se com as de minha própria infância. Lembro-me de que muitas vezes, quando a mãe cozinhava, da panela subia cheiro algum. Era como se cozinhasse ali, apenas o nosso desesperado desejo de alimento. As labaredas, sob a água solitária que fervia na panela cheia de fome, pareciam debochar do vazio

do nosso estômago, ignorando nossas bocas infantis em que as línguas brincavam a salivar sonho de comida. E era justamente nos dias de parco ou nenhum alimento que ela mais brincava com as filhas. Nessas ocasiões a brincadeira preferida era aquela em que a mãe era a Senhora, a Rainha. Ela se assentava em seu trono, um pequeno banquinho de madeira. Felizes colhíamos flores cultivadas em um pequeno pedaço de terra que circundava o nosso barraco. Aquelas flores eram depois solenemente distribuídas por seus cabelos, braços e colo. E diante dela fazíamos reverências à Senhora. Postávamos deitadas no chão e batíamos cabeça para a Rainha.

Nós, princesas, em volta dela, cantávamos, dançávamos, sorriamos. A mãe só ria, de uma maneira triste e com um sorriso molhado... Mas de que cor eram os olhos de minha mãe? Eu sabia, desde aquela época, que a mãe inventava esse e outros jogos para distrair a nossa fome. E a nossa fome se distraía.

Às vezes, no final da tarde, antes que a noite tomasse conta do tempo, ela se assentava na soleira da porta e juntas ficávamos contemplando as artes das nuvens no céu. Um viravam carneirinhos; outras, cachorrinhos; algumas, gigantes adormecidos, e havia aquelas que eram só nuvens, algodão doce. A mãe, então, espichava o braço que ia até o céu, colhia aquela nuvem, repartia em pedacinhos e enfiava rápido na boca de cada uma de nós. Tudo tinha de ser muito rápido, antes que a nuvem derretesse e com ela os nossos sonhos se esvaecessem também. Mas, de que cor eram os olhos de minha mãe?

Lembro-me ainda do temor de minha mãe nos dias de fortes chuvas. Em cima da cama, agarrada a nós, ela nos protegia com seu abraço. E com os olhos alagados de pranto balbuciava rezas a Santa Bárbara, temendo que o nosso frágil barraco desabasse sobre nós. E eu não sei se o lamento-pranto de minha mãe, se o barulho da chuva... Sei que tudo me causava a sensação de que a nossa casa balançava ao vento. Nesses momentos os olhos de minha mãe se confundiam com os olhos da natureza. Chovia, chorava! Chorava, chovia! Então, porque eu não conseguia lembrar a cor dos olhos dela?

E naquela noite a pergunta continuava me atormentando. Havia anos que eu estava fora de minha cidade natal. Saíra de minha casa em busca de melhor condição de vida para mim e para minha família: ela e minhas irmãs que tinham ficado para trás. Mas eu nunca esquecera a minha mãe. Reconhecia a importância dela na minha vida, não só dela, mas de minhas tias e todas as mulheres de minha família. E também, já naquela época, eu entoava cantos de louvor a todas nossas ancestrais, que desde a África vinham arando a terra da vida com as suas próprias mãos, palavras e sangue. Não, eu não esqueço essas Senhoras, nossas Yabás, donas de tantas sabedorias. Mas de que cor eram os olhos de minha mãe?

E foi então que, tomada pelo desespero por não me lembrar de que cor seriam os olhos de minha mãe, naquele momento, resolvi deixar tudo e, no outro dia, voltar à cidade em que nasci. Eu precisava buscar o rosto de minha mãe, fixar o meu olhar no dela, para nunca mais esquecer a cor de seus olhos.

E assim fiz. Voltei, aflita, mas satisfeita. Vivia a sensação de estar cumprindo um ritual, em que a oferenda aos Orixás deveria ser descoberta da cor dos olhos de minha mãe.

E quando, após longos dias de viagem para chegar à minha terra, pude contemplar extasiada os olhos de minha mãe, sabem o que vi? Sabem o que vi?

Vi só lágrimas e lágrimas. Entretanto, ela sorria feliz. Mas, eram tantas lágrimas, que eu me perguntei se minha mãe tinha olhos ou rios caudalosos sobre a face? E só então compreendi. Minha mãe trazia, serenamente em si, águas correntezas. Por isso, prantos e prantos a enfeitar o seu rosto. A cor dos olhos de minha mãe era cor de olhos d'água. Águas de Mamãe Oxum! Rios calmos, mas profundos e enganosos para quem contempla a vida apenas pela superfície. Sim, águas de Mamãe Oxum.

Abracei a mãe, encostei meu rosto no dela e pedi proteção. Senti as lágrimas delas se misturarem às minhas.

Hoje, quando já alcancei a cor dos olhos de minha mãe, tento descobrir a cor dos olhos de minha filha. Faço a brincadeira em que os olhos de uma são o espelho dos olhos da outra. E um dia desses me surpreendi com um gesto de minha menina. Quando nós duas estávamos nesse doce jogo, ela tocou suavemente o meu rosto, me contemplando intensamente. E, enquanto jogava o olhar dela no meu, perguntou baixinho, mas tão baixinho como se fosse uma pergunta para ela mesma, ou como estivesse buscando e encontrando a revelação de um mistério ou de um grande segredo. Eu escutei, quando, sussurrando minha filha falou:

Mãe, qual é a cor tão úmida de seus olhos?

---

### **Exercício – Conversando sobre o texto**

**Texto Base: Olhos D'água- Conceição Evaristo**

**02. Um conto é breve, ligado a uma única situação ou evento.**

a) Qual é o conflito vivido pela narradora em "Olhos d'água"?

---

---

---

---

b) Chamamos de clímax o momento de maior tensão do enredo, em que os fatos caminham para um final. Qual cena da narrativa pode ser associada ao clímax?

---

---

---

---

**03. A narrativa é feita em 1ª pessoa por um narrador, que é também personagem.**

a) Como o narrador-personagem se apresenta? Justifique sua resposta com trechos do conto.

---

---

---

b) De que modo a narradora vê a própria mãe?

---

---

---

c) Em relação à descrição dos personagens no conto, o que predomina: as características físicas ou as psicológicas?

---

---

---

**04. Ao longo do texto, uma pergunta se repete: "Mas de que cor eram os olhos de minha mãe?"**

a) Com quem a narradora dialoga? Explique sua resposta.

---

---

---

b) O que a repetição da pergunta revela sobre o estado emocional da narradora?

---

---

---

**05. No conto, o espaço é sempre delimitado. Nessa narrativa, podemos perceber que há dois espaços: um no qual a narradora passou a infância e outro atual no qual ela vive.**

a) Quais informações a narradora revela sobre esses espaços?

---

---

---

b) Ao descrever a viagem, a narradora afirma: "Voltei aflita, mas satisfeita. "Em sua opinião, quais foram os motivos da aflição e da satisfação?"

---

---

---

**06. Leia o trecho seguinte.**

[...] E era justamente nos dias de parco ou nenhum alimento que ela mais brincava com as filhas. Nessas ocasiões a brincadeira preferida era aquela em que a mãe era a Senhora, a Rainha. Ela se assentava em seu trono, um pequeno banquinho de madeira. Felizes, colhíamos flores cultivadas em um pequeno pedaço de terra que circundava o nosso barraco. As flores eram depois solenemente distribuídas por seus cabelos, braços e colo. E diante dela fazíamos reverências à Senhora. Postávamos deitadas no chão e batíamos

cabeça para a Rainha. Nós, princesas, em volta dela, cantávamos, dançávamos, sorriamos. A mãe só ria de uma maneira triste e com um sorriso molhado...”

- a) A narradora contrasta, nesse trecho, pobreza e felicidade. Que outras oposições podem ser percebidas nesse trecho?

---

---

---

- b) Que efeito essas oposições causam na narrativa?

---

---

---

- c) O que a memória e a descrição desses momentos pela narradora revela sobre a imagem da mãe?

---

---

---

**07. No conto "Olhos d'água", a narradora menciona brevemente a importância das mulheres em sua família. Transcreva um trecho do conto que confirma isso.**

---

---

---

---

**08. Releia o título.**

- a) Depois da leitura, como você entende a relação entre os "Olhos d'água" e o contexto do conto?





**APÊNDICE F – ATIVIDADE 03**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN  
 CAMPUS AVANÇADO DE PAU DOS FERROS – CAPF  
 DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS – DLV  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**



Orientadora: Profa. Dra. Antônia Sueli da Silva Gomes

Orientando: Diogo Rodrigues de Barros

Semestre: 2022.2

---

**PROPOSTA DE LEITURA COM O GÊNERO TEXTUAL CONTO: UMA  
 EXPERIÊNCIA NO 8º ANO**

---

**PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: ENTRE CONTOS E ENCANTOS  
 ATIVIDADE 03**

Leitura do conto: “O Vagabundo na Esplanada”

Autor: Manuel da Fonseca

Escola: Escola Municipal em Tempo Integral no Município de Quixeramobim – CE.

Turma: 8º Ano “A” 2022

Número de discentes: 15

Objetivos da leitura e produção da atividade proposta:

- Ler e compreender o conto “O Vagabundo na Esplanada” de Manuel da Fonseca;
- Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos;
- Identificar a composição temática do conto;
- Compreender as condições de produção que envolvem o gênero textual conto;
- Reescrita do conto planejado na “Atividade 01” e escrito na “Atividade 02”

Duração: Seis aulas de 50 minutos

---

**Identificação do discente participante da pesquisa: \_\_\_\_\_**

**01. Leia o conto abaixo:****O Vagabundo na Esplanada***Manuel da Fonseca*

A surpresa, de mistura com um indefinido receio e o imediato desejo de mais acautelada perspectiva de observação, levava os transeuntes a afastarem-se de esguelha para os lados do passeio.

Pela clareira que se abria, o vagabundo, de mãos nos bolsos das calças, vinha, despreocupadamente, avenida abaixo.

Cerca de cinquenta anos, atarracado, magro, tudo nele era limpo, mas velho e cheio de remendos. Sobre a esburacada camisola interior, o casaco, puído nos cotovelos e demasiado grande, caía-lhe dos ombros em largas pregas, que ondulavam atrás das costas ao ritmo lento da passada. Desfiadas nos joelhos, muito curtas, as calças deixavam à mostra as canelas, nuas, finas de osso e nervo, saídas como duas ripas dos sapatos cambados. Caído para a nuca, copa achatada, aba às ondas, o chapéu semelhava uma auréola alvacenta.

Apesar de tudo isso, o rosto largo e anguloso do homem, de onde uns olhos azuis-claros irradiavam como que um sorriso de luminosa ironia e compreensivo perdão, erguia-se, intacto e distante, numa serena dignidade.

Era assim, ao que se via, o seu natural comportamento de caminhar pela cidade.

Alheado, mas condescendente, seguia pelo centro do passeio com a distraída segurança de um milionário que obviamente se está nas tintas para quem passa. Não só por educação, mas também pelo simples motivo de ter mais e melhor em que pensar.

O que não sucedia aos transeuntes. Os quais, incrédulos ao primeiro relance, se desviavam, oblíquos, deambulante causa do seu espanto. E à vista do que lhes parecia um homem livre de sujeições, senhor de si próprio em qualquer circunstância e lugar, logo, por contraste, lhes ocorriam todos os problemas, todos os compadrios, todas as obrigações que os enrodilhavam. E sempre submersos de prepotências, sempre humilhados e sempre a fingir que nada disso lhes acontecia.

Num instante, embora se desconhecessem, aliava-os a unânime má vontade contra quem tão vincadamente os afrontava em plena rua. Pronta, a vingança surgia. Falavam dos sapatos cambados, do fato de remendos, do ridículo chapéu. Consolava-os imaginar os frios, as chuvas e as fomes que o homem havia de sofrer. No entanto, alguém disse:

- Vê-se com cada sujeito.

Um senhor vestido de escuro, de pasta negra e luzidia, colocada ostensivamente ao alto e bem segura sobre o braço arqueado, murmurou azedamente:

- Que benefício trará tal criatura à sociedade?

- Devia ser proibido que gente desta [classe] andasse pelas ruas da cidade – murmurou, escandalizada, uma velha senhora a outra velha senhora de igual modo escandalizada. E assim, resmungando, se dispersavam, cada um às suas obrigações, aos seus problemas. Sem dar por tal, o homem seguia adiante.

Junto dos Restauradores, a esplanada atraiu-lhe a atenção. De cabeça inclinada para trás, pálpebras baixas, catou pelos bolsos umas tantas moedas, que pôs na palma da mão. Com o dedo esticado, separou-as, contando-as conscienciosamente. Aguardou o sinal de passagem, e saiu da sombra dos prédios para o Sol da tarde quente de Verão.

A meio da esplanada havia uma mesa livre. Como à vontade de um frequentador habitual, o homem sentou-se.

Após acomodar-se o melhor que o feitio da cadeira de ferro consentia, tirou os pés dos sapatos, espalmou-os contra a frescura do empedrado, sob o toldo. As rugas abriram-lhe no rosto curtido pelas soalheiras um sorriso de bem-estar.

Mas o fato e os modos da sua chegada haviam despertado nos ocupantes da esplanada, mulheres e homens, uma turbulência de expressões desaprovadoras. Ao desassossego de semelhante atrevimento sucedera a indignação.

Ausente, o homem entregava-se ao prazer de refrescar os pés cansados, quando um inesperado golpe de vento ergueu do chão a folha inteira de um jornal, e enrolou-as nas canelas. O homem apanhou-a, abriu-a. Estendeu as pernas, cruzou um pé sobre o outro. Céptico, mas curioso, pôs-se a ler.

O facto, de si tão discreto, pareceu constituir a máxima ofensa para os presentes. Franzidos, empertigaram-se, circunvagando os olhos, como se gritassem: “Pois, não há um empregado que venha expulsar daqui este tipo!”. Nas caras, descompostas pelo desorbitado melindre, havia o que quer que fosse de recalcada, hedionda raiva contra o homem mal vestido e tranquilo, que lia o jornal na esplanada.

Um rapaz aproximou-se. Casaco branco, bandeja sob o braço, muito senhor do seu dever. Mas, ao reparar no rosto do homem, tartamudeou:

- Não pode...

E calou-se. O homem olhava-o com benevolência.

- Disse?

- É reservado o direito de admissão – tornou o rapaz, hesitando. – Está além escrito.

Depois de ler o dístico, o homem, com a placidez de quem, por mera distração, se dispõe a aprender mais um dos confusos costumes da cidade, perguntou:

- Que direito vem a ser esse?

- Bem... – voltou o empregado. – A gerência não admite... Não podem vir aqui certas pessoas.

- E é a mim que vem dizer isso?

O homem estava deveras surpreendido. Encolhendo os ombros, como quem se presta a um sacrifício, deu uma mirada pelas caras dos circunstantes. O azul-claro dos olhos embaciou-se-lhe. – Talvez que a gerência tenha razão – concluiu ele, em tom baixo e magoado. – Aqui para nós, também me não parecem lá grande coisa. – O empregado nem podia falar.

Conciliador, já a preparar-se para continuar a leitura do jornal, o homem colocou as moedas sobre a mesa, e pediu, delicadamente:

- Traga-me uma cerveja fresca, se faz favor. E diga à gerência que os deixe ficar. Por mim, não me importo.

FONSECA, Manuel da. Tempo de Solidão. Lisboa: Editorial Caminho, 1985.

Fonte: Livro – Tecendo Linguagens – Língua Portuguesa – 9º ano – Ensino Fundamental – IBEP 5ª edição – São Paulo, 2018, p. 15-18.

---

### **Exercício – Conversando sobre o texto**

#### **Texto Base: O Vagabundo na Esplanada – Manuel da Fonseca**

**02. Em quanto tempo você acha que a história se desenvolve? Justifique sua resposta.**

---

---

---

**03. Qual é o ambiente em que a história acontece?**

---

---

**04. Como podemos caracterizar o narrador de “O vagabundo na esplanada”? Justifique sua resposta.**

---



---



---

**05. Identifique o conflito do conto “O Vagabundo na Esplanada” e explique de que maneira ele foi solucionado. Você pode transcrever trechos do texto para justificar sua resposta.**

---



---



---



---

**06. Releia o trecho a seguir:**

“Alheado, mas condescendente, seguia pelo centro do passeio com a distraída segurança de um milionário que obviamente se está nas tintas para quem passa. Não só por educação, mas também pelo simples motivo de ter mais e melhor em que pensar.

O que não sucedia aos transeuntes. Os quais, incrédulos ao primeiro relance, se desviavam, oblíquos, deambulante causa do seu espanto. [...]”.

a) O que esse trecho revela a respeito do personagem?

---



---



---

b) É possível afirmar que há ironia quando o narrador diz que o personagem tinha “mais e melhor em que pensar”. Por quê?

---



---



---

**07. No que diz respeito à descrição que o narrador faz dos transeuntes, transcreva o trecho que revela o preconceito destes em relação ao personagem.**

---



---



---



---

**08. Releia este outro trecho.**

“A meio da esplanada havia uma mesa livre. Com o à vontade de um frequentador habitual, o homem sentou-se.”

Responda: O que o comportamento do personagem revela sobre o modo como ele mesmo se via?

---



---



---

**09. No desfecho do conto, acontece a inclusão ou a exclusão do personagem? Quem é responsável por isso?**

---



---



---

**10. Transcreva a afirmativa que caracteriza adequadamente o conto “O vagabundo na esplanada”.**

- a) Narrativa longa, em prosa, com muitos capítulos. Em cada capítulo, surgem personagens secundários que giram em torno de um personagem principal.
- b) Narrativa breve, em prosa. Apresenta linguagem em que estão condensadas a força da expressão e a pluralidade de significados. Permite que o leitor faça a própria interpretação dos fatos narrados.
- c) Texto poético, do tipo geralmente publicado em jornais e revistas. Mistura linguagem verbal e visual e conta uma história real, cotidiana.







## APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN  
 CAMPUS AVANÇADO DE PAU DOS FERROS – CAPF  
 DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS – DLV  
 MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

#### Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa “Uma proposta de leitura e de produção escrita com o gênero textual conto: uma experiência no 8º ano” coordenada pela **Profa. Dra. Antônia Sueli da Silva Gomes** e que segue as recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Caso decida aceitar o convite, a escola será submetida ao seguinte procedimento: participação em oficinas que serão desenvolvidas atividades teóricas/práticas de leitura e escrita, e, cuja responsabilidade de aplicação é do **Prof. Diogo Rodrigues de Barros**, mestrando pelo PROFLETRAS, vinculado ao Campus Avançado de Pau dos Ferros, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Os riscos mínimos que o participante da pesquisa terá são de exposição dos textos produzidos pelo(a) participante e de imagens da realização das atividades, durante o percurso de desenvolvimento do projeto. Esses riscos serão minimizados mediante: garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, em que não será preciso colocar o nome do aluno nas suas produções escritas; quanto às imagens/fotografias (serão borradas) das atividades, será mantido o respeito e a ética ao participante, visto que não será divulgado imagem que exponha negativamente o participante; garantia que o participante se sinta à vontade para participar das atividades e Anuência das Instituições de ensino para a realização da pesquisa.

Os dados coletados serão, ao final da pesquisa, armazenados em plataformas digitais, guardada por no mínimo cinco anos sob a responsabilidade do pesquisador responsável (orientador) no Departamento de Letras Vernáculos (DLV), a fim de garantir a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações coletadas, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes e o responsável.

Você ficará com uma via original deste TCLE e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para o pesquisador Diogo Rodrigues de Barros, através do número: (88) 993775171.

Não será efetuada nenhuma forma de gratificação por sua participação. Os dados coletados farão parte do nosso trabalho, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais. O pesquisador estará à disposição para qualquer esclarecimento durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

### CONSENTIMENTO LIVRE

Eu, \_\_\_\_\_,  
responsável pela (**nome da escola**), concordo que a referida escola seja o universo da pesquisa intitulada “Proposta de leitura com o gênero textual conto: uma experiência no 8º ano”. Declarando, para os devidos fins, que fui devidamente esclarecida quanto ao teor da pesquisa, aos procedimentos aos quais a escola, alunos e responsáveis serão submetidos. Foram garantidos a mim esclarecimentos que venham a solicitar durante a pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo para escola. Autorizo assim, a publicação dos dados da pesquisa.

Quixeramobim, Ceará, 18 / 11 / 2022

---

Assinatura da Responsável pela Escola

---

Diogo Rodrigues de Barros

**Diogo Rodrigues de Barros (Aluno-pesquisador)** - Aluno do Curso de Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Avançado de Pau dos Ferros no endereço BR 405, KM 3, s/n, bairro Arizona, CEP 59900-000 – Pau dos Ferros – RN. Tel. (84) 3351-2560

**Profa. Dra. Antônia Sueli da Silva Gomes (Orientadora da Pesquisa – Pesquisadora Responsável)** - Curso de Mestrado Profissional da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Avançado de Pau dos Ferros no endereço BR 405, KM 3, s/n, bairro Arizona, CEP 59900-000 – Pau dos Ferros – RN. Tel. (84) 3351-2560

## APÊNDICE H – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN  
 CAMPUS AVANÇADO DE PAU DOS FERROS – CAPF  
 DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS – DLV  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**



### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa “Uma proposta de leitura e de escrita com o gênero textual conto: uma experiência no 8º ano” coordenada pela **Profa. Dra. Antônia Sueli da Silva Gomes** e que segue as recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Caso decida aceitar o convite, seu/sua filho (a) será submetido ao seguinte procedimento: participação em oficinas que serão desenvolvidas atividades teóricas/práticas de leitura e escrita, e, cuja responsabilidade de aplicação é do **Prof. Diogo Rodrigues de Barros**, mestrando pelo PROFLETRAS, vinculado ao Campus Avançado de Pau dos Ferros, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Os riscos mínimos que o participante da pesquisa terá são de exposição dos textos produzidos pelo(a) participante e de imagens da realização das atividades, durante o percurso de desenvolvimento do projeto. Esses riscos serão minimizados mediante: garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, em que não será preciso colocar o nome do aluno nas suas produções escritas; quanto às imagens/fotografias (serão borradas) das atividades, será mantido o respeito e a ética ao participante, visto que não será divulgado imagem que exponha negativamente o participante; garantia que o participante se sinta à vontade para participar das atividades e Anuência das Instituições de ensino para a realização da pesquisa.

Os dados coletados serão, ao final da pesquisa, armazenados em plataformas digitais, guardada por no mínimo cinco anos sob a responsabilidade do pesquisador responsável (orientador) no Departamento de Letras Vernáculos (DLV), a fim de garantir a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações coletadas, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes e o responsável.

Você ficará com uma via original deste TCLE e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para o pesquisador Diogo Rodrigues de Barros, através do número: (88) 993775171 ou presencialmente na sede da (nome da escola)

Não será efetuada nenhuma forma de gratificação por sua participação. Os dados coletados farão parte do nosso trabalho, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais. O pesquisador estará à disposição para qualquer esclarecimento durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

### **CONSENTIMENTO LIVRE**

Eu, \_\_\_\_\_, responsável pelo(a) aluno(a) \_\_\_\_\_, concordo em participar desta pesquisa intitulada “Uma proposta de leitura e de escrita com o gênero textual conto: uma experiência no 8º ano”. Declarando, para os devidos fins, que fui devidamente esclarecido quanto ao teor da pesquisa, aos procedimentos aos quais meu/minha filho(a) será submetido(a). Foram garantidos a mim esclarecimentos que venham a solicitar durante a pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa ou a minha família. Autorizo assim, a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação.

Quixeramobim, Ceará, 18 / 11 / 2022

---

Assinatura do Pesquisador

---

Assinatura do(a) responsável

**Diogo Rodrigues de Barros (Aluno-pesquisador)** - Aluno do Curso de Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Avançado de

Pau dos Ferros no endereço BR 405, KM 3, s/n, bairro Arizona, CEP 59900-000 – Pau do Ferros – RN. Tel. (84) 3351-2560

**Profa. Dra. Antônia Sueli da Silva Gomes (Orientadora da Pesquisa – Pesquisadora Responsável)** - Curso de Mestrado Profissional da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Avançado de Pau dos Ferros no endereço BR 405, KM 3, s/n , bairro Arizona, CEP 59900-000 – Pau do Ferros – RN. Tel. (84) 3351-2560