



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

AMANDA MARIA ÂNGELO DO NASCIMENTO

**DOS CONTOS MARAVILHOSOS AOS MINICONTOS:
LEITURA, MEDIAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS APLICÁVEIS
AO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**CAJAZEIRAS-PB
2019**

AMANDA MARIA ÂNGELO DO NASCIMENTO

**DOS CONTOS MARAVILHOSOS AOS MINICONTOS:
LEITURA, MEDIAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS APLICÁVEIS
AO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) – Pólo UFCG – CFP, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Letras.

Orientador: Prof. Dr. José Wanderley Alves de Sousa (UAL – CFP – UFCG).

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de Pesquisa: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais

**CAJAZEIRAS-PB
2019**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764
Cajazeiras - Paraíba

N244c Nascimento, Amanda Maria Ângelo do.
Dos contos maravilhosos aos minicontos: leitura, mediação e práticas pedagógicas aplicáveis ao 6º ano do ensino fundamental / Amanda Maria Ângelo do Nascimento. - Cajazeiras, 2019.
103f. : il.
Bibliografia.

Orientador: Prof. Dr. José Wanderley Alves de Sousa.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS)
UFCG/CFP, 2019.

1. Leitura. 2. Mediação de leitura. 3. Gêneros textuais. 4. Contos Maravilhosos. 5. Minicontos. 6. Retextualização. I. Sousa, José Wanderley Alves de. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 028(043.3)

AMANDA MARIA ÂNGELO DO NASCIMENTO

**DOS CONTOS MARAVILHOSOS AOS MINICONTOS:
LEITURA, MEDIAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS APLICÁVEIS
AO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) – Pólo UFCG – CFP, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Letras.

Orientador: Prof. Dr. José Wanderley Alves de Sousa (UAL – CFP – UFCG).

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de Pesquisa: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais

Aprovada em: 25 / 04 / 2019

Conceito: APROVADA

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. José Wanderley Alves de Sousa – Orientador
UFCG – CFP – UAL – PROFLETRAS



Prof. Dra. Luísa de Marillac Ramos Soares – Examinadora
UFCG – CFP – UAE – PROFLETRAS



Prof. Dra. Adriana Sidralle Rolim de Moura – Examinadora Externa
UFCG – CFP – UAL – CFP – UFCG

Profa. Dra. Hérica Paiva Pereira – Examinadora Suplente
UFCG – CFP – UAL – PROFLETRAS

AGRADECIMENTOS

Acima de tudo, a Deus, por ter me dado saúde e sabedoria para concluir essa empreitada na minha vida acadêmica, profissional e pessoal;

Aos meus pais, José Ângelo Pereira e Maria Gorete Trajano do Nascimento, pelo amor, apoio incondicional e incentivo. Eles são significados de força e inspiração em minha vida;

Aos meus irmãos, Fábio Ângelo do Nascimento e Tiago Ângelo do Nascimento, por terem me incentivado no decorrer de todo o Mestrado;

Ao meu orientador, Professor Dr José Wanderley Alves de Sousa por ter compartilhado comigo um pouco do seu enorme saber. Sem a sua valorosa contribuição este não teria se concretizado. Escolhemo-nos e vencemos;

Às professoras das bancas examinadoras de qualificação e de defesa desta dissertação, Professora Dra. Luisa de Marillac Ramos Soares, Professora Hérica Paiva Pereira e Professora Dra. Adriana Sidralle Rolim de Moura, pela disponibilidade, ajuda e pelas valiosas sugestões;

Aos meus amados(as) colegas da Turma IV do PROFLETRAS, seres humanos maravilhosos(as), com os(as) quais construí e compartilhei diversos saberes que jamais esquecerei;

À minha amiga, Maria Gorete Fonseca, pela sincera amizade, companheirismo e partilha de conhecimentos em todos os trabalhos em dupla ou em equipe do Mestrado. Além disso, presentou-me com uma quantia em dinheiro nas quatro primeiras bolsas que recebeu como uma das seis bolsistas da turma IV do PROFLETRAS, o que contribuiu no auxílio com as despesas advindas do Curso;

Aos professores do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFCG – Cajazeiras - PB, pelos significativos momentos de aprendizagem;

A todos(as), minha sincera GRATIDÃO! Muito obrigada!!!

Para MINHA MÃE, Maria Gorete
Trajano do Nascimento, LUZ DA MINHA
VIDA! Exemplo de mulher, mãe e
professora! Em todos os momentos
difícies dessa caminhada ajudou-me a
erguer a cabeça e seguir na luta para
realizar o meu sonho de tornar-me
PROFESSORA MESTRA!

Com imensurável amor, DEDICO!

“É através de uma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica. (...) É ficar sabendo história, filosofia, direito, política, sociologia, antropologia, etc. sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula.”

(ABRAMOVICH, 2006, p.19)

RESUMO

O presente estudo discute, especialmente, as contribuições dos usos dos gêneros Contos Maravilhosos e Minicontos no desenvolvimento de práticas de mediação da leitura e, por conseguinte de produção textual. Nesta direção, o objetivo maior deste trabalho é propor subsídios teórico-metodológicos aplicáveis às práticas de mediação da leitura no 6º ano do Ensino Fundamental, a partir de usos de Contos Maravilhosos e de Minicontos. Nesse sentido, a pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e baseia-se nos fundamentos da Linguística Textual e da Linguística Aplicada e possui como principais referenciais teóricos: Bortoni-Ricardo (2012), Dionísio (2002), Kleiman (1995; 2013), Koch (2010), Marcuschi (2008), Rojo e Moura (2012), Tardif (2010), dentre outros. Ao final da discussão e atendendo ao objetivo geral da pesquisa, apresenta-se sob a forma de oficinas pedagógicas, baseada no procedimento de sequência didática proposta por Scheneuwly e Dolz (2004), as proposições teórico-metodológicas estruturadas a partir dos Contos Maravilhosos (GRIMM; GRIMM, 2012) e Minicontos (WANKE, 1992). Tais proposições estão ancoradas, na perspectiva dos multiletramentos, especialmente, a partir do desenvolvimento de atividades de retextualização, dando espaço ao uso das novas tecnologias aplicáveis ao ensino. Portanto, defende-se nesta dissertação o conhecimento teórico aliado à metodologias ativas, especialmente em favor da formação do leitor proficiente.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Mediação. Contos Maravilhosos. Minicontos. Retextualização.

ABSTRACT

The present study discusses, in particular, the contributions of the uses of the genres *Marvelous Tales* and *Minicontos* in the development of practices of mediation of the reading and, consequently of textual production. In this direction, the main objective of this work is to propose theoretical-methodological subsidies applicable to the practices of mediation of reading in the 6th year of elementary school, from the use of wonderful short stories and mini-videos. In this sense, the research is characterized as bibliographical and is based on the foundations of Textual Linguistics and Applied Linguistics and has as main theoretical references: Bortoni-Ricardo (2012), Dionísio (2002), Kleiman (1995; 2013), Koch (2010), Marcuschi (2008), Rojo e Moura (2012), Tardif (2010), among others. At the end of the discussion and in view of the general objective of the research, the pedagogical workshops, based on the didactic sequence procedure proposed by Scheneuwly and Dolz (2004), are presented. The theoretical-methodological propositions structured from the *Marvelous Tales*, GRIMM, 2012) and *Minicontos* (WANKE, 1992). These propositions are anchored in the multilevel perspective, especially from the development of retextualization activities, giving space to the use of new technologies applicable to teaching. Therefore, this dissertation defends theoretical knowledge combined with active methodologies, especially in favor of proficient reader training.

KEY WORDS: Reading. Mediation. Wonderful Tales. Little Tales. Retextualization.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
1.1 MINHA VIDA, MINHA HISTÓRIA, OS CAMINHOS PERCORRIDOS PARA A DOCÊNCIA.....	12
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	20
2.1 SOBRE A QUESTÃO DA LEGIBILIDADE E SENTIDOS DE LEITURA DE UM TEXTO.....	24
2.2 A PRÁTICA ESCOLAR DA LEITURA.....	28
2.3 LEITURA E MEDIAÇÃO EM CONTEXTOS ESCOLARES.....	32
2.4 A LEITURA E A PRODUÇÃO TEXTUAL NA PERSPECTIVA DA BNCC DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA BREVE ABORDAGEM.....	37
2.5 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A MEDIAÇÃO DA LEITURA.....	40
3 LETRAMENTO: BREVES CONSIDERAÇÕES.....	44
3.1 PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM CONTEXTOS ESCOLARES.....	45
3.2 MULTILETRAMENTOS E PRÁTICAS ESCOLARES.....	47
4 GÊNEROS TEXTUAIS: REVISITANDO PARADIGMAS E PRÁTICAS.....	50
4.1 O GÊNERO CONTO: DO TRADICIONAL AO MODERNO.....	53
4.2 CONTOS MARAVILHOSOS: ALGUNS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	55
4.3 MINICONTOS: A DIVERSIDADE CULTURAL EM FOCO.....	56
5 MEDIAÇÃO DA LEITURA EM CONTEXTOS ESCOLARES: APLICABILIDADES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE CONTOS E MINICONTOS NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	58
5.1 A APLICABILIDADE DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS AO PROCESSO DE RETEXTUALIZAÇÃO.....	59
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	62
REFERÊNCIAS.....	64
APÊNDICE.....	67

1 INTRODUÇÃO

Apesar de nas escolas ser muito debatida a importância de trabalhar leitura em sala de aula, pois essa habilidade é necessária em todos os ambientes que os cidadãos possam vir a circular, a carência de leitores proficientes é bastante notável. Essa realidade não é somente por falta de empenho dos alunos, destaca-se a importância de potencializar as formações continuadas dos professores do ensino fundamental, pois estes são, em parceria com os discentes, atores principais dos processos de mediação da leitura e produção textual.

Na Pós-Modernidade, a quantidade de leitores proficientes no ensino fundamental é menor do que o desejado, e apesar dos projetos de leitura existentes nas escolas, das aulas focadas nesse eixo de aprendizagem, a situação permanece crítica. Acredita-se que investir na formação de qualidade dos educadores é o melhor caminho para amenizar essa realidade. A leitura é, indiscutivelmente, uma habilidade fundamental para todos os seres humanos, mas há educandos que não conseguem desenvolvê-la. Na maioria das vezes, responsabilizam somente os alunos por essa situação, entretanto é necessário investigar como os professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental compreendem os processos de discursivização da leitura, a partir de gêneros textuais que devem circular no cotidiano da sala de aula, e baseando-se nisso organizar estratégias eficazes para estudantes e professores mediadores.

Emerge desta discussão inicial o problema de investigação que norteia a presente pesquisa: que principais dificuldades podem ser observadas nas atividades de leitura vivenciadas por alguns professores e alunos do Ensino Fundamental? Qual a importância da formação continuada do professor do Ensino Fundamental como mediador da leitura? Quais alternativas podem ser buscadas para uma profícua mediação entre professores e alunos em contextos de leitura no Ensino Fundamental? Quais as contribuições dos usos de contos maravilhosos e minicontos no desenvolvimento de práticas de mediação da leitura, especialmente, entre alunos do Ensino Fundamental?

Dessa forma, entende-se, a priori, que se torna indispensável disponibilizar para professores do Ensino Fundamental cursos de formação

continuada, com vistas a se discutir como se efetivam os processos de discursivização do texto, especialmente, em contextos escolares.

Nesta direção, objetiva-se, em linhas gerais, pelo presente estudo: propor, subsídios teórico-metodológicos aplicáveis às práticas de mediação da leitura no 6º Ano do Ensino Fundamental, a partir de usos de contos maravilhosos e de minicontos.

Especificamente, busca-se, pelo viés da Linguística Textual e da Linguística Aplicada: delinear concepções e funções da leitura subjacentes às práticas escolares; discutir problemas e perspectivas decorrentes da formação e prática da mediação da leitura desenvolvida por professores do Ensino Fundamental; propor oficinas pedagógicas aplicáveis às práticas de mediação da leitura no 6º Ano do Ensino Fundamental, a partir da adoção dos gêneros contos maravilhosos e minicontos.

Nesta pesquisa, de natureza essencialmente bibliográfica, evidencia-se, especialmente, a leitura numa perspectiva discursiva, a partir dos fundamentos teórico-metodológicos da Linguística Textual e Linguística Aplicada, indispensáveis para a análise e compreensão das relações de mediação entre professor, texto e aluno. Parte-se, pois, do pressuposto de que alguns professores do Ensino Fundamental não possuem a devida proficiência para mediarem junto aos seus alunos, práticas que possibilitem a esses a compreensão dos processos de discursivização da leitura e, por conseguinte, da leitura e produção de textos com proficiência. Sendo assim, a dissertação está organizada da seguinte forma.

A Introdução que apresenta o objeto de investigação, o problema de pesquisa, os objetivos gerais e específicos, as bases teóricas e metodológicas assumidas para a condução das investigações.

Ainda mais, a fim de justificar as contribuições da presente pesquisa para a formação do professor, apresentamos, um breve memorial de minha trajetória acadêmica, uma vez que o Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), volta-se para a formação continuada de professores de língua portuguesa do Ensino Fundamental II no pleno exercício da docência.

No primeiro capítulo discorre-se sobre a questão da legibilidade do texto. Além disso, trata da prática escolar da leitura, da importância da formação

docente para a mediação da leitura e sobre como é abordada a leitura e a produção textual na Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017).

No segundo capítulo, discute-se as práticas de letramento em contextos escolares, com enfoque nos multiletramentos em contextos escolares.

No terceiro capítulo, realça-se a importância dos gêneros textuais para a mediação da leitura, destacando as caracterizações dos gêneros **conto**, **contos maravilhosos** e **minicontos**, dando ênfase a importância dos usos de tais gêneros nas aulas de leitura e, por conseguinte, de produção textual.

No quarto capítulo e no quinto capítulo, enfatiza-se as possibilidades de abordagens teórico-metodológicas dos contos maravilhosos e dos minicontos, especialmente para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental.

Por fim, em apêndice, apresenta-se, um conjunto de oficinas pedagógicas, as quais destacam uma proposta de leitura de contos maravilhosos e de minicontos e da retextualização destes gêneros em outros que circulem na esfera escolar. A proposta dá destaque à inserção de tecnologias no trabalho de mediação, com ênfase nos usos de aparelhos celulares pelos alunos, no contexto escolar.

A conclusão referenda a importância do desenvolvimento de abordagens teórico práticas, sob diversas modalidades, no caso do trabalho aqui apresentado, a fim de que as práticas de mediação da leitura, especialmente na escola de Ensino Fundamental II, alcancem o seu principal objetivo: a formação do leitor proficiente.

1.1 MINHA VIDA, MINHA HISTÓRIA: OS CAMINHOS PERCORRIDOS PARA A DOCÊNCIA

Sou Amanda Maria Ângelo do Nascimento, professora, graduada em Letras pela URCA (Universidade Regional do Cariri), turma 2010.2, *campus* Crato - CE, Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e Africana, também pela URCA, em 2013, Mestranda do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), turma IV, pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), *Campus* Cajazeiras – PB. Contudo, minhas primeiras experiências profissionais foram bem antes de concluir a graduação e demais formações.

Resido no Sítio Lagoa Cercada, município de Milagres – CE, uma comunidade pequena, pouco movimentada, com poucas opções de lazer. Sou filha de José Ângelo Pereira, um homem simples, agricultor, o qual estudou até a 3ª série. Decodifica palavras, sabe as quatro operações da matemática e aprendeu a assinar o nome para não ser considerado analfabeto. Minha mãe é Maria Gorete Trajano do Nascimento, professora, graduada em Pedagogia e Especialista em História e Sociologia. Além deles, tenho dois irmãos, um mais novo que eu: Tiago Ângelo do Nascimento, 26 anos de idade e um mais velho: Fábio Ângelo do Nascimento, 32 anos, ambos possuem o Ensino Médio completo. Minha família é a maior riqueza que tenho!

Meus pais são os melhores exemplos de seres humanos que tenho na vida. Certa vez, um senhor me perguntou se me considerava mais inteligente do que meu pai pelo fato de eu ter nível superior, pelo que respondi que não, pois a sabedoria que ele possui adquire-se com a vida e isso Universidade nenhuma é capaz de me oferecer. O senhor ficou feliz com minha resposta e me parabenizou pelo reconhecimento ao que meu pai significa em minha vida.

Minha mãe é a inspiração maior para quem eu sou e para quem pretendo me tornar. Ela é Pedagoga e desde criança vejo-a planejando aulas, comentando práticas, desafios, entre outros afazeres de um professor. Assim, desde a infância aprendi a admirar a profissão professor. Na segunda série do Ensino Fundamental, atual terceiro ano, quando alguém me perguntava que profissão desejava exercer quando me tornasse adulta, já sabia responder: quero ser professora.



Fig 1: Minha mãe, eu e meu pai (Acervo Pessoal).

Apaixonei-me desde cedo pelo mundo das letras, sempre gostei de estudar. Do pré-escolar à quarta série do Ensino Fundamental estudei no sítio em que moro, o nome da escola era: José Gomes da Silva, nome do doador do terreno para a construção da escola. Desde o ano 2000 essa escola fechou, pois estava funcionando com poucos alunos. Hoje, o município oferece transporte para as crianças irem estudar na escola da comunidade vizinha. Porém, guardo dela as melhores lembranças, pois nela aprendi a ler com minha mãe, que na época, em 1995, trabalhava na alfabetização. Aos cinco anos de idade já lia e, por isso, aos seis anos de idade, promoveram-me para cursar a primeira série do Ensino Fundamental, atual segundo ano. Na época, o comum era que as crianças cursassem este nível de ensino a partir dos 7 anos de idade. Assim, sempre esforçada, fui desenvolvendo a cada série as habilidades de ler, escrever e demais conhecimentos das diversas disciplinas escolares.



Fig 2: Eu, quando aluna da 1ª série do Ensino Fundamental (Acervo Pessoal).

Na cidade de Milagres - CE, cursei da quinta à oitava série, na Escola de Ensino Fundamental Wilson Gonçalves. Diariamente, enfrentava uma viagem desconfortável de 12 quilômetros, numa *pick-up* D-20 para chegar à escola. O referido carro pertencia ao motorista, pois na época os municípios não investiam

em transporte escolar como nos dias atuais. Destas andanças, lembro que sofria *bullying* por ser uma “DS” (Do Sítio), como diziam meus colegas de sala de aula, no entanto, a minha vontade de estudar para realizar o sonho de ser professora era maior que esses obstáculos.

Em 2004, aos 14 anos de idade, iniciei o ensino médio. Cursei o 1º ano na Escola de Ensino Médio Dona Antônia Lindalva de Moraes, localizada em Milagres – CE, ano marcante na minha vida, pois nele conheci a professora Socorro Lima. Esta ministrava aulas de Língua Portuguesa de maneira encantadora! Então, perguntei-lhe qual graduação deveria cursar para lecionar português. Ela prontamente me respondeu: Letras. A partir desse dia ficou decidido: seria professora de Língua Portuguesa.

Ainda sobre as aulas da professora Socorro Lima, vários detalhes merecem ser destacados. Por exemplo, nas aulas dela me sentia protagonista da construção do saber, porque sempre que possível ela organizava a turma em equipes, principalmente nas aulas de literatura, dava a cada grupo um dos assuntos que haviam sido estudados e apresentávamos como compreendemos para os colegas. Isso era maravilhoso, pois fui tomando gosto de falar em público e de mediar conhecimentos! Lembro-me que antes de apresentarmos aos demais alunos Socorro Lima passava em todas as equipes orientando, passando a segurança que precisávamos para que o momento fluísse bem! Além disso, de vez em quando nos surpreendia com desafios, os quais eram perguntas relacionadas aos assuntos trabalhados, o aluno que acertasse ganhava décimos na média, às vezes 0,25, outras vezes 0,5 e mesmo sendo pouco era instigador para a turma!

Nos anos de 2005 e 2006 cursei o segundo e o terceiro ano do Ensino Médio na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Liceu Professor José Teles de Carvalho, em Brejo Santo – CE. Inicialmente foi difícil para mim, porque do pré-escolar ao primeiro ano do ensino médio estudei em Milagres - CE, fiz amizades, professores(as) queridos(as), mas por questão de transporte escolar fui estudar em Brejo Santo. Acostumei-me e foram anos de muita aprendizagem também. Dessa forma, sou fruto e exemplo do poder transformador da educação pública brasileira.

Rememorar estes anos de minha vida de estudos me faz lembrar o que Paulo Freire narra de sua trajetória escolar em *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*:

Ao ir escrevendo este texto, ia 'tomando distância' dos diferentes momentos em que o ato de ler se veio dando na minha experiência existencial. Primeiro, a 'leitura' do mundo, do pequeno mundo em que se movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da 'palavramundo'. A retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de 'ler' o mundo particular em que me movia - e até onde não sou traído pela memória -, me é absolutamente significativa. (FREIRE, 1989, p. 9).

Sobre o meu ingresso na docência, não me lembro da data em que ministrei uma aula pela primeira vez. Por certo tempo, não era exigido como nos dias atuais, o professor ter uma graduação. Recordo-me que quando cursava a educação básica, já lecionava no lugar da minha mãe, caso ela precisasse faltar ao trabalho, e essa experiência só fortaleceu o sonho de tornar-me professora.

No final de 2006, aos 16 anos de idade, Ensino Médio concluído, fiz minha primeira e única inscrição para o vestibular: obviamente para o curso de Letras. Fui aprovada no processo seletivo da URCA (Universidade Regional do Cariri). Os quatro anos da graduação foram bastante significativos, no entanto algumas disciplinas e leituras merecem destaque. Do primeiro semestre ressalto: Linguística: pressupostos teóricos e Língua Inglesa Elementar A, pois na primeira, entre outras coisas, li: *Preconceito Linguístico*, de Marcos Bagno, leitura importante para minha formação profissional e a segunda despertou em mim a vontade de aprender outra língua, fiz um curso de inglês no período da graduação, mas meu amor maior continuou sendo a formação para a docência em língua portuguesa.

Assim, dei continuidade ao Curso de Letras. Do terceiro semestre vale salientar a disciplina: Psicologia da Educação (Infância a Adolescência) como destaque, pois além do assunto ser de suma importância para a formação de professores, a docente ajudou bastante para isso. O nome dela era Mônica, uma mediadora excepcional, seu bom dia era a leitura de uma frase ou texto motivacional, gostava bastante de nos ouvir, jamais dizia que nossos comentários estavam "errados", simplesmente dizia: "vamos melhorar essa fala!", realizava debates frequentemente nas suas aulas, entre outras ações.

No quarto semestre, através da disciplina: Linguística textual conheci o trabalho da professora Lúcia Agra. Gostei da disciplina e dela, então já aproveitei para convidá-la para me orientar no projeto do TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) e na sequência, na minha monografia, a qual teve como título: *A Construção do Sentido Através da Leitura de Propagandas*. Serei sempre grata por tudo que aprendemos juntas, uma professora que desempenhou muito bem a função de facilitadora de aprendizagem na minha vida. Das leituras realizadas nas aulas de literatura enfatizarei três: *Os Lusíadas*, de Luís de Camões, pois tive bastante dificuldade de compreendê-lo, além de *Os Sertões*, escrito por Euclides da Cunha e *Grande Sertão Veredas*, de João Guimarães Rosa pela densidade do conteúdo. Penso que se lê-los novamente perceberei mais coisas. São incríveis!

Quando estava cursando o oitavo semestre consegui minha primeira oportunidade como professora na cidade de Brejo Santo, no Ceará, em substituição a uma docente que se afastara para tratamento de saúde. Assim, desde 2010, trabalho na área, em que me formei e para a qual passei a prestar concursos públicos.

Em 2015, fui aprovada no concurso público do município de Missão Velha, Ce. Em 2016, fui convocada, assumi e lá estou trabalhando, desde então, leciono Língua Portuguesa no 7º ano do Ensino Fundamental. Da minha residência, na zona rural de Milagres até a escola que trabalho são 32 quilômetros, viajo de motocicleta, transporte prático, mas que causa certo desconforto e que assusta, por medo de acidentes, em viagens longas. Entretanto, quando estou em sala de aula me realizo, as dores da viagem, o medo, parecem desaparecer e isso me ajuda a vencer os desafios diários que enfrento.

Ainda em 2016, incentivada por uma grande amiga, Jaqueline de Jesus Bezerra, resolvi me submeter a seleção para o Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, para o Pólo de Cajazeiras, na Paraíba. Considerava mestrado algo distante de minha realidade, porque onde moro a maioria das mulheres não dão continuidade aos estudos, quando muito concluem a educação básica. Não têm uma profissão, engravidam ainda na adolescência, entre outros fatos. No entanto diferente da maioria, para minha surpresa e felicidade fui aprovada na seleção do PROFLETRAS, adquirindo assim, a oportunidade de continuar me aperfeiçoando enquanto profissional.

Em maio de 2017, iniciaram-se as aulas do Mestrado, um grande processo de ressignificação de conhecimentos, novas amizades, aprendizagens para a profissão e para vida! Hoje, sou um pouco do que aprendi com cada professor e com cada amigo(a) que o mestrado me presenteou, profissionais brilhantes! Em relação as 10 disciplinas cursadas no PROFLETRAS todas foram de suma importância para minha formação teórica-metodológica, porém ressaltarei algumas. **Alfabetização e Letramento**, ministrada pela Professora Hérica Paiva Pereira, marcou bastante pois, percebi que confundia esses conceitos, além disso, a docente não nos deu conceitos prontos, eles foram construídos coletivamente baseados nas leituras que realizamos, como por exemplo: *Preciso “ensinar” o letramento*, de Angela Kleiman.

Contudo, foi a disciplina: **Texto e Ensino**, que teve um significado maior para mim, pois logo na primeira aula do Professor José Wanderley Alves de Sousa, quando ele apresentou o plano da disciplina que iria ministrar, compreendi que ele seria o professor ideal para a orientação de minha pesquisa junto ao PROFLETRAS. Isto porque, somente com o Seminário de Apresentação de Linhas de Pesquisa, que houve no primeiro dia de aula do PROFLETRAS, não tinha decidido quem escolheria. No final da aula fiz o convite ao mesmo para me orientar e ele prontamente aceitou. Nessa disciplina a leitura de maior sentido foi a do livro: *Ler e Compreender: os sentidos do texto*, escrito por Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias, acredito que os conhecimentos adquiridos com essa leitura serão relevantes no decorrer de toda a minha vida profissional.

Destaco também a disciplina: **Aspectos Sociocognitivos e Metacognitivos da Leitura e da Escrita**, ministrada pela Professora Luisa de Marillac, excelente mediadora, quanta humanidade numa pessoa só! No decorrer das aulas sentíamos como se ela lesse nossas almas! Estudamos diversos assuntos interessantes para nossa prática, tais como: a aquisição da linguagem, a que se devem as dificuldades de leitura e escrita dos alunos, a função social da escrita e dos nossos discursos, entre outros assuntos.

Vale enfatizar também: **Estratégias do Trabalho Pedagógico com a Leitura e a Escrita**, mediada pela Professora Nazareth Arrais, uma profissional exemplar, dedicada e que nos faz acreditar que somos capazes de concretizar tudo que ela propõe através das mediações que realiza nas aulas! A leitura mais significativa foi do livro: *Leitura e Mediação Pedagógica*, de Stella Maris Bortoni-

Ricardo. Tudo que aprendi com esse livro está sendo usado na dissertação de Mestrado que estou construindo.

Nesse sentido, a experiência que tenho vivenciado junto ao PROFLETRAS, propicia que eu entenda que é preciso transpor os conhecimentos adquiridos junto ao Curso para a minha prática docente. Na escola que trabalho enfrentamos vários problemas tais como: falta de estrutura adequada para realizarmos atividades mais dinâmicas, a maioria das famílias não participam como deveriam da vida escolar dos filhos, as formações que são oferecidas aos professores deixam a desejar, entre outros. Porém, esse último problema enfatizado, instigou-me pela escolha do tema para o desenvolvimento da minha dissertação: Dos Contos Maravilhosos aos Minicontos: leitura, mediação e práticas pedagógicas aplicáveis ao 6º ano do Ensino Fundamental.

Por tal trajetória percorrida, acredito que minha dissertação contribuirá para a melhoria das aulas de leitura nas turmas nas quais leciono e como incentivo aos professores de Língua Portuguesa que venham a conhecer a proposta apresentada neste trabalho. Através dele, defendo que o conhecimento teórico aliado à metodologias ativas, podem ressignificar posturas e práticas pedagógicas que carecem de novos olhares, especialmente em favor da mediação da leitura e produção textual.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As aulas de leitura e, por conseguinte de produção textual no Ensino Fundamental, realizadas a partir da mediação de professores, conforme pesquisas realizadas, a exemplo de Barbosa e Barbosa (2013) vêm melhorando no decorrer dos anos, pois as instituições escolares reconhecem a importância dessa habilidade em todos os aspectos da vida dos alunos. Apesar disso, a quantidade de educandos que não leem proficientemente é expressiva, tornando-se assim necessário potencializar mais a formação destes e, especialmente, dos docentes.

Nessa direção, Barbosa e Barbosa (2013, p. 13-14) defendem que:

[...] a condição do professor como leitor entra em jogo no processo de ensino e aprendizagem da leitura. Obviamente, essa entrada não depende somente de ações deliberadas, mas dos sentidos subjetivos construídos pelo aluno sobre o que ler, porque ler e como ler. Isso não significa reduzir a aprendizagem da leitura a meros processos subjetivos, mas reafirmar que ela se realiza no confronto entre o que é da ordem singular e da ordem social. O aluno recorta traços individuais do professor, mas o faz a partir do posicionamento deste em lugar bastante específico: a posição professor. São os traços do corpo professor-leitor que o seduzem e, conseqüentemente, despertam o desejo de ir até o livro.

Martins (1994, p.12) corrobora tal ideia ao dizer que: “[...] ninguém ensina ninguém a ler; o aprendizado é, em última instância, solitário, embora, se desencadeie e se desenvolva na convivência com outros e com o mundo”. Desse modo, o professor sempre exercerá papel importante nessa situação, pois se aperfeiçoará enquanto professor- leitor quando estiver realizando mediações da maneira adequada, além de contribuir de forma significativa na formação de leitores eficientes.

Todavia, os resultados de algumas instituições escolares ainda estão distantes dos almejados o que destaca uma necessária intervenção na formação e práticas de docentes, começando com uma análise de como eles compreendem os processos de discursivização da leitura.

Segundo Orlandi (1988, p.8):

Desde que se assuma uma perspectiva discursiva na reflexão sobre leitura, alguns fatos se impõem em sua importância: O de

se pensar a produção da leitura e, logo, a possibilidade de encará-la como possível de ser trabalhada (se não ensinada); o de que a leitura, tanto quanto a escrita, faz parte do processo de instauração do(s) sentido(s); o de que o sujeito-leitor tem suas especificidades e sua história; o de que tanto o sujeito quanto os sentidos são determinados historicamente e ideologicamente; o fato de que há múltiplos e variados modos de leitura; finalmente, e de forma particular, a noção de que a nossa vida inteira está intimamente relacionada aos modos e efeitos de leitura de cada época e segmento social.

Nesse contexto, de acordo com Koch e Elias (2010), a leitura pode ser efetivada sob diversas perspectivas, dentre elas: *foco no autor*, *foco no texto* e *foco na interação autor-texto-leitor*. Sendo esta última a mais propícia às abordagens discursivas.

Quando a leitura é centrada no autor, leva-se em consideração as experiências e os conhecimentos do leitor, cabendo a este o reconhecimento das intenções daquele. Por outro lado, a leitura com foco no texto, o leitor deve reconhecer o sentido nas palavras e estruturas do texto. Entretanto, nas duas, o leitor é marcado por fazer uma atividade de constatação, de reprodução.

No que diz respeito, à leitura com foco na interação autor-texto-leitor, conforme Koch e Elias (2010, p.10): “[...] os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores. [...]”

Destaca-se, pois, que a leitura é uma atividade de interação, a tríade autor-texto-leitor é inseparável, envolve diversos fatores e quando trabalhada adequadamente tem-se a produção de sentido. Contudo, ressalta-se que para o texto ter significado é essencial definir estratégias e objetivos de leitura. As estratégias são: seleção, antecipação, inferência, verificação e os objetivos são variados e dependem da necessidade do leitor. De acordo com Koch e Elias (2010, p.19):

[...] há outros textos que lemos para realizar trabalhos acadêmicos [...]; há, ainda, outros textos cuja leitura é realizada por prazer, puro deleite [...]; e nessa lista, não podemos nos esquecer dos textos que lemos para consulta, dos que somos ‘obrigados’ a ler de vez em quando[...].

Como defendido por Koch e Elias (2010, p.19, grifos das autoras): “[...] falamos de **um** sentido para o texto, não **do** sentido [...]”. Daí, as mesmas autoras

defenderem que a leitura e a produção de sentido são atividades orientadas por essa bagagem sociocognitiva. Dessa forma, nota-se que a leitura ativa o conhecimento do leitor a partir do lugar social, vivências e conhecimentos diferentes, da língua e do mundo, experienciados por cada sujeito. Cada texto poderá, pois, desencadear uma pluralidade de sentidos.

Portanto, após enunciado o texto não pertence mais ao autor. Da produção do texto à sua leitura não dá para prever quanto tempo levará, as circunstâncias da enunciação (contexto de produção) podem ser completamente diferentes das circunstâncias da leitura (contexto de uso), o que influencia crucialmente na produção de significado. Assim, leitores diversos, a partir de diferentes contextos sempre darão novos sentidos aos textos.

Ainda na perspectiva de Koch e Elias (2010), toma-se conhecimento da importância das estratégias sociocognitivas para a efetivação das atividades de leitura e produção de sentido no processamento textual. Essas estratégias acontecem naturalmente para cada um, porque quando se lê algo, automaticamente, são ativados conhecimentos que temos arquivados na memória. De acordo com as autoras:

Dizer que o processamento textual é estratégico significa que os leitores, diante de um texto, realizam simultaneamente vários passos interpretativos finalisticamente orientados, efetivos, eficientes, flexíveis e extremamente rápidos. (KOCH; ELIAS, 2010, p.39)

Para tanto, segundo Koch e Elias (2010, p.45-54) o leitor deve valer-se de três grandes sistemas de conhecimento: *conhecimento linguístico*, que abrange o saber gramatical e lexical; o *conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo*, que abrange os conhecimentos relacionados à vivências pessoais e o *conhecimento interacional*, que englobam as maneiras de interação através da linguagem. Este último, envolve os conhecimentos ilocucional (reconhecimento dos propósitos do autor ao produzir o texto), comunicacional (quantidade de informações necessárias para que o leitor reconstrua o objetivo da produção do texto, seleção e adequação da variante linguística e do gênero textual adequados à situação comunicativa), metacomunicativo (contrato de aceitação que se estabelece entre os interlocutores para que o texto seja compreendido) e superestrutural (permite a identificação do gênero textual utilizado para a situação comunicativa). Esses modelos são, inicialmente, de natureza particular

e dependem da experiência pessoal de cada leitor e do contexto em que os textos são produzidos.

2.1 SOBRE A QUESTÃO DA LEGIBILIDADE E SENTIDOS DA LEITURA DE UM TEXTO

Desde o surgimento da Linguística Textual, que toma o texto como seu principal objeto de pesquisa, verificou-se que as relações entre elementos gramaticais, a semântica e a pragmática fazem o texto ter sentido. Porém, esse conceito demorou algum tempo para ser aceito, passaram mais de 30 anos para a expressão “linguística de texto” ser utilizada pela primeira vez por Harold Weinrich, escritor alemão que propõe, essencialmente, ser toda a linguística uma linguística do texto. Todavia, não se sabe ao certo a data em que surgiu esse estudo, pois, conforme Bentes (2003, p. 246):

Não há consenso entre os autores de que houve uma certa cronologia na passagem de um momento para outro. Podemos afirmar, no entanto, que houve não só uma gradual ampliação do objeto de análise da Linguística Textual, mas também um progressivo afastamento da influência teórico – metodológica da Linguística Estrutural saussuriana [...].

Compreende-se através dessa citação, que o emergir dos estudos sobre o texto surgiu em oposição à Linguística Estrutural, a qual entende a língua como sistema e como código, com a finalidade exclusiva de informar. Já a Linguística Textual ultrapassa os limites da frase e analisa o sujeito como elemento fundamental da concretude das situações de comunicação.

Sabendo-se que, atualmente, usar o texto como objeto de análise no campo dos estudos da linguagem, é algo necessário pergunta-se: afinal, o que é um texto? O texto é uma ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer tamanho formando a unidade sociocomunicativa, semântica e formal. (COSTA VAL, 1999). Pois, em observando a perspectiva de Koch (2000, p. 25): “[...] o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de uma interação.”

Tendo como base o que descreve Costa Val (1999) e Koch (2000), um texto será interpretado adequadamente quando avaliado sob três aspectos: **o pragmático**, que está relacionado com seu funcionamento durante o ato da informação e comunicação; **o semântico conceitual**, que está ligado a sua coerência; e o *formal*, do qual depende a sua coesão.

Torna-se necessário também conceituar o termo **textualidade**. Segundo Costa Val (1999, p. 5) “chama-se textualidade o conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto e não apenas uma sequência de frases”. São assinalados alguns fatores responsáveis pela textualidade: **a coerência, a coesão, a aceitabilidade, a intencionalidade, a informatividade e a intertextualidade**, os quais estão relacionadas com os fatores pragmáticos.

A fim de entender tais fatores, e para efeito didático, inicia-se com a **aceitabilidade** que de acordo com a citada autora, “[...] concerne à expectativa do receptor de que o conjunto de ocorrências em que se defronta seja um texto coerente, coeso útil e relevante capaz de levá-lo a adquirir conhecimentos ou cooperar com os objetivos do produtor.” (COSTA VAL, 1999, p.5).

Outro fator é a **intencionalidade**, que diz respeito ao compromisso do produtor em elaborar um texto coerente, coeso e capaz de contentar as metas que possui em certa situação comunicativa. Destaca-se também a **situacionalidade**, que, conforme Beaugrande e Dressler (*apud* COSTA VAL, 1999, p.12), “diz respeito aos elementos responsáveis tanto pela pertinência e relevância do texto quanto ao contexto que ocorre. É a adequação do texto à situação sociocomunicativa”.

A **informatividade**, segundo os referidos autores (*apud* COSTA VAL, p.14/15), “diz respeito à medida na qual as ocorrências de um texto são esperadas ou não, conhecidas ou não, no plano conceitual e no formal”. E ainda acrescentam que **a intertextualidade** “que concerne aos fatores que fazem a utilização de um texto dependente do conhecimento de outro(s) texto(s).”

Após a explicação desses conceitos, nota-se que vários estão relacionados à ideia de **coerência** e à **coesão**. Então, surgem as perguntas: o que é **coerência** e **coesão**?

A **coesão** deve ser compreendida como organização da ideia e é algo de grande importância para o texto ter sentido sem tornar-se repetitivo e incoerente. Sendo assim:

Podemos conceituar a coesão como o fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos linguísticos presentes na

superfície textual se encontram interligados, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentidos. (KOCH, 2000, p.5)

Corroborando com Koch, destaca-se o conceito de Costa Val (1999, p. 6) para quem: “A coesão é a manifestação linguística da coerência, advém da maneira como os conceitos e relações subjacentes são expressos na superfície textual. Responsável pela unidade formal do texto constrói-se através de mecanismo gramaticais e lexicais.”

Sob esta ótica, percebe-se que a *coesão* é fundamental para a organização da ideia de qualquer texto. Para isso, se faz necessária a união da mesma com a *coerência*. Certamente, dizer o que é coerência somente por meio de uma definição é bastante delicado. Porém, no intuito de deixar claro o sentido que utilizado para o termo nesse trabalho, ressalta-se Koch (2008, p. 21):

[...] a coerência está diretamente ligada à possibilidade de estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à integridade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto. Este sentido, evidentemente, deve ser do todo, pois a coerência é global.

Assim, a **coerência** sempre está subentendida, mas não se manifesta, depende do conhecimento de mundo de cada indivíduo a compreensão da mesma e, sendo assim, ela se relaciona com a linearidade do texto também. Isto quer dizer, então, que coerência e coesão estão diretamente ligadas, como pode-se verificar, com o autor supracitado:

[...] a coerência se relaciona com a coesão do texto, pois por coesão se entende a ligação, a relação, os nexos que se estabelecem entre os elementos que constituem a superfície textual. Ao contrário da coerência, que é subjacente, a coesão é explicitamente relevada através de marcas linguísticas, índices formais na estrutura da sequência linguística e superficial do texto, o que lhe dá um caráter linear, uma vez que se manifesta na organização sequencial do texto. (KOCH, 2000, p.47)

Nesse sentido, fica claro o quanto a coerência textual é indispensável para a estruturação do sentido. E a exemplo de Koch (2000), pode-se dizer que a coerência não está no texto e sim é elaborada a partir dele, utilizando os

elementos coesivos presentes no texto, os quais servem de pistas para a descoberta do sentido.

Levando-se em consideração o que foi explicado, todos os estudos linguísticos realizados até o momento foram importantes para o que atualmente denomina-se discurso. Significa dizer que: “O discurso seria concebido, dessa forma, como uma família de enunciados pertencentes a uma mesma formação discursiva”. (BRANDÃO, 2012, p.33). Neste sentido, Voese (2004, p.73), ressalta que

[...] há um reflexo social na materialidade discursiva e, ao mesmo tempo, uma refração ou um retorno no processo de mediação. E, do mesmo modo que se entende que a língua não existe sem os atos interativos dos homens e que não há possibilidade de ato interativo sem língua, também se pode assumir que não há língua sem discurso, nem discurso sem língua e sem atividade humana. (VOESE, 2004, p.73)

Dessa forma é imprescindível tomar como primeiro plano para a mediação da leitura, a ideia de interpretação e compreensão. Segundo Orlandi (1988, p. 8), desde que se assuma uma perspectiva discursiva da leitura, alguns fatos se impõem em sua importância:

- a) o de se pensar na produção da leitura e, logo, a possibilidade de encará-la como possível de ser trabalhada (se não ensinada);
- b) o de que a leitura, tanto quanto a escrita, faz parte do processo de instauração do (s) sentido(s)
- c) o de que o sujeito-leitor tem suas especificidades e sua história;
- d) o de que tanto o sujeito quanto os sentidos são determinados histórica e ideologicamente;
- e) o fato de que há múltiplos e variados modos de leitura;
- f) finalmente, e de forma particular, a noção de que a nossa vida intelectual está intimamente relacionada aos modos e efeitos de leitura de cada época e segmento social.

Dado o exposto, enfatiza-se que interação e atividade humana é o que mais se percebe em uma sala de aula. Portanto, é de suma importância que os educadores entendam os processos de discursivização da leitura, para mediar as aulas de maneira satisfatória e conseqüentemente ter um número mais expressivo de leitores proficientes.

2.2 A PRÁTICA ESCOLAR DA LEITURA

Apesar da conhecida situação da educação brasileira, há várias ações que as instituições governamentais têm realizado em prol de uma escola melhor em termos de aprendizagem. Trate-se nesse trabalho dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), (BRASIL, 1997) e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), segundo Antunes (2003).

Em relação ao PCN de Língua Portuguesa, a leitura é abordada na perspectiva discursiva, quando se afirma o seguinte:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. [...] a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. (BRASIL, 1997, p.53)

No que diz respeito ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), também colabora com a formação de leitores proficientes, pois é uma avaliação escrita que o discente, para se destacar, precisa basicamente de leitura. Segundo Antunes (2003), ocorre em todo o país e os resultados dela são entregues aos estados para traçarem metas para melhorarem o desempenho educacional. No dizer de Antunes (2003, p.22):

Em relação ao SAEB, a orientação não é diferente: os pontos – chamados de *descritores* – que constituem as matrizes de referência para a elaboração das questões das provas – contemplam explicitamente apenas um conjunto de habilidades e competências em compreensão e nada de definições ou classificações gramaticais. Todas essas competências são avaliadas em textos, de diferentes tipos, gêneros e funções. Não há um descritor sequer que se pareça com os itens tradicionais dos programas de ensino do português.

Sobre os descritores, Bortoni-Ricardo (2012, p. 49-50) corrobora com Antunes (2003), destacando-os conforme citado a seguir:

1. Localizar informações explícitas em um texto.
2. Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

3. Inferir uma informação implícita em um texto.
4. Identificar o tema do texto.
5. Distinguir um fato de opinião relativa a esse fato.
6. Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (tabelas, gráficos, figuras etc).
7. Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
8. Estabelecer relações entre partes de um texto identificando as repetições ou substituições que garantem a progressão textual.
9. Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
10. Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
11. Estabelecer relações lógico-discursivas marcadas por sequenciadores.
12. Reconhecer a relação entre as informações num texto ou entre diferentes textos.
13. Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

Logo, destaca-se a importância de trabalhar os descritores com os alunos, conforme as avaliações externas têm exigido, pois eles colocam o professor mediador como figura fundamental para a compreensão leitora. Assim, percebe-se que apesar das dificuldades, intervenções governamentais, a exemplo a avaliação do SAEB, estão acontecendo nas instituições escolares, as quais colaboram para reverter ou pelo menos amenizar o número de leitores sem fluência.

Por outro lado, um olhar mais cuidadoso às aulas de leitura ministradas pelos professores de língua portuguesa, principalmente, no ensino fundamental, ainda mostra, práticas mecânicas de perguntas e respostas, as quais devem serem respondidas pelos alunos. Entretanto, na maioria das vezes, não produzem significado para eles, pois o mediador já possui uma resposta pronta, e geralmente não aceita opiniões diferentes.

Na escola, raramente as abordagens voltam-se para a compreensão de textos focando o letramento do aluno-leitor. “Ao contrário, o que se percebe são atividades inteiramente desvinculadas dos diferentes usos sociais que se fazem da leitura atualmente.” (PEREIRA, 2011, p.72).

Além disso, em algumas situações os docentes sabem das dificuldades de leitura dos educandos, contudo não conseguem redimensionar suas práticas

de ensino, às vezes, devido o currículo da sua graduação não contemplar todas as disciplinas necessárias, conforme explica Pereira (2011, p.73):

Essa dificuldade dos docentes, certamente, é fruto de lacunas da formação inicial deles acerca das teorias de leitura, do processo de compreensão na perspectiva social e discursiva, do uso de estratégias necessárias ao processo de compreensão de textos, à luz das diversas perspectivas da Linguística (Psicolinguística, Linguística Textual, Análise do Discurso, Pragmática). Essa realidade constitui um verdadeiro desafio para os professores da área de Linguística comprometidos com o ensino aprendizagem de língua portuguesa e com a formação continuada dos professores de Língua materna.

No entanto, essas lacunas citadas pelo autor não devem ser usadas como justificativa para não se buscar metodologias adequadas para melhorar a situação do aluno. Observa-se em algumas gestões escolares e em alguns professores a falta de atitude em relação aos discentes que possuem dificuldades. Os educandos que são leitores proficientes continuam avançando e os que têm dificuldade são deixados de lado. Consequentemente, como alerta Antunes (2003, p.20):

Com enormes dificuldades de leitura, o aluno se vê frustrado no seu esforço de estudar outras disciplinas e quase sempre, deixa a escola com a quase inabalável certeza de que é incapaz, de que é linguisticamente deficiente, inferior, não podendo, portanto, tomar a palavra ou ter voz para fazer valer seus direitos, para participar ativa e criticamente daquilo que acontece à sua volta. Naturalmente, como tantos outros, vai ficar à margem do entendimento e das decisões de construção da sociedade.

Logo, diante dessa realidade evidencia-se a importância dos professores mediadores compreenderem os processos de discursivização da leitura, a partir de práticas motivadoras que respeitem o repertório linguístico-cultural dos alunos, isto porque, os educandos ao chegarem nas instituições escolares trazem vivências familiares, bagagens social e cultural, as quais se não forem usadas adequadamente prejudicarão a aprendizagem satisfatória dos discentes. Antunes (2003, p.20) reforça isso, afirmando que:

É evidente que causas externas à escola interferem, de forma decisiva, na determinação desse resultado. A escola, como qualquer outra instituição social, reflete as condições gerais de vida da comunidade em que está inserida. No entanto, é evidente também que fatores internos à própria escola

condicionam a qualidade e a relevância dos resultados alcançados.

Diante disso, compreende-se que há diversos fatores que interferem no trabalho do professor enquanto mediador da leitura e produção textual. Contudo, não se deve usar esse fato como justificativa para deixar a situação como está. Ao contrário, os profissionais devem ter autonomia, dentro de cada realidade, para buscarem meios para atingir os seus objetivos, enquanto educadores. Desafios fazem parte de toda conquista e formar leitores proficientes na situação atual da educação brasileira é o maior deles.

2.3 LEITURA E MEDIAÇÃO EM CONTEXTOS ESCOLARES

A vivência dos indivíduos como leitores inicia-se bem antes da relação direta com o ambiente escolar, pois, desde cedo, na família, este tem contato com o mundo dos sinais, com a comunicação e, conseqüentemente, com o a compreensão de mundo. A esta relação Freire (1989, p.8) revela que

[...] a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. E aprender a ler, a escrever, alfabetizar é, antes de tudo, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.

Assim, percebe-se que a primeira experiência com a leitura não está diretamente ligada a textos. O contato com a leitura está bem próximo dos indivíduos e do mundo que os cerca, das relações interpessoais e da necessidade de se relacionar, compreender o outro e compreender-se. Quanto ao momento em que se inicia a leitura, Martins (1994, p. 17) enfatiza que:

Quando começamos a organizar os conhecimentos adquiridos, a partir das situações que a realidade impõe e da nossa atuação nela; quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentar resolver os problemas que se nos apresentam, aí então estamos procedendo leituras, as quais nos habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa.

Decorrente a esta ideia é notório que quando se tem oportunidade de leitura, tem-se de forma eficaz, o contato com os saberes diversos que sugere que as práticas desenvolvidas pela escola devem ser pautadas em atividades que possibilitem a capacidade do indivíduo ler, compreender, sintetizar, interpretar e posicionar-se frente ao objeto da leitura.

Embora cientes da importância de se promover uma leitura crítica ao invés de mera decodificação, desenvolveu-se nas escolas a concepção de se considerar matéria de leitura somente os textos trazidos pelos livros didáticos, prática esta implementada pela sociedade do consumo e pela formação “livresca” dos próprios professores, concebendo os portadores textuais que constituem o cotidiano dos indivíduos como ineficientes. Sob esta ótica, Martins (1994, p. 28) ressalta que:

O que é considerado matéria de leitura, na escola, está longe de propiciar aprendizado tão vivo e duradouro como o desencadeado pelo cotidiano familiar, pelos colegas e amigos, pelas diversões e atribuições diárias, pelas publicações de

caráter popular, pelos diversos meios de comunicação de massa, enfim, pelo contexto geral em que os leitores se inserem.

Talvez o grande problema atribuído à leitura resida na falta de compreensão da própria escola que concebe o aluno como elemento desassociado do contexto social. Acredita-se, ainda, que alguns alunos ao adentrarem no contexto escolar não detêm habilidades fundamentais para o desenvolvimento da leitura e escrita promovidos pela escola, institucionalizada. Sobre a temática, Solé (1998, p. 33) enfatiza que

[...] o problema do ensino da leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceitualização do que é a leitura, da forma em que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no Projeto Curricular da Escola, dos meios que se arbitram para favorecê-la e, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la.

Assim, a escola deve promover meios que levem a leitura a constituir o desenvolvimento de capacidades, principalmente a de compreender e escrever. Para o desenvolvimento efetivo da leitura e escrita, Solé (1998, p. 23) chama atenção para o fato que:

Para ler precisamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem e em um processo que permita encontrar evidências ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas.

Todavia, o que se nota no contexto escolar é o fato de alguns professores fazerem uso da leitura apenas como meio de decodificação ou, simplesmente, para a identificação das ideias contidas em textos informativos, teóricos. Nesta visão, toma-se como base os critérios de avaliação da leitura como pronúncia, obediência à pontuação e entonação, pode-se conceber a leitura como um processo mecânico de decifração de códigos. Nesta visão, a leitura não oferece ao leitor subsídios para a compreensão do que leu.

Uma outra prática muito empobrecedora está baseada numa concepção da atividade como equivalente à atividade de decodificação. Essa concepção dá lugar a leituras dispensáveis, uma vez que em nada modificam a visão de mundo do aluno. A atividade compõe-se de uma série de autoritarismos de identificação e pareamento das palavras do texto com as palavras idênticas numa pergunta ou comentário. (KLEIMAN, 1995, p. 20)

Em contraponto a esta visão, uma segunda concepção de leitura está baseada num processo como ato de compreensão e apreensão do significado do texto, constituindo-se um bom leitor aquele que é capaz de compreender a mensagem do texto e reconstruí-lo com base nos elementos textuais fornecidos pelo autor. Segundo Solé (1998, p. 42):

[...] para que uma pessoa possa se envolver em uma atividade de leitura, é necessário que sinta que é capaz de ler, de compreender o texto que tem em mãos, tanto de forma autônoma como contando com a ajuda de outros mais experientes que atuam como suporte e recurso.

A compreensão por parte do leitor, não deve partir somente do nível de informação, mas que ele seja capaz de interagir, que se posicione com uma postura crítica e ideológica, atuante e perceptiva. Consequentemente, a produtividade da leitura ocorre quando há a interlocução entre leitor e autor.

Em algumas escolas, esta concepção ainda não está integrada à realidade. Concebem-se salas de aula cujo único portador de texto é o livro didático e o aluno deve ter uma visão totalmente direcionada apenas ao que é proferido pelo professor. A este respeito, Pelegrini (2001, p. 13) enfatiza que “É preciso tornar os estudantes capazes de compreender o significado dessa aprendizagem para usá-la no dia-a-dia de forma a atender às exigências da própria sociedade. Em outras palavras, promover o letramento”.

Através desta relação dinâmica entre texto e leitor, deve-se levar em consideração que o processo de leitura e escrita deve estar embasado em elementos significantes, ou seja, os elementos textuais são para o leitor, algo que chama a sua atenção e que tem verdadeira aplicabilidade em sua vida diária, visto que, vive-se numa sociedade em que tudo é organizado a partir do código verbal.

Segundo o PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, p. 54) a escola deve fundamentar-se na ideia de que: Formar um leitor consciente supõe formar alguém que compreende o que lê [...]. Além de compreender o que está lendo, tem-se que por em prática essa compreensão de forma que a mesma possa abrir caminhos e oportunidades.

Nesse sentido, o ato de ler não configuraria apenas a identificação do escrito, mas a capacidade de questionar e de comunicar-se consigo e com os demais. A leitura configura-se na interação verbal entre os indivíduos

socialmente determinados, ou seja, o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e os outros.

Dessa forma, o ato de ler constitui-se no resultado da interação do indivíduo com os mais diferentes elementos constituintes do meio ao qual está inserido, sendo estes, elementos textuais gerando, pois, níveis diferentes de aquisição do conhecimento. É através da leitura que o indivíduo é levado à aquisição da cultura, mas é a cultura que explica muito do que se lê, não apenas o significado literal de cada palavra do texto. Uma pessoa que não conhece uma cultura tem dificuldade em ler textos produzidos por ela.

Assim, pode-se afirmar que a capacidade de ler é intrínseca ao indivíduo. Todavia, o seu despertar e desenvolvimento depende, fundamentalmente dos elementos estimuladores a que este indivíduo é exposto, ou seja, a capacidade leitora de cada um depende dos estímulos textuais e ao meio ao qual foi inserido.

De acordo com Antunes (2003, p. 21), “O desenvolvimento das habilidades linguísticas exibe suas raízes no balbúcio dos bebês já nos primeiros anos de vida”. Nesta perspectiva, é preciso que as crianças sejam despertadas desde cedo para que tomem gosto pela leitura e pela escrita, visando estabelecer, de forma sólida, laços de afinidade com as mesmas. Os educadores devem ter em mente, seu papel de conscientizador facilitando, desta maneira, o seu trabalho como facilitador da aprendizagem.

A aprendizagem e seu desenvolvimento contínuo devem realizar-se, pois, na escola, cabendo aos responsáveis pela educação e pelo aperfeiçoamento dos alunos neste contexto abordar a valorização da leitura, sobre a importância do ato de ler na vida de cada um e que seja assimilado e inserido como hábito de rotina. Dessa forma, a leitura deixa de configurar apenas um mero meio de compreender outros contextos outras disciplinas, para fazer parte do currículo fundamental da escola sob a concepção de instrumento de inserção sociocultural.

É importante destacar ainda que, em nossa sociedade perdura a ideia de que um indivíduo tem maior capacidade leitora e escritora que outrem. Tal fato confirma a condição social em que práticas educativas privilegiam uma certa camada social em detrimento das demais. Em uma cujos indivíduos estão habituados ao ato de decodificar textos sem “significação” para o cotidiano, acostumados a uma didática em que o ato de ler e escrever constitui apenas

mais uma obrigação escolar. Nesta prática, a leitura condiz a uma forma de exercer a própria cidadania, conhecer, compreender e identificar caminhos a partir de diferentes gêneros textuais.

Nesta direção, para Nascimento (2000, p. 67):

Não se formam bons leitores oferecendo aos alunos, na escola, apenas o livro didático. É preciso provê-los dos textos do mundo. Essa é talvez a primeira e mais importante estratégia didática para a prática de leitura – o trabalho com a diversidade textual. Sem isto, pode-se até ensinar a ler, mas certamente não se formará um leitor competente [...]

Assim, a exemplo de Nascimento (2000), é notório que os indivíduos que provêm de ambientes ricos de material de leitura, como livros, revistas e demais suportes textuais encontram maior facilidade de êxito na aprendizagem da leitura e da escrita, justamente por causa dessas experiências prévias com o mundo da leitura e da escrita.

O autor supracitado defende a prática em que os gêneros textuais que constituem o universo linguístico dos alunos sejam utilizados como elementos significativos no contexto escolar, uma vez que estes trazem consigo variadas formas estéticas de usos sociais da linguagem. Assim, adotar gêneros textuais diversos em sala de aula significa oferecer oportunidades para que o aluno amplie e aprimore a sua competência linguística e, desta forma, adapte-se às exigências da sociedade, tornando-se apta à produção de sentidos que um texto enseja.

Ainda segundo Nascimento (2000, p. 69):

Não se realiza esse tipo de atividade sem ajuda. Entretanto, trata-se de um tipo de ajuda em que o professor intervém de diversas maneiras para favorecer a aprendizagem, mas não explicita o que responde aos problemas colocados pelo texto – isso é algo que cabe ao aluno (não tem sentido uma didática que proponha situações problema aos alunos que são resolvidas pelo próprio professor).

Sendo assim, a responsabilidade do professor enquanto mediador das práticas de leitura é deveras significativa, porque as ações dele podem colaborar na construção de sentidos que os educandos darão ao texto. Daí a importância de se investir na formação inicial e continuada do professor na perspectiva da docência como mediação.

2.4 A LEITURA E A PRODUÇÃO TEXTUAL NA PERSPECTIVA DA BNCC DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA BREVE ABORDAGEM

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017) é um documento que visa determinar o conteúdo mínimo que deve ser estudado pelos alunos em cada etapa da educação básica. Assim, os direitos de aprendizagens estão escritos na Base, porém os educadores devem influenciar na escrita das diretrizes curriculares de seus municípios. Conforme encontramos na BNCC (2017, p. 7):

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

Nesse sentido, os professores devem apropriar-se desse documento e enxergá-lo como uma evolução da história da educação, da qual todos fazem parte. Mesmo com a existência dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), os quais trabalham as concepções teóricas das práticas escolares, a BNCC é necessária, pois é curricular, trabalhará as competências e as habilidades que os alunos precisam desenvolver para terem sucesso tanto no ambiente escolar quanto no seu convívio em sociedade.

No que diz respeito ao componente língua portuguesa, a BNCC (2017, p.65) destaca: “Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)[...]”, trata de práticas já conhecidas como o papel social da leitura e da escrita, os gêneros discursivos e suas esferas de circulação. Assim, implica que a escola precisa se abrir para trazer novos gêneros para a sala de aula.

Nessa direção, da mesma maneira que há anos foram trazidos gêneros textuais que circulavam fora da escola, tais como: as crônicas, as notícias de jornal, as quadrinhas, as parlendas, atualmente as escolas terão que se abrir para os textos multimodais. Estes, são aqueles que utilizam duas ou mais modalidades de formas linguísticas, a composição da linguagem verbal e não verbal no intuito de oferecer uma inserção de mais qualidade do leitor no mundo

contemporâneo. “Dessa forma, a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia.” (BNCC, 2017, p.68)

Em relação ao eixo leitura, tratava-se das estratégias e das modalidades de leitura, com a BNCC destaca-se além disso, a intertextualidade, as condições de produção e recepção de textos, o desenvolvimento de uma postura crítica em relação as informações lidas nos textos e a verificação da validade dessas informações. Nessa perspectiva a BNCC (2017, p.70) enfatiza:

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais.

Logo, ao trabalhar com textos multimodais, outras habilidades terão que ser desenvolvidas. Por exemplo, apreciar e analisar o movimento de câmera, de luz, do espaço, do corpo, a forma como as imagens estão ou não sendo mostradas, aumentando assim, a importância de os professores estarem atentos a perspectiva dos multiletramentos que a BNCC traz. Tal ideia aponta para a necessidade de desenvolver com os alunos um trabalho de adesão do prazer da leitura dos diversos novos gêneros discursivos existentes hoje em dia nas práticas sociais.

Sobre o eixo produção textual, assim como o eixo leitura, não deve ser trabalhado de forma descontextualizada e sistemática. Ao contrário, as produções devem acontecer baseadas em gêneros discursivos vivenciados nas práticas sociais e culturais dos alunos, podendo ser individuais ou coletivas, conforme é abordado em outros documentos oficiais. Nesse sentido, a BNCC reforça (2017, p.76):

Os mesmos princípios de organização e progressão curricular valem aqui, resguardadas a mudança de papel assumido frente às práticas discursivas em questão, com crescente aumento da informatividade e sustentação argumentativa, do uso de recursos estilísticos e coesivos e da autonomia para planejar, produzir e revisar/editar as produções realizadas.

Portanto, os eixos de leitura e produção textual na BNCC estão relacionados, da mesma forma que os educadores sabem que deve ocorrer nas

práticas escolares e sociais. Entretanto, acrescenta a importância dos multiletramentos serem levados para a sala de aula para juntamente com os outros conhecimentos já existentes formarem-se leitores e conseqüentemente, escritores críticos, autônomos e fluentes.

2.5 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A MEDIAÇÃO DA LEITURA

A leitura consiste numa atividade eminentemente humana, sendo uma capacidade adquirida desde cedo e que, na escola, deve ser aprimorada em suas formas distintas. Neste contexto, caracteriza-se como uma atividade complexa haja vista que consistiu em um meio de o indivíduo compreender a si e ao mundo que o cerca.

No entanto, no contexto escolar, a leitura quase sempre é encarada como uma atividade árdua e de difícil execução. Tal fator deve-se a uma série de motivos, seja a falta de acesso das crianças ao mundo da leitura do código escrito, seja pela falta de formação dos educadores em desenvolver trabalhos voltados para o desenvolvimento da leitura como uma atividade prazerosa.

Outro agravante, neste contexto, diz respeito ao fato de muitos educadores terem sua prática educativa moldada em uma estrutura metodológica que compreende o aluno como um “tábula rasa” e, desta forma, constitui as atividades desenvolvidas na escola totalmente desvinculadas do mundo real, fator que gera desestímulo por parte dos alunos.

Pensando no ensino da leitura, como uma das funções primordiais a serem desenvolvidas nas práticas escolares, Martins (1994 p.34) destaca:

A função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta. Assim, criar condições de leitura não implica apenas alfabetizar ou propiciar acesso aos livros. Trata-se antes de dialogar com o leitor sobre a sua leitura, isto é, sobre o sentido que ele dá, repito, a algo escrito, um quadro, uma paisagem, a sons, imagens, coisas, ideias, situações reais ou imaginárias.

Diante, pois, da deficiência leitora de parte expressiva dos estudantes, acredita-se que uma possibilidade para reverter a situação é investir na formação inicial e contínua de qualidade dos professores pois, conforme encontra-se em Bortoni- Ricardo (2012, p.206):

[...] as pesquisas acerca da leitura têm mostrado que, por meio da mediação do professor, é possível construir ‘andaimes’, e esse processo dialógico permite preencher ‘buracos’ na compreensão dos textos. Esses buracos, ou vazios de

compreensão, são decorrentes da ausência do conhecimento enciclopédico exigido pelo texto na ação da leitura.

Assim, baseando-se na citada autora, o professor precisa estar bem preparado para mediar uma aula de leitura, planejá-la com antecedência, porque dessa forma estará preparado para auxiliar os alunos em algum conhecimento enciclopédico que eles não possuam. A construção de saberes em sala de aula acontece de maneira mais significativa quando há uma mediação pedagógica bem realizada. Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2012, p.68) destaca:

Mediar o desenvolvimento da leitura é exercitar a compreensão do aluno, transformando-o de leitor principiante em leitor ativo. Isso pressupõe desenvolver sua capacidade de ler com segurança, de decodificar com clareza e reconhecer com rapidez as palavras para uma leitura fluente. [...] A mediação na leitura acontece na dinâmica da interação. O mediador apoia o leitor iniciante auxiliando-o a mobilizar conhecimentos anteriores para desenvolver as habilidades específicas para aquela tarefa.

Em relação à formação inicial do educador, percebe-se que ainda há instituições, as quais focam apenas na habilitação legal para a prática profissional da docência, ou seja, em formar o professor para ministrar aula. Nessa perspectiva, Tardif (2010, p.241) assinala:

Na formação de professores, ensinam-se teorias[...], filosóficas, históricas, pedagógicas, etc., que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor.

Entretanto, ser professor não é uma atividade mecânica, burocrática, ensinar é uma prática social, afinal trabalha-se com seres humanos. É fundamental que o docente tenha esse fato concretizado na mente dele desde a formação inicial, pois segundo Pimenta (1999, p.18):

[...] Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

Sobre a formação continuada do educador, a autonomia de cada profissional é indispensável. Muitas vezes no decorrer dos anos, o professor

deixa de inovar, considerando desnecessário redimensionar as suas práticas, mas esse é um trabalho infinito e se ele não pensar dessa forma não terá nenhum gestor ou coordenador escolar que o faça aceitar as constantes inovações que o processo de ensino e aprendizagem exigem. Assim, [...] “É na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modificá-la.” (PIMENTA, 1999, p.19). Não se pode permitir que os desgastes sofridos no exercício da profissão desanimem o professor, ao contrário, dos saberes da experiência que se extraem as sugestões para os avanços educacionais. Dessa forma, ainda de acordo com o citado autor:

[...] Não se trata, pois, de acreditar que a qualificação docente pode, isoladamente, assegurar um ensino de qualidade. Ao contrário, acredita-se que uma política de democratização da escola pública que tenha como um de seus objetivos o ensino de qualidade, necessita, também, do professor de qualidade. Este deve ser buscado no aproveitamento dos que aí estão, por meio de sua formação contínua e também do investimento na formação de novos professores. (1999, p.36)

Contudo, ao pensar em qualidade de ensino é de suma importância ressaltar que as instituições governamentais devem investir financeiramente na formação contínua de educadores, isto porque:

A formação de professores para a escola básica constitui, pois, fator relevante na melhoria da qualidade da escola pública, mas não considerada de forma isolada, e sim no bojo de decisões políticas mais amplas que apontem a melhoria das condições do trabalho docente. (PIMENTA, 1999, p.57)

Soma-se a essa formação continuada, a necessidade da organização de grupos de estudo de professores, dentro da escola na qual lecionam. Esses serão úteis para refletir sobre as práticas educacionais da instituição e para elaboração coletiva de projetos, os quais promovam a leitura de maneira significativa ou qualquer outra ação que a escola esteja precisando. Nesse sentido, Geraldi (1998, p.101) afirma:

Reconhecemos também a necessidade de os docentes, no seu ambiente de trabalho, formarem grupos para uma reflexão crítica e sistemática de sua prática, considerando o contexto no qual estão inseridos e visando a ações/projetos de intervenção no cotidiano com o objetivo de melhoria dessa prática. São estas características que constituem um professor-pesquisador, reflexivo e profissional.

Portanto, mesmo sabendo que a motivação em relação a leitura está no aluno, é de suma importância uma mediação profícua de tal atividade, especialmente no âmbito escolar. “Noutras palavras, não existe trabalho sem um trabalhador que saiba fazê-lo, ou seja, que saiba pensar, produzir e reproduzir as condições concretas de seu próprio trabalho.” (TARDIF, 2010, p.236). Para isso, o professor necessita estar devidamente qualificado. Rojo (2012, p.94) corrobora tal ideia ao afirmar: “É preciso potencializar a qualificação dos(as) professores(as) para que possa, de fato, superar a exclusão social e o insucesso escolar[...]”. Entende-se, pois, que a formação inicial e continuada dos profissionais de língua portuguesa deve ser tratada como algo primordial na educação, visto que são eles que certamente irão mediar a maioria das aulas de leituras dos estudantes no contexto escolar.

3 LETRAMENTO: BREVES CONSIDERAÇÕES

Conforme pesquisas de Rojo (2012), a palavra letramento demorou a ser usada pela primeira vez, no Brasil. O termo vem do inglês *literacy*, e foi usado inicialmente no livro *No mundo da escrita*, pela escritora Mary A. Kato, em 1986. A partir desse momento, ocorreram várias discussões entre os estudiosos por confundirem letramento com alfabetização, entretanto, nos dias atuais esses conceitos estão bem definidos. “Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.” (KLEIMAN, 1995, p. 18 e 19) E alfabetização é “o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico) [...]” (KLEIMAN, 1995, p.20)

Dessa forma, o conceito de letramento no sentido que empregamos atualmente, nasceu da necessidade dos indivíduos de verem as práticas escolares refletindo-se nas suas vivências e atividades em sociedade. Além disso, é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce o que aprende na escola em seu meio social, o cidadão leitor é capaz de buscar leituras, estabelecer relações com ela. Por outro lado, o termo alfabetização é usado no sentido de aquisição das regras de uma língua.

Inicialmente, promoveu-se o letramento e o desenvolvimento cognitivo, o qual segundo Kleiman (1995), utilizava-se de pesquisas empíricas e etnográficas, as quais comparavam grupos letrados e não-letrados, porém esses estudos não se sustentaram, pois, “na maioria das vezes, letramento e escolarização se dão simultaneamente, uma vez que a escola é, em quase todas as sociedades, a principal agência de letramento.” (KLEIMAN, 1995, p.24). Assim, ressalta-se que “a perspectiva predominante nos estudos do letramento até meados da década de 1990 foi a cognitiva, emergindo a perspectiva discursiva recentemente, em especial, a partir do século XXI.” (ROJO, 2012, p.129).

Logo, destaca-se nesse trabalho a concepção discursiva de letramento, visto que promove uma leitura crítica do mundo, facilitando que os cidadãos participem de todos os eventos sociais os quais necessitem. “[...] o letramento

está relacionado com os usos da escrita em sociedade e com o impacto da língua escrita na vida moderna” (KLEIMAN, 2013, p.19), portanto não tem como acontecer sem levar em consideração o seu contexto de produção.

3.1 PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM CONTEXTOS ESCOLARES

Apesar das diversas pesquisas existentes sobre letramento até os dias atuais, em algumas instituições escolares, as práticas de letramento precisam ser melhores desenvolvidas, a exemplo de Kleiman (1995, p. 47):

O resgate da cidadania, no caso dos grupos marginalizados, passa necessariamente pela transformação de práticas sociais tão excludentes como as da escola brasileira, um dos lugares dessa transformação poderia ser a desconstrução da concepção do letramento dominante.

Nesse viés, a concepção de letramento predominante na sociedade é aquela que o aluno ao entrar em sala, já tem um caminho a ser percorrido, previamente planejado e todos os participantes devem se enquadrar naquele perfil, independente de sua realidade familiar, financeira e social. Kleiman(1995, p.45) reforça essa ideia ao afirmar:

Segundo essa mesma concepção de letramento, que analisa a escrita como objeto, o ensino teria como objetivo iniciar – e avançar em – um processo que culminaria na produção de um objeto já definido de antemão pelas suas diferenças formais com o texto oral.

Entretanto, sob a ótica discursiva do letramento não há essa dicotomia entre o texto oral e o texto escrito, ao contrário, percebe-se claramente que eles se completam. Sobre isso, Kleiman(1995, p.45) diz: “Foi postulada uma relação de continuidade – não de oposição – entre o oral e o escrito, perante as evidentes relações que existiam entre os usos da língua falada e da língua escrita.”

Contudo, muitas vezes, os gêneros textuais estudados em sala de aula não fazem parte no dia a dia dos alunos, dificultando assim que o letramento aconteça de maneira satisfatória em contextos escolares. Acredita-se que atividades escolares como essa necessita ser revista e reorganizada para ser

colocada em prática de forma adequada. Nessa perspectiva, Kleiman (1995, p. 37-38) explica:

O fato de a escola separar as práticas letradas de suas instituições de origem – literária, científica, jornalística – e dar um tratamento descontextualizado, uniforme, a todos os textos, independente de onde se originaram, não significa que as práticas na escola não estejam situadas. Elas são situadas na escola, a mais importante agência de letramento da sociedade, que favorece as práticas de análise de elementos como sílabas, palavras, frases ... e até textos.

A saber, prática situada: “Refere-se ao entrosamento ou à sobreposição parcial existente entre a prática social e a situação; podemos atribuir isso a uma capacidade básica do ser humano de contextualizar os saberes e a experiência.” (KLEIMAN, 1995, p.25). Assim, o contexto de produção dos gêneros trabalhados no cotidiano escolar é fundamental para os educados, situarem, isto é, compreenderem o significado dos saberes escolares nas suas práticas em sociedade, por isso “o ensino deve partir daquilo que o aluno sabe.” (KLEIMAN, 2013, p.53)

Nessa perspectiva, o jornal que o aluno assiste e comenta com a sua família, em casa em um dia, pode ser assistido e comentado, em sala de aula em outro momento, promovendo uma roda de conversa ou um debate sobre o assunto. As séries e minisséries assistidas via internet pelos jovens estudantes podem ser encenadas na escola, através de uma peça teatral, por exemplo, entre tantos outros eventos de letramento que são possíveis acontecer nos mais diversos contextos escolares.

Desse modo, enfatiza-se que evento de letramento é: “Ocasão em que se fala, se organiza ao redor de textos escritos e livros, envolvendo a sua compreensão. Segue as regras de usos da escrita da instituição em que acontece. [...]” (KLEIMAN, 2013, p.23). E sob essa ótica, a citada autora diz mais:

Um **evento de letramento** inclui atividades que têm as características de outras atividades da vida social: envolve mais de um participante e os envolvidos têm diferentes saberes, que são mobilizados na medida adequada, no momento necessário, em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e de metas comuns. Daí ser um evento essencialmente colaborativo (grifos do autor).

Em relação ao caráter colaborativo do letramento, vários exemplos podem ser dados para ilustrar. Numa viagem de uma turma de pessoas para um lugar

desconhecido, uma pessoa pode ir lendo as consultas realizadas em um mapa para o motorista, outro pode ir prestando atenção nas placas que tiverem no decorrer do caminho, outro pode utilizar um aplicativo de celular para encontrar o percurso mais rápidos, etc. (KLEIMAN, 2013). Dessa forma, fica explícito o porquê de o letramento ser colaborativo e a importância dessa perspectiva ser utilizada nas práticas escolares.

Diante do que foi exposto, destaca-se a relevância de todos que fazem parte das instituições escolares, nos vários contextos existentes, realmente compreendam e consigam colocar em prática a concepção discursiva do letramento. Afinal, a escola é uma instituição de peso e através de mediações pedagógicas adequadas fará isso acontecer.

3.2 MULTILETRAMENTOS E PRÁTICAS ESCOLARES

O conceito de multiletramentos é algo recente, no Brasil. Primeiro, tivemos o advento da concepção de letramento, na sequência o termo passou a ser usado no plural, letramentos e atualmente as pesquisas passaram a focar os multiletramentos. Sobre isso, no dizer de Rojo (2012, p.130):

Se, inicialmente, o letramento oscilava entre a abordagem das capacidades (alfabetismos) e as práticas sociais, referido o sempre no singular, o termo passou a ser designado no plural – *letramentos* – a partir do nascimento dos “novos estudos do letramento”, em que o nome de Brian Street é o mais representativo. Brian Street é o mais representativo. Street evidenciou que os letramentos são múltiplos, variando no tempo, espaço, situações, e estritamente determinados por relações de poder.

Sendo assim, a concepção de letramentos múltiplos mostra a variedade de práticas letradas quer sejam valorizadas, ou não, enquanto o conceito de multiletramentos é mais específico, conforme encontra-se em Rojo (2012, p.13):

[...] o conceito de **multiletramentos** – é bom enfatizar -aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

No que diz respeito à multiplicidade de culturas, ressalta-se que hoje, vivemos rodeados de produções culturais letradas, as quais circulam diariamente em sociedade. E sobre à multiplicidade semiótica, destaca-se a diversidade de linguagens em circulação, podem ser textos impressos, mídias audiovisuais, digitais ou não. Logo, segundo Rojo (2012, p. 23), os multiletramentos funcionam da seguinte forma:

- a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de prosperidade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, mídias e culturas).

Entretanto, o desafio contemporâneo é conseguir realizar práticas de multiletramentos nos variados contextos escolares. As mídias estão mais acessíveis que outrora, apesar de ainda termos lugares com dificuldades nisso, professores e alunos, de forma geral têm acesso a tecnologia, contudo muitas vezes os educadores só utilizam as tecnologias em seu benefício. Como utilizar essas ferramentas em prol do ensino e aprendizagem é algo desafiador para todos os profissionais da educação no momento.

Por exemplo, podemos usar as diversas funções do celular em atividades pedagógicas, fotos, filmagens, slides, gravações, são recursos que enriquecem bastante uma aula e que podem ser produzidos usando essa ferramenta tecnológica. Espera-se com o uso das mídias na escola que os cidadãos consigam adquirir posicionamentos que possam servir na vida social deles. Rojo (2012, p.27) corrobora tal ideia ao dizer

Em vez de impedir/disciplinar o uso do internetês na internet (e fora dela), posso investigar por que e como esse modo de se expressar por escrito funciona. Em vez de proibir o celular em sala de aula, posso usá-lo para a comunicação, a navegação, a pesquisa, a filmagem e a fotografia.

Para isso, em primeiro lugar é preciso trabalhar com os estudantes a importância de usar a internet de maneira adequada, de acordo com o contexto que estão inseridos. É preciso que o aluno aprenda na escola o que precisa nas vivências em sociedade, mas de forma segura, sempre com objetivos pedagógicos.

Sob essa ótica, uma pedagogia dos multiletramentos nos mais diversos em contextos escolares é possível de se fazer realidade em parte significativa do país. Mesmo que em alguns lugares ainda seja difícil o acesso a internet ou em outros, a ferramenta exista, porém há uma resistência de utilizá-la em sala de aula, faz-se urgente começar a colocar em prática a perspectiva dos multiletramentos, pois quando os possíveis bons resultados começarem a surgir as demais instituições de ensino também começarão a agir nesse sentido.

4 GÊNEROS TEXTUAIS: REVISITANDO PARADIGMAS E PRÁTICAS

De acordo com as pesquisas de Marcuschi (2008), o estudo acerca dos gêneros textuais acontece há séculos. No entanto, nesse trabalho, destaca-se a visão mais recente que se tem desse tema, isto é, os gêneros textuais como sistema de influência social. Nesse sentido, Marcuschi (2008, p.161) afirma:

Os gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social a até mesmo ao exercício de 'poder. Pode-se, pois dizer que os gêneros textuais são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia-a-dia.

Um exemplo desse controle social é a mediação do professor na sala de aula, pois o discurso do docente tem um planejamento, uma intenção e o discurso do aluno também, apesar de ser proferido a partir das falas realizadas pelo educador. Nessa perspectiva, Marcuschi (2008, p.162) acrescenta: “Quando queremos exercer qualquer tipo de poder ou de influência, recorremos ao discurso. Ninguém fala só para exercitar as próprias cordas vocais ou os tímpanos alheios.” E numa sala de aula, ambiente heterogêneo não poderia ser diferente.

Dessa forma, nas instituições escolares, a principal ferramenta de trabalho do professor é o discurso, por isso deve ser desenvolvido da melhor maneira possível. Assim, parafraseando o citado autor o ensino da língua acontece utilizando textos e os textos concretizam-se nos gêneros textuais. Entretanto, segundo Marcuschi (2008, p.51): “A questão não reside no consenso ou na aceitação deste postulado, mas no modo como isto é posto em prática, já que muitas são as formas de se trabalhar texto”.

Decorrente a esta ideia é notória a utilização dos diversos gêneros textuais para a mediação das aulas de leitura e produção textual no ensino fundamental. Desde os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), que isso vem sendo trabalhado de forma mais intensa com os professores de língua portuguesa. Contudo, apesar de ser um assunto bastante debatido, ainda se percebem equívocos quanto ao conceito e a funcionalidade dos gêneros na concepção de alguns profissionais. Nesse sentido, MARCUSCHI (2002, p.19) esclarece:

[...] os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. [...] Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos.

Sob esta ótica, compreende-se que os gêneros textuais não são engessados, ao contrário, por terem caráter social, são flexíveis. Dessa forma, ao trabalhá-los é interessante que o professor tenha conhecimento do que afirma o citado autor, pois na perspectiva dos textos pode-se trabalhar entre outros aspectos: a evolução histórica da língua, as afinidades entre fala e escrita no uso real da língua, ações para desenvolver a leitura etc.

Nesta direção, o ensino dos gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa não se limitará a enumerar as características do gênero e mostrar um texto como exemplo da estrutura trabalhada, conforme acontece em algumas realidades escolares. Ao invés disso, os alunos perceberão a funcionalidade, o significado do que estão estudando e possivelmente perceberão as inúmeras aprendizagens que podem ser adquiridas utilizando os gêneros.

Consoante a essa ideia Koch e Elias (2017, p.106) defendem: “[...] os gêneros textuais – práticas sociocomunicativas – são constituídos de um determinado modo, com uma certa função, em dadas esferas de atuação, o que nos possibilita (re)conhecê-los e produzi-los, sempre que necessário.” Em suma, estudar os gêneros adequadamente implica analisá-los em relação a composição, conteúdo e estilo.

Assim, para diferenciar um gênero textual de outro, pois alguns assemelham-se em alguns aspectos, deve-se focar na funcionalidade ao invés dos aspectos linguísticos. Marcuschi (2008, p.159) corrobora tal ideia ao dizer que: “[...] hoje não é mais uma preocupação dos estudiosos fazer tipologias. A tendência hoje é explicar como eles se constituem e circulam socialmente.”

Nesse sentido, a diversidade dos gêneros textuais favorece o desenvolvimento de aulas envolventes, as quais chamem a atenção de alunos das variadas esferas sociais. No entanto, o professor-mediador precisa utilizar

as estratégias adequadas para a aprendizagem ocorrer de maneira significativa. Caso contrário a função e dinamicidade dos gêneros textuais passará despercebida pelos aprendizes. A exemplo disso, MARCUSCHI afirma:

O estudo de gêneros pode ter consequência positiva nas aulas de Português, pois leva em conta seus usos e funções numa situação comunicativa. Com isso, as aulas podem deixar de ter um caráter dogmático e/ou fossilizado, pois a língua a ser estudada se constitui de formas diferentes e específicas em cada situação e o aluno poderá construir seu conhecimento na interação com o objeto de estudo, mediado por parceiros mais experientes. (2002, p. 41)

No que diz respeito a sala de aula, os “parceiros mais experientes” são os professores. Logo, os saberes aqui expostos são fundamentais para eles, porque podem colaborar para amenizar várias inquietações de alguns profissionais, entre elas: adequar o saber que precisa ser adquirido a realidade dos alunos. Diante dos inúmeros gêneros, o mediador poderá selecionar somente alguns, os quais serão trabalhados de acordo com o público alvo para facilitar a interação e consequentemente a aprendizagem.

Lima Arrais (2015, p. 48), reforça essa ideia ao defender que: “Quando interagimos, podemos fazer-nos compreender mutuamente, uma vez que permitimos condições de diálogo pelo compartilhamento de informações e esclarecimentos que promovem novos saberes.” Em outras palavras, em um momento de mediação pedagógica, como devem ser as aulas nas escolas, é necessário que o professor ofereça subsídios acessíveis ao universo do aluno para se fazer compreendido. Assim, acredita-se que um gênero textual bem selecionado pode ajudar nisso.

Portanto, com a rapidez que os gêneros textuais circulam e se multiplicam atualmente, tanto pelos veículos de comunicação orais, escritos quanto através das tecnologias, principalmente pela internet, pode-se afirmar que os gêneros são uma ferramenta pedagógica extraordinária. Visto que, quando são trabalhados adequadamente favorecem um aprendizado significativo, o qual o aprendiz passará a ter competência de aplicá-lo em sociedade.

4.1 O GÊNERO CONTO: DO TRADICIONAL AO MODERNO

Por muito tempo na história da humanidade a única maneira de se construir saberes de um povo era através da oralidade, principalmente através dos mais idosos de cada comunidade. Nesse contexto, “os contos populares fazem parte de uma literatura originalmente oral, viva e sonora, destinada a um auditório que não sabia ler, mas que determinava a técnica da exposição da própria narrativa[...]” (BRANDÃO, 2000, p.85). Para isso, destacava-se o contador, pessoa dotada de diversas características marcantes.

A marca constante do contador é a sua intenção de prender a atenção dos ouvintes, a ponto de contagiá-los a uma participação apreciativa, durante a própria enunciação. O narrador utiliza inflexões de voz, modulações melódicas, expressões fisionômicas e gestuais, buscando manter desperto o interesse dos ouvintes, realçando os pontos altos das narrativas, sempre num diálogo sintonizado com o auditório. (BRANDÃO, 2000, p.86)

Em nosso país, a exemplo de Brandão (2000), a tradição de contação de história veio da Nigéria, onde os narradores de histórias populares, os *akpalôs*, viajavam de tribo em tribo declamando os seus *alôs*. Enfatiza-se que essa tradição oral permanece viva, porém atualmente os contos feitos são devidamente escritos e registrados. Dois grandes exemplos na literatura brasileira são: A Velha Totonha de José Lins do Rego e a Tia Anastácia de Monteiro Lobato. Gotlib (2006, p.13) reforça essa ideia ao dizer:

A história do conto, nas suas linhas mais gerais, pode se esboçar a partir deste critério de invenção, que foi se desenvolvendo. Antes, a criação do conto e sua transmissão oral. Depois, seu registro escrito. E posteriormente, a criação por escrito de contos, quando o narrador assumiu esta função: de contador-criador-escritor de contos, afirmando, então, o seu caráter *literário*.

Nessa perspectiva, Brandão (2000, p.90) afirma: “As histórias mais populares no Brasil não são as mais regionais[...], mas aquelas [...] espalhadas por quase toda a superfície da terra. Na verdade, quanto mais universal um conto, mais popular será no país.” Sendo assim, quando um conto é dito popular não é porque nasceu em nosso país, e sim pelo seu caráter secular.

Nesse sentido, faz-se necessário destacar a evolução que houve do modo tradicional para o modo moderno de narrar contos. “Segundo o modo tradicional, a ação e o conflito passam pelo desenvolvimento até o desfecho, com crise e resolução final. Segundo o modo moderno de narrar, a narrativa desmonta este esquema e fragmenta-se numa narrativa invertebrada.” (GOTLIB, 2006, p.29)

Dessa forma, o conto caracteriza-se por ser um texto condensado, com poucas personagens, poucas ações, o tempo e o espaço são reduzidos, o conflito, o qual deve chamar a atenção do leitor para assim termos o clímax da história. No entanto, o modelo moderno de contos deixa a questão da sequência narrativa a critério do escritor(a), valendo mais a criatividade do que escrever preocupado com uma sequência de características.

Conforme Julio Casares (*apud* Gotlib, 2006, p.11) há três concepções da palavra *conto*, as quais Julio Cortázar usa no seu estudo sobre Poe:” 1. Relato de um acontecimento falso; 2. Narração oral ou escrita de um acontecimento falso; 3. Fábula que se conta às crianças para diverti-las.” Nesse sentido, ressalta-se que “todas apresentam um ponto comum: são modos de se *contar* alguma coisa e, enquanto tal são todas *narrativas*.” Então, o caráter narrativo do conto é de suma importância para os estudos sobre esse gênero, pois desde os primórdios da humanidade que as narrativas são significantes, nos mais diversas práticas sociais.

Há também os que “tentaram sistematizar os contos, classificando-os por motivos típicos, presentes nos enredos. Por esta classificação podemos distinguir:

- Histórias de animais
- Contos populares comuns
- Pilhérias e anedotas
- Contos de meninos
- Contos acumulativos ou de repetição
- Contos não-classificados” (BRANDÃO, 2000, p.93)

Assim, compreende-se que os “contos revelam uma concepção de vida, com valores e comportamentos, que dão uma dimensão histórica às temáticas tratadas.” (BRANDÃO, 2000, p. 95). Portanto, nomear ou caracterizar as variedades de contos existentes, foi um trabalho realizado por diversos

escritores, a exemplo de Brandão (2000) e Gotlib (2006), porém não devemos nos restringir a elas, pois a riqueza que o gênero em destaque possui ainda é merecedora de muitos estudos e pesquisas.

4.2 CONTOS MARAVILHOSOS: ALGUNS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

De acordo com as três acepções de Julio Casares sobre conto, o gênero textual contos maravilhosos se encaixa na terceira: “fábula que se conta às crianças para diverti-las.” Jolles (*apud* Gotlib 2006, p.17) corrobora tal ideia ao afirmar

O conto, segundo a terceira acepção de Julio Casares, [...] liga-se, mais estreitamente ao conceito de *estória* e do *contar estórias*, e refere-se, sobretudo, ao *conto maravilhoso*, com personagens não determinadas historicamente. E narra como “as coisas deveriam acontecer”, satisfazendo assim uma expectativa do leitor e contrariando o universo real, em que nem sempre as coisas acontecem da forma que gostaríamos.

Nesse sentido, vale enfatizar o caráter maravilhoso desse gênero, isto é, o porquê da associação desse gênero com o adjetivo citado. “O conto, segundo Jolles, não pode ser concebido sem o elemento ‘maravilhoso’ que lhe é imprescindível.” (GOTLIB, 2006, p.18) Assim, esse elemento está relacionado aos fatos surpreendentes, fantásticos que ocorrem no decorrer das histórias. Além disso, sempre traz ensinamentos para os seres humanos, exemplificando como os fatos deveriam finalizar.

Afinal, “o conto [...] não se refere só ao acontecido. Não tem compromisso com o evento real. Nele, realidade e ficção não têm limites precisos.” (GOTLIB, 2006, p.12). Jolles (*apud* Gotlib 2006, p.17 – 18) acrescenta: “o *conto*[...] é uma ‘forma simples’, isto é, uma forma que permanece através dos tempos, recontada por vários, sem perder sua ‘forma’[...].”

Nesse cenário, entre outros escritores, destacam-se os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm, que nasceram na Alemanha, próximo a Frankfurt e tornaram-se excelentes produtores de contos maravilhosos. Ribeiro (2016, p.85), enfatiza isso ao dizer:

No ano de 1811, Jacob Grimm lançou sua primeira obra, a qual se intitulava de “Os mestres cantores alemães”. [...] Preocupado em preservar tudo aquilo oriundo da expressão do povo enquanto cultura, Jacob e seu irmão publicaram a primeira edição do clássico **Kinder und Hausmärchen**, em 1812, traduzido para o português como “Contos maravilhosos infantis e domésticos”.

Das obras dos irmãos Grimm, essa última citada possui uma relevância maior para os alemães e para a cultura universal, pois nos dias atuais é considerada pela UNESCO como Patrimônio Documental da Humanidade. Além disso, Ribeiro (2016, p.87) acrescenta:

Em comemoração aos 200 anos do lançamento do primeiro volume de *Kinder und Hausmärchen* (Contos maravilhosos infantis e domésticos) dos Irmãos Grimm, a editora Cosacnaify lançou uma edição da versão original de 156 contos, divididos em dois tomos, assim como se apresenta a obra original (1812 e 1815).

Nessa perspectiva, ressalta-se que são usados alguns contos dessa obra de valor imensurável para a realização de algumas das oficinas de leitura e produção textual desse trabalho. São eles: “Gato e Rato em Sociedade” (GRIMM, J. e GRIMM W., 2012, p.40-41), do tomo 1 e “A Clara Luz do sol Revelará para o Dia” (GRIMM, J. e GRIMM W., 2012, p. 152-153), do tomo 2.

4.3 MINICONTOS: A DIVERSIDADE CULTURAL EM FOCO

Na pós modernidade, a exemplo de Rojo (2012), os educadores enfrentam o desafio de aliar as novas tecnologias disponíveis a aprendizagem satisfatória dos educandos. Pois, durante muito tempo as práticas de letramento escolares baseavam-se somente na linguagem escrita como tecnologia para o ensino de leitura e escrita, porém no cenário atual da educação brasileira novas práticas fazem-se necessárias.

Nesse contexto, novas habilidades passaram a serem exigidas tanto do professor quanto do aluno, aumentando assim a importância dos letramentos múltiplos. Nesse sentido, Rojo (2012, p.76) afirma: “A ampliação desse conceito vem dar conta da diversidade de semioses que co-ocorrem nos textos encontrados hoje nas mídias: visual (uso das imagens), sonoro (uso dos sons), verbal (uso das línguas) [...]”

Assim, foram emergindo novos gêneros, como: *o blog, o email, o chat, o miniconto*, entre outros. Desses que foram citados, focaremos nesse último, com o objetivo de que todos os leitores, os quais tenham acesso a esse trabalho compreendam a evolução histórica e literária que aconteceu dos contos aos minicontos. Sobre o miniconto Rojo (2012, p.80) destaca:

O gênero miniconto teve início em 1959, com o guatemalteco Augusto Monterroso, que escreveu o miniconto “O dinossauro”, considerado um dos menores de que se tem notícia. No Brasil, *Ah, é?*, livro de Dalton Trevisan de 1994, é considerado o ponto de partida do miniconto em seu formato contemporâneo. Em 2004, ganha destaque a obra *Os cem menores contos brasileiros do século*, organizada por Marcelino Freire, com contos utilizando no máximo cinquenta letras.

Diante do que foi dito, compreende-se que o miniconto é uma narrativa curta, que tem diversas características, tais como chamar a atenção do leitor e transmitir uma mensagem com poucas palavras. “Dessa forma, se há dificuldades em definirmos o miniconto isso se deve não (apenas) ao prefixo “mini-”, e sim às diversas e produtivas discussões sobre o gênero conto.” (SPALDING, 2012, p.3). Nessa mesma direção Rojo (2012, p.81) ressalta:

Além de miniconto e de naconto, esse gênero recebe outras denominações, tais como: microconto, microrrelato e conto brevíssimo. Todas essas denominações nos remetem a produções pequenas, que interpelam movimentos de leitura diferenciados, mais fluidos, dinâmicos e que requerem letramentos diferenciados dos seus interlocutores.

Diante do que foi exposto, compreende-se a importância de promover a diversidade cultural e a diversidade de linguagens na escola, ambiente em que essa pluralidade é claramente vivenciada, diariamente. Para isso, sugere-se, entre outras tantas possibilidades, estudar em sala de aula a evolução que houve do gênero conto ao gênero miniconto, pois dando ao alunos várias formas de expressão escrita, artística e cultural terão mais chances de ocorrerem aulas, nas quais a mediação pedagógica do professor desenvolva habilidades de leitura e produção textual no nível adequado, nos mais diversos contextos escolares.

5 DOS CONTOS MARAVILHOSOS AOS MINICONTOS: MULTILETRAMENTOS E ATIVIDADES DE RETEXTUALIZAÇÃO

Apresentamos aqui, sob a forma de oficinas pedagógicas, uma proposta de subsídios teórico-metodológicos que quiçá, possam favorecer aos professores e alunos, especialmente do 6º ano do Ensino Fundamental, a realização de um trabalho produtivo de incentivo à leitura, a partir da adoção dos gêneros textuais contos maravilhosos e minicontos.

A proposta se baseia no procedimento de sequência didática proposto por Schneuwly; Dolz (2004), que concebem sequência didática como:

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; [...] As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis. (SCHNEUWLY; DOLZ 2004, p.83).

Esse modelo de didatização a ser apresentado está associado às pesquisas sobre a mediação da leitura e produção textual através de um trabalho sistemático com gêneros textuais desenvolvidos pelo grupo de Genebra.

Apresenta-se a seguir, um resumo explicativo das etapas da sequência didática elaborada por Schneuwly; Dolz (2004, p. 84-91) adotada para o desenvolvimento da parte metodológica da presente investigação:

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

- O aluno deve ser exposto ao projeto coletivo de produção de um gênero (qual é o gênero, a quem se dirige a produção, qual o suporte material da produção, quem são os participantes, etc.).
- O aluno tem que conhecer o conteúdo com o qual vai trabalhar e saber da sua importância.

A PRIMEIRA PRODUÇÃO

- A produção inicial pode ser simplificada.
- Avaliação formativa para definir os pontos onde o professor precisa intervir melhor para adaptar os módulos de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos.

OS MÓDULOS

- Trabalhar problemas de níveis diferentes (contexto de produção, conteúdo temático, construção composicional).
- Variar atividades e exercícios (observação e análises de textos, atividades simplificadas de produção de texto).
- Lista de constatações.

A PRODUÇÃO FINAL

- Possibilita ao aluno pôr em prática as noções elaboradas nos módulos.
- Permite ao professor realizar uma avaliação somativa.

Nessa direção, as oficinas apresentadas como produto final deste trabalho pautam-se na apreensão dos fundamentos teóricos acerca das concepções de leitura e produção textual, das especificidades que incidem sobre a ação docente em contextos de mediação da leitura e produção textual, além de uma proposta pedagógica que possibilite oferecer subsídios teórico-metodológicos com o intuito de promover a produção de sentidos do texto pelos alunos, enfatizando a leitura e a produção de contos maravilhosos e minicontos. Promover múltiplas possibilidades de compreensão e interpretação desses gêneros textuais por alunos do Ensino Fundamental ligadas as suas vivências individuais e coletivas, é considerar um espaço onde o aluno precisa ser estimulado a manifestar suas posições discursivas.

5.1 A APLICABILIDADE DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS AO PROCESSO DE RETEXTUALIZAÇÃO

No Brasil, o termo retextualização foi usado a primeira vez por Neuza Gonçalves Travaglia, em sua tese de doutorado, pela Universidade de São

Paulo, em 1993. Contudo, a partir dessa tese, ela produziu o livro *Tradução e retextualização: a tradução numa perspectiva textual*, o qual só foi publicado em 2003. Nessa obra, Travaglia destaca o processo de tradução como uma atividade de retextualização.

Entretanto, é Marcuschi (2001) que acrescenta mais possibilidades ao conceito de retextualização, ampliando assim, o número de pesquisas nesse sentido. Dikson (2018) enfatiza isso ao afirmar:

Enquanto pesquisas anteriores discorrem sobre questões bem específicas de produção textual, oral ou escrita, e de reescrita, Marcuschi (2001) faz toda uma discussão dos aspectos das linguagens oral e escrita, mostrando que a retextualização pode ocorrer em quatro movimentos diferentes – *fala-escrita; fala-fala; escrita-fala; escrita-escrita* – o que inova os estudos do tema por mergulhar em outros vieses até então ainda não trilhados.

Dessa forma, a retextualização pode ocorrer de diversas maneiras, por exemplo, da modalidade oral da língua para a modalidade escrita, de um texto oral para outro texto oral, de um texto escrito para outro texto escrito, entre tantas outras perspectivas. “A ideia é entendermos que, em qualquer que seja a atividade de retextualizar, vai haver extrema complexidade à sua realização e será necessária a ativação de uma série de processos [...]” (DIKSON, 2018, p. 506-507).

Contudo, esse trabalho firma-se na concepção de Matêncio (2003, p.3-4), pois para ele, a retextualização é

a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, o que significa que o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base para, então, projetá-las tendo em vista uma nova situação de interação, portanto um novo enquadre e um novo quadro de referências.

Assim, o conceito de Matêncio (2003), ressalta que ao trabalhar retextualização, o texto base passará por alterações para condizer com o novo objetivo que pretende veicular, mostrando a relevância de se abordar os mais diversos gêneros textuais, presentes nos inúmeros contextos escolares e socioculturais existentes. Logo, percebe-se que a retextualização pode funcionar

como uma produtiva ferramenta pedagógica, pois os educandos poderão ler e produzir textos de maneira mais eficiente.

Sob essa ótica, algumas das oficinas propostas nesse trabalho utilizarão a retextualização. Exemplificando, propõe-se que os alunos transformem um miniconto, o qual será produzido, de maneira escrita, a partir de fotos do cotidiano, as quais foram registradas com o celular, em um vídeo de até 60 segundos. Observa-se, o quanto os alunos gostam e utilizam das tecnologias, portanto, colocá-las a favor da aprendizagem, pode ser uma excelente estratégia didática.

Consoante a essa ideia, Dell'Isola (2007), aponta que para a retextualização acontecer de maneira significativa, é necessário:

- a) Leitura dos textos;
- b) Compreensão textual, observação e caracterização do texto lido;
- c) Identificação do gênero;
- d) retextualização: escrita de outro gênero, transformando-se um gênero em outro gênero;
- e) conferência: verificar as condições de produção do texto: o novo gênero deverá manter partes das informações lidas no texto-fonte;
- f) identificação, no texto recriado, das características do gênero-produto da retextualização;
- g) reescrita: fazem-se os ajustes imprescindíveis à versão final do texto retextualizado.

Desse modo, compreende-se que para trabalhar a retextualização nas práticas escolares, o professor mediador deve planejar tudo previamente, além de exigir uma dedicação do profissional do início ao fim do processo, conforme será destacado nas oficinas pedagógicas dessa pesquisa. Carvalho (2015, p.101) ressalta isso ao afirmar: “Antes de qualquer transformação textual, deve ocorrer uma atividade cognitiva que é a compreensão, a partir da qual, podemos alterar a modalidade (fala-escrita), o gênero (conversação espontânea – telefonema) etc.”

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo acadêmico destacou, principalmente, leitura, mediação e práticas pedagógicas aplicáveis, especialmente ao 6º ano do Ensino Fundamental utilizando os gêneros textuais Contos Maravilhosos e Minicontos. Assim, a dissertação teve como objetivo maior propor, subsídios teórico-metodológicos aplicáveis às vivências de mediação da leitura e produção textual especialmente no 6º Ano do Ensino Fundamental, a partir de usos de contos maravilhosos e de minicontos. Contudo, ressaltou-se que as atividades de retextualização sugeridas nessa dissertação podem ser perfeitamente adaptadas a outras séries da Educação Básica.

Para isso, inicialmente foram realizadas leituras sobre a perspectiva discursiva da linguagem e como ela pode ser efetivada, a exemplo Orlandi (1988), Martins (1994), Koch e Elias (2010) , compreendendo-se que para uma leitura ser consolidada de maneira significativa a interação autor-texto-leitor é imprescindível e isso deve ser explicado em sala de aula de aula pelo professor mediador.

Na sequência, destacou-se a importância do emergir da Linguística Textual para tudo que se entende, hoje sobre o que é um texto, os fatores responsáveis pela textualidade, a coerência, a coesão, baseando-se em Costa Val (1999) e Koch (2000). Além disso, tratou-se da perspectiva de discurso enfatizada nesse estudo, a exemplo de Brandão (2012) e Voese (2004). Somou-se a isso, a importância da formação inicial e continuada de qualidade do professor, pois alguns educadores não realizam uma mediação adequada numa aula de leitura ou de produção textual, porque não tiveram a oportunidade de aprender na graduação e nem nas formações, que costumam ser oferecidas pelos estados e municípios pertencentes, conforme enfatizam Tardif (2010), Pimenta (1999), Bortoni-Ricardo (2012), entre outros.

Nesse sentido, destacou-se o que primeiramente, chamou-se letramento, na sequência letramentos múltiplos e atualmente os multiletramentos na escola. Ressaltou-se que trazer uma pedagogia de multiletramentos para os mais diversos contextos escolares é essencial para uma construção de saberes, ressignificar as práticas em sala de aula fazem-se urgente e necessário, corroborando com tal ideia Kleiman (1995; 2013) Rojo (2012), entre outros.

Para que as aulas de leitura e produção textual ocorram com êxito no Ensino Fundamental, os professores precisam rever suas práticas com uma das ferramentas pedagógicas mais significativas nos dias atuais: os gêneros textuais, a exemplo de Marcuschi (2002; 2008). E dentro desse leque de possibilidades, enfatizou-se nesse trabalho o uso de contos maravilhosos e de minicontos na perspectiva dos multiletramentos, como sugestão para um estudo produtivo dentro da Língua Portuguesa.

Por fim, sugeriu-se atividades de retextualização baseando-se nos gêneros textuais: Contos Maravilhosos dos irmãos Grimm(2012) e de Minicontos de Wanke (1992) como forma de aliar a teoria estudada à práticas pedagógicas aplicáveis, especialmente ao 6º ano do Ensino Fundamental, todas essas vivências foram organizadas em forma de oficinas, devidamente didatizadas para o professor mediador aplicá-las.

Portanto, acredita-se que em plena era dos multiletramentos, os educadores precisam ressignificar as suas práticas para que os alunos se sintam instigados em experimentar o poder transformador da leitura e da produção textual contextualizadas, transformação essa que deve ir bem além dos muros escolares. Nessa pesquisa, propôs-se que isso seja feito usando os gêneros: contos maravilhosos, o qual é mais antigo, vem da tradição oral e com os minicontos, que é mais recente, pela sua extensão pode ser produzido utilizando um celular, porém não deixa de ser complexo por essa razão. Assim, cientes do cenário dos diversos contextos escolares existentes, defendeu-se que são possíveis aulas significativas de leitura e produção textual aliando-se teorias inovadoras à vivências aplicáveis, a exemplo das oficinas pedagógicas propostas nesta dissertação.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosura e bobices**. 5.ed. São Paulo: Scipione, 2006.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português – encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003 – (Série Aula;1).
- BARBOSA, Juliana Bertucci; BARBOSA, Marinalva Vieira (Org). **Leitura e Mediação: reflexões sobre a formação do professor**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.
- Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- BENTES, Ana Cristina. Linguística Textual In: MUSSALIN, Fernanda e BENTES, Ana Cristina. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2003.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris (Orgs.) ... [et al.]. **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 3ª ed. rev. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.
- BRANDÃO, Helena Nagamine (Coordenadora). **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção aprender e ensinar com textos; v.5)
- BRASIL. Ministério de educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1997.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Lingüística**. 8.ed. São Paulo: Scipione, 1995.
- CARVALHO, José João de. **Retextualização no Ensino Médio**. Internacional Congress of Critical Applied Linguistics. Brasília, Brasil -19 – 21 Outubro 2015.
- CASTRO, Onireves Monteiro de. **Perspectivas para o ensino de língua portuguesa e literatura no ensino fundamental II**. Campina Grande: EDUFPG, 2015.
- COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Texto e linguagem).
- DELL'ISOLA, R. L. P. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DIKSON, Dennys. **A retextualização escrita-escrita**. Rev. bras. linguist. apl. [online]. 2018, vol.18, n.3, pp.503-529. ISSN 1984-6398.

DIONISIO, Angela Paiva (orgs.) ...[et al.] **Gêneros textuais & ensino**. 2 ed. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. In: A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo, CORTEZ EDITORA/ AUTORES ASSOCIADOS, 51ª edição. 1989.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (orgs.) **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

GOTLIB, Nádya Battella. **Teoria do conto**. 11ed. – São Paulo: Ática, 2006.

GRIMM, J. e GRIMM, W. **Contos maravilhosos infantis e domésticos**. Tradução Christiane Röhrig. São Paulo: Cosac&Naify, 2012.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 6.ed. Campinas – SP: Pontes, 1995.

KLEIMAN, Ângela. **Preciso ensinar o letramento – Não basta ler e escrever**. Fonte: www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca_professor/arquivos_em_10.07.2013.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2000.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3 ed., São Paulo: Contexto, 2010.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19 ed. – São Paulo: Brasiliense, 1994.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MATÊNCIO, M.L.M. 2003. **Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha**. In: III Congresso Internacional da Abralin. 2003, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.

NASCIMENTO, T. F. O papel do texto literário. In: LONTRA, H. (org.). CEU nº 5 – **Questões de leitura, literatura, escrita e prazer**. Brasília: CESPE/UnB, 2000, p. 67-31.

ORLANDI, Eni P. **Análise De discurso**: princípios e procedimentos. 12 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez e Editora da UNICAMP, 1988.

PELEGRINI, Denise. Ler e escrever. **Revista Nova Escola**. Setembro de 2001. p. 12-19.

PEREIRA, Regina Celi Mendes (Org.). **Práticas de Leitura e escrita na escola: construindo textos e reconstruindo sentidos**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente/** textos de Edson Nascimento Campos ... [et al.] São Paulo: Cortez, 1999.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / Cleber Cristiano. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo [Orgs]. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim; e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SPALDING, Marcelo. **Presença do miniconto na literatura brasileira**. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/conexaoletras/article/view/55443> Acesso em: 07 de março de 2019

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 10.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TRAVAGLIA, N. G. **Tradução retextualização**: a tradução numa perspectiva textual. Uberlândia: Edufu, 2003.

VOESE, Ingo. **Análise do Discurso e o Ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Cortez, 2004.

WANKE, Eno Teodoro. **Caminhos**. Minicontos. Rio de Janeiro, Edições Plaquette, 1992.

APÊNDICE



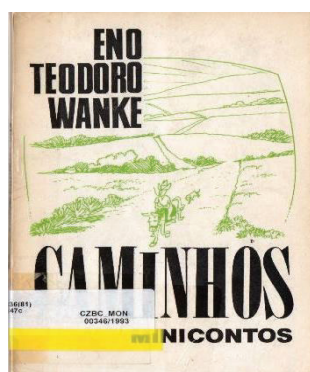
Universidade Federal
de Campina Grande



PROFLETRAS

ATIVIDADES DE RETEXTUALIZAÇÃO

*Oficinas de leitura e produção textual
baseadas nos gêneros textuais: Contos
Maravilhosos e Minicontos.*



Amanda Maria Ângelo do Nascimento

Apresentação

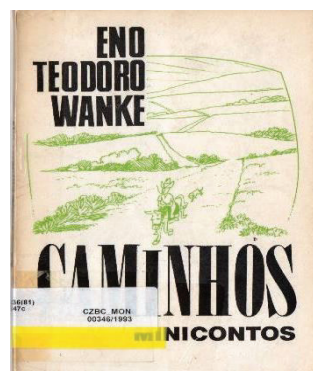
Este caderno pedagógico faz parte d dissertação de Mestrado intitulada: *“Dos Contos Maravilhosos aos Minicontos: Leitura, Mediação e Práticas Pedagógicas Aplicáveis ao 6º Ano do Ensino Fundamental”*. Esta foi produzida na perspectiva do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), sob a orientação do Professor Doutor José Wanderley Alves de Sousa.

O objetivo deste material didático-pedagógico é complementar a ideia defendida na citada dissertação. Destaca-se que é possível através das contribuições dos gêneros textuais contos maravilhosos e minicontos potencializar as práticas de mediação da leitura e, conseqüentemente de produção textual, especialmente, a partir do desenvolvimento de atividades de retextualização, oportunizando a utilização de novas tecnologias aplicáveis ao ensino.

Ressalta-se também, que devido o gênero contos maravilhosos ser estudado no 6º ano do Ensino Fundamental, as atividades aqui propostas sejam realizadas na referida série. Entretanto, por trabalharem o letramento na perspectiva discursiva da linguagem, acredita-se que são aplicáveis a qualquer série do Ensino Fundamental II.

As atividades didático-pedagógicas deste caderno estão organizadas em cinco oficinas, baseadas nas sequências didáticas de SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. (2004) e nas quatro maneiras de retextualizar, a exemplo de MARCUSCHI (2001): *fala-escrita; fala-fala; escrita-fala; escrita-escrita*.

Para a elaboração dessas oficinas foram escolhidos dois contos maravilhosos, de uma publicação em edição especial, do clássico *“Contos Maravilhosos Infantis e Domésticos”*, dos irmãos Grimm (2012) e quatro minicontos do livro *“Caminhos. Minicontos”*, de Eno Teodoro Wanke (1992). Os contos maravilhosos são: *“Gato e Rato em Sociedade”* e *“A Clara Luz do Sol Revelará para o Dia”* e os minicontos são: *“Romantismo”*, *“Tempo”*, *“Composições”*, *“Incêndio”*. A seguir, imagens das capas das referidas obras:



Na oficina 1, propõe-se atividades de retextualização na perspectiva de instigar o prazer pela leitura a partir do gênero textual de tradição oral: contos maravilhosos, sem precisar, inicialmente, nomear o gênero. Na sequência, sugere-se uma primeira produção textual para o professor mediador observar o conhecimento que o aluno já possui. Depois, recomenda-se a reescrita desse conto maravilhoso com as devidas contribuições das correções do professor(a), além de uma sugestão de divulgação para os textos produzidos.

Na oficina 2, apresenta-se o gênero textual minicontos partindo do despertar pelo gosto da leitura deste para na sequência, caracterizá-lo adequadamente com os alunos(as). Além disso, sugere-se um confronto do conto e miniconto, no intuito, de coletivamente organizarem as semelhanças e diferenças entre os referidos gêneros.

Na oficina 3, sugere-se produções de minicontos. Para isso, primeiramente, propõe-se a releitura dos contos maravilhosos estudados para na sequência transformá-los em minicontos. Depois, há uma proposta de produção textual a partir do uso do celular. Nesta, fotografa-se cenas cotidianas, as quais serão usadas para a escrita de um miniconto.

Na oficina 4, destaca-se o uso do celular, que já foi usado na oficina 3, como ferramenta pedagógica. Sugere-se que o miniconto produzido por cada aluno(a), seja digitado usando o celular e que em outro momento seja transformado em um vídeo de até 60 segundos, usando o aplicativo de preferência dos envolvidos na oficina. Além disso, há uma proposta de impressão dos minicontos para organizá-los em uma coletânea de vídeos em DVD.

Na oficina 5, ressalta-se a importância de divulgar as produções textuais realizadas pelos alunos(as). Nesse sentido, sugere-se a realização de um

festival para a divulgação das produções feitas no decorrer dessas oficinas de práticas didático- pedagógicas, inclusive com direito à noite de autógrafos.

Desse modo, espera-se contribuir com o redimensionamento das práticas das aulas de leitura e produção textual, contando principalmente, com os gêneros textuais contos maravilhosos e minicontos e com a mediação pedagógica realizada pelo professor(a), especialmente a favor da formação de mais leitores fluentes.

OFICINA 1

DESCOBRINDO O CONTO

O objetivo desta oficina é instigar o prazer pela leitura a partir do gênero textual contos maravilhosos.

ATIVIDADES

1º MOMENTO:

❖ *Da fala para a fala*

- Contação de histórias com um idoso pertencente a comunidade escolar.
- Criação de oportunidades para que o aluno sinta prazer em ouvir histórias.

LEMBRETE: Professor(a), para que esse primeiro momento aconteça você deve entrar em contato, antecipadamente com um idoso que aceite compartilhar, na escola, contos que ouviu quando era criança. Além disso, deve preparar previamente um local adequado para que isso aconteça. Sugere-se o pátio da escola ou a biblioteca. Pode espalhar almofadas e lençóis pelo chão para que os alunos fiquem à vontade no momento de contação de história e possam sentir melhor o prazer da leitura!!! Bom trabalho!!!

➤ Roda de conversa com a turma de alunos sobre os contos abordados na contação de histórias. Sugestão de questionamentos:

2º MOMENTO:

❖ *Da fala para a fala.*

- Roda de conversa com a turma de alunos sobre os contos relatados pelo idoso na contação de histórias. Sugestões de questionamentos:
- ❖ Vocês gostaram de ouvir essas histórias? Por quê?
- ❖ Em seus lares, alguma vez tiveram um momento parecido com esse? Comentem.
- ❖ Que história mais chamou sua atenção? Por quê?
- ❖ Quais sensações esse momento proporcionou? Comentem...etc



Disponível em: http://2.bp.blogspot.com/-wNmAsp2gbiQ/UDLI_-NDDGI/AAAAAAAAAHE/ZI-yoPAWsE8/s1600/AAp2_ILU_PG106B_MERGE.jpg Acesso em: 11 de abril de 2019.

Professor(a), sugere-se que nesse 2º momento ainda não seja utilizado o nome *conto*, pois ainda não foram trabalhados o conceito e as características do gênero.



3º MOMENTO

❖ *Da fala para a fala e da fala para e escrita.*

Divisão da turma em dois grupos. Um grupo ficará com a leitura do conto: *GATO E RATO EM SOCIEDADE* e o outro grupo ficará com a leitura do conto: *A CLARA LUZ DO SOL REVELARÁ PARA O DIA*, ambos da coletânea *CONTOS MARAVILHOSOS INFANTIS E DOMÉSTICOS*, de Jacob e Wilhelm Grimm, os quais seguem abaixo:

GATO E RATO EM SOCIEDADE

Um gato e um rato resolveram fazer uma sociedade e morar juntos. Preocupados com o inverno, compraram um pote de toucinho e, por não conhecerem lugar melhor e mais seguro, guardaram-no na igreja, debaixo do altar, devendo ali ficar até o dia em que precisassem dele. Um dia, o gato sentiu muita vontade de comer o toucinho e procurou o rato, dizendo: “Escute, ratinho, fui convidado por uma prima para ser padrinho de seu filhote malhado, devo segurá-lo durante o batizado e por isso hoje vou ter de deixar você sozinho cuidando da casa”. “Sim, sim”, disse o rato, “pode ir, e se comer alguma coisa gostosa pense em mim. Eu bem que ia gostar de beber uma gotinha do doce vinho batismal.” O gato, porém, foi direto até a igreja e comeu a pele do toucinho, depois foi passear pela cidade e só voltou para casa à noite. “Você deve ter se divertido bastante, não é? Qual é o nome do filhote?”, perguntou o rato. “Tirapele”, respondeu o gato. “Tirapele? Que nome maiesquisito, nunca ouvi igual.”

Pouco tempo depois, o gato voltou a desejar comer toucinho e procurou o rato, dizendo: “Fui novamente convidado para ser padrinho, o filhote tem um anel branco em volta do corpo, não posso recusar, você tem de me fazer esse favor e cuidar sozinho do nosso negócio.” O rato concordou, mas o gato foi direto para a igreja e comeu metade do pote de toucinho. Quando ele chegou em casa, o rato perguntou: “Com que nome seu afilhado foi batizado?”. “Atéomeio.” “Atéomeio? Não diga! Jamais ouvi esse nome, certamente não consta no livro de registros.”

Mas o pote de toucinho não saía da cabeça do gato: “Fui convidado a ser padrinho pela terceira vez, o filhote é preto e só suas patinhas são brancas, de resto nenhum pelo branco em todo o corpo, coisa que só acontece uma vez em alguns anos, você vai deixar eu sair, não vai?”. “Tirapele, Atéomeio são nomes curiosos que me fazem pensar, mas pode ir, sim.” O rato trabalhou e arrumou tudo, enquanto o gato devorava o que restava do pote de toucinho. Quando voltou gordo e satisfeito para casa à noite, o rato perguntou: “Como se chama o terceiro filhote?”. “Atéofim.” “Atéofim! Este é o nome mais estranho de todos. Atéofim? O que significa isso? Jamais vi esse nome impresso em lugar algum!”, disse o rato, balançando a cabeça e indo dormir.

Ninguém convidou o gato para ser padrinho uma quarta vez, mas o inverno se aproximava rapidamente. Como não encontrou mais nada para comer, o rato chamou o gato e disse: “Venha, vamos buscar nossa provisão que escondemos na igreja, embaixo do altar”. Ao chegarem lá, encontraram o pote vazio. “Ah!”, exclamou o rato, “você comeu tudo quando saiu para ser padrinho, primeiro comeu a pele, depois até o meio e depois...” “Quietos”, disse o gato, “se você disser mais uma palavra, eu como você.” “Até o fim”, o pobre rato estava dizendo quando, num salto, o gato deu o bote e o engoliu.

(Jacob e Wilhelm Grimm)

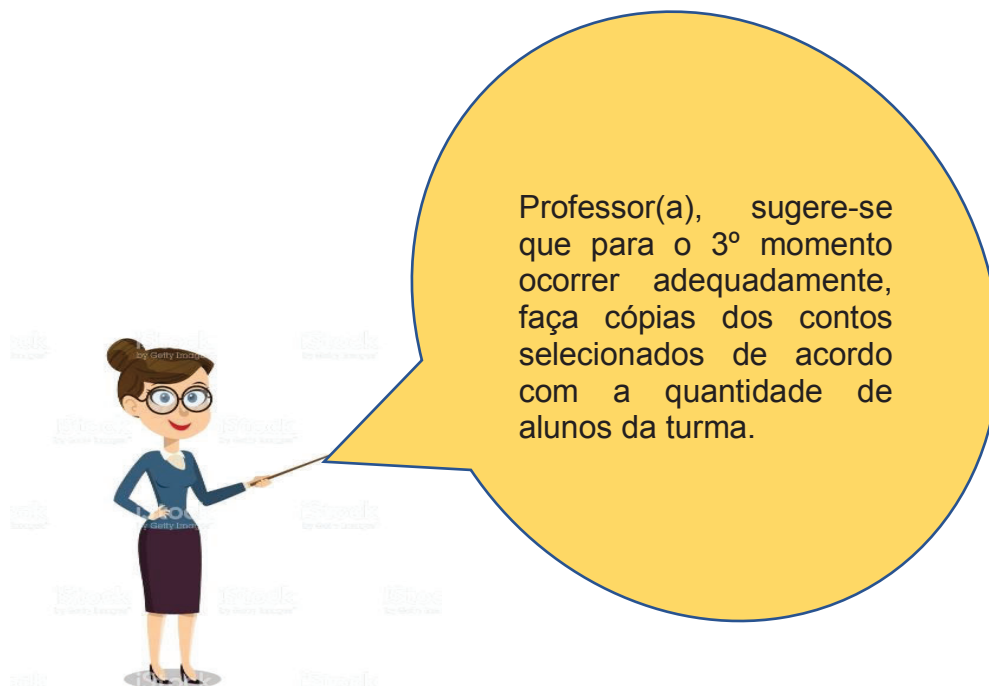
A CLARA LUZ DO SOL REVELARÁ PARA O DIA

Um alfaiate viajava pelo mundo exercendo seu ofício, mas houve uma época em que não conseguia trabalho e a miséria era tamanha que não lhe restava nenhum trocado. Foi quando ele encontrou um judeu em seu caminho e, pensando que este tivesse muito dinheiro, expulsou Deus do coração e atacou o homem, dizendo: “Me passe o dinheiro, senão, espanco você até a morte!”. Ao que o judeu respondeu: “Me deixe com vida, não tenho dinheiro, não possuo nada além de oito moedas de bronze”. Mas o alfaiate disse:

“Você tem dinheiro, sim, pode passar para cá!” e, usando de violência, bateu nele até quase mata-lo. Quando o judeu estava para morrer, pronunciou suas últimas palavras: “A clara luz do sol revelará para o dia!”, e morreu. O alfaiate vasculhou seus bolsos, mas não encontrou nada além de oito vinténs, conforme o judeu havia afirmado. Então ele juntou suas coisas, escondeu o corpo atrás de um arbusto e seguiu exercendo seu ofício. Após passar muito tempo viajando, ele conseguiu emprego numa cidade com um mestre que tinha uma bela filha, por quem ele se apaixonou e com quem acabou se casando e vivendo um casamento bom e feliz.

Depois de muito tempo, quando eles já tinham dois filhos, o sogro e a sogra do alfaiate morreram e os jovens tiveram de cuidar da casa sozinhos. Certa manhã, ele estava sentado à mesa, na frente da janela, e a mulher lhe trouxe o café. No momento em que ele o despejou no copo para beber, o sol bateu nele, produzindo reflexos que iam de lado a outro no alto da parede e faziam círculos. O alfaiate olhou para o alto e disse: “Sim, ele está tentando trazer à luz e não consegue!”. A mulher então perguntou: “Ei, marido, o que foi? O que você quer dizer com isso?”. Ele respondeu: “Isso eu não posso lhe contar”. Mas ela disse: “Se você me ama, tem de me dizer”, e deu sua palavra de honra que ninguém jamais ficaria sabendo e não o deixou em paz. Assim, o alfaiate acabou contando que muitos anos antes, quando estava peregrinando sem dinheiro algum no bolso, ele matara um judeu, cujas últimas palavras tinham sido: “A luz do sol revelará”. E que ainda havia pouco, o sol havia tentado trazer à luz e por isso estava produzindo reflexos na parede e fazendo círculos, mas não conseguira. Em seguida, ele voltou a pedir à mulher que não contasse aquilo a ninguém, senão ele correria risco de morte, e ela prometeu que não contaria. Mas quando ele se sentou para trabalhar, ela foi até casa da madrinha e contou-lhe a história, coma condição de que jamais revelasse a ninguém. Antes que tivessem se passado três dias, porém toda a cidade já sabia e o alfaiate foi a julgamento e foi condenado. Assim, de fato, a luz do sol revelou.

(Jacob e Wilhelm Grimm)



- Depois, da leitura e releitura dos contos cada grupo irá compartilhar o enredo do conto que leram para os demais alunos, não em forma de leitura, mas como um relato;
- Na sequência, pedir aos grupos para promoverem discussões sobre os contos, deixando-os descontraídos para contarem acerca do que leram e também ouvir os colegas, assim, estarão compartilhando suas experiências, interagindo com os outros grupos e com os próprios textos;

IMPORTANTE: Professor(a), faça com que os alunos se sintam protagonistas desse momento, mas lembre-se que você é o mediador, quando os alunos estiverem socializando o conto lido para os demais colegas, se necessário acrescente questionamentos, tais como:

- ❖ Por que os contos recebem esses títulos?
- ❖ Qual a temática dos contos lidos?
- ❖ Que ensinamentos esses contos trazem para nossas vidas?
- ❖ Levantem hipóteses: de que forma as temáticas dos contos são vivenciadas atualmente? Expliquem...

vivenciadas atualmente? Expliquem...

- ❖ Levantem hipóteses: de que forma as temáticas dos contos são
- ❖ Que ensinamentos esses contos trazem para nossas vidas?
- ❖ Qual a temática dos contos lidos?

- Após a leitura e o reconto, levar os alunos a constatarem nos contos, a linguagem, qual a finalidade do gênero, elementos da narrativa etc;
- Construir no quadro branco, coletivamente com a turma, as características do gênero textual em destaque: conto maravilhoso;
- Perguntar quais alunos podem registrar as anotações que estarão no quadro em um painel para ficar exposto na sala de aula.

4º MOMENTO

❖ *Da fala para a escrita e da escrita para a fala.*

É HORA DA PRIMEIRA ESCRITA!



Disponível em < https://st3.depositphotos.com/2249091/12565/i/950/depositphotos_125659472-stock-photo-thinking-about-the-right-answer.jpg > Acesso em 11 de abril de 2019.

- Pedir aos alunos para produzirem, individualmente, um conto maravilhoso com tema livre, a critério deles.

LEMBRETE: Professor(a), realize mediação pedagógica no decorrer da atividade deixando claro os diversos aspectos na produção de um texto que os alunos devem ficar atentos: quem escreve, para quem está escrevendo, acerca de qual assunto e com que objetivo.

- Solicitar que leiam para os colegas o conto produzido por eles e entreguem o texto escrito ao professor.

5º MOMENTO

❖ *Da fala para a escrita e da escrita para a escrita.*

É HORA DA REESCRITA!



Disponível em:

https://cdn.psychologytoday.com/sites/default/files/styles/imagearticle_inline_full/public/field_blog_entry_teaser_image/Christos%20Georgiou_SmileyFace_Shutterstock_0.jpg?itok=DiFyqr3S Acesso em: 11 de abril de 2019.

- Nesse momento, o professor deverá realizar comentários dos principais equívocos cometidos pelos alunos. Por exemplo, pode colocar no quadro branco trechos dos textos dos alunos, sem citar o nome do educando e fazer as devidas observações, focando, principalmente nas características do gênero estudado: contos maravilhosos.
- Na sequência, o professor (a) deverá explicar novamente o que é o conto maravilhoso, como reconhece-lo e quais são suas principais características utilizando os slides disponível em: <https://pt.slideshare.net/marima111/conto-maravilhoso> , acesso em: 18 de março de 2019.





O **Conto Maravilhoso** narra acontecimentos fantásticos. São histórias de princesas, de fadas, de gigantes, de gnomos, de anões, ... narra “maravilhas”, isto é, acontecimentos fabulosos e milagres.

Começam habitualmente por **Era uma vez...** ou **Há muitos, muitos anos...** E, normalmente, acabam com a fórmula:

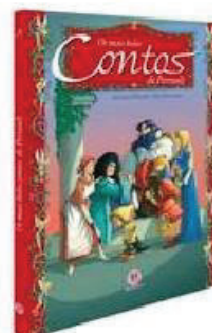
... e viveram felizes para sempre.

Os irmãos

Grimm chamavam-se Jacob e Guilherme (Wilhelm) e nasceram na Alemanha, em 1785 e

1786, respetivamente.

Publicaram, em 1812, um volume de contos que se tornou o livro mais lido depois da Bíblia.



Como arranjaram eles esses contos?

- Entrevistaram camponeses e pastores, pessoas do campo já idosas que se lembravam das histórias que ouviam contar e tinham passado de geração em geração.
- Entre essas histórias figuravam **Branca de Neve e os Sete Anões, Hansel e Gretel, Rapunzel, O Pequeno Polegar e O Capuchinho Vermelho.**
- Algumas das suas histórias já tinham também sido recolhidas pelo francês **Charles Perrault**.

Estrutura dos contos maravilhosos:

- **Introdução**
 - A ação é situada num espaço e num tempo indefinidos.
 - São apresentadas as personagens.
 - Surge um problema para resolver.

- **Desenvolvimento**

- As personagens passam por várias situações.



- **Desfecho**

- As personagens resolvem o problema inicial e vivem felizes para sempre.



- Depois, o professor (a) deverá entregar a primeira produção textual devidamente corrigida a cada aluno, mas não deve riscar ou escrever quaisquer observações no texto do aluno. Sugere-se que seja anexado um bilhete a cada produção textual, explicando as correções que devem ser realizadas pelos alunos.
- Na sequência, após os alunos reescreverem os contos maravilhosos devem entregá-los ao professor. Em outro momento, deverá ser montado um painel que terá como título: *VENHA LER E VER CONTOS MARAVILHOSOS!!!*, no pátio da escola, com as produções textuais destaques, para que mais leitores possam ter acesso a esses textos.

OFICINA 2

CONHECENDO OS MINICONTOS!!!

O objetivo desta oficina é: reconhecer o miniconto como gênero literário, a partir dos minicontos de Eno Teodoro Wanke.

ATIVIDADES

1º MOMENTO

❖ *Da escrita para a fala.*

- Formação de quatro equipes. Cada equipe receberá um miniconto diferente, com a seguinte proposta de análise:
 - ❖ Qual a relação entre o título e a história que estar sendo narrada?

- ❖ Qual a temática do texto?
 - ❖ Quais sensações esse texto trouxe para você?
 - ❖ O que achou do tamanho do texto? Percebem-se todos os elementos da narrativa assim mesmo?
 - ❖ Você acrescentaria algo a essa narrativa? Explique.
 - ❖ Quais palavras da história você desconhece? Pesquise os significados delas e compartilhe com o restante da turma.
- Em seguida, o mediador dará 30 minutos para as equipes debaterem a proposta de análise, a qual deverá ser compartilhada com o restante da turma na sequência.
- Os minicontos são:
- ❖ EQUIPE A: ROMANTISMO;
 - ❖ EQUIPE B: TEMPO;
 - ❖ EQUIPE C: COMPOSIÇÕES;
 - ❖ EQUIPE D: INCÊNDIO.

ROMANTISMO

Uma donzela romântica colhia roupa no varal.
Súbito, um momento de hesitação e rubor.
(Roupas íntimas masculinas...)

(Eno Teodoro Wanke)

TEMPO

Primeiro, Deus criou o tempo.

E, tendo criado o tempo, este começou a passar muito mais rápido do que seria razoável esperar.

Aí o homem reclamou e Deus criou as tristezas, as desgraças, as preocupações, as infelicidades que fazem o tempo praticamente parar.

E o homem, humildemente, rezou:

-Obrigado, Senhor, por ter atendido à minha prece!

E, mudando de tom:

-Mas não precisava exagerar, pô!

(Eno Teodoro Wanke)

COMPOSIÇÕES

O maestro compõe. Os artistas compõem.

Algumas peças de roupa compõem a moda.

As partes compõem o todo. As pessoas todas do mundo compõem a humanidade.

No fim, infelizmente, tudo acaba. E todos se decompõem.

(Eno Teodoro Wanke)

INCÊNDIO

Alarme de incêndio. Corre-corre. Confusão.

Mas quando os bombeiros chegaram, constataram o engano e ficaram enternecidos a olhar a trepadeira escandalosamente desabrochada.

(Eno Teodoro Wanke)

Professor(a), no momento em que as equipes estiverem debatendo sobre a proposta de análise, o mediador(a) deverá passar em todas as equipes dando as contribuições necessárias para a compreensão do texto acontecer. Organize a quantidade de cópias dos minicontos, previamente de acordo com o número de alunos. Além disso, quando os alunos forem socializar a leitura que realizaram com os demais colegas faça as intervenções pedagógicas que precisarem.



2º MOMENTO

❖ *Da escrita para a fala.*

- Apresentação de slides explicando o que são minicontos, principais características do gênero, além de mais exemplos, disponível em <https://pt.slideshare.net/otaviavieira7/miniconto-ou-microconto> , acesso em 20 de março de 2019.

Que tamanho teria menor conto existente?

MINICONTO OU MICROCONTO

O QUE SÃO MICROCONTOS?

Com a criação e popularização de redes sociais como o Twitter – microblog em que cada postagem tem o limite de apenas 140 caracteres, viu-se a proliferação de autores que produzem microcontos

CONCEITO

De acordo com a definição de miniconto na Wikipedia, o número de letras é importante, mas não é rígido, normalmente definido pelos autores ou organizadores de uma publicação ou pelas possibilidades do meio de divulgação.



No Twitter, por exemplo, as postagens podem ter, no máximo, 140 caracteres. Outro exemplo é a coletânea organizada por Marcelino Freire **Os cem menores contos brasileiros do século** (2004), cujo desafio era produzir contos com no máximo 50 letras

- ▮ O microconto, apesar de sucinto, consegue contar uma história e produzir um efeito.
- ▮ O microconto conta uma história e o leitor é convidado a completar os espaços vazios deixados.
- ▮ Como a síntese é muito grande, esta atividade é um convite para que exercitem a imaginação,

MICROCONTO MAIS FAMOSO

O autor guatemalteco **Augusto Monterroso** é considerado o autor do primeiro microconto, escrito em 1959, que é o seguinte:

“Quando acordou, o dinossauro ainda estava lá.”

CARACTERÍSTICAS DO MINICONTO OU MICROCONTO.

- ▮ Brevidade ou concisão – a concisão está no ato de se escolher as palavras certas para contar aquilo que se quer.
- ▮ Apresenta uma narração em poucas linhas ou em uma única linha.
- ▮ Ausência de descrição.
- ▮ Narratividade – um miniconto sempre deve contar uma história. É diferente de um haicai ou um pequeno poema, que descreve de forma lírica um objeto ou cena.
- ▮ Deixa o leitor livre para preencher os espaços em branco da narrativa da forma que sua imaginação quiser.

PRODUÇÃO

- ▮ Apesar de simples e breve, a criação de um microconto é muito complexa. É preciso escolher e articular muito bem as palavras para que produzam um efeito sobre o leitor e cumpram com a principal característica: contar uma história.



- ▮ Vale a pena lembrar que mais que contar a história toda, o importante é sugerir que algo aconteceu ou acontecerá.

IMPORTANTE: Professor(a), lembre-se de relacionar os exemplos que têm nos slides aos quatro minicontos estudados pela turma anteriormente.

3º MOMENTO

❖ *Da fala para a escrita.*

- Confronto do miniconto com o conto.
- A partir dos estudos que já foram realizados sobre esses dois gêneros textuais, o professor deverá construir coletivamente com a turma um painel com o título: *SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS: CONTOS X MINICONTOS*. Após a confecção deverá ficar exposto em local bem visto com o objetivo de futuras consultas.

4º MOMENTO

❖ *Da fala para a fala.*

- Exibição de diversos minicontos em vídeo, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=IKQJnEAuXKM>, acesso em 20 de março de 2019.
- Após a exibição do vídeo, o professor mediador deverá realizar uma roda de conversa no intuito de reforçar o conceito e as características do gênero textual miniconto.

OFICINA 3

VAMOS PRODUZIR MINICONTOS?!

O objetivo desta oficina é produzir o gênero textual minicontos.

ATIVIDADES

1º MOMENTO

❖ *Da escrita para a fala e da
escrita para a escrita.*

- Releitura dos contos maravilhosos estudados: *Gato e Rato em Sociedade* e *A Clara Luz do Sol Revelará para o Dia*, ambos da coletânea de Jacob e Wilhelm Grimm.
- Depois pedir para alguns alunos voluntariamente comentar de que tratam os contos maravilhosos e as principais temáticas abordadas.

- Na sequência, pedir que os alunos transformem os contos maravilhosos: *Gato e Rato em Sociedade* e *A Clara Luz do Sol Revelará para o Dia*, em minicontos.
- Na aula seguinte os alunos devem compartilhar oralmente com os colegas os minicontos produzidos.

IMPORTANTE: Professor(a), instigue seus alunos a lerem os minicontos produzidos para os demais colegas da turma, pois além de ser uma forma de divulgar as produções textuais, trabalha a oralidade.

2º MOMENTO

- Fotografar cenas cotidianas utilizando o celular;
- Elegar as cenas que mais se destacaram;
- Imprimir as fotografias escolhidas.

Professor(a), para esse segundo momento acontecer, peça com antecedência aos alunos, pois eles já devem estar em sala de aula com as fotos impressas!



3º MOMENTO

❖ *Da escrita para a escrita e
da escrita para a fala.*

É HORA DA ESCRITA!



Disponível em:

<https://abrilcapricho.files.wordpress.com/2017/07/emoji_interna.jpg?quality=85&strip=info&strip=info> Acesso em: 11 de abril de 2019

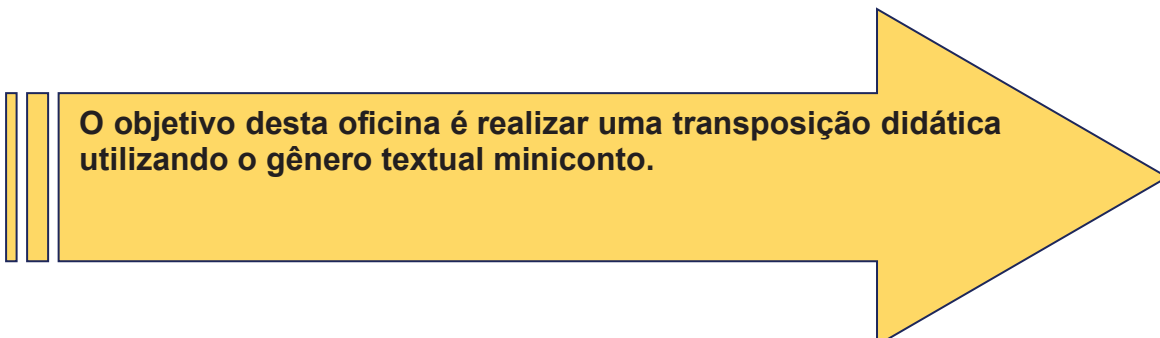
- Produzir um miniconto de no máximo 50 palavras, utilizando as fotografias escolhidas e impressas.
- Após a produção dos minicontos os alunos devem apresentar oralmente, o miniconto produzido para a turma.
- Exposição dos minicontos através de um varal na sala de aula, a exemplo da imagem a seguir.



Disponível em: < <http://2.bp.blogspot.com/-kytSVCqkYzs/TlfwijKu3bl/AAAAAAAAAjs/eupnINE8Ik/s1600/DSC06512.JPG> > Acesso em 11 de abril de 2019.

OFICINA 4

TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA



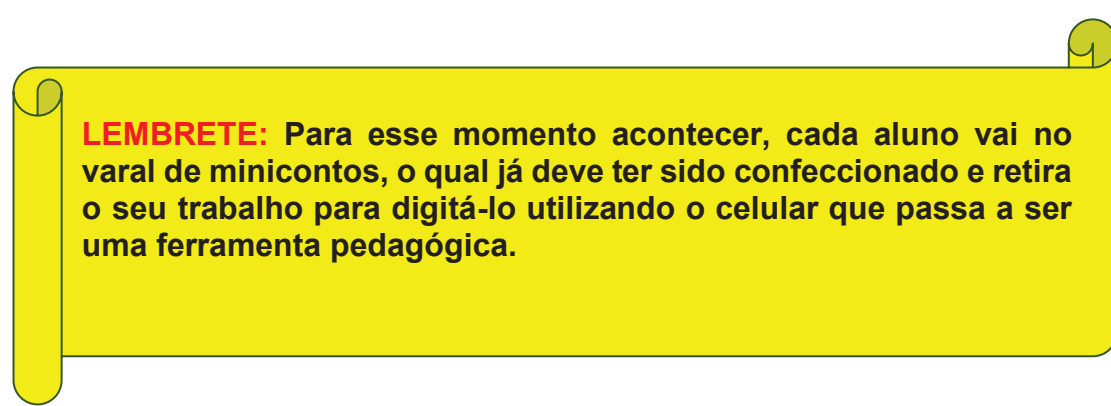
O objetivo desta oficina é realizar uma transposição didática utilizando o gênero textual miniconto.

ATIVIDADES

1º MOMENTO

❖ *Da escrita para a escrita*

- Digitação dos minicontos utilizando o celular.



LEMBRETE: Para esse momento acontecer, cada aluno vai no varal de minicontos, o qual já deve ter sido confeccionado e retira o seu trabalho para digitá-lo utilizando o celular que passa a ser uma ferramenta pedagógica.



Disponível em: < http://conteudo.imguol.com.br/c/noticias/2015/06/08/alunos-do-colegio-vital-brazil-usam-celular-na-aula-de-artes-colegio-permite-que-o-aparelho-seja-manipulado-em-algumas-disciplinas-1433752600592_615x300.jpg >

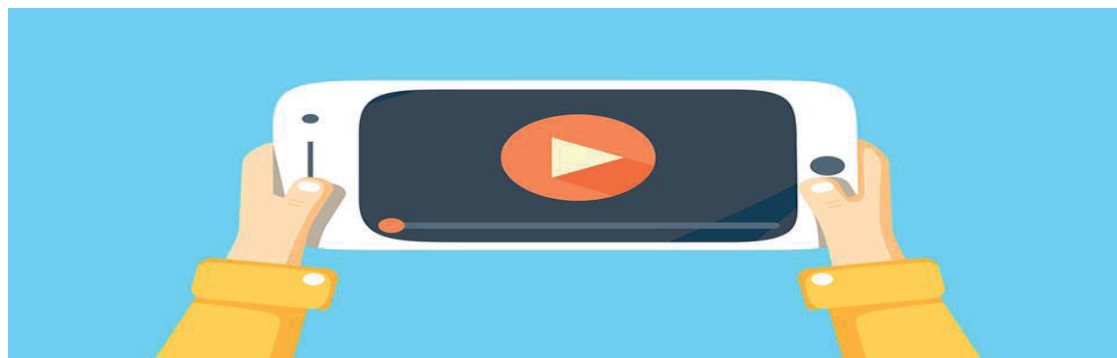
Acesso em 11 de abril de 2019

2º MOMENTO

- Impressão dos minicontos para produzir uma coletânea.

3º MOMENTO

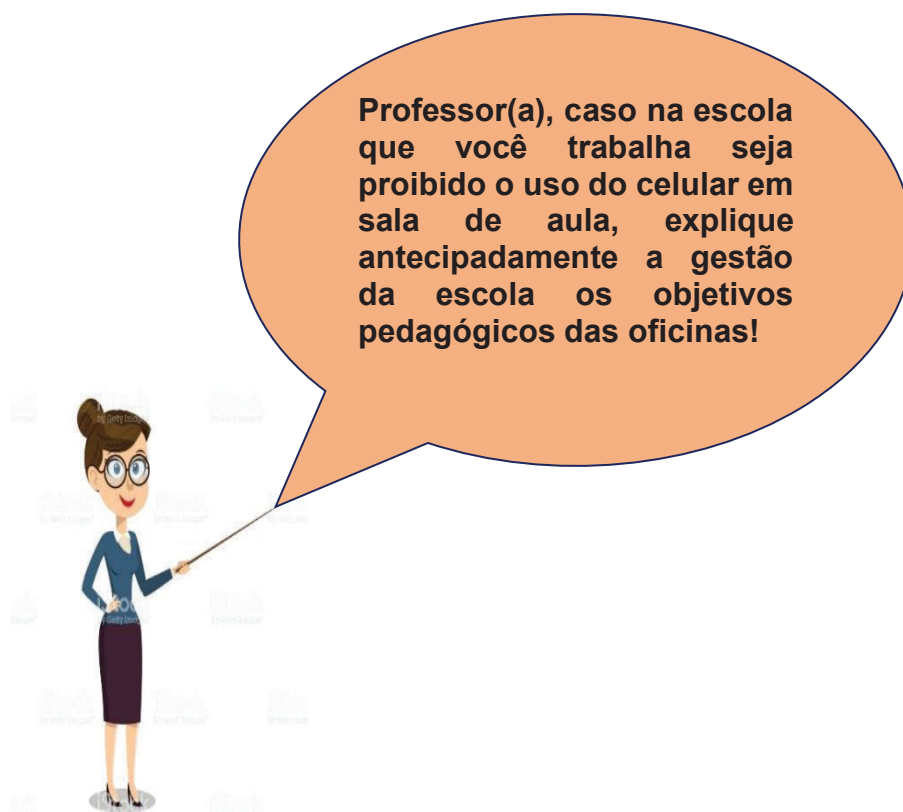
- Produção de um vídeo, utilizando o aplicativo de celular da preferência do aluno, de no máximo 60 segundos, a partir do miniconto produzido.



Disponível em: < <https://www.comersite.com.br/wp-content/uploads/2015/04/artigo-video-youtube.jpg> >

Acesso em 11 de abril de 2019.

- Elaboração da coletânea de vídeos em DVD.



OFICINA 5

FESTIVAL DE MINUTO! GÊNERO TEXTUAL: MINICONTO!



Disponível em: < https://cdn.pixabay.com/photo/2011/09/14/19/20/hourglass-9490_960_720.png > Acesso em 11 de abril de 2019.

O objetivo desta oficina é expor, divulgar e valorizar as produções textuais realizadas pelos alunos no decorrer dessas práticas pedagógicas.

ATIVIDADES

1º MOMENTO

- Realização de um *FESTIVAL DE MINUTO* para a exibição dos vídeos de minicontos já produzidos.

1MINUTO



festival

Disponível em: < <http://www.festivaldominuto.com.br/assets/logo-pt-BR->

[f1333e0c1669877ede6123dec37debefcd8968f843d4684fd6da2fe86f813dea.png](http://www.festivaldominuto.com.br/assets/logo-pt-BR-f1333e0c1669877ede6123dec37debefcd8968f843d4684fd6da2fe86f813dea.png)> Acesso em 11 de abril de 2019.

2º MOMENTO

- Lançamento da coletânea de minicontos e vídeos produzidos a partir destes, organizada em DVD, com direito à noite de autógrafos.



Disponível em: < <http://colegiometodista.g12.br/noroeste/noticias/noite-de->

[autografos/@images/051fb2a2-292c-4583-9d50-beb18ea5c88e.png](http://colegiometodista.g12.br/noroeste/noticias/noite-de-autografos/@images/051fb2a2-292c-4583-9d50-beb18ea5c88e.png)> Acesso em 11 de abril de 2019.

IMPORTANTE: Professor(a), juntamente com a gestão da escola e os alunos, organize tudo para que a culminância das oficinas ocorra da maneira mais agradável e significativa possível! Sugere-se que consiga um local espaçoso, uma decoração, para que possa ser um evento aberto à toda comunidade escolar! Lembrando que os alunos são as estrelas dessa noite! Sucesso!!!