



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

REGIMAR PEREIRA DE AQUINO

**Letramento literário: uma proposta de (trans)formação do corpo-  
linguagem mediante o trabalho com o gênero conto de fadas no ensino  
fundamental**



Montes Claros (MG)  
2024

**REGIMAR PEREIRA DE AQUINO**

**Letramento literário: uma proposta de (trans)formação do corpo-  
linguagem mediante o trabalho com o gênero conto de fadas no ensino  
fundamental**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
Mestrado Profissional em Letras, da Universidade  
Estadual de Montes Claros – situado na área de  
Linguagens e Letramentos, especificamente na linha de  
pesquisa Estudos Literários – como requisito parcial para  
obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Alice Mota

Dissertação liberada em 29/04/2024.



**Montes Claros (MG)  
2024**

A6571 Aquino, Regimar Pereira de.  
Letramento literário [manuscrito]: uma proposta de (trans)formação do corpo-linguagem mediante o trabalho com o gênero conto de fadas no ensino fundamental / Regimar Pereira de Aquino – Montes Claros, 2024.  
135 f. : il.

Bibliografia: f. 118-121.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros -Unimontes, Programa de Pós-Graduação em Letras – Profissional em Letras/PPGL, 2024.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Alice Mota.

1. Literatura (Ensino fundamental). 2. Livros didáticos. 3. Leitura (Ensino fundamental). 4. Letramento literário. 5. Professores - Ensino - Meios auxiliares. 6. Contos - Literatura infantojuvenil. I. Mota, Maria Alice. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título. IV. Título: uma proposta de (trans)formação do corpo-linguagem mediante o trabalho com o gênero conto de fadas no ensino fundamental.



Dedico este trabalho aos meus amados pais, que me mostraram o poder da educação e do amor incondicional, e aos meus filhos, Gabriel (*in memoriam*), Alana, João Pedro e Benício, verdadeiros tesouros que transformam cada desafio em uma jornada valiosa.

## AGRADECIMENTOS

A Deus e a Nossa Senhora Aparecida, pela oportunidade de retornar aos estudos e por sempre guiarem-me pelo caminho certo. Obrigada por tantos presentes divinos, que talvez ultrapassem o que mereço. Obrigada, meu Pai e minha Mãe celestial, por tudo de bom que tenho e sou. Agradeço também aos “santos e anjos” por sempre cuidarem de mim e intercederem a meu favor. Sem essa força divina, nenhuma conquista seria possível.

Aos meus pais, Antônio Fiuza e Maria Natividade, pelo incentivo aos estudos e pelo apoio e amor incondicionais. Obrigada por desejarem-me sempre o melhor e pelo esforço que fizeram para que eu pudesse superar cada obstáculo em meu caminho e chegar até aqui. Pai, sua crença em mim é meu maior fortalecimento. Fico honrada e emocionada com tanto apoio.

Aos meus amados filhos: Gabriel (*in memoriam*), Alana, João Pedro e Benício. Suas presenças constantes em cada passo da minha jornada são a luz que ilumina meu caminho. Obrigada por compartilharem comigo a fé e a força imprescindíveis para enfrentar todos os obstáculos, sem jamais desistir. Vocês são a essência do meu amor e a razão da minha eterna gratidão.

Ao Professor Luiz Penido, por sua dedicação e atenção excepcionais, fundamentais para o início desta dissertação. Sua orientação preciosa tornou possível a realização deste sonho ao enriquecer não apenas as páginas, mas também minha jornada acadêmica.

À minha orientadora, Maria Alice Mota, por sua generosidade e dedicação ao aceitar orientar-me em um momento desafiador. Sua sabedoria e confiança foram fundamentais para guiar-me na direção certa. Sou profundamente grata por seu apoio e orientação.

À Luana, mestra e amiga inspiradora, ao Professor Elcimar, da banca, às Paulas, motivadoras reais, minha profunda gratidão pelo olhar (trans)formador que trouxeram à minha jornada.

À UNIMONTES e seus dedicados docentes, pelo incentivo sábio à pesquisa científica. Ao PROFLETRAS pela chance de realizar meu sonho de mestrado. Aos colegas, em especial à Daniela Rodrigues, pela companhia e apoio constantes ao tornar essa jornada satisfatória.

À CAPES pelo apoio financeiro que permitiu a realização desta pesquisa.



# LITERA TURA DOS SENTIDOS corpo-linguagem



corpo-linguagem  
SENTIDOS  
TURA DOS  
LITERA

*“Gosto da ideia de que nosso corpo é a soma de vários outros corpos. Ao corpo físico, somam-se um corpo linguagem, um corpo sentimento, um corpo imaginário, um corpo profissional e assim por diante. Somos a mistura de todos esses corpos, e é essa mistura que nos faz humanos.”*  
(Cosson, 2021, p. 15).

## RESUMO

Há ainda certa incompreensão em relação ao papel fundamental da literatura enquanto linguagem singular. É importante, então, buscar maneiras de promover o encontro dos sujeitos com essa “outra língua” que resultem em aberturas significativas nas maneiras desses sujeitos de articular as suas experiências na linguagem para que sejam capazes de abarcá-la integralmente. Dessa maneira, esta investigação pretende responder à seguinte questão: que ações metodológicas poderão contribuir para a formação de um leitor literário, na perspectiva da (trans)formação do corpo-linguagem dos alunos dos anos finais do ensino fundamental, levando em consideração que a literatura só se efetiva enquanto enunciação de um sujeito que é corpo de afecções e léxico de afetos (acontecimentos), atravessado pelo acontecimento de leitura? Para isso, busca-se rastrear as maneiras como as ações fomentadoras da leitura têm acontecido nos espaços de ensino, isto é, analisar a institucionalização e a escolarização do texto literário, por vezes reduzido a abordagens que ignoram suas peculiaridades, quando o tratam como documento da cultura ou linguagem ornamentada. Trata-se, assim, de uma pesquisa bibliográfica, propositiva e colaborativa, que tem como objetivo geral propor ações metodológicas que visam ao letramento literário e à (trans)formação do corpo-linguagem dos alunos dos anos finais do ensino fundamental. Dessa maneira, esta investigação levanta a hipótese de que ações metodológicas inovadoras e contextualizadas criam a possibilidade de despertar nos alunos o gosto pela leitura literária. A pesquisa é ancorada nos estudos sobre a experiência, de Jorge Larrosa (2015), bem como nas reflexões sobre corpo, discurso e poder, em Michel Foucault (2013). Lançamos mão também de autores que se dedicaram ao estudo do letramento literário e às práticas de leitura literária, como Angela Kleiman (1989, 1995, 1997), Rildo Cosson (2021, 2022), Ingedore Villaça Koch (1997, 2010), Raimundo Magalhães Júnior (1972), Antonio Candido de Melo e Souza (2011), Antoine Compagnon (2009), Jacinto do Prado Coelho (1976), entre outros. A abordagem do corpo-linguagem busca promover uma compreensão ampla das experiências linguísticas dos alunos, além de trazer benefícios significativos para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. É importante notar, porém, que tanto os livros didáticos quanto as avaliações sistêmicas frequentemente instrumentalizam o texto literário para fins gramaticais, o que prejudica sua riqueza e sua profundidade. Diante dessa realidade, um caderno pedagógico foi desenvolvido com três sequências didáticas distintas: a primeira introduz narrativas tradicionais dos contos de fadas “Branca de Neve”, “Os três porquinhos” e “Chapeuzinho Vermelho”, promovendo análise e expressão criativa nas atividades correlatas; a segunda explora a versão alternativa “Chapeuzinho Amarelo”, de Chico Buarque, com base na qual estimula reflexões sobre coragem e superação; na terceira, os alunos assistem ao filme “Uma garota encantada” e depois realizam análise literária interdisciplinar, desenvolvem a expressão escrita e exercitam o pensamento crítico. Acredita-se que propostas como essas ofereçam alternativas pedagógicas, a fim de permitir que os alunos experimentem a literatura de forma mais integral e desperte neles o interesse pela leitura e pelo desenvolvimento da habilidade de escrita.

**PALAVRAS-CHAVE:** Conto infantil. Corpo-linguagem. Letramento literário. Literatura. Livro didático.

## ABSTRACT

There is still a lack of understanding regarding the fundamental role of literature as a singular language. It is important, then, to look for ways to promote the encounter of subjects with this “other language” that result in significant openings in the ways these subjects articulate their experiences in language so that they are able to fully embrace it. In this way, this investigation aims to answer the following question: what methodological actions can contribute to the formation of a literary reader, from the perspective of the (trans)formation of the language-body of students in the final years of Brazilian elementary school, taking into account that literature is it only effective as an enunciation of a subject who is a body of affections and a lexicon of affections (events), crossed by the event of reading? To this end, the study traced the ways in which actions that promote reading have taken place in teaching spaces, that is, analyzed the institutionalization and schooling of the literary text, sometimes reduced to approaches that ignore its peculiarities, when treating it as a document of culture or ornate language. It is, therefore, a bibliographical, propositional and collaborative research, whose general objective is to propose methodological actions aimed at literary literacy and the transformation of the language-body of students in the final years of elementary school. In this way, this investigation raises the hypothesis that innovative and contextualized methodological actions create the possibility of awakening in students a taste for literary reading. The research is anchored in studies on experience, by Jorge Larrosa (2015), as well as reflections on body, discourse and power, in Michel Foucault (2013). It also incorporated authors who dedicated themselves to the study of literary literacy and literary reading practices, such as Angela Kleiman (1989, 1995, 1997), Rildo Cosson (2021, 2022), Ingedore Villça Koch (1997, 2010), Raimundo Magalhães Júnior (1972), Antonio Candido de Melo e Souza (2011), Antoine Compagnon (2009), Jacinto do Prado Coelho (1976), among others. The language-body approach seeks to promote a broad understanding of students’ linguistic experiences, in addition to bringing significant benefits to cognitive, emotional and social development. However, it is important to note that both textbooks and systemic assessments often instrumentalize the literary text for grammatical purposes, which undermines its richness and depth. Faced with this reality, a pedagogical notebook was developed with three distinct didactic sequences: the first one introduces the traditional fairy tales “Snow White”, “The Three Little Pigs” and “Little Red Riding Hood”, promoting analysis and creative expression in the corresponding exercises; the second one explores the alternative version “Little Yellow Riding Hood”, by Chico Buarque, and stimulates reflections on courage and overcoming; in the third sequence, students watch the movie “An Enchanted Girl” and afterwards perform interdisciplinary literary analysis, develop written expression and sharpen critical thinking. It is believed that proposals like these offer pedagogical alternatives, in order to allow students to experience literature in a more integral way and awaken in them an interest in reading and developing their writing skills.

**KEYWORDS:** Children’s story. Language-body. Literary literacy. Literature. Textbook.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Escola Estadual Sant'Ana .....	52
Figura 2: Capa do livro didático “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem”	58
Figura 3: Trecho da seção “Mais da língua”, no livro didático “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem” .....	59
Figura 4: Exemplo da seção “Isso eu já vi”, no livro didático “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem” .....	61
Figura 5: Cabeçalho da avaliação diagnóstica do 7.º ano do ensino fundamental aplicada em 2020 no âmbito do SIMAVE.....	62

## LISTA DE QUADROS

Principais gêneros literários .....	37
Questão 6 da avaliação diagnóstica do 7º. ano aplicada em 2020 no SIMAVE .....	63
Questão 8 da avaliação diagnóstica do 7º. ano aplicada em 2020 no SIMAVE .....	63

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LDP	Livro Didático de Português
MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PROALFA	Programa de Avaliação de Alfabetização
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
PROFLETRAS	Mestrado Profissional em Letras
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>22</b>
1.1 Leitura e literatura .....	22
1.2 Compreensão textual .....	25
1.3 Letramento.....	27
1.3.1 Letramento literário .....	28
1.3.1.1 Letramento literário: a (trans)formação do corpo-linguagem.....	30
1.4 Definições gerais sobre gêneros .....	35
1.5 Gêneros literários.....	36
1.5.1 O gênero conto.....	39
1.5.1.1 Contos infantis: os contos de fadas .....	45
<b>2 METODOLOGIA.....</b>	<b>48</b>
2.1 Princípios metodológicos da pesquisa.....	48
2.2 O universo que foi motivo de inspiração para a pesquisa .....	52
2.3 Participantes inspiradores da pesquisa .....	53
<b>3 ANÁLISE: O LIVRO DIDÁTICO E AS AVALIAÇÕES SISTÊMICAS .....</b>	<b>54</b>
3.1 O livro didático.....	55
<b>4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA .....</b>	<b>67</b>
4.1 Algumas considerações sobre as ações metodológicas .....	68
4.2 Capa e apresentação do caderno pedagógico .....	70
4.3 Ações metodológicas em sequências didáticas .....	75
4.3.1 Sequência didática 1: contos de fadas tradicionais .....	75
4.3.2 Sequência didática 2: “Chapeuzinho Amarelo”, versão do conto infantil “Chapeuzinho Vermelho” .....	104
4.3.3 Sequência didática 3: versão dos contos tradicionais com o filme “Uma garota encantada” .....	117
4.4 Contracapa do caderno pedagógico.....	124
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>126</b>

**REFERÊNCIAS ..... 128**

**APÊNDICES ..... 132**

Apêndice A ..... 132

## INTRODUÇÃO

“De certo [*sic*] que eu amava a língua. Apenas, não a amo como a mãe severa, mas como a bela amante e companheira” (Rosa, 2001, p. 12). Essa alegoria de João Guimarães Rosa, ao comparar a língua a uma bela amante e companheira em contraste com uma mãe severa, sugere uma relação mais fluida e apaixonada com a linguagem. Tal perspectiva pode ser interpretada como uma valorização da linguagem não apenas como uma imposição disciplinar, mas como uma fonte de prazer e conexão. No entanto, essa visão contrasta com a realidade do ensino de língua e literatura, especialmente nos anos finais do ensino fundamental, nos quais, muitas vezes, a abordagem é mais formal e estruturada. Cabe ressaltar que, dentro do contexto educacional, a fala do autor destaca a complexidade dessa relação e aponta para a necessidade de considerar diferentes abordagens, ao reconhecer a linguagem, no ensino de literatura, como algo mais que apenas um elemento disciplinar inflexível.

Dentro desse cenário, é relevante introduzir a proponente desta pesquisa como uma educadora apaixonada e dedicada, com mais de 25 anos de experiência no ensino de língua portuguesa e línguas estrangeiras, que leciona nos 6.ºs e 7.ºs anos do ensino fundamental e nos 1.ºs, 2.ºs e 3.ºs anos do ensino médio. A pesquisadora é detentora de graduações em Letras Português-Inglês e Letras Português-Espanhol, além de especializações em Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Movida por sua paixão pelo ensino e sua inquietação com o desenvolvimento integral dos alunos, propõe esta investigação como uma extensão natural de sua prática em sala de aula, consciente da relevância da literatura no processo formativo. Sua trajetória profissional e acadêmica confere-lhe uma perspectiva única para abordar as complexidades envolvidas no letramento literário e na consequente (trans)formação do corpo-linguagem dos discentes, de modo a proporcionar uma contribuição valiosa para o avanço do conhecimento nesse campo.

O trabalho com literatura nas escolas é, em geral, controverso, nomeadamente na rede pública de educação. O ensino da disciplina tem sido negligenciado pelos currículos da educação básica. Geralmente a orientação é que os conteúdos literários sejam trabalhados dentro da disciplina Língua Portuguesa, na qual também devem ser abordados conteúdos de gramática e redação. O planejamento de tais conteúdos possui uma certa flexibilidade, e o professor goza de alguma autonomia para dividi-los e trabalhá-los. No entanto, na maioria das vezes, é dada menor importância à literatura na divisão de tais conteúdos. Além disso, as temáticas literárias são desenvolvidas por meio de um itinerário impreciso, o que resulta em um

afastamento do que é proposto pelo letramento literário, isso porque não é raro que a literatura fique relegada a um espaço meramente ilustrativo para o ensino da gramática normativa.

No contexto da presente dissertação, é pertinente trazer à tona uma passagem da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que estabelece os conhecimentos, competências e habilidades que todos os alunos da educação básica brasileira devem desenvolver ao longo de sua formação e que enfatiza a importância do contato com as manifestações artísticas, em particular a arte literária, e a formação do leitor-fruidor:

No âmbito do Campo artístico-literário, trata-se de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição,<sup>1</sup> de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de ‘desvendar’ suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura (Brasil, 2018, p. 138).

Esse excerto do documento oficial destaca a relevância de proporcionar aos alunos um contato significativo com as manifestações artísticas, especialmente com a arte literária, visando não apenas ao reconhecimento e à valorização dessas expressões, mas também à fruição delas. Aqui, enfatiza-se a continuidade da formação do leitor literário, com foco no desenvolvimento da capacidade de fruição, que evidencia a dimensão estética da leitura e da escrita. A citação ressalta a necessidade de transcender a abordagem utilitária da literatura e da arte em geral, buscando sua função humanizadora, transformadora e mobilizadora. Para tanto, salienta-se a importância de formar um leitor-fruidor, capaz de engajar-se ativamente na leitura, interpretar as diversas camadas de sentido dos textos, atender às suas demandas e estabelecer pactos de leitura. Portanto, essa citação enfatiza a importância de adotar estratégias pedagógicas que promovam não apenas a compreensão textual, mas também o envolvimento emocional e estético dos alunos com as obras literárias, visando a uma experiência de leitura mais enriquecedora e significativa.

Nesse contexto, as reflexões de Cosson (2021) lançam luz sobre o letramento literário como um processo individual de aquisição da literatura, o qual se estende para além do ambiente

---

<sup>1</sup> Fruição: refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas dos mais diversos lugares, épocas e grupos sociais (Brasil, 2018, p. 195).

escolar. Segundo o autor, esse processo é moldado pelas experiências do sujeito e influencia suas interações com a literatura e as culturas diversas. As ideias do referido crítico literário oferecem uma perspectiva relevante para compreender a formação do leitor literário e sua relação com a diversidade cultural. Através do ensino da literatura, os alunos não apenas adquirem novas palavras, mas também são expostos a formas inovadoras de usá-las. Essas novas linguagens são internalizadas e passam a compor o corpo-linguagem do estudante leitor, enriquecendo sua capacidade de expressão e compreensão do ambiente que o cerca. Portanto, é inegavelmente valioso o ensino que proporciona ao discente o contato com os textos literários, pois desenvolve habilidades leitoras fundamentais para perceber e interpretar o mundo.

Além disso, ao desenvolver habilidades leitoras fundamentais, o contato com textos literários não apenas enriquece a percepção do ambiente circundante, como também permite ao leitor uma jornada introspectiva. Por meio da literatura, é possível que o leitor enxergue a si próprio e, ao mesmo tempo, aos outros. Os termos linguísticos e sentimentos perpassados nos textos literários podem ficar impregnados no leitor, passando a fazer parte do seu contexto sociocultural. A literatura não se limita a uma mera transmissão de informações; ela traz consigo um valor adicional ao ressignificar a maneira como o leitor internaliza, analisa e interpreta o mundo ao seu redor. A importância da literatura reside precisamente nessa dinâmica de troca interativa.

Essa troca interativa entre o leitor e a literatura se torna ainda mais evidente ao se considerar as reflexões de Cosson (2021) sobre o papel transformador da leitura. De fato, a literatura não somente enriquece a vida do leitor (uma vez que ressignifica sua maneira de perceber e analisar o mundo ao seu redor), mas proporciona ainda uma oportunidade única de aprendizado através da experiência vicária com os personagens e as vivências destes. Conforme observado pelo referido autor, o leitor se aproxima do romance quando aprende com os personagens que há diferentes maneiras de viver, apropriando-se consequentemente da literatura. O texto literário, nessa perspectiva, desempenha um papel provocador por contribuir significativamente para a construção de sentidos. Nesse contexto, o letramento literário emerge como uma ferramenta imprescindível para o processo de ensino-aprendizagem e se integra à Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). No entanto, é fundamental que, no trabalho com esse tipo de letramento, sejam levadas em consideração as atividades humanas realizadas em suas práticas sociais e que sejam exploradas constantemente temáticas relacionadas ao fazer humano, de modo que o texto literário dialogue com a realidade, já que a literatura é um produto da realidade social.

Atendendo essa abordagem, é imprescindível explorar temas relacionados ao fazer humano no letramento literário para garantir que a literatura dialogue eficazmente com a realidade social. Segundo a BNCC (Brasil, 2018), o letramento literário assume um papel essencial, porque promove a interação entre o sujeito e o outro por meio do contato com diversas obras literárias, inserindo o leitor em contextos socioculturais variados. Assim, enriquece a compreensão do sujeito sobre a realidade social e facilita a interação e o diálogo com o outro. A esse respeito, o documento supracitado menciona o caráter social das múltiplas linguagens nos hábitos coletivos:

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos (Brasil, 2018, p. 63).

Esse fragmento ressalta a importância das práticas sociais e das diferentes formas de linguagem na constituição dos sujeitos sociais. Ao mencionar as diversas linguagens, como a verbal, corporal, visual, sonora e digital, o trecho enfatiza a amplitude e a variedade das interações humanas. Além disso, por apontar que, nessas interações, estão envolvidos conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos, ele evidencia a complexidade e a profundidade das relações sociais. Essa perspectiva sublinha a necessidade de uma abordagem interdisciplinar e contextualizada no campo educacional, abordagem essa que reconheça e valorize a diversidade de expressões culturais e linguísticas, promovendo assim uma educação mais inclusiva e significativa. À vista disso, é valiosa a utilização do texto literário como recurso promotor da interação entre os diversos grupos sociais, que podem até viver em espaços e tempos diferentes, mas estão ligados pela ação transformadora de ser leitor. Dessa forma, a escola deve refletir sobre a abordagem da literatura visando à formação de leitores contemplativos, mas o que exatamente caracteriza um leitor contemplativo?

A própria expressão sugere alguém que contempla, analisa e reflete sobre o que está lendo. Segundo Santaella (2007), esse tipo de leitor era mais comum no século XVI e está relacionado à interação individual entre o leitor e o livro, geralmente em um ambiente calmo e propício para a concentração. A leitura contemplativa é uma prática que proporciona prazer, permitindo ao leitor manusear o livro de modo livre, avançando ou retrocedendo páginas conforme desejar. Outrossim, o leitor contemplativo, também conhecido como leitor movente, não se restringe apenas a textos escritos. Ele analisa inclusive objetos e sinais visuais, como

pinturas, gravuras e partituras. Como destacado por Santaella (2007, p. 24), “é o mundo do papel e do tecido da tela. O livro na estante, a imagem exposta, à altura das mãos e do olhar”. Esse tipo de leitor valoriza a leitura silenciosa, daí a preferência por ambientes tranquilos que estimulem a concentração e a imaginação, nutrindo assim sua experiência de leitura e conseqüentemente seu corpo-linguagem. Portanto, no contexto da formação de leitores contemplativos, é fundamental que o planejamento didático contemple diferentes formas literárias e temas abrangentes, a fim de proporcionar aos estudantes uma ampla gama de conhecimentos literários, linguísticos e culturais por meio das leituras realizadas.

Nesse contexto, surge a seguinte indagação: que ações metodológicas poderão contribuir para a formação de um leitor literário, na perspectiva da (trans)formação do corpo-linguagem dos alunos dos anos finais do ensino fundamental, levando em consideração que a literatura só se efetiva enquanto enunciação de um sujeito que é corpo de afecções e léxico de afetos (acontecimentos), atravessado pelo acontecimento de leitura?

Para responder a essa questão, será necessário compreender a maneira como as ações fomentadoras da leitura, da interpretação e da escrita dos textos literários acontecem na escola. Será imperativo analisar livros didáticos, já que estes constituem a principal ferramenta pedagógica usada em sala de aula e, por isso, refletem a abordagem da literatura que é feita pelos professores.

Também é importante analisar de que maneira a literatura é abordada nas avaliações sistêmicas ou pontuais, pois estas refletem ou deveriam refletir as orientações propostas nos documentos oficiais para o ensino de literatura. Alguns exemplos são o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE) e o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB).

O SIMAVE, por meio de avaliações padronizadas de larga escala, afere os resultados do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA); da avaliação diagnóstica aplicada pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) aos estudantes da rede pública de ensino, no início do ano letivo; e das avaliações trimestrais, também aplicadas pela SEE/MG durante o regime de estudo não presencial e que continuam sendo aplicadas até o presente momento, com o objetivo de levantar dados para que se possa realizar um trabalho de recuperação de eventuais defasagens e garantir que o conteúdo seja assimilado.

A BNCC (Brasil, 2018) apresenta a explicação detalhada do campo artístico-literário com suas práticas de linguagem e seus objetos de conhecimento, bem como as habilidades que devem ser alcançadas pelos alunos nos anos finais do ensino fundamental. No entanto, ao fazer

uma análise em relação ao texto literário e sua abordagem dentro do livro didático “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem”, de Wilton Orundo e Cristiane Siniscalchi (2018), adotado por escolas públicas para as séries finais do ensino fundamental, verifica-se que a proposta de ensino de literatura apresentada pelos autores não reflete as determinações constantes dos documentos supracitados, o que gera grande preocupação, pois é sabido que o livro didático acaba por ser, muitas vezes, o único material utilizado pelos docentes no planejamento e no desenvolvimento de suas aulas.

Nesse contexto, torna-se evidente a necessidade de disponibilizar aos professores materiais que permitam uma abordagem inovadora e contextualizada da literatura. Considerando que abordagens desvinculadas das novas concepções sobre a literatura comprometem o desenvolvimento das habilidades literárias dos estudantes, é fundamental que os educadores tenham à sua disposição recursos que possibilitem uma prática pedagógica mais eficaz e alinhada com as demandas contemporâneas. Com isso, o aluno será considerado protagonista dos atos de aprendizagem, capaz de ler com interesse e motivado a praticar a leitura literária. Sendo assim, aspectos como a leitura de fruição, a formação do leitor contemplativo, a promoção de ações didáticas que motivem e estimulem o gosto pela leitura literária e o letramento literário norteiam esta proposta de pesquisa.

Dessa maneira, neste estudo, levanta-se a hipótese de que ações metodológicas inovadoras e contextualizadas criam a possibilidade de despertar nos alunos o gosto pela leitura literária, promovendo o letramento literário e a (trans)formação do corpo-linguagem dos alunos dos anos finais do ensino fundamental, levando em consideração que a literatura só se efetiva enquanto enunciação de um sujeito que é corpo de afecções e léxico de afetos (acontecimentos), atravessado pelo acontecimento de leitura.

Este trabalho busca preencher uma lacuna no estudo do letramento literário ao investigar o potencial de ações metodológicas inovadoras para promover o gosto pela leitura literária e a (trans)formação do corpo-linguagem dos alunos. Embora o estudo do corpo-linguagem dentro do letramento literário tenha sido abordado por alguns teóricos, como Rildo Cosson (2021) em seu livro “Letramento literário: teoria e prática”, ainda é considerado um campo em desenvolvimento, enfrentando críticas quanto à sua insuficiência. Portanto, esta pesquisa se propõe a contribuir para o avanço desse campo e para uma compreensão mais profunda do papel da literatura na formação do sujeito. Há ainda certa incompreensão em relação ao papel fundamental da literatura como linguagem singular, única a mobilizar, de forma integral, todo o potencial atribuído à linguagem e a estabelecer um amplo espectro de

relações texto-leitor que vão desde a simples codificação textual até a repercussão física – se se pensar que toda literatura performa em algum nível relações de afeto (acontecimento) e afecção. É importante, então, buscar maneiras de promover o encontro dos sujeitos com essa “outra língua” as quais resultem em aberturas significativas nos modos desses sujeitos de articular as suas experiências na linguagem, e que tais experiências sejam capazes de abarcá-los integralmente.

Compreende-se até o momento que a expressão “corpo-linguagem” está intrinsecamente ligada à materialidade inerente a toda forma de linguagem. Em outras palavras, essa expressão aborda como a linguagem, enquanto um evento, engloba tanto a expressão corporal quanto a corporificação da linguagem em um processo indissociável. Um exemplo ilustrativo dessa interseção é encontrado nas cantigas de ninar, que combinam movimento, melodia e coreografia materna, demonstrando a sobreposição entre linguagem e corpo. Além disso, a linguagem é um corpo de afetos (acontecimentos) que o leitor atravessa e pelo qual é atravessado, ao mesmo tempo em que é também um corpo material, dotado de ritmos e melodias, o qual ecoa como uma extensão do próprio corpo humano. Essa interação entre linguagem e corpo promove mudanças significativas na maneira como ambos são utilizados, impulsionando os processos criativos e sensíveis em direção a uma forma de individuação, na qual cada sujeito é incentivado a expandir sua expressão corpórea e linguística.

O fato é que, apesar de a literatura assegurar ao leitor a análise e a confabulação com o mundo e até mesmo a aproximação do palpável com o hipotético normalmente é conferido um lugar secundário ao ensino da literatura nas escolas. Isso acontece apesar do entendimento de que a literatura é uma manifestação artística que pode conduzir o leitor a diferentes tempos e espaços, uma vez que possibilita a apropriação do que leu e a criação de uma nova versão do texto. Considerando tais aspectos, a presente pesquisa, realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), vinculada à linha de pesquisa Estudos Literários, tem como objetivo geral propor ações metodológicas que visam ao letramento literário e à (trans)formação do corpo-linguagem dos alunos dos anos finais do ensino fundamental, levando em consideração que a literatura só se efetiva enquanto enunciação de um sujeito que é corpo de afecções e léxico de afetos (acontecimentos), atravessado pelo acontecimento de leitura.

Para alcançar o objetivo geral supracitado, propõe-se o cumprimento de objetivos específicos de natureza teórica, prática e metodológica. Em termos teóricos, será realizado um estudo teórico-metodológico sobre o letramento literário, a fim de explorar a (trans)formação

do corpo-linguagem e compreender as especificidades do trabalho pedagógico com essa temática. Na esfera prática, serão examinadas as formas de trabalho realizadas com a literatura nos anos finais do ensino fundamental, além de destacar o papel da própria literatura nessas práticas. Em termos metodológicos, serão propostas ações que visam possibilitar o desenvolvimento do letramento literário dos alunos, com vistas a promover a (trans)formação do corpo-linguagem.

Nos estudos realizados na área literária, destaca-se a influência de acadêmicos como Antoine Compagnon. Renomado por suas contribuições no estudo da literatura francesa e comparada, Compagnon tem desempenhado um papel fundamental no enriquecimento do entendimento sobre as nuances da linguagem e da expressão literária. Com um doutorado pela Universidade de Paris IV (Sorbonne) e ocupando cátedras importantes tanto na Universidade Columbia quanto no Collège de France, sua obra e seus entendimentos têm sido essenciais para ampliar as fronteiras do conhecimento na área. Sua vasta produção acadêmica abrange desde estudos sobre Marcel Proust até teoria literária e crítica comparada. O referido teórico é reconhecido internacionalmente por suas intervenções em debates culturais e políticos na França contemporânea. Em sintonia com as ideias do autor, esta proposta de investigação é justificada pelo fato de que a literatura

[...] continua sendo a melhor introdução à inteligência da imagem. E a literatura – romance, poesia ou teatro – inicia-me superiormente às finesses da língua e às delicadezas do diálogo, até mesmo do gracejo, como no filme de Abdellatif Kechiche, *A Esquiva* (2004), onde – tributo surpreende a literatura – jovens cidadãos montam O jogo do amor e do acaso no colégio, e que a língua de Marivaux, em contraponto com seu próprio falar, revela-os a si mesmos. A literatura não é a única, mas é mais atenta que a imagem e mais eficaz que o documento, e isso é suficiente para garantir seu valor perene: ela é *A vida: modo de usar*, segundo o título impecável de Georges Perec (Compagnon, 2009, p. 55).

O escritor destaca a singularidade da literatura como um meio incomparável de explorar a complexidade da linguagem e a sutileza das interações humanas. Ao contrapor a literatura à imagem e ao documento, sublinha a capacidade da literatura de imergir o leitor em uma compreensão mais profunda da linguagem e dos laços sociais. O exemplo fornecido pelo filme “A Esquiva” ilustra vividamente como as obras literárias continuam a influenciar e inspirar outras formas artísticas, demonstrando a relevância perene daquelas. Ao afirmar que a literatura é “A vida: modo de usar”, Compagnon sugere que ela não apenas proporciona entretenimento, mas também convida o leitor a uma jornada introspectiva que enriquece a compreensão da experiência humana. Nesse sentido, a citação ressalta a importância contínua

da literatura como uma ferramenta essencial para a reflexão e a conexão com as diversas facetas da existência. Dessa maneira, fica evidente que a literatura tem a capacidade de multiplicar, transbordar, expandir e estender culturas diversas, no tempo e no espaço, favorecendo o entendimento a respeito do outro e suas peculiaridades, o que a torna um fator importante na interação entre os indivíduos.

Para efetivamente abordar a influência da literatura na multiplicação e no transbordamento de culturas diversas, assim como no fomento do entendimento intercultural, é fundamental adotar uma metodologia que esteja alinhada tanto com os objetivos do estudo quanto com as diretrizes do Programa de Mestrado Profissional em Letras. Nesse sentido, propõe-se uma abordagem metodológica abrangente e interdisciplinar, que integra elementos de pesquisa bibliográfica, interpretação crítica e proposição de estratégias educacionais. Essa metodologia permite uma análise aprofundada da formação do leitor literário em ambiente escolar, especialmente no que diz respeito à sua interação com culturas diversas.

Esta dissertação segue uma estrutura clara e organizada para apresentar os resultados da pesquisa. Na introdução, são abordados a formulação do problema, a hipótese, a justificativa, os objetivos (geral e específicos) e os resultados obtidos. Em seguida, o primeiro capítulo apresenta a fundamentação teórica, explorando conceitos essenciais como leitura, literatura, compreensão textual, letramento literário, gêneros literários e contos, inclusive contos infantis e contos de fadas. O segundo capítulo detalha os princípios metodológicos adotados na pesquisa, enquanto o terceiro realiza uma análise minuciosa do papel desempenhado pelo livro didático e pelas avaliações sistêmicas no contexto do ensino de literatura, especialmente no âmbito do ensino fundamental. O quarto capítulo descreve a intervenção pedagógica destinada aos alunos dos anos finais do ensino fundamental, com as ações metodológicas propostas para promover o letramento literário por meio da (trans)formação do corpo-linguagem. As considerações finais apresentam as conclusões derivadas do desenvolvimento da pesquisa, ao passo que as referências bibliográficas listam as obras e os autores que embasaram teoricamente e metodologicamente o estudo. Por fim, é incluído um anexo contendo qualquer material adicional necessário para a compreensão ou o suporte do trabalho desenvolvido.

A seguir, apresenta-se a fundamentação teórica do presente estudo.

## 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, são abordados aspectos fundamentais relacionados à leitura e à literatura, bem como o papel do letramento literário na formação dos alunos. No primeiro subtópico, inicia-se uma discussão sobre a importância da leitura como um processo complexo que envolve não apenas a decodificação de textos, mas também a interpretação e a interação com diferentes tipos de linguagens. Em seguida, explora-se o conceito de letramento, destacando sua natureza multifacetada e sua manifestação em diversas práticas sociais. A partir desse contexto mais amplo, dedica-se atenção especial ao letramento literário, de modo a examinar como ele contribui para a formação de leitores críticos e proficientes, capazes de compreender e apreciar textos literários. Além disso, é discutida a (trans)formação do corpo-linguagem dos alunos por meio do letramento literário, considerando a influência da linguagem literária na construção de significados e na ampliação das experiências humanas. Por fim, exploram-se alguns gêneros literários específicos, como o conto e os contos de fadas, com destaque para suas características e sua importância na formação cultural e educacional das crianças. Ao longo deste capítulo, evidencia-se a relevância do ensino da literatura no contexto escolar e sua contribuição para o desenvolvimento integral dos estudantes.

### 1.1 Leitura e literatura

A leitura é um dos mais importantes meios que a sociedade possui para adquirir, processar e dominar o conhecimento. Estamos sempre lendo, trocando impressões e sentidos com tudo com que entramos em contato, seja um gesto, um texto escrito, uma placa ou até mesmo um acontecimento. O processo de ler, além de envolver o pensamento e a linguagem, inclui outros aspectos cognitivos do leitor e pode ser entendido como uma prática social e interativa, pois todos esses aspectos funcionam através de uma interação entre o texto, o leitor e o mundo.

O ato de ler não é um mecanismo de fácil compreensão. Ele pode ser visto como uma experiência individual, prazerosa e única; como um exercício dialógico entre pessoas com a mesma formação (mesma experiência) ou, até mesmo, entre pessoas com formações (experiências) diferentes; como um processo de decifração, interpretação ou compreensão; e inclusive como uma interação com o texto. Enquanto humanos, estamos em permanente diálogo com os mais variados textos e linguagens. Garcez (2000, p. 5) postula que “[...] nenhuma

atividade humana permite, até hoje, a espécie de diálogo atemporal que a leitura proporciona”. Nesse seguimento, a BNCC (Brasil, 2018) orienta que a leitura seja trabalhada nas escolas do seguinte modo:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. 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 (Brasil, 2018, p. 71).

A leitura literária tem também o papel de inserir o aluno em um universo novo que o levará a novas possibilidades fora do contexto escolar. Sobre isso, segundo Cagliari (1989, p. 63), “[...] a maioria das coisas que o aluno aprenderá pela vida terá conseguido através da leitura fora da escola”. Sendo assim, tanto melhor que ele esteja subsidiado pela escola.

Com isso, deve-se refletir sobre as ações no ensino de língua portuguesa juntamente com literatura, na atualidade, para tornar mais dinâmico e inclusivo o trabalho em sala de aula. Ao sair das práticas consagradas pelo modelo de ensino que temos em relação ao ensino da língua, torna-o algo próximo da realidade dos alunos, vincula-se o processo comunicativo desta com leituras literárias, e dialoga com a interação social ao valorizar o conhecimento de mundo dos discentes, bem como a evolução tecnológica e comunicativa para o processo de integração social dos estudantes.

Entende-se como crucial o trabalho com a leitura literária na escola, visto que, além de contribuir com a (trans)formação do estudante, coloca os educadores diante da necessidade de criar propostas que incorporem a leitura literária nos projetos político-pedagógicos das escolas, nas discussões, nas reflexões e nos trabalhos em sala de aula. Essa abordagem deve considerar os diversos conceitos, objetivos e finalidades, vinculados aos contextos socioculturais dos alunos.

Jacinto do Prado Coelho, renomado crítico literário e professor universitário português, destacou-se, significativamente, no campo da literatura e da teoria literária. Nascido em 1906, suas contribuições abrangeram diversas áreas, desde análises críticas profundas até reflexões sobre o papel da literatura no contexto educacional. A atuação de Coelho foi crucial na promoção e no entendimento da literatura portuguesa, sendo autor de obras que marcaram a

crítica literária. Suas ideias e pesquisas influenciaram não apenas a compreensão da literatura em Portugal, mas também ecoaram internacionalmente, consolidando seu legado como uma figura central no cenário literário do século XX. Segue uma das contribuições distintivas desse renomado crítico literário, destacando sua relevância e sua influência duradouras na área literária. Segundo o que foi apontado por Coelho (1976) há quase cinquenta anos:

Não há, suponho, disciplina mais formativa que a do 'ensino' da literatura [...]. Saber idiomático, experiência prática e vital, sensibilidade, gosto, capacidade de ver, fantasia, espírito crítico – a tudo isto faz apelo à obra literária, tudo isto o seu estudo mobiliza. O que não significa, é evidente, que a literatura se confunda com pedagogia. A literatura não se fez para ensinar: é a reflexão sobre a literatura que nos ensina (Coelho, 1976, p. 46).

Essa passagem destaca a natureza formadora e enriquecedora do ensino da literatura ao ressaltar que o estudo literário não se limita ao domínio idiomático; ele demanda experiência prática, sensibilidade, gosto, capacidade de observação, imaginação e espírito crítico. O teórico enfatiza que a literatura não é concebida com o propósito de ensinar diretamente; é a reflexão sobre a literatura que proporciona aprendizado, pois envolve uma interação complexa com os elementos literários e contribui para o desenvolvimento integral do leitor. Dessa forma, a análise feita no fragmento sugere que o estudo literário vai além da mera transmissão de conhecimento, sendo um meio pelo qual se promove a formação integral do indivíduo.

Pode-se dizer que a escola não é o melhor ambiente para ensinar literatura, porém talvez seja o único lugar no qual os alunos terão oportunidade de conhecer esse componente curricular. Se a literatura for pensada como uma aliada da escola, que consagra não somente dizeres e crenças, mas sensações que moldam toda a trilha dos acontecimentos, é possível afirmar que, há muito tempo, ela é responsável por direcionar nossas relações, mesmo que de forma discreta ou indireta, e é, antes de tudo, um retrato daquilo que resultou a partir dos feitos de nossos ancestrais, feitos esses que são digeridos e ressignificados por meio de escritores e artistas pelo mundo afora. A literatura é o que caracteriza as experiências habituar-se; sendo assim, nas leituras literárias realizadas, consegue-se analisar o retrato de um passado atrelado ao futuro, como quem sabe que o caminhar requer o conhecimento de onde se pisa, e, sem dúvida, a leitura de obras literárias é capaz de proporcionar isso.

## 1.2 Compreensão textual

O domínio adequado do ato de ler é essencial para a formação de uma postura crítica de qualquer cidadão. E esse processo, no âmbito da educação formal, ocorre com a mediação do professor. É importante que o trabalho com a leitura na escola alie a metodologia do professor à aceitabilidade do aluno, conforme revelam os postulados de Solé (1998), Koch (1997), Kleiman (1997), Orlandi (1996), entre outras referências. A partir de tais estudos, percebe-se que, para que a ligação entre o saber e o seu real contexto aconteça de maneira significativa, é necessário pontuar os fatores referentes à leitura e à sua compreensão, e não somente à decodificação.

De acordo com Kleiman (1997, p. 31), “[...] existe uma relação entre o sujeito leitor e o texto enquanto objeto, entre linguagem escrita e compreensão, memória, inferência e pensamento”. Esses são fatores primordiais que, quando bem mediados pelo professor, proporcionam ao aluno a criticidade e a formulação de concepções próprias conforme este julgar mais acessível ao entendimento. Dominar a leitura é saber o que o texto traz de forma explícita e o que ele não traz, é a construção de significados pelo leitor. A execução da leitura requer reedificação de pensamentos e, até mesmo, construção de novas ideias (Orlandi, 1996).

Além do cultivo do gosto pela leitura, o docente pode propor atividades que despertem, nos discentes, inquietações que, de forma natural, os possibilitem sentir a necessidade de reformular ou formular novos sentidos sobre quaisquer textos lidos. O educando precisa perceber a importância da ativação dos conhecimentos adquiridos, bem como de compreender e analisar tudo que o rodeia. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), “Os princípios organizadores dos conteúdos de língua portuguesa uso-reflexão-uso definem também a linha geral de tratamento que tais conteúdos receberão, pois caracterizam um movimento metodológico de ação-reflexão-ação” (Brasil, 1997, p. 61). Esse movimento metodológico de ação-reflexão-ação indica uma forma de contato do educando com o texto, contato através do qual são possibilitadas ao aluno reflexões sobre o lido, a fim de que tenham condições de propor reformulações e/ou acréscimos sobre o que lhe foi apresentado.

Outro ponto relevante é de que forma o aluno, através da leitura, recebe os textos, bem como a maneira pela qual os textos transmitem significados para ele. Nesse quadro, é esperado que o ambiente escolar ofereça oportunidades significativas para a efetivação da leitura e da compreensão. A começar pela escolha do livro didático, valioso recurso pedagógico e suporte para o ensino-aprendizagem, passando pela formação continuada do docente e incluindo a

participação da direção e da coordenação nos planejamentos didáticos, entre outras ações promotoras da leitura literária contextualizada.

As ações interventoras na área da leitura, as quais buscam mediar o processo de leitura e compreensão de diferentes textos que circulam na sociedade, exigem um trabalho com múltiplos procedimentos de estudo, os quais levem em conta as habilidades cognitivas dos alunos. O planejamento didático que tem a leitura como proposta metodológica favorece a interligação da leitura em questão com outras anteriores, possibilitando, assim, a junção de informações e a promoção do letramento ou dos multiletramentos. A esse respeito, Koch (1997) defende:

O texto, como iceberg, possui apenas uma pequena superfície exposta e uma imensa área imersa subjacente. Para se chegar às profundezas do implícito e dele extrair um sentido, faz-se necessário o recurso a vários sistemas de conhecimento e a ativação de processos e estratégias cognitivas e interacionais (Koch, 1997, p. 25).

A metáfora do texto como um *iceberg*, apresentada por Koch (1997), oferece uma perspectiva intrigante sobre a complexidade da compreensão textual. Ao traçar um paralelo, ela destaca a discrepância entre a pequena superfície visível e a vasta área imersa que representa os significados subjacentes e implícitos. Adicionalmente, sugere que a verdadeira profundidade do texto não está imediatamente acessível, exigindo uma exploração minuciosa das camadas não evidentes para extrair significados mais sutis. Nesse contexto, a autora ressalta a necessidade de recorrer a diversos sistemas de conhecimento, indicando que a interpretação de um texto vai além das habilidades linguísticas, pois esta envolve conhecimentos prévios, experiências pessoais e contextos culturais. Além disso, ao mencionar a ativação de processos e estratégias cognitivas e interacionais, Koch destaca a natureza ativa e dinâmica do processo de compreensão, que requer a participação ativa do leitor na construção do significado. Essa passagem enfatiza a importância da abordagem holística na interpretação textual, convidando os leitores a explorarem as profundezas do implícito e reconhecendo a riqueza de significados que podem ser desvendados com uma análise cuidadosa. A comparação do texto a um *iceberg* propõe uma poderosa imagem para ilustrar a complexidade inerente à leitura e à interpretação de textos literários. Assim, compreender o que se lê do ponto de vista recíproco exige, portanto, a participação ativa do leitor, o qual, a partir de seus conhecimentos, poderá atribuir sentidos, relacionar fatos e estabelecer comparações, a fim de estabelecer o diálogo com o texto e compreender a mensagem transmitida.

Solé (1998) indica a existência de passos indispensáveis ao desenvolvimento da leitura. Um deles seria o ensino das estratégias de identificação de aspectos constituintes do texto – como estrutura composicional, temática e estilística – as quais, com a seleção coerente e facilmente compreensível dos conteúdos textuais, possibilitam ao leitor a elaboração de rotas de sentidos capazes de conduzir a pessoa a uma reflexão crítica sobre o texto lido. Por isso, o ato de ler deve considerar mais que a capacidade de decifrar através dos olhos, pois depende também de outras condições específicas, tais como a memória, a atenção, a ansiedade e as relações interpessoais.

### 1.3 Letramento

O letramento é um processo real que se manifesta nos mais diferentes espaços, situações e atividades de vida das pessoas, atravessado por suas condições reais. Esse fenômeno se dá em meio ao convívio social e pode ser observado em diversas práticas e eventos, como por exemplo: na escola, onde se prioriza a alfabetização como instrumento formador; depois na família; na igreja; no ambiente de trabalho, entre outros. Por isso, muitos estudiosos, como Kleiman (1995), Oliveira (2010) e Cosson (2021), consideram que o letramento é um acontecimento, tendo em vista que a vida social é constituída por muitas linguagens e em desiguais formas de uso. Nesse sentido, se compreendemos o letramento como o uso da leitura e da escrita em práticas sociais, a ideia de que as pessoas analfabetas não são letradas torna-se equivocada, já que essas pessoas, mesmo não dominando a leitura e a escrita, convivem com diversos tipos de textos na igreja, nas ruas, em casa, nos hospitais e/ou no supermercado onde têm experiência com eventos e práticas de letramento.

Segundo Kleiman (1995), o feito do letramento ultrapassa o mundo da escrita. Considerando isso, a escola, instituição que se encarrega de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita, não se deve dedicar apenas à alfabetização, que é um tipo de letramento idealizado em termos de uma competência individual, na qual ocorre o processo de aquisição de códigos (alfabético e numérico). A escola, como a mais importante agência de letramento, precisa também se dedicar ao letramento enquanto prática social (modelo ideológico), com vistas a desenvolver um trabalho voltado para as práticas sociais de uso da leitura e da escrita.

Nesse aspecto, é pertinente apresentar o conceito de “mundos de letramento” trazido por Tinoco (2008): são diferentes contextos sociais e culturais onde podem ser experienciadas “diferentes” práticas sociais, ancoradas na leitura e na escrita e desenvolvidas em diferentes

esferas de atividade. Assim sendo, para o pesquisador, não existe um conjunto de práticas que poderiam caracterizar o letramento (no singular), pois não há apenas um letramento, mas sim letramentos (no plural). Tais letramentos são passíveis de acontecer em variadas esferas da atividade humana e são orientados por propósitos comunicativos particulares, por meio de sistemas simbólicos, gêneros e suportes adequados. Por isso, o processo de letramento pode ser visto como múltiplo, crítico, ideológico, cultural, dêitico, digital, entre outros adjetivos.

Oliveira (2010) também aborda sobre a pluralidade do letramento. A pesquisadora discute a valorização dos usos da leitura e da escrita como práticas sociais em oposição à compreensão do letramento como um modelo autônomo e homogeneizante, encapsulado unicamente no processo de escolarização. Considera que o ler e o escrever como uma habilidade deu lugar à compreensão de um novo conceito, de natureza plural – letramentos.

Oliveira (2010) ainda apresenta cinco tipos de letramentos. Os **letramentos múltiplos** englobam os diversos aspectos socioculturais e as constantes mudanças ocorridas na sociedade. O **letramento ideológico** faz oposição ao letramento autônomo. Trata-se do ato sociocultural, ou seja, das ações contextualizadas de letramento que trabalham com a sociedade e sua estrutura de poder, isso porque todo letramento pressupõe uma ideologia. O **letramento cultural** baseia-se nos contextos culturais específicos, o que ressalta a importância do letramento escolar. O **letramento crítico** tem como objetivo a formação crítica do cidadão, com vistas a torná-lo capaz de, após analisar e compreender, desafiar as estruturas de poder e opressão. O **letramento dêitico** diz respeito aos aspectos situacionais, históricos e geográficos dos acontecimentos promotores do letramento. Segundo Oliveira (2010, p. 336), essa natureza dêitica “[...] explica por que as práticas de leitura e escrita são dinâmicas: mudam em termos de forma e função; evoluem e se transformam segundo condições sócio-históricas”.

Diante disso, investigar questões atinentes ao letramento é favorecer reflexões sobre as transformações ocorridas na sociedade. Desde a década de 1980, no Brasil, foram suscitadas discussões sobre o letramento que evidenciaram a crescente necessidade de estudos a esse respeito e que também cunharam atualizações e entendimentos referentes ao termo. Antes o letramento e a alfabetização eram vistos como sinônimos; atualmente o entendimento é de que a alfabetização constitui uma das fases do letramento.

### 1.3.1 Letramento literário

Como foi apontado por Oliveira (2010), o termo “letramento” varia de sentido dependendo do contexto no qual está inserido. No contexto literário, “letramento” implica

leitura, interpretação, análise e escrita profícua de textos literários de forma que o leitor tenha “um alargamento de seus horizontes, de sensibilidade estética e de respostas e perguntas (im)possíveis” (Biella, 2015, p. 10). Desse modo, o propósito de letrar literariamente é a montagem e a desmontagem das ideias no que diz respeito ao texto literário lido em projetos escolares ou em textos analisados fora do contexto escolar. Em vista disso, as obras literárias trabalhadas em sala de aula não necessitam serem vistas meramente como uma organização de texto, pois apontam para a criação de sentidos originais em relação à compreensão de mundo experienciados tanto pelo autor como pelo leitor.

De acordo com Souza e Cosson (2011):

O letramento literário faz parte do uso do termo letramento, isto é, integra o plural dos letramentos, sendo um dos usos sociais da escrita. Todavia, ao contrário dos outros letramentos e do emprego mais largo da palavra para designar a construção de sentido em uma determinada área de atividade ou conhecimento, o letramento literário tem uma relação diferenciada com a escrita e, por consequência, é um tipo de letramento singular (Souza; Cosson, 2011, p. 102).

Assim sendo, o letramento literário é o processo através do qual o leitor se forma por meio da literatura. Tal processo é constituído por algumas perspectivas conceituais. Uma delas é alfabetizar por meio de textos literários, o que possibilita o contato da criança com a literatura e seus clássicos. Outra possibilidade corresponde ao sentido de alfabetizar literariamente, capacitando a criança para utilizar a literatura, de forma crítica, e tornando-a parte do cotidiano, em leituras e vivências.

De acordo com Cosson (2022), o letramento literário está associado ao uso da literatura enquanto linguagem. Esse tipo de letramento é visto como um processo contínuo, em constantes movimentações, que pode ter início nas cantigas de ninar e persistir em todos os momentos da vida, por meio das múltiplas leituras realizadas nos diversos tipos e suportes textuais. Para esse autor, o letramento literário refere-se também ao ato do indivíduo internalizar as ações promotoras desse letramento, quando se apropria do apreendido. Isso acontece quando a literatura capacita o leitor para expressar o que antes não conseguia, ou seja, o leitor desenvolve a capacidade de reflexão e contemplação do que lê e faz sua própria análise do que foi lido, muitas vezes gerando uma visão singular do conteúdo.

Nessa perspectiva, a literatura conduz o leitor a viver o que é apresentado no texto lido, fazendo com que ele se aproprie do que acontece com os personagens da narrativa e tome para si comportamentos e sentimentos pertencentes a outrem. No momento em que uma história é lida e comove o leitor, surge o sentimento de empatia pelos personagens, sentimento que

promove, assim, o envolvimento com as histórias; causa reação diante das mortes; leva o sujeito a torcer pelos casais, a entender que tal personagem não é totalmente do bem ou totalmente do mal, entre várias outras possibilidades.

Esse processo de interação com os objetos literários pode possibilitar transformações nos leitores, conforme defende Antonio Candido. O crítico literário advoga a literatura como um direito que não deve ser negado a ninguém, pois negar o acesso ao texto literário seria negar ao outro o direito de conhecer a si mesmo. O teórico avalia que o texto literário é responsável por estimular a criatividade, imaginação, curiosidade e também por auxiliar na construção de conhecimentos diversos. Assim sendo, a obra literária possibilita ao leitor identificar sentimentos e ações por meio dos personagens, conhecer outras realidades, estimular a imaginação e se comunicar mediante as palavras, o que é fundamental ao desenvolvimento infantil e juvenil.

#### 1.3.1.1 Letramento literário: a (trans)formação do corpo-linguagem

A língua portuguesa, enquanto organismo vivo, está em constante transformação. Nos últimos anos, tem evoluído de modo acelerado para acompanhar o desenvolvimento da era digital. O mundo moderno, em que há diversas influências tecnológicas, demanda frequentemente a criação de novos vocábulos para dar conta da comunicação, bem como a aquisição de novas habilidades leitoras. O próprio nome “letramento” vem passando por diferentes adaptações, com o objetivo de abarcar as diversas possibilidades de formação do conhecimento, entre estas a literária. Considerando isso, o trabalho com a literatura nas escolas, ao promover a interação entre os falantes e permitir o jogo de criação de novas e diferentes palavras, reais e, até mesmo, imaginárias, pode oferecer uma valiosa contribuição: a (trans)formação do corpo-linguagem dos alunos e sua consequente ampliação. Nesse sentido, de acordo com Cosson (2021):

[...] o nosso corpo linguagem funciona de uma maneira especial. Todos nós exercitamos a linguagem de muitos e variados modos em toda a nossa vida, de tal modo que o nosso mundo é aquilo que ela nos permite dizer, isto é, a matéria constitutiva do mundo é, antes de mais nada, a linguagem que o expressa. E constituímos o mundo basicamente por meio das palavras. No princípio e sempre é o verbo que faz o mundo ser mundo para todos nós, até porque a palavra é a mais definitiva e definidora das criações do homem. Como bem diz o pensamento popular, se uma imagem vale por mil palavras, mesmo assim é preciso usar a língua para traduzir as imagens e afirmar esse valor. É por isso também que as usamos para dizer que não temos palavras para expressar um pensamento ou um sentimento. Em síntese, nosso corpo linguagem é feito das palavras com que o exercitamos, quanto mais eu

uso a língua, maior é o meu corpo linguagem e, por extensão, maior é o meu mundo (Cosson, 2021, p. 15-16).

Segundo Cosson (2022),<sup>2</sup> portanto, corpo-linguagem é o conjunto de palavras que faz parte do universo de quem as usa. E de onde vêm as palavras que compõem o corpo-linguagem dos sujeitos? Vêm do meio em que eles vivem, da sociedade da qual fazem parte e, principalmente, do ambiente escolar que frequentam. Sendo assim, as palavras se multiplicam, se reproduzem e tornam cheio de sentido o fazer humano. O trabalho com o corpo-linguagem através da literatura no ambiente escolar tornará o fazer docente mais adequado e prazeroso em sala de aula. Faça-se a seguinte análise: o que faz um professor de geografia? Ensina a ler textos geográficos e, se for um professor diferenciado, ensinará a ler, geograficamente falando. O que faz um professor de história em suas aulas? Ensina a ler textos históricos e, se for um excelente professor, ensinará a ler, historicamente falando. E, quanto aos professores da língua materna, qual é o papel destes em sala de aula? Tais professores carregam um peso muito grande que é o ensino da escrita, da leitura e da interpretação, ou seja, ensinam a ler, interpretar e escrever de forma adequada. E, para estes professores fazerem a diferença nesse ensino, o que supostamente devem fazer? Devem ensinar a ler de forma literária, pois assim o corpo-linguagem dos alunos se modificará, de forma apropriada e prazerosa, e estes supostamente se tornarão leitores e usuários profícuos da língua. Ainda seguindo o pensamento de Cosson (2021):

O corpo linguagem, o corpo palavra, o corpo escrita encontra na literatura seu mais perfeito exercício. A literatura não apenas tem a palavra em sua constituição material, como também a escrita é seu veículo predominante. A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana. Por essa exploração, o dizer o mundo (re)construído pela força da palavra, que é a literatura, revela-se como uma prática fundamental para a constituição de um sujeito da escrita. Em outras palavras, é no exercício da leitura e da escrita de textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos (Cosson, 2021, p. 16).

Dessa forma, as palavras são de quem afinal? As palavras pertencem a quem as usa, a quem as conhece, e, na literatura, esse conhecimento pode ser ampliado, pois é no ler e no escrever textos literários que essa exploração da palavra lida e escrita tem suas potencialidades

---

<sup>2</sup> Cosson, Rildo. Entrevista I. [dez. 2022]. Entrevistadores: Luiz Carvalho Penido e Regimar Pereira de Aquino. Montes Claros, 2023. 1 arquivo .mp3 (1h18 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice A deste texto.

expandidas. Mas expandidas de que forma? A literatura carrega saberes plenos sobre o mundo e sobre o homem, e é no trabalho realizado com ela que as pessoas adquirem o senso de pertencimento à sociedade. Nesse reconhecimento, as pessoas se identificam com as palavras que aprendem e as usam para se sentirem integradas ao mundo a sua volta, pois o ser humano é o que a linguagem permite que ele seja. Sendo assim, torna-se imperioso um trabalho que aumente as possibilidades de uso da linguagem. O estudo da língua através da literatura permite que se viva a experiência de outros sem deixar de ser você mesmo, o que contribui para uma melhora da aprendizagem através de verdades e um tipo de verdade que não se submete a verificações trazidas pela poesia e pela simulação. Há um aumento e uma internalização de outras vivências e experiências sem que o aprendiz deixe de ser ele mesmo. À medida que essas vivências e experiências são apresentadas aos discentes, todo um corpo-linguagem é trabalhado simultaneamente, o que amplia seus conhecimentos de língua materna.

Jorge Larossa, renomado escritor espanhol contemporâneo e estudioso da pedagogia, emerge como figura crucial na investigação da literatura ao falar da experiência que se dá em palavras e que transforma as pessoas. Reconhecido por sua perspicácia e suas contribuições significativas nos campos da educação, da filosofia, da literatura e do cinema, Larossa oferece uma abordagem única que ilumina aspectos fundamentais da análise literária, sugerindo que as palavras não são neutras, mas sim carregam consigo interpretações e emoções que impactam a forma como se experiencia a vida. Os temas principais do autor abordam a relação entre experiência, linguagem e subjetividade, bem como a forma e a materialidade dos dispositivos artísticos, culturais e educacionais. No texto “Notas sobre a experiência e o saber de experiência” (2002), o autor aborda aspectos relacionados à experiência e ao conhecimento adquirido por meio dela. Este trabalho, traduzido por João Wanderley Geraldi, professor do Departamento de Linguística da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), explora a interconexão entre a experiência vivida e a produção de conhecimento. No referido texto, o crítico apresenta a força e o poder das palavras:

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos (Larossa, 2002, p. 21).

Larossa ressalta, em sua reflexão, o poder dinâmico e transformador das palavras, ao sugerir que estas não funcionam apenas como veículos de comunicação, mas também como agentes ativos na construção da realidade. A ideia de que não se pensa com pensamentos puros, e sim com palavras, instiga uma reflexão sobre como o uso da linguagem molda e estrutura o pensamento, influenciando a forma como se percebe e interpreta o mundo ao redor. A menção ao sentido ou “sem-sentido” (*nonsense*) associado às palavras destaca a carga subjetiva da linguagem na construção de significados, sugerindo que as palavras, ao invés de serem neutras, carregam consigo interpretações e emoções que impactam a forma como se experiencia a vida. A conclusão da citação aponta que o modo como o ser humano se coloca diante de si mesmo, dos outros e do mundo está intrinsecamente relacionado às palavras, de modo a destacar a importância da linguagem na formação da identidade e nas interações sociais. Em linhas gerais, Larossa convida à reflexão sobre a natureza complexa e multifacetada das palavras, reconhecendo o papel delas não apenas como instrumentos de comunicação, mas como construtores ativos de significado e agentes influentes na experiência existencial. A análise do trecho permitiu perceber que, ao usar a expressão “palavras”, o autor descrevia também sobre o poder do corpo-linguagem, do corpo-palavra, do corpo-escrita.

Ainda na esteira do pensamento de Larossa (2002):

O homem é um vivente com palavra. E isto não significa que o homem tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra. Por isso, atividades como considerar as palavras, criticar as palavras, eleger as palavras, cuidar das palavras, inventar palavras, jogar com as palavras, impor palavras, proibir palavras, transformar palavras etc. não são atividades ocas ou vazias, não são mero palavrório. Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos (Larossa, 2002, p. 21).

Pela sensibilidade de escrita nesse trecho, há uma concepção profunda e existencial sobre a relação entre o ser humano e a palavra. A passagem argumenta que não se trata apenas de o homem ter a linguagem como uma ferramenta ou faculdade, mas de ser a própria palavra, de existir enquanto palavra. O autor destaca que toda a vivência humana está intrinsecamente ligada à palavra, afirmando que o homem se dá em palavra e está tecido de palavras. As atividades relacionadas às palavras, como considerá-las, criticá-las, elegê-las, cuidá-las, inventá-las, jogar com elas, impô-las, proibi-las ou transformá-las, são apresentadas como ações que vão além de um simples jogo linguístico; são atividades que têm o poder de dar sentido à existência,

correlacionando palavras com coisas, nomeando o que se vê ou sente e, dessa forma, influenciando a percepção do mundo. Larossa sugere que a relação com as palavras não é vazia ou oca, mas profundamente significativa, moldando tanto a linguagem quanto a própria experiência e a compreensão do que somos e do que nos acontece. Ao fazer coisas com as palavras, ele indica o ato de dar significado à existência, correlacionar as palavras com o mundo ao nosso redor e, assim, construir e expressar nossa própria identidade. Essa perspectiva põe em relevo a dimensão existencial da linguagem e a importância das práticas linguísticas na formação e na experiência humanas. Sendo assim, o trabalho com as palavras na dimensão da expansão do corpo-linguagem do estudante depende de muitos fatores, e o principal deles está relacionado com a leitura de textos diversos. De acordo com Bordini (1986):

[...] o ato de ler se completa e gratifica o leitor, tornando-o conivente com outras vidas e outros mundos, obrigando-o a se emocionar, a repudiar, a apaixonar-se, todavia, sem nunca perder o controle consciente da situação de leitura, o que é, talvez, seu maior atrativo, pois permite um diálogo em igualdade de condições (Bordini, 1986, p. 116).

Essa citação de Bordini (1986) acentua o ato de leitura como um processo que vai além da simples decodificação de palavras, enfatizando que ele se cumpre e recompensa o leitor. A ideia de tornar-se “conivente com outras vidas e outros mundos” sugere uma experiência de empatia e expansão de horizontes proporcionada pela leitura. O autor argumenta que a leitura obriga o leitor a vivenciar diversas emoções, como a alegria, o repúdio e a paixão, mas ressalta que esse envolvimento emocional não implica a perda do controle consciente durante a leitura. O maior atrativo, segundo o escritor, reside no diálogo em igualdade de condições que a leitura proporciona, no qual o leitor pode interagir ativamente com o texto. Tal perspectiva contribui para a discussão da natureza multifacetada e enriquecedora da experiência de leitura, pois destaca seu potencial para promover a compreensão empática, a ampliação de perspectivas e o diálogo crítico entre o leitor e o texto.

A porta de acesso para a construção de um vocabulário amplo e diverso é dispor de estímulos que alimentam a imaginação e despertam o prazer pelo hábito da leitura. Há obras e textos literários, em particular, que apresentam uma linguagem, a qual tende a despertar no público leitor um interesse pela temática abordada. Consciente disso, esta investigação elegeu o gênero literário **conto** para, através da mediação do professor, fazer parte do cotidiano da sala de aula e instigar os alunos nesse mundo das palavras.

#### 1.4 Definições gerais sobre gêneros

O termo “gênero” deriva do latim *genus, -eris*. As definições latinas incluem conceitos amplos, como “família, raça, tronco”; até interpretações mais específicas, a exemplo de “modo, maneira”; e terminologias técnicas, dentre as quais “gênero” (termo gramatical). F. R. dos Santos Saraiva (2019) organiza o vocábulo “gênero” em seis acepções distintas, abrangendo desde aqueles conceitos mais amplos até as citadas palavras mais específicas ou técnicas.

Na primeira acepção (“família, raça, raiz, origem, sangue”), o gênero é entendido como uma categoria que pode referir-se a unidades familiares, grupos raciais, origens, linhagens ou até mesmo à ideia de sangue, sugerindo uma conexão direta com a ancestralidade.

A segunda (“nascimento elevado, nobreza”) associa gênero a um nascimento elevado ou à ideia de nobreza. Pode indicar uma linhagem nobre ou uma posição social elevada.

Por sua vez, a terceira acepção (“povo, nação”) amplia o conceito de gênero para incluir elementos de uma população ou de uma nacionalidade, podendo referir-se a grupos mais extensos e identidades coletivas.

A quarta (“raça, casta, espécie, natureza; modo, maneira”) abrange diversas interpretações de “gênero”, incluindo sua associação com raça, casta, espécie e natureza. Além disso, sugere uma relação com modos e maneiras de ser.

Já a quinta (“descendente, filho”) associa o gênero à descendência e à figura do filho, além de refletir a ideia de continuidade geracional.

A sexta e última acepção (“termo gramatical”) especifica o uso do vocábulo no contexto da terminologia gramatical, indicando sua aplicação nas regras referentes a masculino, feminino e neutro.

Essas definições abarcam uma ampla gama de significados para o termo “gênero” e destacam como sua aplicação na língua latina abordava várias dimensões, desde relações familiares e sociais até conceitos gramaticais.

Ferreira (1999) organiza o termo “gênero” em onze definições, classificando-as de acordo com as áreas de estudo a que pertencem, como Antropologia, Biologia, Linguística e Geometria. Essa abordagem evidencia como o termo é aplicado de maneiras distintas em diferentes disciplinas. Esses conceitos mais amplos muitas vezes são fundamentais em diferentes campos de estudo; todavia, ao retomar a etimologia latina como fez o erudito Saraiva (2019), Ferreira (1999), apoiando-se na Lógica, destaca dois dos significados principais de “gênero”: “classe” e “espécie”. Essas duas ideias centrais estão associadas às noções de

hierarquia e conjunto, baseadas na semelhança, na proximidade ou no parentesco entre os membros de uma ordem ou um grupo.

A acepção de “hierarquia” refere-se a uma “Classe cuja extensão se divide em outras classes, as quais, em relação à primeira, são chamadas espécies” (Ferreira, 1999, p. 980). Nessa definição, o termo “gênero” é associado a uma estrutura hierárquica na qual uma classe mais ampla é dividida em outras classes, chamadas de espécies. Essa ideia reflete a noção de hierarquia e subcategorias.

Já na acepção de “conjunto”, o sentido se estende a “Qualquer agrupamento de indivíduos, objetos, fatos, ideias, que tenham características comuns” (Ferreira, 1999, p. 980). Nessa definição mais ampla, o gênero é entendido como um agrupamento de elementos que compartilham características comuns. Essa concepção reforça a noção de conjunto ou grupo.

Ambas as definições resumem as duas ideias principais vinculadas à palavra “gênero” na perspectiva do autor, enfatizando a complexidade do termo e suas aplicações em diferentes contextos, desde a lógica até a classificação mais ampla de elementos com características comuns.

### 1.5 Gêneros literários

De acordo com Maristela Scremin Valério (2022), Aristóteles foi um dos pioneiros na reflexão sobre os gêneros literários. O filósofo grego, segundo a autora, destacou, na obra “Arte poética”, a importância da mimese na literatura ao enfatizar a capacidade do poeta de representar o que poderia acontecer, em contraste com o historiador, que registra o que aconteceu. Ainda consoante a pesquisadora, Aristóteles identificou que cada gênero literário realiza a mimese de maneira distinta, de modo a elevar ou rebaixar o comportamento humano. Nessa ótica, prossegue Valério (2022), a contribuição do pensador mostrou-se fundamental para o desenvolvimento da teoria moderna dos gêneros, que se consolidou no século XIX mediante a tripartição dos gêneros literários em lírico, épico e dramático, divisão que serve como base para a compreensão dos textos literários e das correntes teóricas e críticas ao longo da história da literatura.

Os gêneros literários são, pois, categorias que classificam obras literárias com base nas características estruturais, temáticas e estilísticas por elas apresentadas. O Quadro 1 sintetiza os principais tipos, subtipos e aspectos, à luz da referida tripartição aristotélica:

**Quadro 1: Principais gêneros literários**

<b>Gêneros</b>	<b>Características</b>	<b>Subgêneros</b>
Poesia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliza recursos como métrica, ritmo e rima.</li> <li>• Expressa emoções, sentimentos e imagens de maneira condensada.</li> <li>• Pode seguir formas fixas (soneto, haicai) ou ser livre.</li> </ul>	Lírica, épica, satírica, narrativa, entre outros.
Prosa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não segue métrica rígida como a poesia.</li> <li>• Expressa ideias de maneira mais ampla e narrativa.</li> <li>• Pode incluir romances, contos, ensaios, entre outros.</li> </ul>	Romance, conto, novela, ensaio, crônica, entre outros.
Drama (ou teatro)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É escrito para ser encenado por atores em um palco.</li> <li>• Apresenta diálogo intenso e foco na ação.</li> <li>• Inclui elementos como ato, cena, monólogo.</li> </ul>	Tragédia, comédia, drama histórico, farsa, entre outros.

Fonte: elaborado pela autora, com base em Valério (2022).

Além desses principais gêneros, há subgêneros e formas específicas que podem abordar diferentes temas, estilos e estruturas. A literatura contemporânea, muitas vezes, desafia as categorizações tradicionais, resultando em formas híbridas e experimentais. É importante notar que essas categorias podem variar um pouco dependendo da tradição literária, do período histórico e da abordagem crítica. Cada gênero literário oferece uma maneira única de explorar a experiência humana e a expressão artística.

Neste estudo, optou-se por classificar o conto como um gênero literário específico, alinhando-se com a tradição dos estudos linguísticos, em detrimento da abordagem que o considera apenas como um subgênero da prosa, conforme estabelecido pela tradição dos estudos literários. Quanto à primeira perspectiva, o glossário do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) descreve os gêneros literários direcionados ao público infantil:

A literatura infantil que hoje se publica para crianças bebeu em fontes variadas da tradição literária, que se atualizam criativamente a cada geração de leitores – daí a importância de identificá-las. Os nomes *Contos de fadas*, *Contos maravilhosos*, *Contos da Mamãe Gansa*, *Contos da Carochinha* são algumas dessas formas de classificar que carregam uma história. Falar de gêneros da literatura pressupõe, assim, o diálogo com a tradição e com formas orais e escritas do texto literário, produzidas para crianças em diferentes épocas. Por ter a literatura infantil o adjetivo que especifica o seu endereçamento, por muito tempo ela foi tomada como um ‘gênero’, o que, de certa forma, ocultava a heterogeneidade de gêneros que a constituía. Vale ressaltar que o conjunto de textos que nomeamos como ‘literatura infantil’ possui uma gama variada de gêneros literários que confirma essa heterogeneidade: fábulas, poemas, contos, lendas, entre outros (Machado, 2024, não paginado).

O excerto de Machado (2024) evidencia a diversidade e a complexidade da literatura infantil, ao ressaltar sua intertextualidade com diversas fontes da tradição literária ao longo do

tempo. Termos como “contos de fadas”, “contos maravilhosos” e outros são mencionados para destacar as diferentes formas de classificação que possuem uma história própria. Além disso, o trecho enfatiza a heterogeneidade de gêneros literários presentes na literatura infantil, como fábulas, poemas, contos e lendas, desmistificando a visão restrita que a considerava como um gênero único. Essa compreensão ampla e diversificada da literatura infantil é fundamental para uma análise abrangente e contextualizada desse campo literário.

A escolha, nesta dissertação, do alinhamento à visão linguística dos gêneros literários foi motivada pela necessidade de uma delimitação mais precisa e operacional do objeto de estudo, permitindo uma análise mais aprofundada das características e peculiaridades inerentes ao conto enquanto forma literária distinta. Ao considerar o conto como um gênero literário em si, pode-se explorar suas características estruturais, estilísticas e temáticas de maneira mais focalizada, sem diluí-las dentro do amplo espectro da prosa.

Além disso, reconhece-se a importância de acompanhar os avanços teóricos e metodológicos no campo dos estudos linguísticos, que têm cada vez mais reconhecido a autonomia do conto como um gênero literário com suas próprias características e funções comunicativas. Essa abordagem permite dialogar de forma mais eficaz com as contribuições recentes da linguística textual e da análise do discurso, enriquecendo a compreensão do conto como uma forma de expressão artística e cultural.

Portanto, a adoção do conto como um gênero literário específico busca não só uma delimitação mais precisa do objeto de estudo, mas também uma maior adequação às demandas e perspectivas contemporâneas dos estudos literários e linguísticos, a fim de contribuir para um enriquecimento do debate acadêmico sobre essa forma de expressão literária.

De acordo com Angélica Soares (2007), o termo “gênero” não se limita ao caráter da estética, nem do literário. O vocábulo provém da forma latina *genus, generis*, que denota “origem”, “tempo de nascimento”, “espécie”, “classe”, “geração” ou “tipo”. Por gênero literário compreendem-se tipos de textos literários. Soares (2007) explica que buscou agregar obras literárias de manifestações semelhantes em espécie ou classe, bem como concebê-las em sua hibridez e sua veia artística para além do purismo classificatório. Segundo Aguiar e Silva (2011), a análise dos gêneros literários volta-se para uma reflexão sobre a problemática existencial do homem, sobre a problemática do “ser e do tempo”.

Ao se propor e defender o trabalho em sala de aula com o gênero literário conto, pretende-se alcançar tanto a compreensão dos estudantes na leitura e na escrita e o prazer em ler quanto a escrita criativa usando a imaginação ou os fatos do cotidiano.

### 1.5.1 O gênero conto

O conto, contar histórias, desenvolveu-se da fala associada a seu ritmo, sua entonação e seu volume para a modalidade escrita da língua. Consoante Nádía Gotlib (1990), esse subgênero mantém particularidades tanto da parábola como também da fábula. Logo, tais características encontram-se no estilo reduzido bem como na economia da exposição do assunto. Na arte clássica, era instituído que, dentre as regras estéticas a serem assimiladas, havia a de respeitar o esquema: começo e encerramento da narrativa. É possível reconhecer, portanto, o conto como aquele que possui uma unidade de tempo, lugar e ação e “que lida com um só elemento: personagem, acontecimento, emoção e situação” (Gotlib, 1990, p. 59).

Nádía Gotlib (1990) assinala que o contista mostra seu talento, exatamente, no entrelaçamento entre as narrativas lidas e as imaginadas pelo leitor e, só no desfecho, pelo impensado, revela a história que se criou abaixo do plano em que a primeira se desenrola. As duas histórias esbarram-se nas regiões de junção que vão dando corpo a elas, embora o que pareça desnecessário em uma seja elemento primordial na construção da outra. Subscrevendo a análise feita, para Piglia (1994), o conto menciona duas narrativas que desembocam em um único fim; ainda assim, apresenta um ponto que chama atenção: os desenlaces são, no geral, abertos. O autor assinala que “a arte do contista consiste em saber cifrar a história nos interstícios da história. Uma história visível esconde uma história secreta, narrada de um modo elíptico e fragmentário” (Piglia, 1994, p. 37). O conhecedor ainda valida que o conto é desenvolvido no intuito de evidenciar, de forma artificial, alguma coisa que está encoberta. Desta feita, aponta o teórico: “Reproduz a busca sempre renovada de uma experiência única que nos permite ver, sob a superfície opaca da vida, uma verdade secreta. [...] Essa iluminação profana converteu-se na forma do conto” (Piglia, 1994, p. 94). Desse modo, o trabalho com conto é tomado pelo mistério, conseguindo alcançar, no campo educacional, patamares que outros gêneros não atingiram.

Em conformidade com Soares (2007), há, no conto, uma forma de narrativa de menor extensão que no romance e na novela, como também particularidades estruturais distinguidoras. Diferentemente destes que descrevem o desenvolvimento ou a interrupção na vida das personagens, aquele caracteriza um flagrante, enunciando uma ocorrência única e inconfundível, o que sucede em uma combinação dos componentes escolhidos. O conto também

expõe os próprios componentes do romance, todavia define veementemente o tempo e o espaço e geralmente expõe-se em quatro partes: apresentação, complicação, clímax e desfecho.

Consubstanciando, o conto é uma narrativa, na qual o contista cria um mundo repleto de seres fictícios e de eventos imaginários, de forma que tal gênero literário possui uma narrativa curta e firma seu início na questão da humanidade de relatar e escutar histórias. Passa por relatos orais de nações anciãs, descobertos por romanos e gregos, pelas metáforas bíblicas, mitos orientais, novelas medievais, até se modificar e mostrar-se como o texto que é conhecido hoje. O conto possui uma estrutura sequenciada que é formada por situação inicial, desenvolvimento e situação final. Essa divisão é parte importante para a composição do enredo. Dessa forma, na construção do conto, encaminham-se os elementos da narrativa, que são: foco narrativo, espaço, tempo e verossimilhança.

Nesse contexto, sabe-se que Edgar Allan Poe (1809-1849), escritor, poeta, editor e crítico literário estadunidense, foi um dos precursores das literaturas de ficção científica e fantástica modernas contribuindo, assim, para o surgimento do conto enquanto gênero literário. O renomado autor escreveu um ensaio nomeado “Filosofia da composição”, no qual ele explora seu processo criativo ao escrever o poema “O corvo”. O ensaio foi publicado pela primeira vez em 1846 e oferece uma visão detalhada e estratégica sobre como Poe abordou a criação poética. No referido ensaio, o teórico apresenta aos leitores uma perspectiva única de seu método de criação, destacando a atenção meticulosa aos detalhes, a escolha consciente de temas e a busca de um efeito específico. Essa abordagem racional à criação literária foi influente e continua a ser estudada como parte da teoria literária.

Poe concebeu, conceituou e praticou sua escrita de contos apoiado em seu vínculo com os periódicos para os quais redigia. Suas histórias eram curtas, possuíam apenas um acontecimento e iam em linha reta ao cerne do assunto, cujo atrito se instaurava imediatamente na lauda inicial, com o propósito de que a curiosidade pelos eventos ou pela lógica discursiva não fosse esgotada por outros pontos de atenção. Essa sua forma particular de escrever conseguiu ser argumento decisivo ao conceito de conto, gênero que Poe inevitavelmente considerava como *short story*.

Ao defender que o interesse maior perante uma obra não permanecia por muito tempo, Poe entendia que o leitor de sua época optava por ler textos curtos, tendo em vista que textos longos não os atraíam. A concepção literária do autor pressupôs, desse modo, uma noção da compreensão das formas artísticas, que se relaciona ao aprendizado da relação entre o tópico artístico e a apreciação deste; todavia não há somente aquele que observa, como também o que

cria. Há o criador, a criatura e o observador. Pela perspectiva do criador, a idealização exige a existência do talento, percebida como demonstração da habilidade reflexiva. Isso posto, é uma aptidão que deve evoluir em conhecimento sobre a estratégia da narração, que, visivelmente, implica em elos significativos com a língua. A atividade criativa iniciaria desse modo: idealizar um resultado ou impressão, a partir da qual se projetariam as ocorrências e o linguajar capaz de despertar e prender o leitor (observador). A sensação, sendo uma benquerença ou um envolvimento, exige homogeneidade, uma vez que precisa harmonizar-se à ideia principal da criação literária, que pode ser a sensação de agonia e abandono, ou ainda o amor cego, o pânico, a jocosidade, dentre outras possibilidades. Sob esse olhar, o conto sobrepujará o romance, porque, ao ser escrito de forma breve, estimula impactos singulares e completos. Teria também qualidades superiores às do poema, visto que não necessitaria do enquadramento de ritmo e rima, disporia de mais versatilidade para esquadrihar as particularidades das ponderações que levam à percepção da realidade, que funde na definição do belo. Independentemente de ser abundante em pormenores conceituais, a teoria do conto, em Poe, encontra sua essência na elementar noção de abreviação, decorrente do fazer jornalístico.

Numa perspectiva mais específica, Julio Cortázar, renomado escritor argentino e figura proeminente do movimento literário conhecido como “*boom* latino-americano”, desempenha um papel fundamental na compreensão da narrativa contemporânea. Reconhecido por sua maestria na experimentação literária e suas contribuições para a forma do conto, Cortázar transcende as fronteiras convencionais da ficção. Em sua obra, encontram-se não apenas narrativas envolventes, mas também uma abordagem inovadora da linguagem, da estrutura e do significado. Ao explorar o potencial ilimitado das palavras e das formas narrativas, o intelectual desafia as expectativas literárias, proporcionando aos leitores uma experiência única e multifacetada. Na busca por uma definição para o gênero textual conto, o referido autor utiliza recursos da linguagem lírica para demonstrar a história breve:

É preciso chegarmos a ter uma ideia viva do que é o conto, e isso é sempre difícil na medida em que as ideias tendem para o abstrato, para a desvitalização de seu conteúdo, enquanto que, por sua vez, a vida rejeita esse laço que a conceitualização lhe quer atirar para fixá-la e encerrá-la numa categoria. Mas se não tivermos a ideia viva do que é um conto, teremos perdido tempo, porque um conto, em última análise, se move nesse plano do homem onde a vida e a expressão dessa vida travam uma batalha fraternal, se me for permitido o termo; e o resultado dessa batalha é o próprio conto, uma síntese viva ao mesmo tempo que uma vida sintetizada, algo assim como um tremor de água dentro de um cristal, uma fugacidade numa permanência (Cortázar, 1993, p. 150).

Embora a conceituação de conto estabelecida pelo escritor pareça um pouco indefinida, o que é inerente à teoria do conto até este momento, Cortázar tenta criar correspondências entre o referido gênero e diferentes modos de expressão do linguajar lírico no intuito de conseguir esclarecer a ele próprio, a outros escritores de contos e aos conhecedores do assunto como é, realmente, um conto e quais são as características deste. A ideia viva do conto é contrastada com a tendência abstrata das ideias, o que evidencia que as tentativas de definir esse subgênero literário frequentemente resultam na desvitalização de seu conteúdo; a vida, por sua vez, rejeita ser fixada em categorias. Ao utilizar a metáfora da “batalha fraternal”, Cortázar destaca a interação dinâmica entre a vida e a expressão dessa vida no conto, o que sugere uma relação intrincada e desafiadora em que a expressão busca capturar a vitalidade da vida, culminando no conto como o resultado dessa batalha entre a vida e a expressão desta. Tal gênero literário é descrito como uma “síntese viva” e uma “vida sintetizada”, que incorporam tanto a fugacidade quanto a permanência. Quando evoca a imagem de um “tremor de água dentro de um cristal”, o crítico consegue criar uma representação visual que transmite a ideia de algo efêmero contido em algo duradouro, evidenciando, assim, a complexidade e a beleza da forma contística. Na expressão “uma fugacidade numa permanência”, o autor destaca a dualidade do conto, no qual a transitoriedade e a continuidade coexistem, indicando que, embora a narrativa do conto seja efêmera, ela deixa uma impressão duradoura. Em resumo, Cortázar frisa a vitalidade e a luta constante entre vida e expressão no contexto do conto, de modo a enfatizar sua natureza complexa e a necessidade de apreendê-lo de maneira viva e dinâmica.

Para o estudioso argentino, um modo de conseguir assimilar o referido gênero é fazer uma correspondência deste com a fotografia, o romance e o cinema. O conto, por ser criado dentro de limitações físicas, aproxima-se da imagem, que implica um controle prévio tendo em vista a zona restrita que a câmera consegue atingir e a forma como o retratista usa essa restrição. O local reduzido, porém, não deve ser entendido como uma diminuição de profundidade de exposição de um tema ou de análise estética na história curta e na fotografia. Já o romance, por apresentar uma ordem aberta e sem fronteiras, além de ser uma narrativa na qual a visão do autor pode ser mais irrestrita, levando em consideração o tamanho maior do texto em comparação com o conto, iguala-se ao cinema, pois as duas criações (romance e cinema) possibilitam uma visão maior dos acontecimentos que narram e das cenas que criam.

Ao examinar as definições de conto no contexto de análise literária, é relevante considerar as observações de Magalhães Júnior (1972), que oferece uma visão esclarecedora

sobre as características que delineiam esse gênero narrativo. Doutor em Literatura Comparada e autor de diversas obras reconhecidas na área de teoria literária, o renomado autor apresenta uma perspectiva única sobre a definição do conto:

O conto é uma narrativa linear, que não se aprofunda no estudo da psicologia dos personagens nem nas motivações de suas ações. Ao contrário, procura explicar aquela psicologia e essas motivações pela conduta dos próprios personagens. A linha do conto é horizontal: sua brevidade não permitiria que tivesse um sentido menos superficial. [...] Pelo conto ficaram então conhecidos os breves relatos de episódios imaginários geralmente transmitidos ao leitor como fatos acontecidos (Magalhães Júnior, 1972, p. 10-11).

De acordo com Magalhães Júnior (1972), o conto é caracterizado como um relato sequenciado que evita uma exploração profunda da psicologia dos personagens e das motivações por trás de suas ações. Em contrapartida, a ênfase recai sobre a explicação desses aspectos por meio da conduta dos próprios personagens. O autor destaca a natureza horizontal da linha narrativa do conto, justificando que a brevidade inerente a esse gênero não permite uma profundidade que vá além do sentido superficial. Em conformidade com o teórico, os contos são reconhecidos por serem breves relatos de episódios imaginários, frequentemente apresentados ao leitor como fatos acontecidos.

Na década de 1970, Magalhães Júnior lançou luz sobre as características do conto, pois contribuiu para o entendimento contemporâneo do gênero na teoria literária:

- 01)** O espetáculo. No conto, esse elemento seria o cenário ou a atmosfera. Com raras exceções, os contos se desenrolam num local definido, que representa parte essencial na própria história [...]. A atmosfera da narrativa induz a imaginação do leitor à melhor compreensão da história e das intenções do autor, explicando o estado de espírito dos personagens ou proporcionando o simbolismo visual necessário ao efeito emocional da narrativa.
- 02)** O caráter dos personagens, suas motivações, sua psicologia, personalidade, atitudes. Isso deve constituir a preocupação máxima do autor, pois o seu principal objetivo é imitar as ações humanas, com suas consequências sobre uma série de acontecimentos.
- 03)** A história curta deve ter unicidade e singularidade precisamente por ser breve. Sua forma desaconselha a multiplicidade de incidentes, personagens ou cenários.
- 04)** Peripécia. Não basta a unicidade do enredo: a ação deve conter um conflito, uma peripécia, uma descoberta, ou revelação, uma resolução ou desfecho. [...] A descoberta, ou revelação, mostrando as variações da ignorância ao conhecimento, a consciência de que uma peripécia ocorreu, é também indispensável. Algumas vezes, o personagem faz por si mesmo essa descoberta. Outras vezes, é o leitor que a faz, como uma espécie de representante do personagem.
- 05)** Dicção: Nesta palavra estão incluídos todos os elementos de estilo ordinariamente associados a um trabalho literário – a propriedade ou adequação da linguagem às intenções do autor, a comunicabilidade, ou o claro e vigoroso uso da linguagem para transmitir ideias, o poder sugestivo, ou a utilização de todos os vários

recursos (indicação, conotação, imagens, símbolos, alusões), de modo a convidar o leitor a ir além do óbvio e do nível superficial das histórias curtas.

**06)** O ponto de vista do qual a história é narrada e que constitui um aspecto fundamental da dicção. [...] Numa narrativa, a ação não pode simplesmente ‘acontecer’, como num teatro. Ela tem que nos ser contada por alguém. É o próprio autor quem a conta? Se é, ele nos conta o que sabe sobre as cenas e os personagens que criou, ou conta o que apenas observou? Ou é o próprio narrador uma ficção? [...]

**07)** Ritmo. [...] Ainda que o contista possa usar certos recursos (assonâncias, dissonâncias, padrões rítmicos facilmente perceptíveis), isso não é ingrediente importante para o conto.

**08)** Pensamento. ‘ [...] deve anunciar alguma proposição universal’.

**09)** Epifania, ou aparição súbita [...] É o que os outros preferem chamar ‘o momento da iluminação’, a ‘cena capital’, a ‘chave da narrativa’, o ‘instante microcósmico’. É o momento em que, num breve lapso de tempo, o caráter de um personagem é posto à prova, revelando-se a sua fortaleza moral ou as suas debilidades.

**10)** Imagens, usadas dentro da arquitetura própria do conto [...] O valor metafórico dos pormenores, a plurissignificação da linguagem, os efeitos conotativos de cada parte da história contribuem para a ‘palpabilidade’ desta (Magalhães Júnior, 1972, p. 15-18).

O teórico apresenta uma síntese abrangente das características do conto, oferecendo análises sobre o gênero. Essas características possibilitam uma visão completa do que o autor considera essencial para a forma e o conteúdo do conto e incluem elementos como atmosfera, personagens, enredo, estilo literário e significado simbólico, que são elementos essenciais para a compreensão e construção eficaz de um conto. O estudioso inicia a enumeração pelo espetáculo, representado pelo cenário e pela atmosfera, como elementos fundamentais na ambientação da história. Aprofundando-se na narrativa, ressalta a centralidade do caráter dos personagens, instando os escritores a explorarem motivações, psicologia e atitudes para imitar as complexidades humanas. Além disso, advoga a necessidade de unicidade na história curta e desencoraja a multiplicidade excessiva de elementos. A peripécia é apontada como crucial, pois exige conflitos, descobertas e resoluções para conferir substância ao enredo. A dicção, o ponto de vista narrativo e o pensamento universal são apontados como elementos estilísticos essenciais, enquanto a epifania e o uso de imagens constituem, para o autor, catalisadores da profundidade e da tangibilidade da narrativa. Esses elementos imagéticos, segundo Magalhães Júnior, contribuem para a “palpabilidade” da história curta, abrindo caminho para uma compreensão mais rica e significativa do gênero.

Em suma, ao explorar as teorias de diversos estudiosos sobre o conto, depara-se com uma tapeçaria rica e complexa de ideias, desde Edgar Allan Poe, que oferece uma visão sobre seu processo criativo e a arte da escrita, influenciando subsequentes teorias literárias, até Julio Cortázar, que não apenas desafiou as tradições literárias, mas também enriqueceu o gênero com novas possibilidades narrativas, linguísticas e temáticas. Cada abordagem acrescenta camadas valiosas à compreensão do gênero. Nas pesquisas, há os desafios de abraçar essa diversidade

de visões, reconhecendo que a complexidade do conto transcende qualquer definição singular. Essa riqueza teórica abre portas para novas investigações e reflexões ao desafiar a contínua exploração das muitas facetas do fascinante mundo do conto.

#### 1.5.1.1 Contos infantis: os contos de fadas

Os contos de fadas são textos que basicamente mantêm uma estrutura fixa: parte-se de um **problema** (como estado de penúria, carência afetiva, conflito entre mãe e filho), que desequilibra a tranquilidade inicial; o **desenvolvimento** é uma busca de soluções, no plano da fantasia, com introdução de elementos mágicos tais como fadas, bruxas, duendes, gigantes, etc.; e a **restauração da ordem** acontece no final da narrativa, quando se volta a uma situação de tranquilidade.

Os contos de fadas e a literatura infantil são frequentemente tomados como sinônimos. A maioria dos estudiosos, ao lidar com o primeiro, considera, *a priori*, a criança como seu público natural. Contos infantis e contos de fadas também são confundidos por serem voltados para crianças. Richter e Merkel (1974) esclarecem que a definição de “conto de fadas”, na sua origem, não tinha pretensões literárias, mas abarcava uma situação histórico-social específica. Em sua gênese, os contos de fadas não eram destinados às crianças, nem faziam parte da educação burguesa. Na Idade Média, a função destes era de expressar, de forma representativa, as batalhas dos camponeses:

O conto de fadas folclórico sempre se liga de alguma maneira com a camada inferior e extremamente explorada, de modo que se pode perceber a conexão com a situação e a condição servil. É neste sentido que, vinculado a sua origem, ele pode manifestar a rejeição, pelo camponês submetido ao senhor feudal, de suas condições de trabalho, embora expresse igualmente a impossibilidade de transformá-las, já que toda melhoria vivida pelo herói sempre decorre do emprego da magia e dos auxiliares fantásticos (fadas, cavalos alados, anões) a quem ele se subordina (Richter; Merkel *apud* Zilberman, 1998, p. 45).

Assim, no decorrer dos tempos, a sociedade se transformou, e surgiu uma nova classe social, a burguesia. A partir daí, os contos de fadas começaram a ser recontados para as crianças das novas famílias. Aos poucos, eles foram sofrendo várias adaptações, das quais as mais conhecidas são as de Charles Perrault (“Contos da mamãe gansa”, 1697), na França, e a dos Irmãos Grimm (“Contos da criança e do lar”, 1812), na Alemanha.

Em concordância com Bettelheim (1980), por um lado, os contos de fadas sofreram mudança de função, passando a transmitir valores burgueses do tipo ético e religioso, os quais

objetivavam conduzir o jovem a se conformar à rejeição a um dado papel social. Por outro lado, foi mantido o elemento maravilhoso, presente nas fadas, nas bruxas e nos demais seres fantásticos, enquanto fator constitutivo da fábula narrativa, uma vez que sem ele inexistiria o conto de fadas, todavia essa permanência vincula-se à necessidade de que seja assegurado o valor compensatório do conto de fadas.

Os contos de fadas tradicionais, por possuírem uma estrutura simples (situação inicial → conflito → processo de solução → sucesso final) e resolverem as situações problemáticas mediante a fantasia, são de fácil compreensão para a criança, atendendo às características de seu pensamento mágico, logo podem proporcionar o prazer pela leitura.

É importante ressaltar que os problemas, os quais desencadeiam as narrativas, são sempre reais (os pais que não podem alimentar os filhos e os abandonam na floresta, por exemplo), e as respostas se valem de elementos maravilhosos, bem do gosto do público infantil, que ainda não tem condições de lidar com a realidade da de forma tão literal como os adultos procedem. Por essas razões (a estrutura física e a presença da fantasia), os contos infantis transformaram-se, com o tempo, nos contos infantis por excelência e passaram a servir de modelo para todas as narrativas dirigidas a crianças até os dias atuais.

A permanência da fantasia na literatura infantil e a frequência com que os autores como Bruno Bettelheim (1903-1990), estudioso da psicanálise dos contos, se valem dela na composição de suas obras, atendem a uma necessidade do leitor infantil, a imaginação, pois:

Para Jesualdo [Jesualdo Sosa foi um educador uruguaio do século XX que desempenhou um papel fundamental no debate educacional latino-americano. Sua abordagem abrangente, que combinava pedagogia, psicanálise e literatura infantil, o destacou não apenas por suas realizações práticas como educador, mas também por sua influência teórica e política que ultrapassou as fronteiras do Uruguai.], a imaginação é um aspecto essencial da mente da criança, e é através dela que sua consciência elabora, num primeiro momento, os dados da realidade circundante: imaginando, o leitor forma novas combinações, joga com objetos e pessoas, faz transferências de características, cria situações e explica o mundo ao sabor de sua mente fantasiosa (Aguilar, 2001, p. 82-83).

Portanto, o uso da fantasia na literatura infantil é mais um recurso de adequação do texto ao leitor, além de estilo, meio, forma, assunto, já que se compreende a vida pelo viés do imaginário. A partir das transfigurações da realidade pela imaginação, o livro infantil põe a criança em contato com o mundo e com todos os seus desdobramentos, oferecendo-lhe, com isso, a possibilidade de mais bem compreender a vida.

A propósito, para melhor entendimento do modo como esta pesquisa abordou a interação leitor-literatura, apresentam-se, a seguir, os conceitos e procedimentos metodológicos

utilizados. Inicialmente abordam-se os princípios da pesquisa qualitativa, destacando a imersão no contexto natural e a ênfase no processo investigativo. Em seguida, são delineadas as abordagens colaborativa, exploratória e propositiva utilizadas, voltadas para a compreensão e o aprimoramento do ensino da literatura em sala de aula. Descrevem-se também o contexto inspirador da pesquisa, centrado na Escola Estadual Sant'Ana em Brasília de Minas, Minas Gerais, e os participantes que motivaram o estudo, uma turma do 7.º ano do ensino fundamental.

## 2 METODOLOGIA

Este capítulo dedica-se a esclarecer os fundamentos metodológicos que direcionaram a pesquisa realizada, bem como as abordagens adotadas para a condução desta. Os princípios metodológicos de uma investigação acadêmica são os fundamentos que orientam o planejamento, a execução e a interpretação dos resultados. Dentre esses princípios, destacam-se a clareza dos objetivos, a escolha adequada dos métodos e técnicas, a coleta e a análise criteriosa dos dados, a objetividade e a imparcialidade na interpretação dos resultados, bem como a relevância ética e social do estudo. Esses princípios garantem a robustez e a confiabilidade do processo de pesquisa, contribuindo com a produção de conhecimento válido e relevante para a comunidade científica e a sociedade em geral.

Inicialmente são explorados os aspectos qualitativos, conforme delineados por Bogdan (1982 *apud* Triviños, 1987), elucidando suas particularidades e implicações para esta investigação. Em seguida, delinea-se a metodologia colaborativa, exploratória e propositiva utilizada, voltada para a compreensão e o aprimoramento do ensino da literatura em sala de aula, especialmente no que tange ao letramento literário. Descrevem-se as fases do processo metodológico, desde a inspiração inicial para a pesquisa até a definição dos participantes e a implementação das estratégias propostas. O intuito final é oferecer um conjunto de ferramentas e reflexões que capacitem os professores a promoverem o letramento literário de forma mais efetiva e enriquecedora em seu contexto educacional.

### 2.1 Princípios metodológicos da pesquisa

A pesquisa qualitativa, também conhecida como método qualitativo, é uma abordagem investigativa que se caracteriza pela coleta e pela análise de dados não numéricos, com o objetivo de compreender fenômenos sociais complexos em seu contexto natural. Nesse processo, o pesquisador desempenha um papel central, atuando como instrumento-chave de coleta e interpretação dos dados. Ao adotar uma postura de imersão no campo de estudo, o pesquisador busca entender um fenômeno em seu contexto natural, explorando as perspectivas, as experiências e os significados atribuídos pelos participantes. Utilizando uma variedade de técnicas, como entrevistas, observação participante e análise de documentos, os estudos qualitativos buscam capturar a profundidade e a riqueza dos dados, de modo a explorar relações, padrões e nuances que contribuam para uma compreensão mais abrangente e contextualizada

dos fenômenos estudados. Assim, a pesquisa qualitativa oferece informações detalhadas e perspicazes, que não apenas descrevem, mas também explicam e interpretam os fenômenos sociais, a fim de enriquecer o conhecimento científico e promover uma reflexão crítica sobre questões sociais e culturais.

Este estudo, em particular, possui um caráter qualitativo, o qual, nos termos de Bogdan (1982 *apud* Triviños, 1987), apresenta as seguintes informações:

1º) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave; 2º) A pesquisa qualitativa é descritiva; 3º) Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto; 4º) Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente; 5º) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa [...] (Bogdan, 1982 *apud* Triviños, 1987, p. 128-130).

Dessa forma, consoante Triviños (1987), na pesquisa qualitativa, o pesquisador não foca apenas no resultado ou produto do que pretende encontrar, pois a preocupação dela está no processo da pesquisa em si. O autor argumenta ainda que os pesquisadores qualitativos analisam os dados de maneira indutiva. Sobre o método indutivo, Oliveira (2005) assevera que se trata de um processo de reflexão e análise da realidade por meio do uso de métodos e técnicas para compreensão pormenorizada do objeto de estudo.

Um estudo bibliográfico, colaborativo, exploratório e propositivo, que investiga o ensino da literatura em sala de aula, demanda uma metodologia cuidadosa na concepção e na implementação das propostas, visando atingir os objetivos finais. Dito isso, sabe-se que a abordagem metodológica colaborativa pretende a implementação de mudanças. Nesse contexto, a pesquisa é concebida como um processo colaborativo entre os participantes, com o intuito de provocar transformações nas práticas existentes. A ênfase na colaboração sugere que as mudanças são realizadas de forma conjunta, envolvendo tanto os pesquisadores quanto os próprios participantes. Essa abordagem busca ir além da simples compreensão da realidade, pois intenta realizar ações e transformações concretas no contexto estudado. De acordo com Pimenta (2005, p. 528), esse enfoque procura criar “nas escolas uma cultura de análise das práticas que são realizadas, a fim de possibilitar que os seus professores, auxiliados pelos professores da universidade, transformem suas ações [as do primeiro grupo] e as práticas institucionais”. A pesquisa colaborativa na educação favorece uma interligação dinâmica entre universidades e escolas de educação básica, estabelecendo uma relação dialética entre pesquisadores-professores e professores-pesquisadores em formação. Continuando com a linha de raciocínio de Pimenta (2005, p. 523), que cita várias referências:

A análise dos dados das pesquisas no campo teórico e nos contextos político-institucionais permitiu que a pesquisa-ação colaborativa adquirisse o adjetivo de crítica, conforme o pressuposto e o compromisso dos envolvidos de que a realização de pesquisas em escolas investe na formação de qualidade de seus docentes, com vistas a possibilitar a transformação das práticas institucionais no sentido de que cumpram seu papel de democratização social e política da sociedade (Gramsci, 1968; Habermas, 1983; Kincheloe, 1997).

A importância da pesquisa na formação de professores acontece no movimento que compreende os docentes como sujeitos que podem construir conhecimento sobre o ensinar na reflexão crítica sobre sua atividade, na dimensão coletiva e contextualizada institucional e historicamente. Nessa direção, encontramos pesquisas denominadas de colaborativa[s], realizadas na relação entre pesquisadores-professores da universidade e professores-pesquisadores nas escolas, utilizando como metodologia a pesquisa-ação. Nestas, os professores vão se constituindo em pesquisadores a partir da problematização de seus contextos. Na reflexão crítica e conjunta com os pesquisadores da universidade, são provocados a problematizar suas ações e as práticas da instituição e a elaborar projetos de pesquisa seguidos de intervenção (Zeichner, 1998; Fiorentini; Geraldi; Pereira, 1998; Pimenta; Garrido; Moura, 2000).

Essa colaboração não apenas promove uma troca de conhecimentos entre academia e prática educacional, mas também busca instigar uma reflexão crítica sobre as práticas existentes nas escolas. O objetivo é capacitar os professores a analisar e aprimorar suas próprias ações, contribuindo assim para o desenvolvimento contínuo e a inovação no contexto educacional. A pesquisa colaborativa, portanto, se configura como uma estratégia eficaz para integrar teoria e prática, de maneira a promover uma educação mais contextualizada e alinhada às necessidades específicas das escolas e de seus professores.

O presente estudo tem também um caráter propositivo e exploratório. Segundo Freire (2013), a pesquisa propositiva apresenta como característica a análise, a avaliação e a proposição de alternativas para solução dos problemas diagnosticados. Nesse sentido, além de identificar questões pertinentes, a análise busca contribuir, ativamente, para a recomendação de soluções e alternativas que possam endereçar as demandas identificadas durante a investigação. Já a pesquisa exploratória pode ser considerada o primeiro passo em um processo investigativo, pois, conforme Thiollent (2011):

A fase exploratória consiste em descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e estabelecer um primeiro levantamento (ou 'diagnóstico') da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações. Nesta fase também aparecem muitos problemas práticos que são relacionados com a constituição da equipe de pesquisadores e com a 'cobertura' institucional e financeira que será dada a [sic] pesquisa (Thiollent, 2011, p. 56).

O estágio exploratório, de acordo com o teórico, é um momento crucial para o delineamento da pesquisa. Nesse período, é fundamental destacar a sensibilidade necessária

para lidar com os desafios práticos que emergem, como a formação da equipe e a busca por apoio institucional e financeiro. Esses aspectos podem impactar diretamente a condução e o sucesso do estudo, ressaltando a importância de uma abordagem cuidadosa e estratégica nessa fase inicial do processo investigativo. Assim, essa primeira etapa, caracterizada como a fase de identificação ou contextualização, permite o estabelecimento dos primeiros contatos com os aspectos do objeto de estudo e possui grande relevância devido ao fato de encaminhar as fases subsequentes.

Assim, tendo em vista o problema formulado e a hipótese levantada, esta pesquisa tem como objetivo geral propor ações metodológicas dedicadas ao letramento literário por meio da (trans)formação do corpo-linguagem dos alunos dos anos finais do ensino fundamental, levando em consideração que a literatura só se efetiva enquanto enunciação de um sujeito que é corpo de afecções e léxico de afetos, atravessado pelo acontecimento de leitura.

Impõe-se esclarecer que, para a proposição dessas ações metodológicas, foram escolhidos, dentro dos contos infantis, os contos de fadas, que são apresentados com toda sua relevância de prender a atenção, despertar a curiosidade, a imaginação e a criatividade do estudante, auxiliando-o a entender melhor as suas emoções e a sua formação de aluno-leitor, em um recorte selecionado de três obras.

Essas ações compõem um trabalho capaz de fornecer subsídios aos docentes para a formação de “leitores fruidores”, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura (Brasil, 2018). Pretende-se atentar, nas atividades elaboradas, para as questões em que os alunos percebem, na leitura dos referidos contos, a magia do desenrolar da narrativa, das reviravoltas do enredo, a fim de que possam, enfim, “fruir”<sup>3</sup> na leitura de maneira que leiam até o final do que está sendo proposto, pelo prazer e pelo encantamento que essa leitura traz.

---

<sup>2</sup> Vem de “fruição”. De acordo com a BNCC (Brasil, 2018), a fruição refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas dos mais diversos lugares, épocas e grupos sociais.

## 2.2 O universo que foi motivo de inspiração para a pesquisa

No contexto da pesquisa propositiva, a investigação foi inspirada no trabalho da professora-pesquisadora na Escola Estadual Sant'Ana, localizada em Brasília de Minas, Minas Gerais, e retratada na Figura 1:

**Figura 1: Escola Estadual Sant'Ana**



Fonte: acervo da professora Regimar (2023).

A instituição atende a alunos dos 6.ºs aos 9.ºs anos dos anos finais do ensino fundamental e dos 1.ºs aos 3.ºs anos do ensino médio, totalizando aproximadamente 1.200 estudantes distribuídos em 3 turnos. A maioria dos alunos reside nos bairros adjacentes e alguns outros são provenientes da zona rural no turno vespertino. Os discentes possuem acesso a dispositivos móveis e utilizam diversas mídias, como televisão, rádio, internet, jornal, revista e livros. Nota-se, porém, que muitos enfrentam desafios no engajamento com os estudos, apresentando problemas como indisciplina, apatia e falta de interesse.

A infraestrutura da escola inclui salas de aula, biblioteca, auditório, laboratórios de ciências e informática, sala de professores, direção, secretaria, supervisão, cozinha, depósitos, sanitários, pátio e quadra poliesportiva coberta, além de valorizar a preservação de áreas verdes.

### 2.3 Participantes inspiradores da pesquisa

A turma que serviu de base para este estudo foi um 7.º ano do ensino fundamental, composta por 38 alunos, com idades entre 12 e 13 anos. Neste grupo, dois estudantes apresentavam transtorno do espectro autista, com diferentes níveis de gravidade, o que demandava tratamentos medicamentosos contínuos. A escolha deliberada dessa turma justificou-se pelo estágio de desenvolvimento educacional em que se encontrava, já ultrapassada a fase de alfabetização, além da identificação de desafios específicos nas práticas de leitura, especialmente no contexto da leitura literária.

Embora a turma demonstrasse, em geral, bom relacionamento e engajamento nas atividades, observavam-se casos pontuais de indisciplina, frequentemente associados à intervenção limitada das famílias. Destaca-se que a pesquisa propositiva não adota uma abordagem de pesquisa-ação, mas busca propor estratégias para aprimorar as práticas de leitura literária nesse contexto educacional.

O próximo capítulo aborda a relevância do livro didático de língua portuguesa no contexto educacional brasileiro, destacando sua influência no processo de ensino e aprendizagem, bem como as discussões em torno de suas deficiências e desconformidades. Além disso, são analisadas questões relacionadas à abordagem da literatura dentro desses materiais e das avaliações sistêmicas, de maneira a evidenciar a necessidade de uma educação literária mais enriquecedora e estimulante. A partir de diferentes perspectivas e estudos acadêmicos, discute-se a importância da literatura como instrumento capaz de promover a transformação e o desenvolvimento dos indivíduos através do saber adquirido por meio das narrativas literárias.

### 3 ANÁLISE: O LIVRO DIDÁTICO E AS AVALIAÇÕES SISTÊMICAS

Este capítulo se propõe a uma análise minuciosa do papel desempenhado pelo livro didático e pelas avaliações sistêmicas no contexto do ensino de literatura, sobretudo no âmbito do ensino fundamental. Em uma abordagem multidimensional, explora-se não apenas a função prática do livro didático de língua portuguesa nas salas de aula, como também a relevância histórica e o impacto dessa ferramenta nas práticas pedagógicas vigentes.

Inicialmente mergulha-se na complexa rede de influências que moldam a concepção e a produção dos livros didáticos de língua portuguesa, destacando a organização curricular deles e a relação intrínseca com as diretrizes educacionais estabelecidas. Através da análise do livro didático de português (LDP), busca-se compreender como esses materiais influenciam a prática de leitura nas escolas, examinando tanto a função do LDP como suporte didático quanto as limitações e os desafios desse tipo de obra no contexto atual da educação brasileira.

Além disso, investigam-se a presença e o tratamento dos textos literários nos livros didáticos, em especial a forma como os primeiros são abordados e a relação daqueles com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular. Analisa-se a tendência à instrumentalização da literatura, especialmente no que se refere à exploração de aspectos gramaticais em detrimento da apreciação estética e do desenvolvimento da competência literária dos alunos.

Em um segundo momento, direciona-se a atenção para as questões relacionadas às avaliações sistêmicas, examinando como a literatura é abordada nesse contexto e refletindo sobre como essas práticas refletem as abordagens adotadas no ensino de literatura. São destacados as lacunas e os desafios presentes nesse cenário, bem como a necessidade premente de repensar o papel da literatura na formação integral dos estudantes.

Ao longo deste capítulo, objetiva-se tanto identificar problemas e desafios quanto propor reflexões e possíveis soluções para promover uma abordagem mais significativa e enriquecedora da literatura no ambiente educacional. Através de uma análise crítica e contextualizada, espera-se contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas e o fortalecimento do ensino de literatura como componente fundamental da formação dos estudantes.

### 3.1 O livro didático

O livro didático de língua portuguesa foi projetado para aplicação prática em sala de aula e apresenta uma organização curricular que reflete as concepções vigentes em um determinado contexto histórico. É fornecido às escolas públicas por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Essa distribuição é realizada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) após uma avaliação do Ministério da Educação (MEC). O material se destina a todas as instituições das redes públicas do Brasil, sendo considerado essencial como suporte à prática do professor. Muitas vezes, representa o único recurso de leitura disponível aos alunos.

O LDP pode ser abordado como objeto de estudo, com o intuito de fornecer conhecimentos sobre os processos de ensino-aprendizagem na escola. Tal abordagem é alicerçada em contribuições acadêmicas, conforme evidenciado em textos científicos de autores como Batista, Rojo e Zúñiga (2005) e Soares (2001). Esse enfoque ressalta a relevância de analisar não apenas o conteúdo dos livros didáticos, mas também o papel crucial que desempenham no cenário educacional, moldando e sendo moldados por práticas pedagógicas e concepções curriculares.

Segundo as pesquisas empreendidas por Soares (2001) e Batista, Rojo e Zúñiga (2005), a prática de leitura no ambiente escolar é principalmente influenciada pelo uso de materiais didáticos, com especial ênfase no livro didático de português. Nesse contexto, é razoável inferir que, dada sua relevância no processo de ensino e aprendizagem, o LDP estabelece, propicia, delimita e consolida determinadas abordagens de leitura, excluindo outras. As conclusões de Soares (2011) permitem concluir que a importância atribuída ao LDP na promoção da prática de leitura de maneira geral se estende à prática específica da leitura literária.

À semelhança do que é abordado por Rojo (2012), Batista (2012) enfatiza, em primeiro lugar, a consolidação de um padrão de Livro Didático de Português (LDP). Entretanto, o segundo autor concentra sua atenção na configuração específica desse modelo:

O PNLD estaria conduzindo a uma cristalização de um modelo de livro didático, baseado na apresentação de unidades de ensino sequenciais (com distintos tipos de princípios de organização, no caso dos manuais de Língua Portuguesa e Alfabetização), com um grande número de textos e atividades em torno deles. A articulação entre esses textos e atividades é feita por meio de um mesmo esquema que é repetido a cada unidade, bem como por outros recursos (Batista, 2012, p. 15).

O autor destaca que o PNLD está propiciando a consolidação de um modelo de livro didático, caracterizado pela apresentação de unidades de ensino sequenciais. Esse padrão abrange manuais de língua portuguesa e alfabetização, documentos esses que incorporam diferentes princípios de organização. O livro didático, conforme evidenciado, caracteriza-se pelo grande número de textos e atividades estruturadas em torno deles. Além disso, há uma uniformidade na articulação entre textos e atividades, notada pela repetição de um mesmo esquema a cada unidade, além de outros recursos utilizados para esse fim.

Pode-se afirmar que, enquanto instrumento crucial no processo de ensino-aprendizagem, o livro didático de português acumulou, ao longo do tempo, deficiências e desconformidades que levantam discussões sobre a atribuição, a finalidade e os modelos dessa ferramenta. Nos últimos anos, a emergência de alternativas impressas, como apostilas, cadernos do professor e do aluno, bem como sequências didáticas, não foi uma ocorrência aleatória. Essas mudanças, interpretadas por Rojo (2012) como uma resposta ao contexto educacional, foram seguidas pela introdução mais recente de materiais didáticos digitais. Assim, a autora investiga, à semelhança da abordagem que a pesquisadora mantém em grande parte de sua produção recente, a dinâmica intrínseca desses novos materiais, considerando os possíveis impactos destes no planejamento docente e nas práticas de ensino-aprendizagem.

Foi constatada a presença de um “duplo esgotamento” no cenário do LDP, nos estudos conduzidos por Rojo (2012) e Batista (2012). O primeiro declínio refere-se às restrições do livro impresso, concebido como um manual que incorpora um currículo, planeja o ensino e orienta o trabalho do professor em sala de aula, mantendo-se em uma perspectiva tradicional e em um formato padronizado. O segundo pode ser considerado uma consequência natural do primeiro, mas está relacionado ao Programa Nacional do Livro Didático, programa encarregado da implementação de grande parte das políticas públicas no setor. No entanto, partindo do pressuposto do potencial indutor de mudanças dos materiais didáticos e de um programa como o PNLD, ambos os autores mencionam recursos e iniciativas que poderiam contribuir para superar os problemas apontados. Rojo (2012, p. 14) destaca a relevância das sequências didáticas e das novas tecnologias, especialmente os “diversos tipos de materiais didáticos digitais”, enquanto Batista salienta a necessidade de revitalizar o papel que é atribuído ao PNLD, baseando-se este acadêmico em uma avaliação criteriosa e uma análise das iniciativas realizadas por estados e municípios nesse campo.

Quanto ao desgaste do LDP enquanto manual, é oportuno salientar que, apesar da tendência à “uniformização das práticas e propostas didáticas presentes”, conforme ressaltado

por Rojo (2012), há uma certa diversidade na oferta de coleções aos professores. Embora os manuais sejam predominantes em relação a alternativas como compêndios, antologias ou sequências didáticas, nem todos seguem uma organização que limite a autonomia do professor. Neste estágio do processo avaliativo, são muito poucos aqueles que, por serem excessivamente direcionados, se assemelham a “tutores” do docente.

No tocante às referências de cunho literário, é incontestável que ainda persistem, embora estejam consideravelmente enfraquecidas devido a um notório movimento em direção à renovação. Além disso, é inegável que as propostas de ensino, sobretudo no que tange ao tratamento didático atribuído à leitura e à produção de textos, já seguem claramente a abordagem pragmática.<sup>4</sup> Isso fica evidente pelo fato de grande parte das coleções adotar o gênero, de maneira explícita ou implícita, como unidade de referência para o trabalho didático.

Em diferentes níveis, o tratamento dispensado à leitura e à escrita, nas coleções aprovadas, indica que ambas são concebidas como atividades de (re)construção de significados, direcionadas por propósitos específicos e voltadas para interlocutores mais ou menos definidos. Aspectos como conhecimentos prévios e contexto não são desconsiderados, e o mesmo se aplica às dimensões textuais e discursivas da linguagem escrita. Até a oralidade, inicialmente considerada apenas como uma atividade-meio, já é abordada como objeto de ensino em todas as coleções do guia, embora ainda ocupe um espaço significativamente menor em comparação com os demais eixos de ensino.

Frequentemente, os livros didáticos de língua portuguesa incorporam textos literários em sua estrutura, contudo a abordagem desses textos não está alinhada com as orientações delineadas pelo campo artístico-literário da Base Nacional Comum Curricular de 2018. Para análise e fundamentação das considerações apresentadas, foi escolhido para ser examinado o livro didático “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem” destinado ao 7.º ano dos anos finais do ensino fundamental, conforme indicado na Figura 2 abaixo:

---

<sup>4</sup> A abordagem pragmática em livros didáticos de português refere-se a uma orientação pedagógica que enfatiza o aspecto prático e utilitário da língua portuguesa. Nesse contexto, a ênfase recai sobre o uso da linguagem em situações reais de comunicação, dando destaque à compreensão e à produção de textos que têm relevância prática na vida cotidiana dos estudantes. Diferentemente de abordagens mais tradicionais, que se concentram predominantemente em aspectos gramaticais e literários, a abordagem pragmática busca integrar a língua portuguesa às necessidades comunicativas dos alunos. Assim, os LDPs que adotam essa perspectiva tendem a privilegiar atividades que promovem a leitura e a produção de textos em contextos autênticos, a fim de explorar a linguagem de maneira funcional e contextualizada. Essa abordagem visa preparar os estudantes para a utilização efetiva da língua em diferentes situações práticas, alinhando o ensino da língua portuguesa com a aplicação desta no mundo real.

Figura 2: Capa do livro didático “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem”



Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018).

O referido material possui 288 páginas organizadas em 8 capítulos. A apresentação do livro vem no início, em páginas extras. Neste material, o gênero funciona como elemento organizador dos capítulos. Uma vez que cada um destes está organizado em seções e subseções, optou-se por analisar a seção “Mais da língua”, que, na apresentação do material, diz estar destinada à análise linguístico-semiótica; e a seção “Isso eu já vi”, a qual explora aspectos como ortografia, acentuação, pontuação e algumas regras necessárias à aquisição da linguagem escrita. Vejam-se, na Figura 3, exemplos dessas partes:

Figura 3: Trecho da seção “Mais da língua”, no livro didático “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem”

**Mais da língua**

### Verbos irregulares e tempos verbais do modo indicativo

Na última estrofe do poema “O espelho da entrada”, as formas verbais *vira* e *revira* falam das experiências do espelho no tempo passado e se contrapõem a *alegrava* e *exultava*, que mostram o sentimento no momento da narrativa. Os tempos verbais – pretérito mais-que-perfeito do indicativo e pretérito imperfeito do indicativo, respectivamente – têm valores diferentes. Você vai estudar esse conteúdo a seguir.

**Pra começar**

Este poema é de autoria do menino Motele, que tinha 12 anos quando o escreveu, durante a Segunda Guerra Mundial, em um campo de concentração nazista.

- 1 A partir de amanhã ficarei triste – a partir de amanhã!
- 2 Mas hoje eu sou feliz.
- 3 Para que ficar triste?
- 4 Diga-me. Porque ventos ruins começaram a soprar?
- 5 Por que eu devo lamentar o amanhã – hoje?
- 6 Amanhã pode ser um dia bom, bem ensolarado,
- 7 Amanhã talvez o sol brilhe novamente;
- 8 Talvez não precisemos mais estar tristes.
- 9 A partir de amanhã ficarei triste – a partir de amanhã.
- 10 Hoje, não! Hoje eu ficarei alegre.
- 11 E todo dia, não importa quão amargo seja esse dia, repetirei:
- 12 A partir de amanhã ficarei triste, hoje não!

Tradução feita especialmente para esta obra. Texto em inglês disponível em: <http://www.jewishpostopinion.com/3.19/mystery.html>. Acesso em: 3 jun. 2018.



**1** As palavras são *amanhã* e *hoje*, porque, assim como *ficarei* e *sou*, indicam tempo futuro e tempo presente, respectivamente.

**2** A palavra *mas* expressa a ideia de oposição entre a tristeza que deve chegar “amanhã” e a permanência da alegria “hoje”.

**3** Não, porque a palavra *talvez* e a forma verbal *brilhe*, conjugada no presente do subjuntivo, sugerem dúvida.

**Dica de professor**

Chamamos de **relação de sentido** a ideia introduzida por alguns conectores, como *mas*, *porque*, *se*, *portanto*, ou etc. As relações podem ser de oposição, causa, condição, conclusão e alternativa, entre outros.

**Biblioteca cultural**

Holocausto é o termo usado para falar do massacre de judeus e de outras minorias nos campos de concentração nazistas durante a Segunda Guerra Mundial. O primeiro Museu do Holocausto do Brasil fica em Curitiba, no Paraná. Seu objetivo é relembrar a história e contribuir para o fim da intolerância. Acesso ao site do museu na internet.



**1** Releia os versos 1 e 2. Que palavras explicitam as mesmas noções de tempo contidas em *ficarei* e *sou*? Explique sua resposta.

**2** Qual relação de sentido é expressa pela palavra *mas* no início do segundo verso? Explique sua resposta.

**3** Cite o verso em que há referência a uma ação anterior ao início da fala. Verso 4: “Porque ventos ruins começaram a soprar?”

**4** Como você interpreta a ideia expressa nesse verso? Resposta pessoal.

**5** O verso 7 expressa uma certeza? Justifique sua resposta.

**6** E o verso 12, expressa uma certeza? Por quê? Sim, porque o verbo (*ficarei*) está no futuro do presente do indicativo.

**7** Compare os versos 8 e 9. A que pessoas do discurso se referem as formas verbais *precisemos* e *ficarei*? O que permite identificá-las?

**8** Em sua opinião, a mensagem do eu lírico é otimista ou pessimista? Justifique sua resposta. Resposta pessoal.

As questões a que você respondeu chamaram a atenção para a flexão dos verbos, palavras que se modificam para expressar o ser ou objeto a que se refere o processo verbal (flexão de pessoa e de número), a maneira como o falante vê esse processo (flexão de modo) e o momento em que esse processo ocorreu (flexão de tempo). Relembre os tipos de flexão a seguir.

- **Flexão de pessoa e de número** – associa o verbo a uma das pessoas do discurso:
 

(eu) ficarei	→ 1ª pessoa	<b>singular</b>
(tu) ficarás	→ 2ª pessoa	
(ele/você) ficará	→ 3ª pessoa	
(nós) ficaremos	→ 1ª pessoa	<b>plural</b>
(vós) ficareis	→ 2ª pessoa	
(eles/vocês) ficarão	→ 3ª pessoa	
- **Flexão de modo** – indica a atitude do falante em relação àquilo que expressa. Observe como, no poema, alternam-se momentos de certeza e de incerteza:
 

“A partir de amanhã ficarei triste, hoje não!”

“Amanhã talvez o sol brilhe novamente.”

O modo indicativo expressa certeza, e o modo subjuntivo indica dúvida, suposição. Há, ainda, um terceiro modo, o imperativo, usado para dar ordens, fazer pedidos e dar conselhos: Não fique triste.
- **Flexão de tempo** – informa se uma ação é simultânea (presente), anterior (pretérito) ou posterior (futuro) à fala.
 

7. As formas verbais *precisemos* e *ficarei* referem-se à 1ª pessoa do plural e à 1ª pessoa do singular, respectivamente, reconhecíveis pelas desinências.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 128-129).

Ao analisar a seção “Mais da língua”, que, em sua definição, afirma destinar-se à análise linguístico-semiótica e que esta constitui mais uma etapa da habilidade leitora, encontra-se um poema escrito pelo jovem Motele, de 12 anos, em 1941, no Gueto de Varsóvia, e iniciado pelo verso “A partir de amanhã ficarei triste – a partir de amanhã!”. Este texto literário é apresentado no livro apenas para introduzir o conteúdo “verbos irregulares e tempos verbais no modo indicativo”. No entanto, considera-se que um poema criado durante o holocausto na Segunda Guerra Mundial oferece o potencial de levar os alunos a várias reflexões. Portanto, quando uma escrita tão valorosa como esta é usada somente para explorar aspectos gramaticais, perde-se muito em inúmeros outros planos, haja vista, que, na análise linguístico-semiótica que se encontra no campo artístico-literário da BNCC (Brasil, 2018), são mobilizadas as seguintes habilidades a serem levadas em conta ao trabalhar com texto literário:

(EF69LP53)<sup>5</sup> Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infantojuvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para

<sup>5</sup> A BNCC utiliza uma forma padronizada de se referir às habilidades. Por exemplo, no código EF69LP53, EF representa ensino fundamental; 69 do 6º ao 9º ano; LP língua portuguesa; e 53 o número específico da habilidade.

produção de audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão (Brasil, 2018, p. 161).

(EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo (Brasil, 2018, p. 161).

Há um desacordo entre, de um lado, as habilidades apontadas, que buscam resguardar o valor estético da literatura no ambiente formativo com vistas à interação do leitor com o texto (e à conseqüente atividade de construção de significado para o texto lido); e, de outro lado, ações concretas propostas nos livros, que, não raramente, exploram o “caráter utilitário” da literatura, colocando-a como meio para aprendizagem de elementos linguísticos. No que tange especificamente ao que foi analisado na página 129 da obra de Ormundo e Siniscalchi (2018), percebe-se o processo de escolarização ou “didatização” do texto literário, processo esse marcado pela tendência de abordagem do texto literário como pretexto para apreensão de regras gramaticais da língua. Em sentido complementar, confira-se, na Figura 4, um trecho da seção “Isso eu já vi” relacionado ao uso de “x” e “ch”:

**Figura 4: Exemplo da seção “Isso eu já vi”, no livro didático “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem”**

**Isso eu já vi** O uso de x e ch

Você já deve ter tido dúvidas ao escrever algumas palavras com as letras x ou ch, não é mesmo? É o que vamos estudar nesta seção.

**1** Leia, a seguir, a letra da canção “Na Chapada”, da cantora sul-mato-grossense Tetê Espíndola e do compositor paulista Carlos Rennó. Observe que os compositores exploraram o som que pode ser representado pelas letras x e ch.

**Na Chapada**

1 Há um chuvisco na Chapada  
Em toda a mata um cochicho em cê-agá  
Chuí-chuí na queda-d'água  
Eu me espicho e fico quieta

5 Nada me falta  
O véu de noiva de água virgem  
Me elevou, envolveu  
A sua ducha me deu vertigem  
Arrepio, rodopio, em mim

10 Seu jorro não tem mais fim  
E nesse êxtase me deixo  
Não sei quem sou  
Estou no meio do arco-íris  
E saboreio elixires de amarelis

15 Na cachoeira enxurrada  
O véu da chuva desceu  
No vento nuvem  
No céu desaba  
Chapinhante

20 Espumante  
Champagne  
Chapada dos Guimarães

TETÊ ESPÍNDOLA; CARLOS RENNÓ. Na Chapada. Intérprete: Tetê Espíndola e Ney Matogrosso. In: TETÊ ESPÍNDOLA. Gaiola. Rio de Janeiro: Polygram do Brasil, 1986. 1 LP. Faixa 2.

Sugestão: O eu lírico sente-se integrado à natureza.

a) Como pode ser descrita a relação do eu lírico com a natureza?  
b) Que palavra central no texto parece ter motivado a exploração do fonema representado pelas letras x e ch? Chapada.  
c) O som explorado está relacionado à ideia de água. Que palavras ou expressões são representações desse elemento? Chuvisco; chuí-chuí; queda-d'água; véu de noiva (cachoeira); água virgem; ducha; jorro; cachoeira; enxurrada; véu da chuva; chapinhante; espumante; champagne.

Se possível, reproduza a canção para os alunos.

d) Nos versos 6, 8 e 10, quais letras representam um mesmo fonema, e também contribuem para sugerir sonoramente a ideia de água em movimento? As letras g e j.

e) Que som se repete nos versos 1, 6, 7, 8, 16 e 17? Pronuncie-os em voz alta. O som (fonema) representado pela letra v.

Você deve ter reparado que os sons representados por x, ch, g, j e v, nesse poema, contribuem para que o poema expresse a ideia de fluidez, relacionada às imagens da água que cai ou jorra. Essas consoantes têm em comum o fato de serem fricativas, isto é, produzidas pela passagem do ar através de uma fenda formada na boca.

O som mais explorado na letra de canção é o representado pelas letras x e ch. Nas atividades seguintes, você vai estudar outras palavras escritas com essas letras.

**2** Palavras iniciadas por en- ou me- são geralmente escritas com a letra x. Copie os vocábulos abaixo no caderno e substitua a estrela (\*) por x ou ch.

en★ente	en★aqueca
me★erica	preen★er
me★ilhão	me★icano
en★ada	en★ergar
me★er	en★imento
en★aguar	en★oval
en★ourçar	en★uto

**3** Transcreva estas outras palavras no caderno e ponha x ou ch no lugar da estrela (\*). Tente resolver suas dúvidas usando as informações do quadro ao lado.

abaca★i	debo★ar
amei★a	fa★ada
bo★eira	ri★a
ca★imbo	★avante
cai★a	bu★a
★ute	★erife
fei★e	★ampu
fi★a	pu★ar
fle★a	salsi★a
ori★a	pei★aria
mo★ila	ro★o
ve★ame	★ingar

Exceções

- Verbo *encher* e derivados.
- Palavras em que a sílaba en- juntou-se a palavra iniciada por ch: *encharcar* (en + charco + ar).
- Palavra *mecha* (conjunto de fios).

Encherite, mexerica, moxidão, enxada, mexer, enxaugar, enchourçar, enxaqueca, preencher, mexicano, enxergar, enchimento, enxoval, enxuto.

Palavras de origem tupi ou africana ou, ainda, aportuguesadas a partir do inglês são escritas com x.

Abacaxi, ameixa, bochecha, cachimbo, caixa, chute, feixe, ficha, fecho, orisi, mochila, vexame, debochar, fuchada, rixa, xavante, bucha, xerife, xampus, puxar, salsicha, peixaria, roxo, xingar.

77

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 77-78).

Conforme se observa nessa seção, tem-se a música “Na chapada”, dos autores Tetê Espíndola e Carlos Rennó, usada a serviço da exploração de aspectos ortográficos, o que confirma a desvalorização do texto literário no livro analisado. O corpo simbólico da linguagem de uma música tão rica e tocante não está exercitado de acordo com a leitura literária. Cosson (2022),<sup>6</sup> a respeito dessa questão, afirma:

Nós precisamos exercitar o corpo simbólico da linguagem, e a literatura é o caminho próprio para isso. Quando eu trabalho com a literatura, eu uso a literatura, eu estou exercitando a dimensão simbólica de existir. Aí eu tenho que aprender que a literatura não é o livro, a literatura não é o texto, a literatura está no texto, a literatura está no livro. É diferente, porque é uma linguagem que encontra o veículo do livro (informação verbal).<sup>7</sup>

<sup>6</sup> COSSON, Rildo. Entrevista I. [dez. 2022]. Entrevistadores: Luiz Carvalho Penido e Regimar Pereira de Aquino. Montes Claros, 2023. 1 arquivo .mp3 (1h18 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice A desta dissertação.

<sup>7</sup> COSSON, Rildo. Entrevista I. [dez. 2022]. Entrevistadores: Luiz Carvalho Penido e Regimar Pereira de Aquino. Montes Claros, 2023. 1 arquivo .mp3 (1h18 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice A desta dissertação.

O corpo simbólico da linguagem se restringe a uma experiência muito pessoal do interlocutor, pois os efeitos que um acesso literário poderá provocar na mente de alguém dependem de uma série de fatores que contribuirão com essas recepções sensoriais, inclusive questões relativas a sensibilidades sociais, culturais e cognitivas. O papel social do livro didático não está em uma única direção, e sim em várias, a literatura deveria ainda ser a primeira delas, tendo em vista que o livro norteia o trabalho do professor no que tange ao seu planejamento e auxilia os alunos no desenvolvimento da leitura, do conhecimento, da compreensão, da interpretação e da execução dos conteúdos ensinados em sala de aula. Apesar de a literatura não ser o livro e estar no livro, entende-se, de acordo com as análises feitas, que a literatura e o livro didático seguem direções divergentes.

Na sequência, a partir da Figura 5, apresentam-se algumas considerações sobre pontos abordados em avaliações sistêmicas, especificamente em dois exemplos do SIMAVE, já que estas refletem (ou deveriam refletir) o que orientam os documentos oficiais para o ensino de literatura:

**Figura 5: Cabeçalho da avaliação diagnóstica do 7.º ano do ensino fundamental aplicada em 2020 no âmbito do SIMAVE**

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS SUPERINTENDÊNCIA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DOS SISTEMAS EDUCACIONAIS		
<b>AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA 2020</b>		
<b>DADOS DE IDENTIFICAÇÃO</b>		
Escola:	Disciplina: Língua Portuguesa	
Professor:	Ano: 7º Ano EF Turma:	
Nome do aluno:	Resultado:	
<b>Prezado Estudante,</b>		
<p>Você está participando da Avaliação Diagnóstica de Língua Portuguesa. Você deverá demonstrar os conhecimentos aprendidos nos anos que já cursou. Com os resultados, os professores irão planejar e desenvolver as atividades escolares. Por isso, responda a todas as questões com bastante atenção.</p> <p>Cada questão tem somente uma resposta correta. Marque a sua resposta em cada questão e depois transcreva-a para a Folha de Respostas.</p> <p>No quadro ao final desta página, preencha os dados de identificação de sua prova.</p> <p>Bom trabalho!</p>		
<b>FOLHA DE RESPOSTAS DA PROVA DE LÍNGUA PORTUGUESA</b> <i>Antes de entregar a Prova, confira se marcou todas as suas respostas.</i>		
01) (A) (B) (C) (D)	09) (A) (B) (C) (D)	16) (A) (B) (C) (D)
02) (A) (B) (C) (D)	10) (A) (B) (C) (D)	17) (A) (B) (C) (D)
03) (A) (B) (C) (D)	11) (A) (B) (C) (D)	18) (A) (B) (C) (D)
04) (A) (B) (C) (D)	12) (A) (B) (C) (D)	19) (A) (B) (C) (D)
05) (A) (B) (C) (D)	13) (A) (B) (C) (D)	20) (A) (B) (C) (D)
06) (A) (B) (C) (D)	14) (A) (B) (C) (D)	
07) (A) (B) (C) (D)	15) (A) (B) (C) (D)	
08) (A) (B) (C) (D)		

Veja-se, no Quadro 2, uma questão em que a avaliação de 2020 traz o livro literário “A bolsa amarela”, de Lygia Bojunga.

**Quadro 2: Questão 6 da avaliação diagnóstica do 7º. ano aplicada em 2020 no SIMAVE**

<b>QUESTÃO 6</b>			
<b>A bolsa amarela</b> (Lygia Bojunga)			
Era amarela. Mas não era um amarelo sempre igual: às vezes era forte, mas depois ficava fraco: não sei se porque ele já tinha desbotado um pouco ou porque já nasceu assim mesmo. Ela era grande: tinha até mais tamanho de sacola do que de bolsa. A bolsa não era sozinha: tinha uma alça também. Foi só pendurar a alça no ombro que a bolsa arrastou no chão. ( <a href="http://goo.gl/Eg6Nx">http://goo.gl/Eg6Nx</a> . Acesso: 03/02/2013. Adaptado.)			
<b>Para construir seu texto, a narradora se vale de uma sequência</b>			
A) argumentativa.	B) descritiva.	C) expositiva.	D) injuntiva.

Fonte: Minas Gerais (2020, p. 3).

Na questão acima, apresenta-se um fragmento descontextualizado do livro “A bolsa amarela”, a fim de avaliar conhecimentos referentes a tipologia textual. Foi feito o uso inadequado do texto literário, tendo em vista a proposição de análise de fragmento de texto em detrimento da leitura integral da obra.

Confira-se também, no Quadro 3, uma outra questão do SIMAVE de 2020:

**Quadro 3: Questão 8 da avaliação diagnóstica do 7º. ano aplicada em 2020 no SIMAVE**

<b>QUESTÃO 8</b>	
<b>A galinha dos ovos de ouro</b>	
Era uma vez um homem que tinha uma galinha. Subitamente, em dia inesperado, a galinha pôs um ovo de ouro. Ouro! Outro dia, outro ovo. Outro ovo de ouro! O homem mal podia dormir: Esperava todas as manhãs pelo ovo de ouro. O fato, que antigamente poderia passar despercebido, na data de hoje atraía verdadeiras multidões. E não só multidões. Rádio, jornais, televisão, tudo entrevistava o homem. E a galinha, também, dando aqui e ali seus shows diante dos jornais, câmeras, microfones. Certa vez conseguiu pôr um ovo diante da câmera da TV. Porém, o tempo passou e muito antes que o homem conseguisse ficar rico, a galinha deixou de botar ovos de ouro. Então o homem – espírito bem moderno – resolveu explorar o nome que lhe ficara do acontecimento e abriu um enorme Galeto, com o sugestivo nome de Aos ovos de ouro. E isso lhe deu muito mais dinheiro do que a galinha propriamente dita. Moral: Cria galinha e deita-te no ninho. (FERNANDES, M. <b>Fábulas fabulosas</b> . RJ: Nórdica, 1991. p. 91. Adaptado.)	

**Que frase do texto situa a fábula no tempo atual?**

- A) “Certa vez conseguiu pôr um ovo diante da câmera da TV”.
- B) “Era uma vez um homem que tinha uma galinha”.
- C) “Esperava todas as manhãs pelo ovo de ouro”.
- D) “Subitamente, em dia inesperado, a galinha pôs um ovo de ouro”.

Fonte: Minas Gerais (2020, p. 4).

A análise da questão 8 revela uma abordagem inadequada da literatura em contexto educacional. Ao trazer uma fábula como “A galinha dos ovos de ouro” para exame centrado na identificação da moral da história e na tentativa de situá-la temporalmente, negligencia-se a riqueza filosófica e a complexidade intrínseca dessa narrativa. Tal abordagem reducionista não apenas limita o potencial da obra como instrumento pedagógico, mas também subestima a capacidade dos alunos de compreender e apreciar a profundidade das questões apresentadas. Em vez disso, é crucial promover uma leitura integral das obras literárias, permitindo aos estudantes explorar tanto os elementos superficiais quanto as nuances e os significados mais profundos. Dessa forma, seria possível oferecer uma educação literária mais enriquecedora e estimulante, de maneira a capacitar os aprendizes a desenvolverem habilidades críticas e interpretativas mais sólidas.

Esses tipos de questões, em avaliações que deveriam ser exemplos das orientações apresentadas nos documentos oficiais para ensino de literatura, reflete a escolarização da leitura literária nos anos finais do ensino fundamental.

*A priori*, a reflexão sobre tal problemática leva a questionar se o papel da literatura para a formação intelectual, social e política do ser humano está sendo reconhecido no âmbito da educação formal, especialmente nas escolas públicas.

Lacunas no ensino de literatura foram percebidas por Cosson (2021). O estudioso discorreu sobre o seu entendimento acerca do processo de leitura literária para professores de um programa de apoio à leitura que acompanhava, e todos ficaram desconfiados de que havia muito “academia” nas ponderações desse autor. Os docentes do programa não reconheceram, na fala deste, o mérito das ações promotoras do letramento literário. Essa atitude normalmente acontece nos educandários brasileiros, nos quais a literatura, muitas vezes, é deixada em segundo plano.

Necessário é, portanto, compreender que a literatura disponibiliza o caminho de transformação dos alunos que estão concluindo os anos finais do ensino fundamental. Neste ponto, convém mencionar o caráter humanizador da literatura notado por Candido (2011). O pesquisador assevera:

Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (Candido, 2011, p. 182).

Por esse ângulo, a literatura possibilita aos alunos leitores mais humanidade e sociabilidade, favorecendo a formação de seres humanos mais reflexivos e contemplativos. Cosson (2021) constata essa visão de uma literatura como fator essencial e determinante na formação do ser humano e afirma:

Longe de destruir a magia das obras, a análise literária, quando bem realizada, permite que o leitor compreenda melhor essa magia e penetre com mais intensidade. O segredo maior da literatura é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavras. O conhecimento de como esse mundo é articulado, como ele age sobre nós, não eliminará seu poder, antes o fortalecerá porque estará apoiado no conhecimento que ilumina e não na escuridão da ignorância (Cosson, 2021, p. 29).

Ao que parece, o papel da literatura na formação humana ainda é muito ignorado. Por isso, é relevante o desenvolvimento de práticas pedagógicas que busquem promover o interesse pela leitura literária, ao mesmo tempo em que a compreenda como um possível instrumento de (trans)formação.

Ao dizer “transformação”, é crucial definir também a palavra “saber”, pois não há transformação sem que o saber aconteça de forma real. É preciso que seja feita a interconexão entre as noções de transformação e saber. Dessa forma, quando se aborda transformação, torna-se fundamental compreender e definir adequadamente o significado da palavra “saber”, pois a verdadeira transformação está intrinsecamente ligada à aquisição e à aplicação efetiva do conhecimento. Essa abordagem ressalta a importância de uma compreensão substancial do saber como base para qualquer processo significativo de mudança ou transformação. A esse respeito, como ensina Foucault (2013), um saber é aquilo de que se pode falar em uma prática discursiva especificada. Isso implica no domínio constituído pelos diferentes objetos, os quais podem ou não adquirir um *status* científico, conforme as palavras do filósofo:

[...] um saber é, também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso; [...] um saber é também o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam; [...] finalmente, um saber se define por

possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso (Foucault, 2013, p. 220).

O autor elucida que um saber não apenas representa o conhecimento sobre determinados objetos, mas também serve como o espaço no qual o sujeito pode posicionar-se para discutir esses objetos mediante o discurso. Além disso, um saber envolve a coordenação e a subordinação de enunciados nos quais os conceitos são apresentados, definidos, aplicados e transformados. Por fim, um saber é caracterizado pelas possibilidades de utilização e apropriação oferecidas pelo discurso. Não há melhor forma de transformar as pessoas pelo saber, que não seja através da literatura, que é uma poderosa ferramenta. A criação literária, ao oferecer narrativas, reflexões e experiências diversas, tem o potencial de enriquecer o entendimento humano, provocar reflexões críticas e gerar mudanças significativas nas perspectivas individuais. Há, por meio dela, uma forma profunda e impactante de aprendizado, contribuindo para a evolução e a transformação das pessoas através do saber adquirido por meio das narrativas literárias.

No próximo capítulo, será explorada, em detalhes, a apresentação da proposta de intervenção pedagógica, ao analisar suas considerações sobre ações metodológicas, a capa e apresentação do caderno pedagógico, as ações metodológicas em sequências didáticas e a contracapa do caderno pedagógico. Cada um desses elementos será aprofundado com vistas a precisar o entendimento da intervenção proposta e de suas implicações no contexto educacional do ensino fundamental.

#### 4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Neste capítulo, apresenta-se uma proposta de intervenção pedagógica voltada para o trabalho com contos de fadas tradicionais e suas versões no contexto do ensino fundamental, mais especificamente para alunos do 7.º ano. As ações metodológicas propostas têm como objetivo principal promover o letramento literário e a ressignificação das práticas de leitura e produção de textos literários.

No subtópico inicial, discute-se a relevância dos contos de fadas na formação literária e cultural dos estudantes, destacando a conexão desse tipo de obra com o universo infantil e o potencial dessas narrativas para estimular o interesse pela leitura. Em seguida, apresentam-se as etapas das sequências didáticas elaboradas, fundamentadas no conceito de sequência didática como um conjunto organizado de atividades escolares em torno de um gênero textual.

Cada etapa das sequências didáticas é detalhada, de modo a ressaltar as atividades propostas e as relações destas com os objetivos de aprendizagem almejados. São exploradas estratégias pedagógicas que pretendem a compreensão dos contos de fadas, o desenvolvimento da expressão oral e escrita dos alunos, o estímulo ao pensamento crítico e a reflexão sobre aspectos culturais e sociais presentes nas narrativas.

Na Sequência Didática 1, os alunos são introduzidos aos contos de fadas tradicionais, como “Branca de Neve”, “Os três porquinhos” e “Chapeuzinho Vermelho”. Propõe-se aos estudantes que assistam aos filmes, participem de uma roda de conversa para discutir os contos, façam a leitura dos textos e realizem atividades de reconto dinâmico, interpretação e escrita de um conto, explorando diferentes versões do gênero em estudo. Essa sequência busca não só apresentar os contos aos alunos, mas também desenvolver habilidades de análise, interpretação e expressão criativa.

Na Sequência Didática 2, os discentes são convidados a explorar uma versão alternativa do conto “Chapeuzinho Vermelho”, chamada “Chapeuzinho Amarelo” e escrita por Chico Buarque. Solicita-se que os educandos realizem atividades de leitura, análise literária e expressão artística, além de comparar as semelhanças e diferenças entre as duas versões do conto. Essa sequência incentiva os alunos a refletirem sobre temas como coragem, superação e enfrentamento dos medos, tópicos presentes na história de “Chapeuzinho Amarelo”.

Por fim, na Sequência Didática 3, pede-se aos estudantes que assistam ao filme “Uma garota encantada” e se engajem nas respectivas atividades de análise literária, escrita criativa e discussão em grupo. Pretende-se que os discentes explorem os temas, personagens e eventos

do filme, assim como desenvolvam habilidades de interpretação e expressão escrita. Essa sequência oferece uma abordagem interdisciplinar, integrando elementos do cinema e da literatura, e estimula os alunos a pensarem criticamente sobre as narrativas apresentadas.

Em síntese, essas sequências didáticas tencionam proporcionar uma experiência rica e diversificada, promovendo o desenvolvimento de habilidades de leitura, análise e expressão criativa, ao mesmo tempo em que incentivam a reflexão acerca de temas universais presentes nas narrativas, o pensamento crítico e a imaginação dos alunos.

#### 4.1 Algumas considerações sobre as ações metodológicas

As ações metodológicas com os contos de fadas, a princípio, podem não parecer interessantes para alunos do 7.º ano. No entanto, tomando como base a realidade da sala de aula, no momento em que foi feita a proposta de releitura desses contos, esses estudantes se mostraram muito entusiasmados. Por essa razão, persiste a ideia de que o ensino daquele gênero textual pode resultar em um trabalho profícuo e criar possibilidades de contribuir para o letramento literário.

Assim, é relevante retomar o porquê da leitura literária através dos contos de fadas, pois é sabido que essas narrativas frequentemente integram, desde cedo, o universo da criança, estabelecendo com ela um vínculo afetivo. Diante disso, considera-se de grande valia o trabalho com esses textos na prática da interpretação literária, de maneira a proporcionar reflexões que possibilitarão estabelecer pontos de contato com a realidade.

Nesse sentido, as ações metodológicas são propostas aqui em formato de sequência didática, a qual, nos termos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), representa um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Ainda segundo os autores, o emprego de sequências didáticas possibilita a criação de contextos de produção de forma precisa, ao utilizar atividades e exercícios diversos, com o intuito de proporcionar aos alunos noções, técnicas e instrumentos que aprimorem suas habilidades de expressão oral e escrita em diversas situações de comunicação.

Nesse contexto, espera-se que o professor mediador trabalhe com o gênero literário conto de fadas de modo que os alunos experienciem integralmente a literatura. Além disso, ao utilizar a sequência didática proposta, presume-se despertar nos educandos a atração pela leitura, o que, conseqüentemente, aumenta o corpo-linguagem dos mesmos e contribui para que

aperfeiçoem a compreensão leitora e a habilidade de escrita. Espera-se também que os docentes façam isso de forma a letrar literariamente seus alunos, pois, de acordo com Cosson (2022):

O modo de trabalhar isso é o letramento literário, é o paradigma do letramento literário, é o paradigma experiencial, né? Esse é o modo de trabalhar para desenvolver o corpo-linguagem. Por quê??? Porque investe na leitura literária, leitura literária do texto literário, envolve na criação de comunidade de leitores e envolve na experiência da linguagem literária e envolve, sobretudo, em fazer do aluno sujeito da sua leitura, do texto que ele está lendo, sujeito da linguagem, que é o grande objetivo, na verdade, do ensino de língua, qualquer língua (informação verbal).<sup>8</sup>

Nesta passagem, Cosson destaca a importância do letramento literário como um paradigma fundamental para o desenvolvimento do corpo-linguagem. Sendo assim, é imperativo fazer com que o aluno leitor seja ensinado mediante tal abordagem. Isso torna o aprendiz questionador e faz com que assimile muitos passos relevantes do processo de leitura, não apenas identificando palavras. A perspectiva mencionada enfatiza a relevância da leitura literária, a construção de uma comunidade de leitores, a imersão na linguagem literária e sobretudo posiciona o aluno como o agente ativo na interpretação e na compreensão do texto. Nesse cenário, o referido enfoque não apenas aprimora a competência de leitura, mas também capacita o estudante a desempenhar um papel ativo na utilização da linguagem, conforme indicado por Cosson no trecho supracitado, sendo este o principal propósito do ensino de língua.

Sendo assim, urge estimular os discentes dos anos finais do ensino fundamental à leitura literária, sobretudo à leitura de contos de fadas, com atividades diversas que os levem a perceber, no tempo e no espaço, os sujeitos e a representação deles na sociedade. Dessa forma, acredita-se que os alunos perceberão as mudanças sociais e o comportamento humano com suas diferenças e semelhanças e usufruirão do prazer da leitura com o despertar do interesse e do senso de arguição, que são desenvolvidos ao longo da vida.

---

<sup>8</sup> COSSON, Rildo. Entrevista I. [dez. 2022]. Entrevistadores: Luiz Carvalho Penido e Regimar Pereira de Aquino. Montes Claros, 2023. 1 arquivo .mp3 (1h18 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice A desta dissertação.

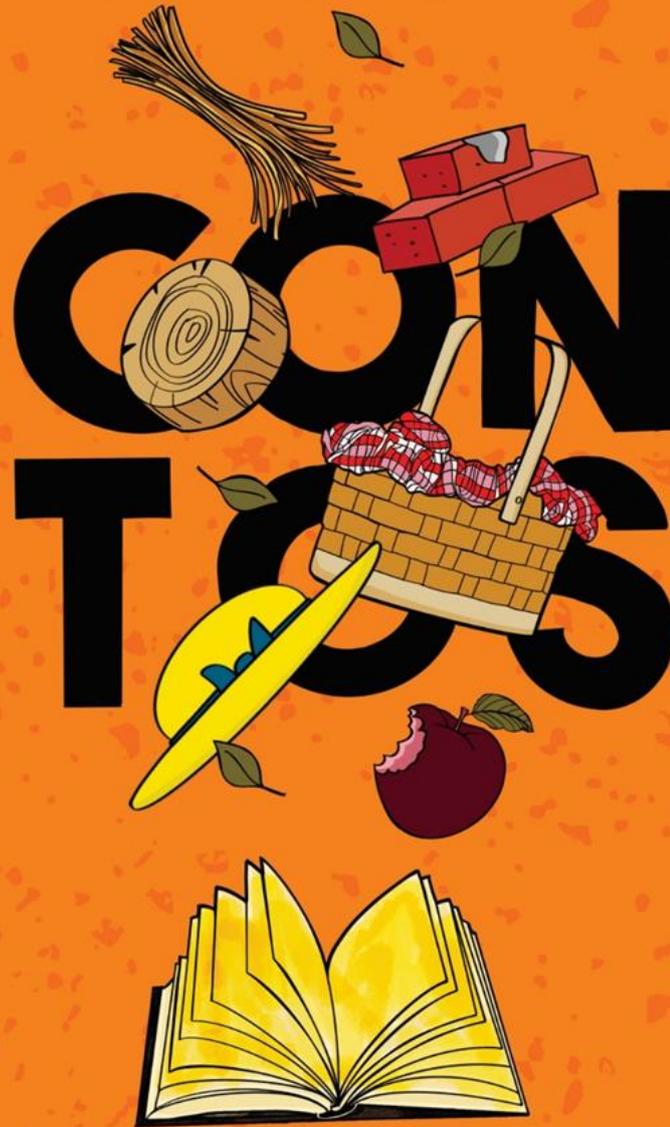
#### 4.2 Capa e apresentação do caderno pedagógico

A capa do caderno pedagógico foi meticulosamente elaborada para proporcionar uma experiência sinestésica enriquecedora aos seus leitores. Nela os elementos evocativos dos contos infantis mais conhecidos, como palha, tijolo, madeira, cesta de piquenique, maçã mordida e chapéu amarelo pairando sobre um livro, emergem de forma vívida e integrada. Todos esses símbolos são habilmente dispostos sobre uma tonalidade de laranja cuidadosamente selecionada.

Além disso, a palavra “contos” aparece, de modo proeminente, por baixo desses elementos, deixando claro o gênero que será explorado no caderno. Essa composição não apenas sugere familiaridade com os clássicos da literatura infantil, mas também promete despertar sensações táteis e visuais nos leitores.

Ao contemplar essa capa, os leitores são convidados a mergulhar na riqueza e na diversidade das histórias que serão abordadas, antecipando uma jornada educativa e envolvente na exploração do conteúdo proposto.

**LITERATURA DOS SENTIDOS:  
CORPO-LINGUAGEM**



**MESTRANDA: REGIMAR PEREIRA DE AQUINO  
ORIENTADORA: MARIA ALICE MOTA**

## APRESENTAÇÃO

*O homem é um vivente com palavra. E isto não significa que o homem tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra. Por isso, atividades como considerar as palavras, criticar as palavras, eleger as palavras, cuidar das palavras, inventar palavras, jogar com as palavras, impor palavras, proibir palavras, transformar palavras etc. não são atividades ocas ou vazias, não são mero palavrório. Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos.*

*Jorge Larossa*

Prezado(a) educador(a),

É apropriado iniciar a apresentação deste trabalho suscitando a seguinte reflexão: pode-se afirmar que a literatura, quando ministrada nas instituições de ensino, exerce influência na prática social dos alunos, promovendo o desenvolvimento de uma consciência mais refinada acerca de suas condutas e das condutas de seus colegas na comunidade e na sociedade em geral?

Com o intuito de enriquecer essa discussão, são apresentadas a seguir práticas metodológicas elaboradas com base em uma pesquisa minuciosa, embasada na percepção de que o ensino de literatura tem sido relegado nos currículos da educação básica. Em geral, sugere-se que os conteúdos literários sejam incorporados à disciplina de Língua Portuguesa, que engloba, predominantemente, gramática e redação. O planejamento desses conteúdos apresenta certa flexibilidade, concedendo ao professor uma autonomia relativa para a distribuição e a abordagem deles. No entanto, frequentemente a literatura recebe menos destaque nessa divisão de conteúdos. Além disso, as temáticas literárias são exploradas por meio de um percurso vago, o que resulta em um distanciamento do propósito do letramento literário, muitas vezes restringindo a literatura a um papel meramente ilustrativo no ensino da gramática normativa.

Práticas embasadas em conhecimentos preexistentes, pesquisas em livros didáticos, avaliações sistêmicas e documentos parametrizadores levaram à hipótese de que abordagens metodológicas contextualizadas podem ser um caminho promissor para transformar, ainda que parcialmente, o cenário analisado. Os processos de reflexão e pesquisa que nortearam a elaboração deste suplemento educacional estão detalhadamente descritos no documento teórico-metodológico que acompanha este caderno pedagógico. Na dissertação que serviu de base para a concepção deste material, foi delineado um percurso reflexivo que abrange discussões sobre as práticas escolares; os comportamentos de alunos e professores; e os processos de ensino e aprendizagem relacionados à leitura literária. Além disso, considerando o escopo da pesquisa, houve uma reflexão aprofundada sobre os conceitos de letramento literário e corpo-linguagem, bem como as interações destes com o processo de aprendizagem. Foram também exploradas as nuances do ensino da leitura e da escrita literária, com foco no gênero textual conto infantil (conto de fadas). Essa fundamentação teórica foi desenvolvida em diálogo com os documentos orientadores, tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Como um dos frutos desses processos de reflexão e pesquisa sobre a prática docente, apresenta-se, pois, esta proposta de intervenção, elaborada com o propósito de intensificar e ressignificar as práticas de leitura e produção de textos literários dos alunos do 7.º ano dos anos finais do ensino fundamental. Tenha sempre em mente que é muito importante planejar adequadamente as atividades com os textos literários, pois não basta deixar que os alunos leiam; é fundamental que essa leitura, na escola, não seja aleatória, mas que o contato com os textos promova debates, reflexões e – por que não? – a escrita sobre os mais diversos assuntos. A partir da inserção dessas práticas em situações de encorajamento, durante o trabalho com o gênero conto de fadas, nas aulas de literatura, pretende-se contribuir para o letramento literário dos discentes e a consequente (trans)formação do corpo-linguagem dos estudantes.

Ao analisar a prática da leitura literária como experiência, teve-se o cuidado de elaborar etapas com atividades que priorizam a construção de conhecimentos acerca de elementos que estruturam a narrativa de contos de fadas atrelados às situações de transformação e revelação como caminhos para a ressignificação das práticas de leitura e escrita. O referido gênero textual foi selecionado por causa do elo

afetivo que os alunos mantêm com ele. Apesar de a sequência de atividades proposta neste caderno ter sido desenvolvida para alunos do 7º ano da segunda parte do ensino fundamental, elas são passíveis de adaptação para outras turmas desse mesmo segmento ou de níveis educacionais diversos. Os elementos abordados, como o gênero trabalhado, as situações transformadoras e reveladoras, bem como os momentos de leitura e escrita propostos, podem ser ajustados conforme as necessidades específicas de cada contexto de ensino. As propostas de atividades foram elaboradas a fim de combinar experiências agradáveis de leitura com momentos de produção escrita, visando inspirar, nos alunos, a alegria de criar, produzir e registrar, o que possibilita mergulhar no universo dos contos de fadas de maneira descontraída e envolvente.

Embora os trabalhos de conclusão de curso do PROFLETRAS sejam regimentalmente interventivos, não houve a aplicação desta proposta devido à pandemia da *coronavirus disease of 2019* (COVID-19). No entanto, espera-se que essa experiência possa ocorrer em breve.

Mesmo que a proposta contida neste caderno pedagógico não tenha sido implementada em sala de aula, deriva da experiência profissional da autora, que já identificara, na prática docente, a necessidade de explorar novas abordagens para o trabalho com a leitura literária e a escrita nos anos finais do ensino fundamental. Tal percepção foi enriquecida pelos conhecimentos adquiridos no curso de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), mediante o aprofundamento nas pesquisas teóricas e a análise de documentos orientadores. Nesse sentido, esta proposta é considerada uma base atraente e fornece orientações possivelmente valiosas a educadores que enfrentam desafios semelhantes. Naturalmente, as sugestões apresentadas podem ser sujeitas a ajustes e adaptações, considerando as nuances da realidade escolar de cada professor, com o objetivo primordial de promover o eficaz aprendizado dos alunos.

Aproveite este material!

Regimar Pereira de Aquino

### 4.3 Ações metodológicas em sequências didáticas

A partir deste ponto, adentra-se na esfera prática da proposta. O caderno pedagógico é introduzido como uma intervenção propositiva para o texto discutido anteriormente na dissertação. Após a exploração do conteúdo do caderno, segue-se diretamente para as conclusões finais da dissertação.

#### 4.3.1 Sequência didática 1: contos de fadas tradicionais

##### 1.º momento

Inicialmente o professor analisará, com os alunos, as sinopses dos filmes clássicos da Disney **Branca de Neve e os sete anões**, **Os três porquinhos** e **Chapeuzinho Vermelho**.

Neste momento, será explicada aos aprendizes a finalidade dessa exposição.

#### Quadro 1A: Sinopse de “Branca de Neve e os sete anões”

##### SINOPSE



Uma rainha má e bela resolve, por inveja e vaidade, mandar matar sua enteada, Branca de Neve, a mais linda de todo o reino. Mas o carrasco que deveria assassinar a moça a deixa partir. Enquanto foge pela floresta, a princesa encontra a cabana dos sete anões, que trabalham em uma mina e passam a protegê-la. Algum tempo depois, quando descobre que Branca de Neve continua viva, a Bruxa Má disfarça-se e vai atrás da moça com uma maçã envenenada, que faz com que Branca de Neve caia em um sono profundo, até o dia em que um beijo do verdadeiro amor faça a princesa despertar.

(Disponível em: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-27524/>. Acesso em: 10 maio 2023. Adaptado.)

### Quadro 1B: Sinopse de “Os três porquinhos”

#### SINOPSE



**Os três porquinhos** (filme da Disney) Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Os-Três-Porquinhos-VHS-Dublado/dp/B07M9ZJ89M>  
Acesso em: 10 abr. 2023.

Três porquinhos constroem casas de palha, madeira e tijolos, respectivamente. O lobo mau sopra as duas primeiras residências e consegue destruí-las, mas dá de cara com a solidez da terceira, em que os três porcos se refugiaram. O vilão ainda sopra até perder as calças. Ele então tenta entrar pela chaminé, mas Naf-Naf, o mais sábio dos porquinhos, ao ouvi-lo, adiciona terebintina em uma grande panela de água fervente. O lobo desce e se senta na panela. Assim que encosta as nádegas na água fervente, ele grita de dor, pula e foge para a floresta, arrastando seu traseiro até o chão, enquanto os porquinhos, livres do perigo, riem do infortúnio.

(Disponível em: [https://pt.frwiki.wiki/wiki/Les\\_Trois\\_Petits\\_Cochons\\_\(film\)](https://pt.frwiki.wiki/wiki/Les_Trois_Petits_Cochons_(film))). Acesso em: 11 abr. 2023. Adaptado.)

### Quadro 1C: Sinopse de “Chapeuzinho Vermelho”

#### SINOPSE



(Disponível em: <https://chequeteatro.com.br/detalhes-peca/nome/chapeuzinho-vermelho-e-o-lobo-no-teatro-um/>). Acesso em: 10 abr. 2023.)

Chapeuzinho Vermelho, uma menina que recebeu esse nome por estar sempre usando um gorro vermelho, foi visitar sua avó que morava em um local muito distante e estava doente. A mãe da moça queria notícias da velha senhora, por isso mandou a filha fazer uma visita, levando alguns doces e quitutes. O caminho era longo e passava por uma floresta perigosa. Quando percebeu que Chapeuzinho estava sozinha, o Lobo Mau se fingiu de guarda da floresta e a abordou no caminho. O animal foi amigável, pois sua intenção era devorar a neta e a avó. Ao chegar à casa da avó, Chapeuzinho Vermelho foi tomada de surpresa, pois achou a senhora um tanto diferente de como a conhecia. O Lobo Mau já tinha devorado a velhinha e vestido a roupa dela, esperando embaixo do cobertor para dar o bote final na menina. De repente, o lobo a engoliu e depois entrou em um sono profundo. Mas, por sorte, um caçador que estava por perto encontrou o lobo, abriu a barriga dele e salvou Chapeuzinho e a vovó.

(Disponível em: <https://www.espacoinfantil.com.br/historia-infantil-chapeuzinho-vermelho-original-para-imprimir/>). Acesso em: 14 maio 2023. Adaptado.)

## 2.º momento

Os discentes serão convidados a assistirem aos filmes apresentados pelas sinopses. As películas podem ser encontradas nos *sites* abaixo:

### Quadro 1D: Endereços eletrônicos de adaptações audiovisuais dos três contos infantis

ESPAÇO-PANDINHAS. **Branca de Neve e os Sete Anões Completo** (1938). ESPAÇO-PANDINHAS, 2014. 1 vídeo ( 1h20min07seg). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pV3ISzuKU8w>. Acesso em: 10 mai. 2023.

TVECINEMA. **Os Três Porquinhos (1995) – Dublado**. TVECINEMA, 2021. 1 vídeo (1h08min51seg). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kPlrkRFAI1k>. Acesso em: 10 mai. 2023.

FLORES, Peterson. **FILME INFANTIL - A Chapeuzinho Vermelho**. Youtube, 28 jan. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=T8tJM2evWfs>. Acesso em: 10 mai. 2023.

## 3.º momento

Após a exibição dos filmes, o educador conduzirá uma discussão sobre os contos de fadas (também chamados de contos infantis) por meio de uma roda de conversa. Será realizada uma sondagem para avaliar o conhecimento prévio dos alunos acerca de contos infantis. Durante a conversa, será efetuada uma breve exposição sobre o gênero literário conto, com ênfase nos escritos pelos Irmãos Grimm.

**Público-alvo:** alunos do 7.º ano.

**Materiais necessários:** folhas impressas com os questionamentos a serem analisados e respondidos pelos alunos, além de caderno, lápis, borracha, lousa, pincel, mesas, cadeiras.

**Tempo estimado:** 1 aula de 50 minutos.

## 1.ª aula

Objetivo: apresentar contos infantis (contos de fadas), realizando um levantamento de dados sobre o tema para análise e compreensão mais aprofundadas.

### Procedimentos:

1. Convidar os alunos para uma roda de conversa, criando um ambiente propício à discussão;
2. Escrever na lousa o tema central “CONTOS INFANTIS / CONTOS DE FADAS”;
3. Estimular discussões por meio de perguntas abertas ao incentivar a participação ativa dos alunos e promover a troca de ideias e expressões individuais; e
4. Manter um registro das principais ideias e observações surgidas durante a roda de conversa para referência posterior.

***Desbrave o universo mágico e intrigante dos contos de fadas com as seguintes questões. Vamos mergulhar juntos nesse reino encantado da literatura, compartilhando experiências, reflexões e descobertas. Este é o momento de desvendar os mistérios e encantos que os contos de fadas têm a oferecer. Prepare-se para uma jornada fascinante de conhecimento e imaginação!***

#### **Nome:**

1. Você já explorou o fascinante mundo dos contos de fadas na literatura? Como você os descreveria?
2. Quais contos de fadas você já teve o prazer de conhecer? Compartilhe alguns exemplos que tenham deixado uma impressão em você.
3. Compartilhe uma experiência pessoal: onde e quem foi a pessoa que compartilhou um conto de fadas com você?
4. Ao recordar os contos de fadas, o que mais capturou sua atenção e por quê?
5. Consegue citar o nome de algum renomado autor de contos de fadas que você conhece?
6. Quando você ouve a palavra “fada”, que imagens vêm à sua mente?

7. Os contos de fadas têm presença em nosso cotidiano? De que forma eles se integram à nossa vida?
8. Qual é a sugestão habitual transmitida pelas imagens presentes nos contos de fadas?
9. Que temas você acredita que podem ser abordados nos contos de fadas?
10. Que lições os contos de fadas costumam transmitir?
11. As fadas são sempre retratadas como personagens benevolentes? Existem fadas com intenções malévolas?
12. Nos contos de fadas, há elementos que despertam medo? Se sim, quais são esses elementos?
13. Em relação ao medo, você acredita que ele desempenha algum papel importante? Compartilhe suas ideias com os colegas e depois apresente suas conclusões para toda a turma.

#### 4.º momento

Em seguida, os alunos serão orientados a fazerem a leitura dos contos **Branca de Neve e os sete anões**, **Os três porquinhos** e **Chapeuzinho Vermelho**, buscando compreender as características do gênero em estudo e reconhecer a importância dos elementos do referido gênero para a percepção da obra. Durante as leituras dos contos, será imperioso identificar se o aluno consegue ler o texto e o contexto, visto que, na interpretação, o discente é o intertexto, de modo que, para a análise ser eficiente, ele precisa cooperar mediante seus conhecimentos prévios.

#### Atividade de leitura e reconto de contos mediante telefone sem fio

#### 2.ª aula

É possível que este planejamento seja executado em duas aulas.

**Público-alvo:** alunos do 7.º ano.

**Materiais necessários:** folhas impressas com os contos a serem trabalhados, bem como caderno, lápis, borracha, lousa, pincel, mesa, cadeira.

**Tempo estimado:** 1 ou 2 aulas de 50 minutos cada.

**Objetivos:**

- 1. Analisar criticamente os elementos presentes nos contos, abordando personagens, enredos e aspectos temáticos:**
  - a. Examinar, de forma crítica, a construção e a evolução dos personagens ao longo da narrativa;
  - b. Avaliar os enredos dos contos, destacando elementos como desenvolvimento da trama, pontos de virada e desfechos.
- 2. Trabalhar com a memorização de histórias ouvidas:**
  - a. Implementar estratégias lúdicas para facilitar a memorização, por exemplo dramatizações, jogos de memória e atividades interativas;
  - b. Incentivar a prática da narração oral para aprimorar a capacidade de recontar as histórias ouvidas.
- 3. Ampliar a capacidade comunicativa dos discentes:**
  - a. Promover discussões em grupo sobre os contos, de modo a incentivar a expressão de ideias e opiniões;
  - b. Desenvolver atividades que estimulem a comunicação escrita, como produção de resumos, redações e discussões em sala.
- 4. Fazer com que os alunos escutem e recontem alguns textos do gênero literário em estudo:**
  - a. Incorporar sessões regulares de leitura em voz alta para os estudantes, seguidas de atividades que envolvam o reconto das histórias;
  - b. Propor desafios de recriação dos contos, encorajando a criatividade e a interpretação pessoais.
- 5. Solicitar aos alunos que elaborem perguntas sobre o assunto em pauta:**
  - a. Estimular a formulação de perguntas críticas sobre os contos, promovendo a reflexão e o pensamento analítico;
  - b. Exercitar o hábito de questionar como parte integrante do processo de aprendizagem.
- 6. Fomentar o interesse pela leitura e a valorização desta por parte dos alunos:**
  - a. Introduzir atividades envolventes que despertem o interesse dos educandos, como debates, projetos temáticos e atividades práticas;

- b. Conectar os contos de fadas a experiências de vida dos alunos, ressaltando a relevância e a aplicação práticas da leitura.

### **Procedimentos (reconto dinâmico de contos de fadas):**

#### **1. Organização inicial:**

- a. Dividir a turma em três grupos;
- b. Sortear um aluno para ser o líder de cada grupo.

#### **2. Distribuição dos contos:** atribuir a cada líder um conto de fadas diferente:

- a. Grupo 1 → “Branca de Neve”;
- b. Grupo 2 → “Os três porquinhos”;
- c. Grupo 3 → “Chapeuzinho Vermelho”.

#### **3. Leitura e preparação:**

- a. Cada grupo realiza a leitura do conto designado;
- b. Os líderes são responsáveis por compreender e resumir o enredo para seus respectivos grupos.

#### **4. Brincadeira “telefone sem fio”:**

- a. Iniciar a dinâmica com a leitura do conto apenas pelo líder de cada grupo;
- b. O líder transmite a síntese do que leu para o colega próximo, e assim sucessivamente;
- c. Ao final, cada grupo apresenta seu reconto, comparando-o com o enredo original.

#### **5. Continuação da atividade:**

- a. Caso o tempo seja insuficiente para concluir a brincadeira, programar a continuação na(s) próxima(s) aula(s);
- b. Assegurar que todos os grupos tenham a oportunidade de compartilhar seus recontos.

### **Orientações complementares:**

O estudante sorteado conta ao ouvido do colega vizinho a síntese da história que leu, todavia **não pode repetir minúcias** da história que está percorrendo. O colega que ouviu relata a história para o próximo, observando as mesmas regras, e assim por diante. O último vai contar para a classe a versão da história que chegou até ele. Os alunos iniciam a brincadeira **sem consultar o conto lido**.

Após a conclusão da dinâmica “Telefone sem fio”, o professor introduz o ditado popular: “Quem conta um conto, aumenta um ponto” e promove uma discussão para entender se os alunos concordam com essa expressão ou discordam dela. Em seguida, o líder responsável por iniciar a brincadeira e portador da versão original é encarregado de compartilhá-la com a classe, seguido pelos demais líderes, que realizam o mesmo procedimento.

O professor conduz, então, uma comparação entre as diferentes versões produzidas, identificando possíveis desvios, acréscimos e omissões em relação à versão original. Com a participação ativa dos estudantes, essas informações podem ser registradas na lousa ou em um papel pardo. Nesse momento, destaca-se a oportunidade para explorar a distinção entre as narrativas orais e o papel documental desempenhado pela escrita e pela imagem.

### **Branca de Neve**

Era uma vez uma princesa, muito bela e de pele branquinha, chamada Branca de Neve. A mãe de Branca de Neve, uma bondosa rainha, havia morrido quando a filha era ainda bebê.

Alguns anos depois, o pai de Branca de Neve casou-se com uma mulher muito bonita, mas também malvada e cruel.

A madrasta da princesa era muito vaidosa. Todos os dias ficava diante de um espelho encantado e, para se encher de orgulho, perguntava:

— Espelho, espelho meu, existe, no mundo, alguém mais bela do que eu?

E o espelho sempre respondia:

— Não, bela rainha! Em todo o mundo, não há beleza maior que a sua.

Ao ouvir isso, a rainha sorria feliz e satisfeita.

O tempo passou. Branca de Neve cresceu e tornou-se uma jovem ainda mais bonita.

Certo dia, ao perguntar sobre sua beleza ao espelho, a vaidosa rainha teve uma surpresa:

— Sinto muito, bela rainha, mas, agora que cresceu, Branca de Neve é a mais bela de todas.





Cheia de inveja e ciúme, a rainha chamou um soldado em quem confiava e pediu:

— Leve Branca de Neve até a floresta e, quando estiver bem longe, mate-a.

O soldado obedeceu, porém não achou certo fazer o que a rainha má havia ordenado. Então, quando chegou à floresta,

disse:

— Fuja, princesa! Para o seu bem, não volte mais ao castelo, porque a rainha é muito malvada.

Branca de Neve andou muito pela floresta, afastando-se cada vez mais do palácio. Já estava quase anoitecendo quando ela avistou uma casa pequenina e resolveu pedir ajuda.

Chamou, chamou, mas ninguém atendeu. Cansada, entrou e viu que lá dentro tudo era pequenininho.

Como estava exausta e com fome, experimentou um pouquinho da sopa que havia em sete pratinhos sobre a mesa. Também tomou um gole de suco de cada um dos sete copinhos. Depois, vendo sete caminhas, juntou-as e adormeceu sobre elas.

Os donos da casa voltaram à noite. Eram sete anões que trabalhavam em uma mina de diamantes. Ao entrar em casa, encontraram Branca de Neve dormindo sobre as camas.

— Que moça linda! — disseram em coro.

Como Branca de Neve não acordou, entenderam que ela estava muito cansada. Decidiram não a incomodar e resolveram dormir no chão para que ela descansasse.

Na manhã seguinte, quando acordou, Branca de Neve se viu cercada pelos sete anões, mas logo percebeu que era bem-vinda naquela casinha.

Então, ela contou a eles tudo o que havia acontecido.

Os anões ficaram sensibilizados e pediram à princesa que morasse com eles.

Branca de Neve ficou muito feliz e aceitou o convite.



— Mas tenha cuidado, princesa! — disse o mais velho dos anões. — Cedo ou tarde, o espelho contará para sua madrasta que você está viva e ela irá te procurar.



A partir daquele dia, Branca de Neve começou uma nova fase de sua vida. Cuidava da casa dos anões enquanto eles trabalhavam na mina.



Certo dia, no castelo, a madrasta malvada perguntou ao espelho mágico:

— Espelho, espelho meu, diga-me: há, no mundo, alguém mais bela do que eu?

— Sim, querida rainha! A mais bela do mundo é Branca de Neve, que está na floresta, escondida na casa dos sete anões — respondeu o espelho, divertindo-se.

A rainha entendeu que o soldado a enganara e mandou prendê-lo. Em seguida, resolveu agir por conta própria. Disfarçou-se de velhinha e saiu à procura da casinha dos sete anões.



Quando a velhinha bateu na casa dos sete anões, Branca de Neve não reconheceu a madrasta.

— Ó bela moça, estou tão cansada de andar. Dê-me um pouco de água, por favor.

Gentilmente Branca de Neve a atendeu e, como forma de agradecimento, a velhinha a presenteou com uma maçã e foi embora. A maçã parecia tão apetitosa que Branca de Neve resolveu comê-la, mas, na verdade, estava envenenada e, ao morder o primeiro pedaço, Branca de Neve caiu imóvel.

À noite, quando os anões voltaram, encontraram Branca de Neve caída no chão. Ela estava tão linda que os anões decidiram não a enterrar. Construíram um caixão transparente de cristal e o colocaram no topo de uma montanha.

Desde esse dia, no castelo, o espelho afirmava:

— No mundo, não há mulher mais bela que você, rainha!

O tempo passou, e Branca de Neve parecia dormir no caixão de cristal. Ela continuava tão linda como quando estava viva. Um dia, um jovem príncipe, cavalgando no topo daquela montanha, avistou o caixão e ficou fascinado pela beleza de Branca de Neve. Vendo os anões em volta, pediu permissão a eles para levar o caixão de cristal e devolver o corpo ao pai da princesa, do qual era amigo.

O príncipe contou aos anões que o pai da moça, sem saber o que estava acontecendo, a procurava dia e noite. Os anões decidiram que eles mesmos levariam o caixão, mas, em um trecho inclinado da estrada, escorregaram e deixaram cair o caixão. Com a queda, o pedaço de maçã saiu da garganta de Branca de Neve, e ela acordou.



— Onde estou? O que aconteceu? — perguntou assustada a princesa.

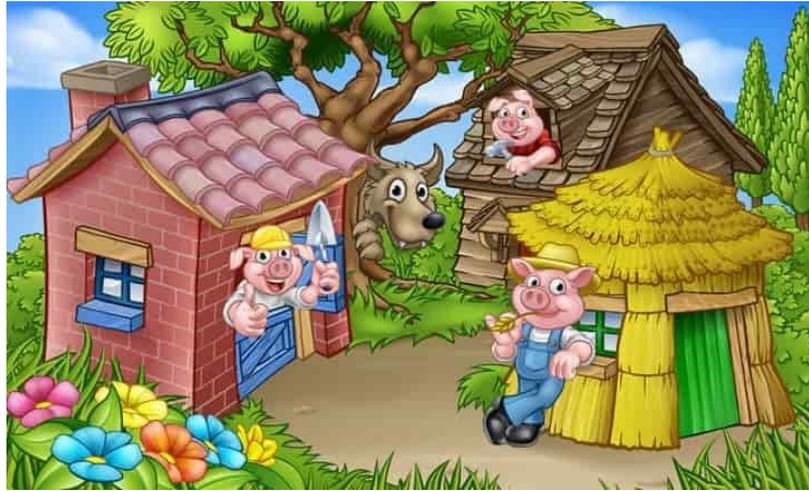
O príncipe e os anões explicaram à Branca de Neve tudo o que havia acontecido. Depois levaram-na ao castelo.

Ao ver Branca de Neve, a rainha ficou com tanta raiva que morreu com um ataque do coração. O rei ficou feliz com a volta da filha, e o príncipe aproveitou a ocasião para pedir a mão da princesa em casamento.

Algum tempo depois, o casamento foi celebrado. Os anões foram morar no palácio, e todos viveram felizes para sempre.

(Disponível em: <https://santaisabel.sp.gov.br/portal/wp-content/uploads/2020/06/branca-de-neve-pdf.pdf>. Acesso em: 23 out. 2022. Adaptado.)

## Os três porquinhos



(Disponível em: <https://kidsstory.org/wp-content/uploads/2020/11/three-little-pigs-bedtime-story.jpg>. Acesso em 18 fev. 2024)

Era uma vez, três porquinhos que viviam na floresta, cada um na casa que construiu.

Os dois mais novos só pensavam em brincar e não gostavam de trabalhar.

Um fez a casa de palha, e o outro de madeira. O mais velho, que era trabalhador, levantou uma casa de tijolo e cimento, que lhe davam segurança. Os mais novos faziam troça dele, que levava o tempo todo a trabalhar e não brincava.

Certo dia, o lobo apareceu, e cada um fugiu para a residência que tinha. O lobo aproximou-se da casa de palha e começou a soprar com tanta força que o telhado e as paredes foram para o ar.

O porquinho correu para a casa do outro irmão. O lobo voltou a soprar com tanta força que depressa derrubou a madeira.

Os dois porquinhos, assustados, correram para a casa do irmão mais velho.

E o lobo, furioso, voltou a soprar, mas, desta vez, não conseguiu derrubar a casa de tijolos e acabou por ir embora.

Os dois porquinhos mais novos aprenderam a lição: primeiro trabalhar e depois brincar.

E todos foram felizes para sempre.

(Disponível em: <https://historiasinfantilparacrianças.blogspot.com/2011/06/os-tres-porquinhos.htm>. Acesso em: 8 abr. 2023. Adaptado.)

## Chapeuzinho Vermelho

Um conto de fadas dos Irmãos Grimm



Houve, uma vez, uma graciosa menina; quem a via ficava logo gostando dela, assim como ela gostava de todos; particularmente, amava a avozinha, que não sabia o que dar e o que fazer pela netinha. Certa vez, a senhora presenteou-a com um chapeuzinho de veludo vermelho e, porque lhe ficava muito bem, a menina não mais quis usar outro e acabou ficando com o apelido de Chapeuzinho Vermelho. Um dia, a mãe chamou-a e

disse-lhe:

— Vem cá, Chapeuzinho Vermelho! Aqui tens um pedaço de bolo e uma garrafa de vinho. Leva tudo para a vovó; ela está doente e fraca e, com isso, se restabelecerá. Põe-te a caminho antes que o sol esquente muito e, quando fores, comporta-te direito. Não saias do caminho, senão caís e quebras a garrafa, e a vovó ficará sem nada. Quando entrares em seu quarto, não esqueças de dizer “bom-dia, vovó”, ao invés de mexerica pelos cantos.

— Farei tudo direitinho — disse Chapeuzinho Vermelho à mãe e despediu-se.

A avó morava à beira da floresta, a uma meia hora, mais ou menos, de caminho da aldeia. Quando Chapeuzinho Vermelho chegou à floresta, encontrou o lobo. Não sabendo, porém, que animal perverso era ele, não sentiu medo.

— Bom dia, Chapeuzinho Vermelho — disse o lobo todo dengoso.

— Muito obrigada, lobo.

— Aonde vais, assim tão cedo, Chapeuzinho Vermelho?

— Vou à casa da vovó.

— E que levas aí nesse cestinho?

— Levo bolo e vinho. Assamos o bolo ontem, assim a vovó, que está adoentada e muito fraca, ficará contente, tendo com que se fortificar.

— Onde mora tua vovó, Chapeuzinho Vermelho?

— Mora a um bom quarto de hora daqui, na floresta, debaixo de três grandes carvalhos. A casa está cercada de nogueiras, acho que o sabes — disse Chapeuzinho Vermelho.

Enquanto isso, o lobo ia pensando: “Esta meninazinha delicada é um quitute delicioso, certamente mais apetitosa que a avó; devo agir com esperteza para pegar as duas”. Andou um trecho de caminho ao lado de Chapeuzinho Vermelho e foi insinuando:

— Olha, Chapeuzinho Vermelho, que lindas flores! Por que não olhas ao redor de ti? Creio que nem sequer ouves o canto mavioso dos pássaros! Andas tão ensimesmada como se fosses para a escola, ao passo que é tão divertido tudo aqui na floresta!



Chapeuzinho Vermelho ergueu os olhos e, quando viu os raios do sol dançando por entre as árvores e, à sua volta, a grande quantidade de lindas flores, pensou: “Se levar para a vovó um buquê viçoso, ela certamente ficará contente. É tão cedo ainda que chegarei bem a tempo”. Saiu da estrada e foi para o meio das árvores em busca de flores. Tendo apanhado uma flor, achava que, mais adiante, encontraria outra mais bela e assim ia avançando e aprofundando-se cada vez mais pela floresta adentro. Enquanto isso, o lobo foi correndo à casa da vovó e bateu na porta.

— Quem está batendo? — perguntou a avó.

— Sou eu, Chapeuzinho Vermelho. Trago vinho e bolo. Abre-me a porta.

— Levanta a taramela — disse-lhe a avó — estou muito fraca e não posso sair da cama. O lobo levantou a taramela, a porta escancarou-se e, sem dizer palavra, precipitou-se para a cama da avozinha e engoliu-a. Depois, vestiu a roupa e a touca dela; deitou-se na cama e fechou o cortinado. Entretanto, Chapeuzinho Vermelho ficara correndo de um lado para outro a colher flores. Tendo colhido tantas que quase não podia carregar, lembrou-se da avó e foi correndo para a casa dela. Lá chegando, admirou-se de estar a porta escancarada. Entrou e, na sala, teve uma impressão tão esquisita que pensou: “Ó meu Deus, que medo tenho hoje! Das outras vezes, sentia-me tão bem aqui com a vovó!”. Então disse alto:

— Bom dia, vovó! – mas ninguém respondeu. Acercou-se da cama e abriu o cortinado: a vovó estava deitada, com a touca caída no rosto e tinha um aspecto muito esquisito.

— Oh! Vovó, que orelhas tão grandes tens!

— São para melhor te ouvir.

— Oh! Vovó, que olhos tão grandes tens!

— São para melhor te ver.

— Oh! Vovó, que mãos enormes tens!

— São para melhor te agarrar.

— Mas, vovó, que boca medonha tens!

— É para melhor te devorar!

Dizendo isso, o lobo pulou da cama e engoliu a pobre Chapeuzinho Vermelho.

Tendo assim satisfeito o apetite, voltou para a cama, ferrou no sono e começou a roncar sonoramente. Justamente nesse momento, ia passando em frente à casa o caçador, que, ouvindo aquele ronco, pensou:

— “Como ronca a velha senhora! É melhor dar uma olhadela a ver se está se sentindo mal.”

— Entrou no quarto e aproximou-se da cama. Ao ver o lobo, pensou: “Eis-te aqui, velho impenitente! Há muito tempo, venho-te procurando!”

Quis dar-lhe um tiro, mas se lembrou de que o lobo poderia ter comido a avó e que talvez ainda fosse possível salvá-la. Então pegou uma tesoura e pôs-se a cortar-lhe a barriga cuidadosamente, enquanto o animal dormia. Após o segundo corte, viu brilhar o chapeuzinho vermelho e, após mais outros cortes, a menina pulou para fora, gritando:

— Ai! Que medo eu tive! Como estava escuro na barriga do lobo!

Em seguida, saiu também a vovó, ainda com vida, embora respirando com dificuldade. E Chapeuzinho Vermelho correu a buscar grandes pedras e com elas encheram a barriga do lobo. Quando este acordou e tentou fugir, as pedras pesavam tanto que deu um trambolhão e morreu.

Os três alegraram-se imensamente com isso. O caçador esfolou o lobo e levou a pele para casa. A vovó comeu o bolo e bebeu o vinho trazidos por Chapeuzinho Vermelho e logo sentiu-se completamente reanimada. Enquanto isso, Chapeuzinho Vermelho dizia de si para si: “Nunca mais sairás da estrada para correr pela floresta, quando a mamãe te proibir!”

Contam mais que, certa vez, Chapeuzinho Vermelho ia levando novamente um bolo para a vovozinha, e outro lobo, surgindo à sua frente, tentou induzi-la a desviar-se do caminho. A menina, porém, não lhe deu ouvidos e seguiu o caminho bem direitinho, contando à avó que tinha encontrado o lobo, que este a cumprimentara, olhando-a com maus olhos.

— Se não estivéssemos na estrada pública, certamente me teria devorado!

— Entra depressa — disse a vovó — fechemos bem a porta para que ele não entre aqui!

Com efeito, mal fecharam a porta, o lobo bateu, dizendo:

— Abre, vovó, sou Chapeuzinho Vermelho. Venho trazer-te o bolo.

Mas as duas ficaram bem quietinhas, sem dizer palavra, e não abriram. Então o lobo pôs-se a girar em torno da casa e, por fim, pulou em cima do telhado e ficou esperando que Chapeuzinho Vermelho, à tarde, retomasse o caminho de volta, momento em que ele a seguiria ocultamente para atacá-la no escuro.

A vovó, porém, que estava de atalaia, percebeu o que a fera tramava.

Lembrou-se de que, na frente da casa, havia uma gamela de pedra e disse à menina:

— Chapeuzinho, vai buscar o balde da água em que cozinhei ontem as salsichas e traz aqui, para esta gamela.

Chapeuzinho Vermelho foi buscar a água e encheu a gamela. Então o cheiro de salsicha subiu ao nariz do lobo, que se pôs a farejar e a espiar para baixo de onde provinha. Mas tanto espichou o pescoço que perdeu o equilíbrio e começou a escorregar do telhado indo cair exatamente dentro da gamela, onde morreu afogado.

Assim Chapeuzinho Vermelho pôde voltar felizmente para casa e muito alegre, porque ninguém lhe fez o menor mal.

(Disponível em: [https://www.grimmstories.com/pt/grimm\\_contos/capuchinho\\_vermelho](https://www.grimmstories.com/pt/grimm_contos/capuchinho_vermelho). Acesso em: 8 abr. 2023. Adaptado.)

**5.º momento**

Neste momento, serão aplicadas atividades escritas de análise e interpretação dos contos para exercitar a leitura e conseqüentemente o corpo-linguagem dos alunos.

**Atividade 1: interpretação textual****3.ª aula**

**Público-alvo:** alunos do 7.º ano.

**Materiais necessários:**

- Folhas impressas contendo perguntas sobre os contos (preparadas antecipadamente);
- Cadernos, lápis e borrachas para os alunos;
- Lousa, pincel, mesas e cadeiras.

**Tempo estimado:** 1 aula de 50 minutos.

**Atividades planejadas:**

1. Distribuição das folhas impressas com perguntas relacionadas aos contos estudados;
2. Escrita das respostas nos cadernos dos alunos, promovendo a reflexão individual;
3. Discussão em grupo das respostas para incentivar a troca de ideias e interpretações;
4. Apresentação na lousa das principais conclusões e percepções dos grupos;
5. Diálogo coletivo para esclarecimento de dúvidas e consolidação do entendimento.

**Orientações complementares:**

1. Certifique-se de que todos os materiais necessários estejam prontos antes do início da aula para otimizar o tempo disponível;
2. Encoraje a participação ativa dos alunos durante as discussões em grupo, criando um ambiente propício para a expressão das interpretações produzidas pela turma.

**Objetivos:****1. Desenvolver habilidades literárias:**

- 1.1. Aprimorar as habilidades de leitura, interpretação e escrita por meio da análise de contos de fadas;
- 1.2. Estimular a compreensão profunda dos elementos literários presentes nos contos.

**2. Explorar elementos narrativos:**

- 2.1. Investigar personagens e enredo dos contos de fadas;
- 2.2. Examinar outros elementos narrativos identificados nesses textos.

**3. Promover a expressão e a compreensão:**

- 3.1. Facilitar a memorização das histórias por meio da atividade de contar e recontar;
- 3.2. Ampliar a capacidade comunicativa dos alunos, incentivando a expressão oral.

**4. Incentivar o interesse pela leitura:**

- 4.1. Despertar o interesse e valorizar a leitura dos contos de fadas entre os alunos;
- 4.2. Estimular a formulação de perguntas sobre os temas abordados.

**Procedimentos da aula:**

1. **Discussão livre:** iniciar a aula convidando os alunos a compartilharem suas impressões emocionais sobre os contos, deixando claro que eles podem expressar gostos, surpresas, emoções ou até mesmo discordâncias em relação às narrativas.
2. **Exploração prévia:** questionar se os estudantes já tiveram contato anterior com os contos apresentados, porque é possível que isso revele experiências prévias e influencie a percepção durante a aula.

3. **Identificação de dificuldades:** incentivar os alunos a apontarem quaisquer partes dos contos que acharam desafiadoras ou difíceis de entender. Essa abordagem visa ajustar o ensino às necessidades específicas da turma.
4. **Destaque de trechos interessantes:** convidar os alunos a mencionar os trechos que acharam particularmente interessantes, já que isso estimula a análise crítica e promove a apreciação de diferentes aspectos dos contos.
5. **Análise de comportamentos inesperados:** propor uma reflexão sobre momentos em que os protagonistas quebraram as expectativas por meio de comportamentos não convencionais e solicitar que os discentes destaquem trechos que evidenciem esses momentos, incentivando uma análise mais aprofundada.

#### **Observações complementares:**

- Fomentar um ambiente aberto e respeitoso para que os alunos se sintam à vontade para expressar suas opiniões;
- Estimular a participação ativa de todos os estudantes, promovendo uma discussão enriquecedora;
- Adaptar as perguntas conforme as características da turma e as respostas fornecidas durante a aula.

#### **Responda às questões abaixo de acordo com os contos estudados.**

##### **1. Branca de Neve e os sete anões:**

- a. Quais são os principais personagens nesta história? Descreva as características e os papéis de cada um deles na trama.
- b. Identifique o conflito central da história de Branca de Neve e de que forma ele se resolve.
- c. Como os elementos mágicos estão presentes nesse conto? Destaque situações ou personagens que envolvam magia.

**2. Chapeuzinho Vermelho:**

- a. Quem são os personagens principais em “Chapeuzinho Vermelho”? Descreva a relação entre eles.
- b. Analise a lição ou moral que pode ser aprendida com a história de Chapeuzinho Vermelho.
- c. Cite um momento de suspense ou reviravolta na história e explique como ele contribui para a trama.

**3. Os três porquinhos:**

- a. Quais são as principais ações realizadas pelos três porquinhos diante do lobo? Compare as escolhas de cada um.
- b. Discuta o papel das diferentes moradias dos porquinhos na história. Como as decisões sobre a forma de construir as casas impactam o desenrolar da trama?
- c. Identifique elementos de humor ou surpresa no conto dos três porquinhos.

**4. Temas comuns:**

- a. Existe algum tema comum entre os contos de “Branca de Neve”, “Chapeuzinho Vermelho” e “Os três porquinhos”? Se sim, qual é esse tema?
- b. Como essas histórias podem nos ensinar algo sobre coragem, astúcia ou responsabilidade?

**5. Reflexão pessoal:**

- a. De qual dos três contos você mais gostou? Por quê?
- b. Se você pudesse mudar o final de um desses contos, o que mudaria e por quê?
- c. Como você se sentiria se estivesse no lugar de um dos personagens principais dessas histórias?

## **6.º Momento: elaboração e apresentação dos contos**

Os alunos iniciarão a redação dos contos após desenvolverem um planejamento que aborda foco narrativo, tempo, espaço, características físicas e psicológicas dos personagens, além de suas histórias de vida. Em seguida, realizarão a preparação da trama, esboçando cada etapa da história, desde a situação inicial até o desfecho desejado. Os contos serão escritos e reescritos com a orientação do professor.

Durante esta etapa, os alunos receberão a informação de que os contos serão apresentados à comunidade escolar e local em uma tarde cultural. Os convites serão feitos por meio de redes sociais e bilhetes enviados às famílias. Os discentes exibirão os contos no mural da escola, e alguns textos serão escolhidos para encenação pela turma no dia da divulgação. Os alunos terão de uma a duas semanas para preparar as apresentações, que poderão ser em monólogo ou em grupo, sendo realizadas inicialmente na sala antes de serem levadas ao pátio.

No dia da exibição, alguns alunos receberão os familiares na entrada da escola, enquanto outros organizarão a encenação para os visitantes. Propõe-se a publicação dos contos em um jornal local, e os alunos, acompanhados pelo professor, visitarão um jornal da cidade para solicitar espaço para a publicação das histórias produzidas.

### **Atividade 2: proposta de produção textual**

#### **4.ª aula**

É provável que este planejamento seja executado em duas aulas.

**Público-alvo:** alunos do 7.º ano.

**Materiais necessários:**

- Folhas impressas contendo o planejamento para a escrita dos contos (preparadas antecipadamente);
- Cadernos, lápis e borrachas para os alunos;
- Lousa, pincel, mesas e cadeiras.

**Objetivos:**

- Avançar nas habilidades de escrita por meio da criação de um conto de fadas, explorando a estrutura e as características do gênero;
- Despertar o interesse dos alunos pela prática da escrita, de modo a estimular a criatividade e a expressão individuais;
- Produzir um conto de fadas que incorpore elementos aprendidos durante a análise de contos clássicos, como “Branca de Neve”, “Chapeuzinho Vermelho” e “Os três porquinhos”;
- Estabelecer conexões entre o conto criado pelos alunos e os contos lidos anteriormente, destacando semelhanças e diferenças;
- Incentivar a reflexão sobre a importância do registro e da documentação do aprendizado, a fim de promover a consciência da evolução pessoal na construção do conhecimento.

**Procedimentos em sala de aula:**

- Conduzir os alunos até a biblioteca, revisando, de maneira interativa, as características distintivas dos contos de fadas e realizando uma breve discussão para reforçar o entendimento;
- Distribuir uma ficha de planejamento aos alunos antes do início da atividade de escrita do conto;
- Incentivar os estudantes a preencher a ficha de forma individual ou em colaboração;
- Proporcionar uma estrutura visual para orientar o desenvolvimento das histórias.

## **Construindo contos e desbravando mundos encantados**

Prezados alunos, é fundamental destacar que os textos que vocês criarão neste caderno serão destinados à comunidade escolar. Após concluídos e revisados, os contos serão disponibilizados na biblioteca da escola, onde poderão ser lidos por colegas, professores e demais membros da comunidade educativa. Portanto, ao escrever, considerem a relevância e o impacto que seus contos terão dentro do ambiente escolar, buscando sempre aprimorar suas habilidades de escrita para proporcionar uma experiência enriquecedora aos leitores.

### **Foco narrativo**

Descobrir quem está contando a narrativa é essencial para identificar o tipo de narrador. Quando a pessoa que relata os eventos também faz parte da ação, temos um narrador em 1ª pessoa, conhecido como narrador personagem. Já quando a pessoa que narra se limita a relatar os acontecimentos sem participar ativamente da história, temos um narrador observador ou narrador em 3ª pessoa. Identificar o narrador proporciona uma compreensão mais profunda da perspectiva narrativa. Então, quem está assumindo o papel de contador na sua narrativa?

### **Tempo**

Imagine que sua história aconteça em um período mágico ou em um futuro distante. Qual seria a época ideal para ambientar sua narrativa e como isso adicionaria um toque especial à sua história?

### **Espaço**

1. Se sua narrativa pudesse acontecer em qualquer lugar, real ou imaginário, onde seria? Descreva esse lugar mágico ou especial e nos leve a uma viagem com suas palavras!
2. Vamos criar o cenário perfeito para o seu conto! Pense em um lugar incrível e misterioso. Como ele é? Quem são as pessoas que vivem lá? E que tal alguns animais mágicos para dar um toque especial? Conte tudo!
3. Imagine um mundo totalmente único para sua aventura. Descreva o ambiente de uma forma que faça a gente sentir que está lá. Detalhes sobre o clima, a paisagem e os habitantes desse lugar extraordinário são muito bem-vindos!

## **Personagens**

Hora de dar vida ao herói da sua história! Dê um nome incrível ao seu personagem principal e pense na idade que o fará brilhar nessa aventura. Vamos lá! Crie um protagonista que vai conquistar os corações dos leitores!

## **Demonstração física do personagem**

Vamos dar vida ao nosso herói! Descreva detalhadamente como é o seu personagem: qual é a altura dele, como são os cabelos, que cor têm os olhos e de que forma é o corpo. E, se você se sentir inspirado, solte a criatividade e faça um desenho incrível dele aqui embaixo. Estamos ansiosos para ver o seu protagonista ganhando forma!

## **Detalhes psicológicos do personagem**

Vamos explorar a mente do nosso personagem! Conte-nos tudo sobre a personalidade dele. É calmo ou agitado? Altruísta ou egoísta? Confiança é o sobrenome dele ou nem tanto? E não podemos esquecer: qual é o trabalho que nosso herói desempenha? Desperte sua imaginação e crie um mundo único para o seu protagonista brilhar!

## **História de vida**

Vamos desbravar o passado da nossa figura literária de forma emocionante! Imagine-se como um detetive investigando os segredos mais profundos do seu protagonista. Descubra o local do nascimento, descreva a família, explore as memórias mais especiais e revele as paixões que moldaram quem ele é. Aventure-se nesse mundo de descobertas e crie uma narrativa que prenda a atenção do leitor!

## **Outros personagens**

Construa um elenco incrível para a sua história! Além do nosso personagem principal, quem mais fará parte dessa jornada emocionante? Descreva cada integrante do elenco, dando vida a personalidades únicas e relacionamentos intrigantes. Solte a imaginação e crie uma trama repleta de personagens cativantes que deixarão sua narrativa ainda mais empolgante e cheia de surpresas!

**Planejando a trama**

Vamos construir uma trama estimulante para a sua história! Primeiro apresente o cenário, os personagens e a época em que sua narrativa se passa. Depois introduza um acontecimento surpreendente que mexa com essa situação inicial, exigindo ação dos personagens para resolver os problemas. Explore o desenvolvimento com as ações e escolhas dos personagens, culminando em um momento de alta tensão, o clímax. E, finalmente, conduza-nos para a resolução do conflito no desfecho. Vamos criar uma trama cativante juntos!

## **Projeto de escrita: minha história encantada**

### **Situação inicial:**

- Apresente o cenário encantado onde a história se passa;
- Introduza o protagonista e os coadjuvantes, revelando suas características e o ambiente ao seu redor.

### **Conflito:**

- Relate um acontecimento surpreendente que perturba a tranquilidade da situação inicial;
- Descreva o desafio enfrentado pelo protagonista, algo que exige ação e decisões importantes.

### **Desenvolvimento:**

- Explore as ações e escolhas dos personagens diante do conflito;
- Descreva as situações que levam o protagonista a buscar soluções para superar os obstáculos.

### **Clímax:**

- Leve a narrativa ao ponto de maior tensão, no qual tudo parece estar em jogo;
- Destaque o momento crucial que determinará o destino dos personagens.

### **Desfecho:**

- Apresente a resolução do conflito, mostrando como o protagonista superou os desafios;
- Encerre a história de maneira satisfatória, com uma mensagem ou reflexão.

Este é apenas um esboço para te guiar na construção da sua história encantada.

Solte a imaginação e divirta-se criando um conto único e envolvente!

**FOLHA DE PRODUÇÃO**



**Título:**

A series of horizontal lines for writing, overlaid with a large, semi-transparent watermark of the logo and the text 'LITERATURA DOS SENTIDOS corpo-linguagem'.

O Quadro 1E sintetiza as ações propostas pela sequência didática 1:

### Quadro 1E: Plano de ação: (trans)formação do corpo-linguagem através do letramento literário

PLANO DE AÇÃO					
<b>OBJETIVO:</b> proporcionar aos estudantes do 7.º ano dos anos finais do ensino fundamental ações promotoras da (trans)formação do corpo-linguagem através do letramento literário, a partir do gênero literário conto infantil ou conto de fada.					
<b>Público-alvo:</b> alunos dos anos finais do ensino fundamental.					
Ações	Objetivos (professor) / Habilidades (aluno)	Recursos	Detalhamento das ações	Carga horária h/a	Participantes
1.º momento: - leitura das sinopses dos filmes dos contos de fadas ou contos infantis que foram escritos pelos Irmãos Grimm e adaptados pela Disney.	Motivar os alunos a assistirem aos filmes.	Cópias das sinopses dos filmes de contos de fadas ou contos infantis que foram escritos pelos Irmãos Grimm e adaptados pela Disney.	Apresentação das sinopses dos filmes “Branca de Neve e os sete anões”, “Os três porquinhos” e “Chapeuzinho Vermelho” e discussão do enredo das sinopses com os alunos. Nesse momento, os alunos discorrerão livremente sobre o que entenderam da leitura proposta.	1	Alunos dos anos finais do ensino fundamental.
2.º momento: - assistir aos contos de fadas ou contos infantis dos Irmãos Grimm.	Motivar os alunos a lerem os contos apresentados nos filmes.	<i>Datashow</i> e <i>notebook</i> .	O professor levará o <i>datashow</i> e o <i>notebook</i> para a sala e exibirá neles os filmes para os alunos acompanharem.	3	Alunos dos anos finais do ensino fundamental.
3.º momento: - roda de conversa sobre contos, em especial contos infantis ou contos de fadas.	Fazer um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos a respeito de contos infantis ou contos de fadas.	Sala de aula.	Será feito um levantamento, ou seja, uma sondagem, do quanto os alunos sabem sobre contos de fadas ou contos infantis. Durante a conversa, o professor realizará uma breve exposição a respeito do gênero conto, em especial sobre os contos infantis ou contos de fadas dos Irmãos Grimm.	1	Alunos dos anos finais do ensino fundamental.

<p>4.º momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- leitura dos contos, na íntegra, que foram assistidos pelos alunos.</li> </ul>	<p>Desenvolver as habilidades EF69LP53 e EF69LP54 propostas no campo artístico-literário da BNCC.</p>	<p>Cópias dos contos de fadas ou contos infantis dos Irmãos Grimm.</p>	<p>O docente entregará as cópias dos contos aos alunos e fará uma breve explanação sobre o gênero literário em estudo, sobretudo em relação aos contos infantis ou contos de fadas dos Irmãos Grimm.</p>	2	<p>Alunos dos anos finais do ensino fundamental.</p>
<p>5.º momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- atividades referentes aos contos lidos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender as características do gênero literário conto;</li> <li>- Reconhecer a importância dos elementos do gênero literário conto para a percepção da obra.</li> </ul>	<p>Cópias de atividades sobre leitura e interpretação do gênero literário conto.</p>	<p>Resolução de atividades de leitura e compreensão de contos infantis ou contos de fadas.</p>	2	<p>Alunos dos anos finais do ensino fundamental.</p>
<p>6.º momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- elaboração de contos pelos alunos;</li> <li>- exposição de contos no mural da escola e publicação em um jornal local.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover a (trans)formação do corpo-linguagem dos discentes através do letramento literário;</li> <li>- Apresentar a comunidade escolar e regional os contos criados pelos alunos.</li> </ul>	<p>Caderno, lápis, borracha, folhas A4 coloridas e ilustradas pelos próprios alunos com os contos escritos.</p>	<p>Os alunos criarão um conto, iniciando em sala de aula e podendo levar para terminar em casa, com base no conhecimento adquirido e de modo a colocar sua percepção do tema no conto criado. Toda a turma descerá da sala até o pátio para que os próprios estudantes afixem seus contos no mural da escola e os encenem.</p>	4	<p>Alunos dos anos finais do ensino fundamental.</p>

#### 4.3.2 Sequência didática 2: “Chapeuzinho Amarelo”, versão do conto infantil “Chapeuzinho Vermelho”

**Público-alvo:** alunos do 7.º ano.

**Materiais necessários:** folhas impressas com o conto “Chapeuzinho Amarelo”, caderno, folhas A4, lápis, borracha, lousa, pincel, mesas, cadeiras.

**Tempo estimado:** 3 aulas de 50 minutos cada.

**Objetivos:**

1. Apresentar uma nova versão do conto estudado;
2. Fazer um paralelo entre esta versão e a anterior;
3. Explorar o conto “Chapeuzinho Amarelo”, de Chico Buarque, incentivando a compreensão literária e a consequente prática do corpo-linguagem da obra, o desenvolvimento da criatividade e a reflexão sobre temas como superação e coragem.

**Procedimentos:**

1. Organizar a sala em círculo para uma roda de conversa e algumas inquirições sobre o tema que será apresentado;
2. Após conversar e sondar os alunos sobre o assunto, entregar o conto Chapeuzinho Amarelo para leitura;
3. Terminada a exploração do conto apresentado, solicitar a realização das atividades.

#### 1.ª aula

**Apresentação do autor (15 minutos):**

Compartilhe informações sobre Chico Buarque, destacando sua carreira como músico, escritor e compositor. Discuta a diversidade de suas obras.

### **Quadro 2A: Biografia de Chico Buarque de Holanda**

Francisco Buarque de Holanda, mais conhecido como Chico Buarque de Holanda, nasceu no Rio de Janeiro em 19 de junho de 1944. É filho do historiador Sérgio Buarque de Holanda e da pianista Maria Amélia Cesário Alvim. Devido ao trabalho de seu pai, mora em São Paulo e na Itália durante a infância. Em 1963, ingressa no curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, onde participa de movimentos estudantis. Nesse mesmo ano, participa do musical *Balanço do Orfeu* com a música “Tem mais Samba”, considerada pelo próprio Chico o ponto de partida para sua carreira. Apresenta-se, em 1964, no programa *Fino da Bossa*, comandado por Elis Regina, conquistando o reconhecimento do público. Em 1965, lança seu primeiro disco compacto com as músicas “Pedro Pedreiro” e “Sonho de um Carnaval”.

Chico faz também as músicas para o poema “Morte e Vida Severina” de João Cabral de Melo Neto, que ganham o prêmio de crítica e público no IV Festival de Teatro Universitário de Nancy, na França. Em 1966, sua canção “A Banda”, cantada por Nara Leão, vence o Festival de Música Popular Brasileira da TV Record e sai seu primeiro LP “Chico Buarque de Holanda”. Ainda em 1966, Chico casa-se com a atriz Marieta Severo, com a qual tem três filhas. A produção artística de Chico sofre grande impacto com a Ditadura Militar e seu espetáculo “Roda-Viva”, que estreia em 1967, mas acaba censurado. Em 1968, em parceria com Tom Jobim, vence, com a música “Sabiá”, o Festival Internacional da Canção. Em 1969, Chico participa da passeata dos cem mil, contra o regime militar, e se autoexila em Roma devido à expressão política. Na Itália, assina um contrato com a gravadora Philips, para produção de mais um disco. Sua música “Apesar de Você” vende cerca de 100 mil cópias, porém é censurada e recolhida das lojas. Em 1970, Chico retorna ao Brasil. Em 1972, atua em “Quando o Carnaval Chegar”, filme de Cacá Diegues para o qual compôs várias músicas. No ano seguinte, faz a trilha sonora do filme “Vai Trabalhar, Vagabundo”. Também em 1973, em parceria com o dramaturgo Ruy Guerra, escreve o texto e as músicas da peça “Calabar, o Elogio da Traição”. A peça acaba proibida, embora algumas canções tivessem sido gravadas em disco.

Em 1974, Chico lança o álbum “Sinal Fechado”, interpretando músicas de outros compositores, e passa um longo período sem se apresentar, mas continua

produzindo. Escreve a peça “Gota d’água”, em parceria com Paulo Pontes, e a música “O que será”, criada para o filme “Dona flor e seus dois maridos”. Inicia uma nova carreira, como escritor, publicando a novela “Fazenda Modelo”. Em 1975, lança o disco “Os Saltimbancos”, uma fábula musical que ele traduziu e adaptou do italiano “*I Musicanti*”, de Luiz Enriquez e Sergio Bardotti. Em 1978, ganha o Prêmio Molière de melhor autor teatral pela autoria e pela composição das canções da “Ópera do Malandro”. Em 1979, publica o livro infantil “Chapeuzinho Amarelo”; em 1992, o primeiro romance, “Estorvo”; e, em 1995, o segundo, “Benjamin”. No ano de 1999, através de votação popular promovida pela revista “Isto é”, é eleito o “músico brasileiro do século”. Chico vai progressivamente dedicando-se à literatura, publicando “Budapeste” em 2003 e “Leite derramado” em 2009. Seus romances são sucessos de público e crítica, graças aos quais o autor conquista o Prêmio Jabuti de Livro do ano na categoria ficção em 1992, 2004 e 2010.

(Disponível em: [http://biblioteca.ufla.br/slbu9/?page\\_id=29](http://biblioteca.ufla.br/slbu9/?page_id=29). Acesso em: 21. fev. 2024. Adaptado.)

### **Atividade 1: perguntas para iniciar a roda de conversa**

Vocês já ouviram a expressão “Fulano amarelou de medo”? A Chapeuzinho desta história é amarela, mas vocês imaginam o porquê? Assim que os discentes começarem a discorrer sobre a temática, o docente continuará realizando as seguintes perguntas:

1. Vocês já idealizaram uma Chapeuzinho diferente? Caso não, fantasiem uma agora.
2. Ela seria diferente?
3. Em que lugar residiria?
4. A garota teria bons modos?
5. Nessa nova roupagem, a Chapeuzinho visitaria a vovó?
6. Será que a moça se assustaria e teria medo do lobo?

**Importante:** tais perguntas servem para o educador estimular a criatividade dos alunos quanto à nova versão que apresentará. À vista disso, é importante deixar os estudantes à vontade para usarem a inventividade.

## Atividade 2

Dando sequência à apresentação do novo conto, o educador explanará aos discentes que sabe uma história que difere da conhecida pela turma até então. Há, na nova narrativa, uma menina chamada Chapeuzinho, todavia o personagem é Amarelo, não tem nada de Vermelho.

Na sequência, o professor fará o seguinte questionamento: **alguém pode me dizer por que há uma Chapeuzinho Amarelo no conto que será narrado?**

Após discutir sobre a pergunta acima, chega o momento de entregar as cópias do conto **Chapeuzinho Amarelo** para os alunos e pedir para que façam a leitura do texto. Solicite aos alunos que leiam o conto em grupo e destaquem elementos importantes, como personagens, eventos e sentimentos da protagonista.

## 2.<sup>a</sup> aula

### **Análise literária e atividades criativas (60 minutos)**

Inicie a aula retomando o conto que foi entregue para leitura na aula anterior com a seguinte pergunta: **vocês já conheciam o conto “Chapeuzinho Amarelo”?** Para aqueles que não conheciam o conto, que tal compartilhem suas impressões sobre as diferenças e semelhanças entre o texto de Chico Buarque e a versão tradicional? Quanto aos que já tinham familiaridade com a versão do artista brasileiro, seria interessante compartilhar como foi essa experiência prévia e se perceberam alguma mudança na nova prática de leitura da história.

## Atividade 1

Inicie uma discussão, em sala de aula, sobre as impressões dos alunos após a leitura. Explore elementos literários, como a linguagem utilizada por Chico Buarque e os simbolismos presentes no conto. Agora que os discentes entraram no universo da Chapeuzinho Amarelo, proponha a eles que exemplifiquem partes da narrativa, para que assim interajam com o conto em estudo.

**Atividade de expressão artística (30 minutos)**

Você pode determinar, junto com os alunos, como a narrativa será exemplificada. Uma boa maneira de exemplificar uma história é com imagens. Caso optem por isso, o professor dividirá a turma em quatro equipes e entregará a cada uma algumas folhas A4. Depois de prontas, as imagens poderão ser transformadas em um pequeno livro que ficará disponível na biblioteca da escola para ser apreciado por outras turmas.

**3.ª aula****Atividade 1**

Nessa lição, o educador sugerirá que os alunos exponham as equivalências e discrepâncias entre os dois contos: “Chapeuzinho Vermelho” e “Chapeuzinho Amarelo”. Sendo assim, escreverá, no quadro negro, os pontos abaixo e dividirá a turma em dois grupos para analisarem as declarações e responderem se elas estão ou não de acordo com as histórias estudadas:

**Quadro 2B: “Chapeuzinho Vermelho” versus “Chapeuzinho Amarelo”**

“Chapeuzinho Vermelho”	“Chapeuzinho Amarelo”
( ) A vovó da Chapeuzinho é devorada pelo lobo mal.	( ) Chapeuzinho tinha um grande temor: o lobo mal.
( ) O lobo fazia parte do imaginário de Chapeuzinho.	( ) Doces foram levados para a vovó pela Chapeuzinho.
( ) A mamãe pediu à Chapeuzinho para levar sorvetes para a vovó.	( ) A Inglaterra era o país de origem do lobo.
( ) O lobo acompanhou a Chapeuzinho no caminho da casa da vovó.	( ) É desconhecida a forma como o lobo se aproximou da Chapeuzinho.
( ) A esperteza é uma característica do lobo.	( ) Era imensa a cavidade bucal do lobo.
( ) A vovó da Chapeuzinho foi engolida pelo lobo; e, em seguida, o lobo se caracterizou como ela.	( ) A Chapeuzinho ficou sem medo, assim que conheceu o lobo pessoalmente.
( ) O SAMU resgatou a vovó.	( ) Ao saber que a Chapeuzinho não tinha mais medo dele, o lobo ficou muito contente.
( ) A Chapeuzinho era esperta e não tinha receio do lobo.	( ) Bolo: foi isso que virou o lobo da Chapeuzinho.
( ) O lobo convenceu a Chapeuzinho de que era um lobo para ela ficar com medo dele.	( ) Ao conhecer um tamanduá, a Chapeuzinho deixou de ter pavor do lobo.
( ) A Chapeuzinho é muito melindrosa!	( ) O lobo engoliu a vovó da Chapeuzinho.

**Atividade 2**

Finalizada a atividade 1, o educador solicitará aos discentes para fantasiarem uma história como a estudada e, em seguida, colocarem no papel. Para que a história siga os mesmos caminhos que a estudada, os alunos deverão posicionar-se no lugar da Chapeuzinho Amarelo e descrever os medos que os acompanham. Tal narrativa poderá ser elaborada em forma de poema ou em prosa, mas deverá passar por correções e reescritas até ficarem prontas para serem postadas no mural da escola.

**Reflexão final (10 minutos)**

Encerre a aula com uma reflexão coletiva sobre os temas abordados no conto. Discuta a importância da superação, da coragem e do enfrentamento dos medos, como apresentados pela personagem Chapeuzinho Amarelo.

**Avaliação:** avalie a participação dos alunos nas discussões, a qualidade das análises literárias, a criatividade nas recriações do conto e a expressão artística apresentada.

**Observações complementares:**

- Adapte o plano de aula conforme necessário, levando em consideração a dinâmica da turma, o tempo disponível e os objetivos específicos de aprendizado.
- O foco nas atividades criativas e na análise literária visa proporcionar uma experiência completa de compreensão e interpretação do conto “Chapeuzinho Amarelo”.

**Sugestão de atividades extras****Atividade 1: entrevista com personagens de “Chapeuzinho Amarelo” (40 minutos)**

Peça aos alunos para escolherem um personagem do conto e elaborarem perguntas que gostariam de fazer a ele em uma entrevista. As perguntas devem abordar aspectos emocionais e comportamentais. Os alunos podem realizar entrevistas fictícias em pares, representando o entrevistador e o personagem.

**Atividade 2: análise de linguagem (40 minutos)**

Explore a linguagem utilizada por Chico Buarque no conto. Destaque expressões, metáforas e outros recursos literários. Peça aos alunos para escolherem trechos que considerem marcantes e explicarem como a linguagem contribui para a atmosfera da história.

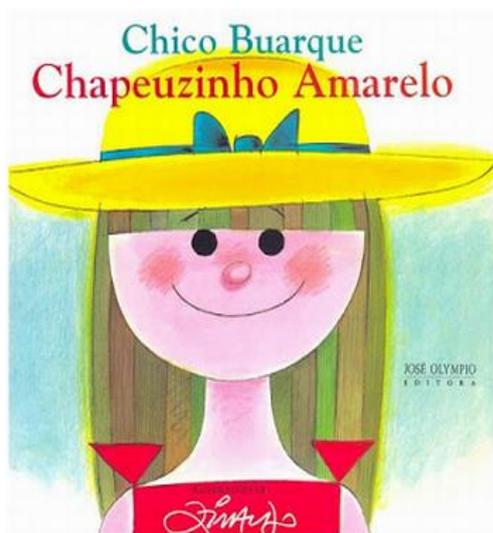
**Atividade 3: escrita criativa (50 minutos)**

Desafie os alunos a escreverem um final alternativo para o conto “Chapeuzinho Amarelo”. Eles podem explorar diferentes desdobramentos da história, introduzir novos personagens ou alterar eventos-chave. Incentive a criatividade e a coesão com o restante da narrativa.

**FOLHA DE PRODUÇÃO****Título:**

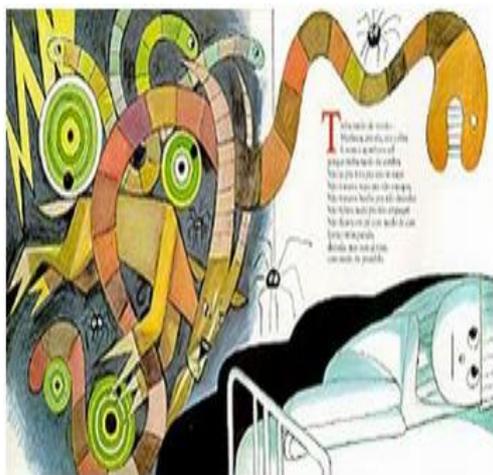
LITERATURA DOS SENTIDOS corpo-linguagem

## Chapeuzinho Amarelo (Chico Buarque)

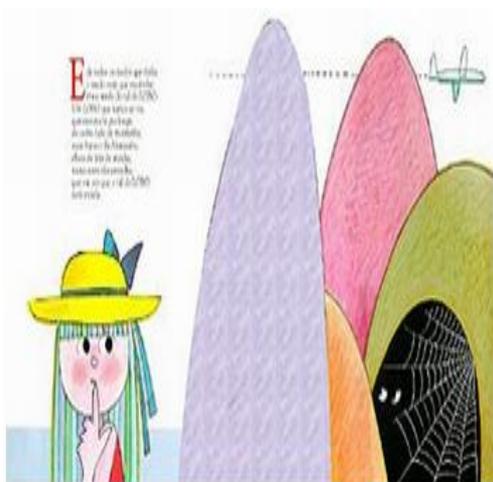


Era Chapeuzinho Amarelo.  
Amarelada de tanto medo.  
Tinha medo de tudo  
aquela Chapeuzinho.  
Já não ria.  
Em festa, não aparecia.  
Não subia escada  
nem descia.

Não estava resfriada,  
mas tossia.  
Ouvia conto de fada  
e estremecia.  
Não brincava mais de  
nada,  
nem de amarelinha...



Tinha medo de trovão.  
Minhoca, pra ela, era cobra.  
E nunca apanhava sol  
porque tinha medo de sombra.  
Não ia pra fora pra não se sujar.  
Não tomava sopa pra não ensopar.  
Não tomava banho pra não descolar.  
Não falava nada pra não engasgar.  
Não ficava em pé com medo de cair.  
Então vivia parada,  
deitada, mas sem dormir,  
com medo de pesadelo.  
Era Chapeuzinho Amarelo.



E, de todos os medos que tinha,  
o medo mais que medonho  
era o medo do tal do LOBO.  
Um LOBO que nunca se via,  
que morava lá pra longe,  
do outro lado da montanha,  
num buraco da Alemanha,  
cheio de teia de aranha,  
numa terra tão estranha,  
que vai ver que o tal do LOBO  
nem existia.

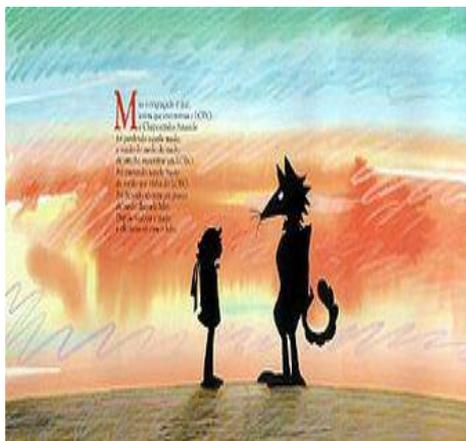


Mesmo assim, a Chapeuzinho tinha cada vez mais medo do medo do medo de um dia encontrar um LOBO. Um LOBO que não existia.



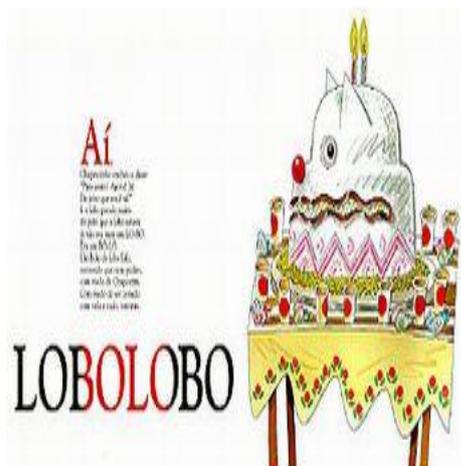
E Chapeuzinho Amarelo, de tanto pensar no LOBO, de tanto sonhar com LOBO, de tanto esperar o LOBO, um dia topou com ele que era assim: carão de LOBO, olhão de LOBO, jeitão de LOBO

e principalmente um bocão tão grande que era capaz de comer duas avós, um caçador, rei, princesa, sete panelas de arroz e um chapéu de sobremesa.



Mas o engraçado é que, assim que encontrou o LOBO, a Chapeuzinho Amarelo foi perdendo aquele medo, o medo do medo do medo de um dia encontrar um LOBO. Foi passando aquele medo do medo que tinha do LOBO. Foi ficando só com um pouco de medo daquele lobo. Depois acabou o medo, e ela ficou só com o lobo.





Aí,  
Chapeuzinho encheu e  
disse:  
“Para assim! Agora! Já!  
Do jeito que você tá!”  
E o lobo parado assim,  
do jeito que o lobo estava,  
já não era mais um LO-BO.

Era um BO-LO.  
Um bolo de lobo fofo,  
tremendo que nem pu-  
dim,  
com medo da Chapeu-  
zim.  
Com medo de ser comido  
com vela e tudo, inteirim.  
LO-BO-LO-BO-LO!



Chapeuzinho não comeu  
aquele bolo de lobo,  
porque sempre preferiu  
de chocolate.  
Aliás, ela agora come de  
tudo,  
menos sola de sapato.  
Não tem mais medo de  
chuva  
nem foge de carrapato.

Cai, levanta, se ma-  
chuca,  
vai à praia, entra no  
mato,  
trepa em árvore, rouba  
fruta,  
depois joga amarelinha  
com o primo da vizinha,  
com a filha do jornalista,  
com a sobrinha da madri-  
nha  
e o neto do sapateiro.



Mesmo quando  
está sozinha,  
inventa uma brincadeira.  
E transforma  
em companheiro  
cada medo que tinha:  
o raio virou orraí,  
barata é tabará,  
a bruxa virou xabru  
e o diabo é bodiá.

FIM

#### 4.3.3 Sequência didática 3: versão dos contos tradicionais com o filme “Uma garota encantada”

**Público-alvo:** alunos do 7.º ano.

**Materiais necessários:**

- *Datashow* e computador conectado à internet;
- Lápis, borracha e caderno;
- Mesas e cadeiras.

**Tempo estimado:** 3 aulas de 50 minutos cada.

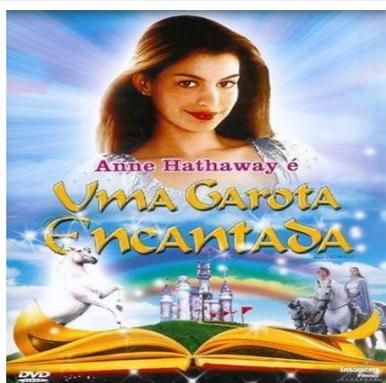
**Objetivos:**

1. Apresentar uma nova roupagem de alguns contos dos Irmãos Grimm através do filme “Uma garota encantada” (disponível na Netflix), o qual brinca com os elementos desses contos de fadas, mostrando fadas madrinhas, elfos, gnomos, gigantes e vários outros elementos e seres mágicos;
2. Explorar elementos literários e o corpo-linguagem no filme “Uma garota encantada” para aprimorar a compreensão da narrativa e desenvolver habilidades interpretativas.

**Procedimentos:**

1. Organizar a sala em círculo para uma roda de conversa e algumas inquições sobre o tema que será apresentado;
2. Após conversar e sondar os alunos sobre o assunto, convidá-los a assistirem ao filme “Uma garota encantada”;
3. Terminada a exposição do filme, propor as atividades referentes a este.

### Quadro 3A: Sinopse de “Uma garota encantada”



Ella (Anne Hathaway) ganha um insólito presente de sua madrinha Lucinda (Vivica A. Fox): o dom da obediência. Com isso, é obrigada a fazer tudo o que as pessoas mandam, independente do que seja, sem ter como se recusar. Após seu pai (Patrick Bergin) se casar novamente, sua vida piora ainda mais. Após sua madrasta Olga (Joanna Lumley) e as filhas dela, Hattie (Lucy Punch) e Olive (Jennifer Higham), descobrirem

que Ella está sob o efeito do dom da obediência, passam a explorá-la cada vez mais. Decidida a mudar de vida, Ella sai de casa e inicia uma viagem para reencontrar sua madrinha, pois apenas esta pode desfazer o feitiço. No caminho, encontra o elfo Slannen (Aidan McArdle), que decide acompanhar a viagem de Ella, e o Príncipe Char (Hugh Dancy), por quem a protagonista se apaixona.

(Disponível em: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-55566/>. Acesso em: 5 jan. 2024. Adaptado.)

### Atividade 1: introdução e discussão (30 minutos)

#### 1. Apresentação do filme:

Introduza brevemente o filme “Uma garota encantada”, fornecendo informações sobre a trama, os personagens principais e o contexto geral do filme.

#### 2. Discussão inicial:

Inicie uma discussão em sala de aula sobre as expectativas dos alunos em relação ao filme. Peça que compartilhem suas experiências anteriores com contos de fadas e histórias mágicas.

**Atividade 2: assistir ao filme (60 minutos)**

Projete o filme “Uma garota encantada” para os alunos. Durante a exibição, incentive-os a prestar atenção à linguagem utilizada pelos personagens, às expressões diferentes e aos elementos literários.

**Atividade 3: análise literária (40 minutos)****1. Discussão pós-filme:**

Após a exibição, promova uma discussão sobre os principais temas, personagens e eventos do filme. Incentive os estudantes a compartilharem suas observações e interpretações.

**2. Atividade de escrita:**

Peça aos alunos para escolherem um personagem e escreverem uma análise literária que destaque as características dele, incluindo aspectos da linguagem e mudanças ao longo da história.

**Atividade 4: projeto de escrita criativa (50 minutos)****1. Projeto de história alternativa:**

Desafie os educandos a escreverem uma história alternativa baseada em “Uma garota encantada”. Eles podem modificar um evento-chave da trama, explorar diferentes desfechos ou criar um epílogo. Incentive a utilização de detalhes literários.

**2. Compartilhamento de projetos:**

Os alunos podem compartilhar suas histórias alternativas em pequenos grupos ou apresentar para a turma. Isso proporciona uma oportunidade para discussões sobre criatividade, interpretação e escolhas literárias.

## **Avaliação**

Avalie a participação dos alunos nas discussões, a qualidade das análises literárias e a criatividade demonstrada nas atividades de escrita.

### **Observações complementares:**

- Certifique-se de adaptar o plano de aula de acordo com a duração das aulas, o nível da turma e os objetivos específicos de aprendizado.
- O foco nas atividades literárias e na linguagem corporal visa aprofundar a compreensão do filme e desenvolver habilidades críticas.

### **Atividades extras**

#### **1. Jogo de palavras cruzadas:**

Crie palavras cruzadas relacionadas ao enredo do filme, bem como aos personagens, lugares e conceitos-chave. Os alunos podem trabalhar individualmente ou em grupos para resolver o quebra-cabeça enquanto relembram os detalhes do filme.

#### **2. Dramatização:**

Divida os alunos em grupos e peça para recriarem uma cena do filme. Isso permite que eles explorem a narrativa, pratiquem habilidades de interpretação e desenvolvam a criatividade.

#### **3. Questionário interativo:**

Desenvolva um questionário interativo com perguntas sobre o filme, como curiosidades, detalhes específicos da trama e características dos personagens. Os alunos podem responder individualmente ou em equipes.

#### **4. Caça ao tesouro temática:**

Organize uma caça ao tesouro com pistas relacionadas ao filme. As pistas podem estar associadas a eventos específicos da história, personagens ou locais. Se possível, dê um prêmio ao grupo ou aluno que primeiro chegar à última pista.

#### **5. Desenho e coloração**

Incentive os alunos a expressarem criatividade através de desenhos e coloração relacionados ao filme. Eles podem criar pôsteres, ilustrações de personagens ou cenas memoráveis.

#### **6. Entrevista com personagens:**

Peça aos alunos que imaginem entrevistar um dos personagens do filme e desenvolvam perguntas e respostas fictícias. Isso ajuda a explorar a compreensão dos aprendizes sobre os personagens e eventos do filme.

#### **7. Escrita criativa:**

Promova uma atividade de escrita criativa, na qual os alunos criam uma continuação para a história ou modificam um evento importante. Eles podem compartilhar suas versões alternativas em sala de aula.

#### **8. Elaboração de cartões:**

Incentive os alunos a criar cartões com mensagens e ilustrações inspiradas no filme. Os cartões representam amizade, coragem ou outros temas abordados na história.

**9. Apresentação de *slides*:**

Peça aos alunos para criar apresentações de *slides* destacando os principais elementos do filme, como personagens, locais importantes e eventos cruciais. Eles podem compartilhar essas apresentações com a turma.

**10. Debate sobre temas do filme:**

Organize um debate em sala de aula sobre temas importantes abordados no filme, como amizade, coragem, aceitação, etc. Essa atividade possibilita aos estudantes discutir e apresentar suas opiniões, fundamentando-as com exemplos do filme.

**FOLHA DE PRODUÇÃO**



**Título:**

A series of horizontal lines for writing, overlaid with a large, semi-transparent yellow watermark of the 'LITERATURA DOS SENTIDOS corpo-linguagem' logo and text.

#### 4.4 Contracapa do caderno pedagógico

O material didático chega agora ao seu término, por isso se segue à retomada do texto acadêmico logo após a contracapa. Nesta se encontra um resumo direcionado ao professor, destacando os principais aspectos e contribuições do caderno pedagógico, bem como a identidade visual que o permeia, além de refletir o conteúdo da dissertação.



## LITERATURA DOS SENTIDOS corpo-linguagem

“Gosto da ideia de que nosso corpo é a soma de vários outros corpos. Ao corpo físico, somam-se um corpo linguagem, um corpo sentimento, um corpo imaginário, um corpo profissional e assim por diante. Somos a mistura de todos esses corpos, e é essa mistura que nos faz humanos.”

(Rildo Cosson)

Caro(a) educador(a), há aqui uma proposta de intervenção, elaborada com o propósito de intensificar e ressignificar as práticas de leitura e produção de textos literários dos alunos do 7º ano dos anos finais do Ensino Fundamental. Tenha sempre em mente que é muito importante planejar adequadamente as atividades com os textos literários, pois não basta deixar que os alunos leiam, é fundamental que essa leitura, na escola, não seja aleatória, mas que o contato com os textos promova debates, reflexões e – por que não? – a escrita sobre os mais diversos assuntos.

Ao analisar a prática da leitura literária como experiência, teve-se o cuidado de elaborar atividades em etapas que priorizam a construção de conhecimentos acerca de elementos que estruturam a narrativa de contos de fadas. Tal abordagem está atrelada às situações de transformação e revelação como caminhos para a ressignificação das práticas de leitura e escrita. A partir da inserção dessas práticas em situações de encorajamento, durante o trabalho com o gênero conto de fadas, nas aulas de literatura, pretende-se contribuir com o letramento literário dos discentes e com a conseqüente (trans)formação do corpo-linguagem dos mesmos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No trabalho com a linguagem em sala de aula, conforme já referido, não é raro que a literatura ocupe um lugar secundário. Os textos literários são trabalhados com um itinerário impreciso, o que resulta em um afastamento do que é proposto pelos documentos parametrizadores para o letramento literário, isso porque a literatura fica relegada a um espaço meramente ilustrativo em prol do ensino da gramática normativa. Tal constatação evidenciou a necessidade de uma reflexão mais aprofundada sobre as práticas pedagógicas, buscando integrar, de maneira mais efetiva, a literatura no ensino da linguagem, em conformidade com as propostas educacionais e de letramento literário.

Além disso, ao propor o trabalho com o corpo-linguagem, entende-se procurar modos de promover o encontro dos sujeitos com uma língua singular, os quais terminem por experienciar aberturas que sejam significativas nas maneiras desses sujeitos de articular as suas experiências na linguagem e capazes de abarcá-los integralmente. A intenção é criar oportunidades que levem a aberturas significativas nas formas como os alunos articulam suas experiências na linguagem, buscando uma compreensão mais abrangente dos múltiplos significados que esta enseja.

Nesse sentido, a revisão bibliográfica feita durante o estudo realizado possibilitou perceber o mérito da literatura em si e também do trabalho com o texto literário em sala de aula, além de mostrar o quão conveniente é trazer o tema “corpo-linguagem” para a pesquisa acadêmica. Sendo a literatura uma ferramenta valiosa no contexto educacional, o trabalho com textos literários na perspectiva do corpo-linguagem pode gerar benefícios tangíveis para o desenvolvimento dos estudantes, incluindo aspectos cognitivos, emocionais e sociais, proporcionando uma experiência mais rica e significativa.

Fez-se explícito, contudo, o fato de que o texto literário, no livro didático e na avaliação sistêmica analisada, é usado de forma “utilitária”. Sendo assim, perde parte de sua riqueza e de sua profundidade, especialmente quando é instrumentalizado para fins gramaticais. No livro didático, observa-se o uso de textos literários riquíssimos na introdução de tópicos gramaticais, prática essa que pode restringir a apreciação genuína da literatura no ambiente escolar. Quanto à avaliação sistêmica disponibilizada pelo SIMAVE, constata-se uma limitação ao empregar apenas fragmentos de livros literários, o que prejudica a análise integral da obra. Ao deixar de contemplar a obra completa, perde-se a oportunidade de explorar plenamente as nuances e o contexto mais amplo da criação literária. Tudo isso

comprova a didatização do texto literário e, por conseguinte, uma análise não profícua da literatura no ambiente escolar.

Diante dessa realidade, o trabalho desenvolvido mostrou-se relevante e pertinente. Ele reflete acerca do ensino de literatura em escolas públicas e pretende oferecer alternativas pedagógicas por meio da proposição de sequências didáticas, que reúnem um conjunto de atividades organizadas de maneira sistemática em torno de um gênero literário. Espera-se, mediante as sequências didáticas, que o professor mediador trabalhe com o gênero literário conto de fadas de modo que os alunos experienciem a literatura de forma integral. Ao realizar as atividades propostas, presume-se despertar, nos educandos, a atração pela leitura, o que, conseqüentemente, aumentará o corpo-linguagem deles e contribuirá para que aperfeiçoem a compreensão leitora e a habilidade de escrita.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de (Coord.). **Era uma vez... na escola**: formando educadores para formar leitores. 4. ed. Belo Horizonte: Formato, 2001.

AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel de. **Teoria da literatura**. 8. ed. Coimbra: Almedina, 2011.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ROJO, Roxane; ZÚÑIGA, Nora Cabrera. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança (1999-2002). *In*: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa**: letramento e cidadania. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2005.

BETTLHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BIELLA, João Carlos. **Letramento literário e formação de leitor**: desafios e perspectivas do PROFLETRAS. João Pessoa: UFPB, 2015.

BORDINI, Maria da Glória. **Por uma pedagogia da leitura**. Porto Alegre: Letras de Hoje, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 19 jun. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2011. p. 171-193.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: UFMG, 2009.

CORACINI, Maria José (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999.

COSSON, Rildo. Rildo Cosson: depoimento [dez. 2022]. Entrevistadores: L. Penido e R. Aquino. Montes Claros: GOOGLE MEET-BR, 2022a. **Entrevista concedida à aluna Regimar Pereira de Aquino, mestranda do PROFLETRAS Montes Claros – MG**. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice A desta dissertação.

COSSON, Rildo. Letramento literário. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs.). **Glossário Ceale**. Belo Horizonte: CEALE, 2022b. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>. Acesso em: 19 jun. 2022.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed., 11. reimpr. São Paulo: Contexto, 2021.

DENZIN, Norman.; LINCOLN, Yonna. **O planejamento de pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

EPOS. *In*: SARAIVA, F. R. dos Santos. **Dicionário latino-português**. 13. ed. Belo Horizonte: Garnier, 2019.

ÉPICO. *In*: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

GARCEZ, Lucília Helena. A construção social da leitura. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 5, p. 5-7, 2000. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/8849>. Acesso em 19 fev. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GOTLIB, Nádia Battella. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 1990. (Série Princípios).

GRIMM STORIES. **Chapeuzinho Vermelho**. [S. l.]: Grimm Stories, 2023. Disponível em: [https://www.grimmstories.com/pt/grimm\\_contos/capuchinho\\_vermelho](https://www.grimmstories.com/pt/grimm_contos/capuchinho_vermelho). Acesso em: 08 abr. 2023.

HISTÓRIAS INFANTIS. **Os três porquinhos**. [S. l.]: Histórias Infantis, 2011. Disponível em: <https://historiasinfantilparacrianças.blogspot.com/2011/06/os-tres-porquinhos.html>. Acesso em: 21 fev. 2024.

ISABEL, Santa. **Branca de Neve**. Santa Isabel: 2020. Disponível em: <https://santaisabel.sp.gov.br/portal/wp-content/uploads/2020/06/branca-de-neve-pdf.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2024.

KLEIMAN, Angela Bustos. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes, 1997a.

KLEIMAN, Angela Bustos. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. São Paulo: Pontes, 1997b.

KLEIMAN, Angela Bustos. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, Angela Bustos (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela Bustos. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1989.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

MACHADO, Maria Zélia Versiani. Gêneros literários para crianças. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs.). **Glossário Ceale**. Belo Horizonte: CEALE, 2024. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/generos-literarios-para-criancas>. Acesso em: 28 fev. 2024.

MAGALHÃES JÚNIOR, Raimundo. **A arte do conto**. Rio de Janeiro: Bloch, 1972.

MINAS GERAIS. Avaliação diagnóstica 2020. *In*: MINAS GERAIS. **Sistema de gestão das avaliações da aprendizagem**: banco de itens. [S. l.]: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2020. Disponível em: [http://simavebancodeitens.educacao.mg.gov.br/sistema/banco\\_objetos/cabecalhoDiagnostica2020LP7EF.png](http://simavebancodeitens.educacao.mg.gov.br/sistema/banco_objetos/cabecalhoDiagnostica2020LP7EF.png). Acesso em: 6 maio 2023.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Gêneros textuais e letramento. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/dGM6Yx4xjbmpnmzw3JK9XNs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2022.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Recife: Bagaço, 2005.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez/EDUNICAMP, 1988.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua**: leitura, produção de texto e linguagem. São Paulo: Moderna, 2018. Livro didático para o 7.º ano da segunda parte do ensino fundamental.

PIGLIA, Ricardo. **Teses sobre o conto**. *In*: O laboratório do escritor. São Paulo: Iluminuras, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/9HMYtvM7bpRtzLv6XyvwBxw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 fev. 2024.

POE, Edgar Allan. Filosofia da composição. *In*: POE, Edgar Allan. **Ficção completa, poesia & ensaios**. Rio de Janeiro: Companhia Aguilar, 1965.

PRADO COELHO, Jacinto do. Como ensinar literatura. *In*: PRADO COELHO, Jacinto do. **Ao contrário de Penélope**. Venda Nova: Bertrand, 1976.

RICHTER, Dieter. **Till Eulenspiegel**: der asoziale Held und die Erzieher. Kindermedien. Ästhetik und Kommunikation. Berlin, Ästhetikund Kommunikation Verlag, Abril de 1977 (27). & MERKEL, Johannes. Märchen, Phantasie und soziales Lernen. Berlin, Basis Verlag, 1974.

ROSA, João Guimarães. **Sagarana**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

ROJO, Roxane. Desafios e possibilidades do livro no ensino de português como língua materna: pesquisa e políticas públicas. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA, 1, São Paulo, 2012. Intervenção oral para a mesa-redonda “Políticas públicas e pesquisas sobre livros didáticos de língua materna: desafios e possibilidades”. Evento realizado pela USP e pela UNIFESP em 8 e 9 de outubro de 2012.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2007.

SOARES, Angélica. **Gêneros literários**. 7. ed. São Paulo: Princípios, 2007.

SOARES, Magda. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor leitor. *In*: MARINHO, M. (Org.). **Ler e navegar**: espaços e percursos da leitura. Campinas: Mercado das Letras; Associação de Leitura do Brasil, 2001.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução: Claudia Schilling. Revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

SOUZA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo. **Letramento literário**: uma proposta para a sala de aula. São José do Rio Preto: UNESP, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2024.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. *In*: TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALÉRIO, Maristela Scremin. **Os gêneros literários**. São Paulo: USP, 2022. Disponível em: [http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/1948/2/%5BLET%5D\\_VALERIO\\_M.S.-Os\\_Generos\\_Literarios.pdf](http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/1948/2/%5BLET%5D_VALERIO_M.S.-Os_Generos_Literarios.pdf). Acesso em: 28 fev. 2024.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 10. ed. São Paulo: Global, 1998.

## APÊNDICES

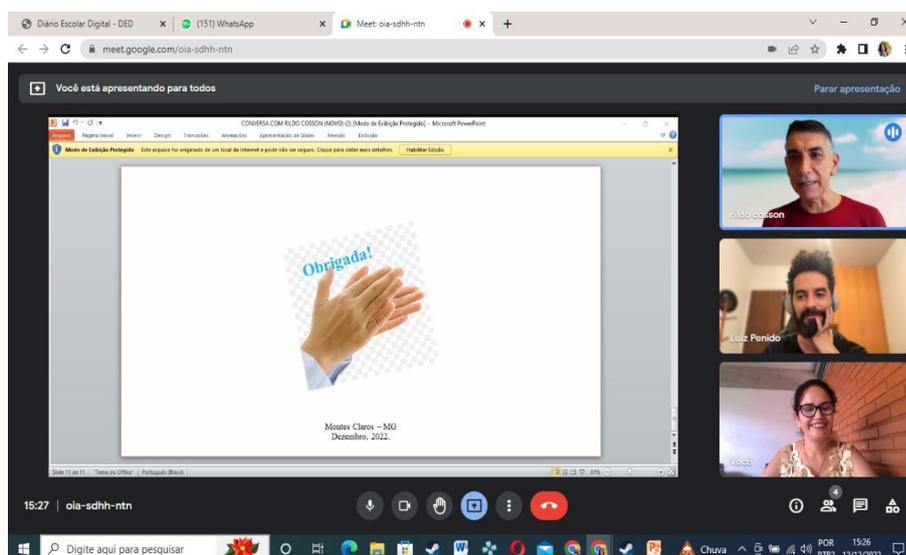
### Apêndice A

#### ENTREVISTA COM RILDO COSSON / CONVERSAS COM COSSON TEMA: LITERATURA, LETRAMENTO LITERÁRIO, CORPO-LINGUAGEM

**Orientador:** Prof.º Dr. Luiz Henrique Carvalho Penido.

**Mestranda:** Prof.ª Regimar Pereira de Aquino.

**Local e data:** Montes Claros, Minas Gerais, dezembro de 2022.



(Prints do acervo da professora Regimar, 2022).

**Entrevistadores – Iniciando por uma pergunta que sempre retorna: literatura para quê e por quê?**

**Rildo Cosson** – *Nós precisamos exercitar o corpo simbólico da linguagem, e a literatura é o caminho próprio para isso. Quando eu trabalho com a literatura, eu uso a literatura, eu estou exercitando a dimensão simbólica de existir. Aí eu tenho que aprender que a literatura não é o livro, a literatura não é o texto, a literatura está no texto, a literatura está no livro. É diferente, porque é uma linguagem que encontra o veículo do livro. Eu costumo dizer que, na verdade, a literatura só existe no momento que você está lendo. Quando você fecha o livro, o livro é só papel e tinta, nada mais que isso. A literatura é esse exercício... A literatura dá para a gente palavras, porque ela usa a palavra para existir, então ela dá palavras para nos constituir através das palavras. A matéria-prima da literatura é a palavra. Sabe aquele ditado assim “eu não tenho palavras para dizer como me sinto”? Pois a literatura te dá essas palavras para você dizer como se sente. A literatura te ajuda a nomear tanto o mundo como a você mesma, aquilo que você vive, aquilo que você pensa, aquilo que você sente... A nomeação do mundo se dá num sentido de referência. Então, se eu vejo mesa, eu digo mesa. Aí temos o referente mesa e o objeto que é a mesa. A literatura não tem o objeto, só tem o referente. Essa é a razão da força da literatura... Nós usamos nossas memórias, nossa experiência nesse universo.*

**Entrevistadores – Em seus livros, menciono, por exemplo, “Letramento literário: teoria e prática”, o senhor fala, na esteira de Antonio Candido, nos parece, sobre o papel humanizador da literatura. O senhor poderia comentar o que entende por humanização?**

**Rildo Cosson** – *Tem duas questões aí. A primeira é que nem o Candido disse isso, mas há uma certa leitura meio atravessada do texto do Candido de achar que humanização, nesse sentido, torna as pessoas melhores. O texto do Candido já não dizia isso. Mesmo assim, há essa leitura. Esse é o primeiro equívoco. Não dá para pensar que a literatura torna as pessoas melhores. Não torna. Um bom leitor literário, um ótimo leitor literário pode ser uma pessoa horrorosa do ponto de vista ético, do ponto de vista moral etc. A literatura não nos torna nem do bem nem do mal. Quem acha que a literatura vai ajudar as pessoas a serem melhores está equivocado, porque o que ajuda as pessoas a serem melhores é uma formação ética que você vai ter dentro da sua família, da escola, na sociedade... Tudo isso está na literatura, tudo isso faz parte da literatura, porque a literatura faz parte da vida, e não o inverso, então todas essas*

*questões estão na literatura e podem ser usadas, inclusive. Mas a literatura, em si mesma, não faz nada disso. Qual é a humanização que a literatura promove? A humanização que a literatura promove é de dar ao ser humano a possibilidade de se construir dentro da linguagem, de ser sujeito da linguagem. A linguagem, as linguagens todas são forças compulsórias. Eu tenho de dizer as coisas do jeito que elas são, se não eu não sou entendido e não consigo comunicar com vocês, então eu tenho que seguir padrões, tenho que seguir convenções que são próprias da linguagem, de toda e qualquer linguagem humana. Qual é o lugar onde eu posso me libertar desses padrões? Ou que eu posso subverter padrões? Que eu posso reinventar os padrões? É na literatura. Então a humanização que a literatura oferece para nós é essa possibilidade. A possibilidade de pensar um mundo diverso, diferente daquele que nós vivemos. A possibilidade de eu poder viver a vida do outro continuando sendo eu mesmo, é essa a humanização que a literatura oferece. ... Eu me aproprio da experiência do outro, quando eu me aproprio de um texto, eu torno aquele texto meu, então é isso que acontece com a humanização da literatura. Ela te humaniza, porque ela permite te conhecer melhor, porque toda leitura literária é uma viagem para dentro. Ao ler um texto literário, eu preencho esse texto, esses dados, com o meu mundo, com aquilo que eu sou. Então, toda vez que eu leio um texto literário, toda vez que eu me aproprio de um texto literário, eu me conheço melhor, conheço a mim mesmo melhor, então essa é uma viagem que a literatura faz. A outra é para fora, e essa é a magia da literatura, para dentro e para fora ao mesmo tempo, para fora para o mundo, porque eu tenho contato com a experiência de outra pessoa... Então esse encontro que acontece no texto, esse encontro entre eu (leitor) e o outro (que é o autor) é que é a humanização que a literatura oferece. Eu me torno mais empático com o outro, mas eu só posso me tornar mais empático com o outro no momento em que eu acrescento a esse texto a minha experiência de vida. O meu objetivo, como professor, é oferecer a experiência da literatura e esperar que haja empatia, não eu não posso garantir que haverá empatia [risos]... A literatura não dá essa garantia. Em alguns casos, a literatura pode desestabilizar as pessoas, houve uma onda de suicídio com a publicação das cartas [ele não se lembrou quem publicou]... A literatura é para o bem e para o mal. ... O que nós temos que manter, na literatura, é essa capacidade de viver a vida do outro, o que acontece depois que eu vivo essa vida do outro...*

**Entrevistadores – Ainda me reportando ao seu livro “Letramento...”, noto que há, pelo menos, duas grandes tendências, por vezes paradoxais, por vezes compartilhando um espaço difícil de conciliar, quando se fala de ensino de literatura. De um lado, alguns**

documentos oficiais enfatizam a importância da literatura para a formação ética, política e crítica do educando, assentes em uma visão positiva e humanista do literário. Dessa linha, podemos mencionar a herança dos célebres textos de Antonio Candido. De outro, há um apelo para a intransitividade, a precariedade e a improdutividade do literário, recusando qualquer subsunção às discussões de cunho ético ou ao que chamam “utilitarismo contemporâneo”. Nessa direção, podemos mencionar André Cechnel. Como pensar esse paradoxo no centro mesmo da questão da literatura? Quais as suas consequências para o ensino de literatura? Como o senhor vê esse duplo olhar sobre a literatura?

**Rildo Cosson** – *Sabe qual é o problema dessas duas posições? É um problema que nós estamos vivendo hoje, visões extremadas. Nós temos dois extremos: de um lado, está justamente a intransitividade; e, do outro, está o compromisso ideológico, político. Se você for para os extremos, você vai encontrar isso. Você vai encontrar texto que tem um intenso compromisso ideológico e vai encontrar texto que tem um intenso compromisso com a intransitividade literária, com a experimentação... só que a literatura nem está só em um extremo, nem só está no outro. Na verdade, a maioria das leituras literárias, elas trabalham as duas coisas. Nós precisamos... É aquilo que eu falava antes: os textos falam do mundo e, ao falar do mundo (todos os textos falam do mundo), eles se pronunciam sobre o mundo. Então, quando eu falo do mundo, eu estou me pronunciando sobre o mundo. Toda leitura literária é constituída de três elementos. Como que a gente ensina literatura? Compreendendo que toda leitura literária envolve três elementos. O primeiro elemento é o contexto, ou seja, todo texto traz consigo informações (contexto é o que vem com o texto), não é o que está ao redor não. Todo texto traz uma série de informações necessárias para você entender aquele texto. Essas informações é o que eu chamo de “O MUNDO”. Ler Monteiro Lobato, ele tem uma série de informações que são parte da experiência do Lobato, do mundo em que ele viveu... O que eu tenho aí são uma série de informações sobre o mundo que estão elaboradas, que estão organizadas segundo as experiências daquele autor, segundo seus preconceitos, de acordo com a sua visão de mundo, a sua ideologia; se não, não tem jeito. Qualquer texto literário faz isso, todos eles. Isso é um lado da coisa, isso é leitura de contexto. O meu problema é que a leitura literária não é só contexto. Quando a BNCC e as pessoas do campo defendem a literatura de contexto, estão amputando a leitura literária, estão fazendo só um pedaço da leitura literária. A leitura literária também é texto. Eu leio o contexto e leio o texto, ou seja, essas informações, elas não*

*estão simplesmente jogadas no texto, elas estão dentro de uma textura, elas estão organizadas, elas estão em volta de determinados recursos linguísticos, então eu tenho que ler esses recursos linguísticos junto com esse texto. É a parte da intransitividade. Você está percebendo o jogo? E tem mais um terceiro elemento que faz leitura literária. Eu tenho que ler o contexto que são as informações de mundo, tenho que ler o texto, ou seja, a elaboração dessas informações do mundo e tem mais um elemento que é fundamental, que normalmente é esquecido, que é o terceiro elemento, que é o intertexto. Quando eu leio essas informações e essas elaborações, tudo isso passa por mim, pela minha história de leitor, pelos outros textos que eu já li, por aquilo que eu sei e que sou. Então é por isso que o texto literário dá a medida de um homem. Então, de um lado, está a doutrinação; do outro, a elaboração, mas tudo isso é mediado pelo leitor, pelo intertexto. Até para facilitar a gente fala “intertexto leitor”... Como eu leio literariamente, eu leio texto, contexto, intertexto, isso simultaneamente. O que acontece normalmente, no ensino de literatura, é que falta sinergia, ora o contexto, ora o texto, se esquece intertexto; quando o intertexto aparece, é de uma maneira muito simplificada, é como se fosse uma citação do texto. Essa citação do texto, essa parte chamada intertexto, faz parte do contexto... Aí é só texto, não é intertexto. O intertexto é o leitor, o próprio leitor, que é o operador tanto das informações contextuais quanto da elaboração textual. Se o leitor não tiver condições de ler a elaboração, ele não vai ler nada. Eu conto sempre a história da tradução em inglês do Guimarães Rosa que foi lida pelo Frederic James como uma história de bang bang do sertão [risos]. Percebeu??? Para nós, é um absurdo dizer que “Grande Sertão: Veredas” é uma história de bang bang do sertão, mas, para Frederic James, era isso mesmo. No texto que ele leu, toda a riqueza linguística se apagou na tradução.*

**Entrevistadores – Em determinado momento do livro “Letramento...”, você afirma que cabe à literatura “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2006b, p. 17). Há, nessa afirmação, algo que sempre me chamou a atenção. É sobre essa inquietação que gostaria de perguntar. Em um mundo que se torna, dia a dia, cada vez menos compreensível, porque complexo e segmentado, como a literatura ainda pode nos oferecer um saber? Há um saber que só a literatura pode nos proporcionar?**

**Rildo Cosson:** *A segunda pergunta é a resposta da primeira [risos]. A literatura continua hoje e sempre. O saber que a literatura nos proporciona continua, atravessa toda a civilização*

*humana. Aliás, quanto mais fragmentado, mais difícil é o mundo, mais urgente o saber literário se transforma. O que acontece é exatamente isso. O mundo está cada vez mais estranho a nós, e aí a tendência nossa é nos fecharmos com essa fragmentação. Como nós não damos conta de necessidade e regularidade, o que nós fazemos? Nós nos fechamos, reduzimos o mundo. A nossa tendência é reduzir o mundo. Eu estou morando em São Paulo, estou aqui em São Paulo e uma coisa que eu observo é que as pessoas moram no seu bairro, não moram na cidade de São Paulo. Ou seja, elas saem pouco do seu bairro. Como a cidade é gigantesca (são cem quilômetros de diâmetro), as pessoas não se aventuram para todos os lados da cidade, ficam bem mais no seu bairro. Normalmente elas compram no seu bairro, elas comem no seu bairro, elas trabalham em seu bairro, elas vivem no bairro. Uma vez ou outra que elas vão a algum outro bairro distante para fazer alguma coisa. Ninguém atravessa São Paulo todo dia para cima e para baixo, isso não acontece, ou seja, o mundo está vasto, mas nós estamos cada vez mais reduzidos. Esse fenômeno que nós estamos vendo aí na política, cada um em suas bolhas, ajudado pelas redes sociais, é uma expressão muito clara disso. O mundo está fragmentado, diverso, mas nós estamos periciando de forma cada vez mais reduzida, mais limitada, por isso que a literatura é tão urgente, porque de que outra forma nós vamos ter experiência[s] de mundo diversas, múltiplas a não ser através do texto literário? Não é no Facebook nem no Instagram que você vai ter isso, né? Com certeza!*

**Entrevistadores – A citação que trouxe do livro “Letramento...” ainda me traz outra inquietação, pois me parece sugerir uma maneira de pensar o ensino baseado em eventos de experiência e blocos de sensações, tanto quanto nos sentidos e significados. É possível pensar em um ensino da literatura fundado no agenciamento de experiências dos sujeitos, na articulação de acontecimentos de palavras?**

**Rildo Cosson –** *Ainda há pouco, eu estava em um evento no Ceará, fazendo uma oficina de formadores, de formadores, né? E a gente fez uma oficina de leitura, que, quando terminou a oficina, alguém perguntou “professor, e o que que a gente faz com as informações sobre o autor, sobre os personagens?”. Faz exatamente isso que a gente acabou de fazer: deixa para depois, para bem depois, só se seu aluno perguntar. Se o aluno não lhe perguntar, não responda [risos]. Só responda o que lhe foi perguntado, não adiante informação. É essa a questão, né? Eu tenho... A escola, por definição, ela é informacional, a escola. Todas as disciplinas na escola, seja história, geografia, elas têm um fetiche com a informação, eu tenho que informar*

*o aluno, porque a ideia é que, se eu informar bastante, eu vou terminar formando, então o percurso formativo normalmente é pensando em termo de informatividade. O problema é que isso funcionava quando a informação era rara, no século XIX. Até o início do século XX, as informações eram raras, acontecia alguma coisa, passava pelo menos três meses para alguém saber o que tinha acontecido, ou não sabia, porque as comunicações eram muito difíceis. Hoje nós temos um processo diferenciado, vivemos em um mundo de “infoxicação”, ou seja, tem tanta informação, que a gente fica intoxicado. É o contrário. Nós temos informações demais, então a escola continua com o propósito de informar. Estou falando de qualquer disciplina, não estou falando só de... É uma questão educacional, continua com a ideia de informar, quando, na verdade, as informações estão mais disponíveis. A escola tem que começar a pensar, na verdade, é o que fazer com as informações, com o trabalho com as informações, como trabalhar com as informações. Aí é que entra a questão do paradigma, do letramento literário, que é o paradigma experiencial, ou seja, o que temos que fazer é proporcionar aos nossos alunos experiências de valores, experiências de conhecimentos, práticas que permitam a eles vivenciar e utilizarem frases que estão disponíveis no mundo. Essa que é a reversão. O que o letramento literário propõe é exatamente isso, começar pela leitura literária. Eu sempre brinco, falo assim “no princípio, é a leitura literária [risos], primeira coisa é a leitura literária”. Se a sua aula não começa com uma leitura literária, não tem a leitura literária como centro, sua aula não é literatura, pode até usar um texto literário, mas é uma aula de outra coisa.*

**Entrevistadores – Fala-se constantemente em fim da literatura e fim do livro, pelo menos como o conhecemos. Em seu livro “Círculos de letramento”, você menciona os avatares da literatura como a canção popular, o filme, as HQs e a literatura eletrônica para defender, contrário a esses diagnósticos fatalistas, que “o que está em obsolescência são as formas que a tradição conhece e valoriza como literárias, um fenômeno mais geral, que se relaciona com o declínio ou reposicionamento do livro no universo cultural”. Em nosso tempo, qual o novo lugar do livro (literário) no universo cultural? Se as formas que a tradição conhece e valoriza estão em declínio, que outra tradição está sendo gestada atualmente?**

**Rildo Cosson – Bom, você nunca faz uma pergunta só. Às vezes, faz duas [risos]. Olha, Regimar, você está me devendo um pote de doce! Eu já estive em Montes Claros. Ah! Você está**

*em Brasília de Minas, né? Eu já estive em Montes Claros e voltei de Montes Claros com um pote de doce. Não era doce de leite não, era doce de banana, eu acho. Está me devendo um pote de doce de Montes Claros [risos]. Eu fui lá no mercado e tinha muitos doces para comprar. Primeira coisa: eu lembrei disso porque estou vendo que as perguntas são grandes, então [risos]. Depois eu cobro do Luiz a outra parte dele, viu. O lugar do livro, o livro não vai desaparecer, o livro vai continuar presente. O que tem de acontecer com o livro (que, aliás, já está acontecendo) é que o livro tende a virar um fetiche. Vou fazer um paralelo para ficar mais claro o lugar do livro. Por exemplo, quantas das pessoas que adoram música, conhecem música, assistem ou quer[em] cantar uma ópera? Bom, vamos ser generosos em dez por cento. O nosso consumo de música não é um consumo voltado para ópera, e a ópera continua existindo e a ópera tem uma áurea de prestígio, é uma coisa para pessoa sofisticada, refinada, etc. e tal. Só que a ópera era um gênero bem popular no século XVII, XVIII. Era para o povo mesmo. As pessoas ficavam em pé em frente dos lugares onde as pessoas estavam tocando. Era perfeitamente assim, não é? E depois traçar um paralelo com o livro nesse sentido, não é? Eles vão continuar a existir sempre e vão ser sempre um sinal de prestígio, tanto que os influencers da vida, quando conseguem realmente ser influencer em alguma coisa, a primeira coisa que eles fazem: publicar um livro. Eles ganham rios de dinheiro nos seus sites, nos seus blogs, não sei aonde, mas o que vai... Aquilo que eles sonham é escrever um livro. Eles escrevem um livro assim... Publicam o livro. Não é assim? Não vê isso hoje? Só para dizer para vocês que o lugar do livro está assegurado [risos]. Não precisamos nos preocupar com isso. E o posicionamento dele vai ser justamente o lugar de um objeto de fetiche, de um objeto de prestígio. Já foi e ainda vai ser mais ainda. A pessoa quer mostrar que ela é uma pessoa sofisticada, tem um gosto apurado, ela cita autores literários, faz parte, né? Qual é o lugar do livro? Que outras formas a literatura encontra para ser trabalhada hoje? Há dois espaços para se trabalhar literatura hoje. Um é o oral. A literatura está cada vez mais oralizada. Não é uma volta à literatura oral não, viu? A literatura oral do passado estava ligada justamente à falta de acesso à escrita. A oralização hoje é um pós-escrita. Então os slam nas canções populares, você vai encontrar nas declamações, etc. Esse é um dos veículos da literatura hoje. E o outro veículo são as imagens dos vídeos. A literatura está muito presente nos vídeos, no cinema, nos vários textos onde mostram que se associam palavras a movimentos. Então nós temos duas novas tradições aí, dois novos... Nós estamos vivendo uma nova realidade ligada ao imagético, então eu tenho a oralidade, a imagem como substitutos para o livro. Coisa muito legal e que a escola precisa aceitar, viu?*

**Entrevistadores – Segundo o livro “Letramento literário: teoria e prática”, o nosso corpo é a soma de vários outros corpos; e, ao corpo físico, somam-se um corpo linguagem, um corpo sentimento, um corpo imaginário, um corpo profissional e assim por diante. Somos a mistura de todos esses corpos, e é essa mistura que nos faz humanos. As diferenças que temos em relação aos outros devem-se à maneira como exercitamos esses diferentes corpos. Do mesmo modo que atrofiaremos o corpo físico se não o exercitarmos, também atrofiaremos nossos outros corpos por falta de atividade. Diante dessa belíssima fala, eu pergunto: qual é o conceito de CORPO-LINGUAGEM nos estudos literários? Há alguma forma específica de trabalho para desenvolver esse conceito na prática?**

**Rildo Cosson:** *Aí, Regimar, eu vou ter que puxar brasa para minha sardinha e responder quase como uma questão, assim, redundante, digamos assim. O modo de trabalhar isso é o letramento literário, é o paradigma do letramento literário, é o paradigma experiencial, né? Esse é o modo de trabalhar para desenvolver o corpo-linguagem. Por quê??? Porque investe na leitura literária, leitura literária do texto literário, envolve na criação de comunidade de leitores e envolve na experientiação da linguagem literária e envolve, sobretudo, em fazer do aluno sujeito da sua leitura, do texto que ele está lendo, sujeito da linguagem, que é o grande objetivo, na verdade, do ensino de língua, qualquer língua. Eu acho que esse é o ponto essencial. Há uma visão equivocada de achar que a literatura é uma coisa e a língua é outra... que é uma coisa ruim essa distinção que tem, porque a matéria de ensino da língua é o texto literário, por definição, por depor como se diria hoje nessa linguagem digital... Quando você usa outros textos, você está empobrecendo a sua aula. Isso é o que acontece. Eu fico estarecido, eu fico assustadíssimo ou, como se diz uma amiga minha de Minas, a Aparecida Paiva, eu fico “absurdado” quando eu vejo, vou numa sala, vejo uma proposta de ensino de língua portuguesa toda baseada em gênero jornalístico. Aí eu pergunto assim: “professor, o senhor está formando jornalista, é?”. Aí ele diz “não, é porque eu preciso explorar a linguagem”. Eu digo “sim, então por que não usa a literatura, onde a linguagem encontra justamente muitas e diversas maneiras muito mais ricas, muito mais profícuas do que esse pobre texto jornalístico, professor? Me diga!”. Juro que não entendo. Isso aí é problema dos nossos amigos linguistas que têm dificuldade em ler textos literários, por isso que investem em textos simples como os textos jornalísticos.*

**Penido – Rildo, só fazendo uma observação, e o que piora ainda esse diagnóstico é que hoje os textos jornalísticos, dificilmente eles têm aquelas marcas autorais assim, de criação do jornalista, da matéria. São aqueles textos assim, bem formatadinhos segundo a lógica de tal portal da Folha, do Estadão, que você lê um, você lê todos. Todos são idênticos, né?**

**Rildo Cosson –** *Absolutamente, absolutamente [resposta entusiasmada]! O LEAD (que é “quem”, “quando”...), isso o jornalismo faz isso, ensina. Na minha tese de doutorado feita lá em 98, é sobre literatura e jornalismo, então o LEAD que tem lá... Eu adoro jornalismo, viu? Não sou contra não. É que essa é a realidade. O LEAD se transformou no próprio texto. O texto jornalístico está cada vez mais pobre, e você ensinar com um texto pobre é querer que o menino fique nutrido, alimentando ele só de... Não tem jeito [risos]!*

**Entrevistadores –** Consoante o senhor, no livro, nosso corpo-linguagem é feito das palavras com que o exercitamos. Quanto mais eu uso a língua, maior é o meu corpo-linguagem e, por extensão, maior é o meu mundo. O senhor poderia pontuar qual a importância da conscientização dos alunos e professores sobre CORPO-LINGUAGEM?

**Rildo Cosson –** *É uma dor, né, Regimar? O seu diagnóstico infelizmente está correto. É isso mesmo. Nós estamos percebendo esse encolhimento, não é? E é doloroso de observar isso. É aquela história: em vez de ampliar, estão diminuindo. Em vez de aprendermos, estamos desaprendendo, e não se engane não! O fenômeno que nós estamos vendo das pessoas com a mentalidade muito estreita, com a visão de mundo muito pequena, seja a esquerda, seja a direita, não vem do espaço sideral não, vem dessas práticas sociais mesmo de minar, diminuir o seu corpo-linguagem. Então o mundo das pessoas está cada vez menor, e se reduzem ao que é dito no WhatsApp, ao que é visto na rede social, então muito impacto, então, quer dizer, a importância do estudo literário, diversos textos, múltiplos textos, com complexidade diferente ajuda sempre a pessoa a expandir o horizonte dela. O mundo dela vai ficar maior porque ela vai experienciar outras vidas, seja no tempo, seja no espaço. Ela vai ver outros modos de existir, ela vai ter acesso a outras experiências. E essa possibilidade que só a literatura oferece é que vai desenvolver o corpo-linguagem dela, porque, se ela ler sempre o mesmo texto, no seu mundinho reduzido, ela não expande o corpo dela, ele não desenvolve. Então é muito importante que haja essa consciência, nos professores, para que eles possam oferecer para os alunos, porque, na minha percepção, é assim, Regimar: se o professor está consciente, ele*

*próprio oferece para os alunos e consegue efetivar. O problema somos nós mesmos, professores, conscientizar disso. Começa conosco, sempre conosco.*

**Entrevistadores – “A literatura é plena de saberes sobre o homem e sobre o mundo. [...] Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem a renúncia da minha identidade.” Professor, como conciliar a escolha das obras a serem lidas pelos alunos analisando seu CORPO-LINGUAGEM? Cite alguma situação que demonstre esse trabalho e exemplifique-a.**

**Rildo Cosson –** *[risos] Ô Regimar, você está me pedindo um outro livro [risos]. Para fazer, infelizmente não é tão simples assim. Aqui eu vou focar só sobre um aspecto, que é a questão de textos selecionados, o que vamos selecionar de textos para ler. Aí, eu vou dar um exemplo que não é meu, dois exemplos, aliás, não são meus. Mas um é muito recente agora, que é sobre uma professora que estava trabalhando com “Lucíola”, de José de Alencar, e o texto não chamava muito a atenção dos alunos, mas ela observou que uma parte das alunas dela usavam no Instagram, no TicToc, sei lá qual era dessas redes, elas faziam propagandas de coisas que elas queriam vender. Elas estavam fazendo bijuterias, coisas assim e estavam vendendo. E elas repetiam assim, sempre as mesmas palavras: “é muito bonito, elas vão ficar lindas se você usar”. Então o que fez a professora? A professora pegou e aproveitou a descrição que o Paulo, o personagem narrador da Lucíola faz da Lúcia. Tem trechos que ela faz a descrição dela e diz que ela tem uma beleza acutilante, alguma coisa assim, ou seja, uma palavra nova, não é? Então ela pegou e disse assim: “olha, vocês venderiam muito mais se vocês mudassem a escrita. Aproveitem a descrição que ele fez da Lúcia, uma descrição apaixonada, e tentem colocar isso para as pessoas que vocês estão vendendo”. E aí, as alunas fizeram isso e acharam maravilhoso, e elas aprenderam então novas formas de descrever uma mulher bonita. Era acutilante. A Lúcia aparecia na festa acutilante. Foi muito interessante o exemplo que ela deu, ela deu numa conversa que nós tivemos numa palestra, e eu gostei demais desse exemplo, porque o que é que aconteceu? Ela conseguiu mostrar para as alunas que havia palavras que elas não conheciam e que elas poderiam utilizar dentro da vida delas. Ela mostrou justamente isso, que a literatura estava dando palavras para elas, estava ampliando o horizonte delas.*

*Então, ao ler o texto, não que elas tivessem que ler o texto para poder fazer... Ela fez uma ligação, ela deu um sentido para o texto, né? Um significado para que as meninas pudessem ler o texto, e é isso que, muitas vezes, não acontecesse. Os textos não são significativos para o aluno. O texto não é significativo, seja porque o texto não é, não está dentro do seu horizonte cultural, está muito distante, talvez um texto de séculos atrás que não está dentro do horizonte dele e ele não vai gostar de ler. Tematicamente não é interessante, a linguagem pode ser muito complexa e daí por diante, ou seja, o texto tem que ser um texto que seja significativo para o aluno, de forma que ele possa ler e ter um encontro com o texto, ter um momento de ter um encontro com o texto. Então o mais importante, nessas situações, é exatamente que o aluno tenha um encontro, não importa aí tanto se o texto é canônico ou não, se ele é clássico, se ele tem informações ou não. O que importa é que ele seja significativo para a vida do aluno.*

*Aí vem o segundo exemplo que eu vou te dar, agora tratando-se de um texto canônico, e é uma coisa muito interessante. Eu tive um aluno que ele era professor de uma escola particular e ele começou a ter problemas com a coordenadora. A coordenadora queria que ele ensinasse escola literária, e ele não queria ensinar escola literária e obviamente, sendo meu aluno, você já pode imaginar qual a posição dele, então havia uns embates assim um pouco frequentes, até que chegou um momento em que ele resolveu que não ia. A coordenadora, então, pediu para que ele entregasse a cadeira. E, nesse momento, ele estava trabalhando com o sermão de Vieira (“Sexagésima” lá do Vieira), que é aquela linguagem barroca, né? Estava trabalhando cheio de oxímoros, de antíteses, então ele ficou bem arregaçado com aquela história e resolveu mostrar para os alunos porque que ele estava indo embora. Avisou que não iria mais ser o professor deles e aí pegou o texto do Vieira e fez uma paródia do texto, utilizando a situação. Ele foi usando toda a estrutura do texto do Vieira para com aquela situação que está sendo vivida por ele e indiretamente pelos alunos. Os alunos compreenderam perfeitamente a situação e, melhor ainda, compreenderam perfeitamente o texto do Vieira, aí passaram a fazer vários exercícios semelhantes, fazendo outras paródias ali dentro das paródias, algumas muito engraçadas, outras nem tanto, envolvendo os colegas, envolvendo em casa. Aí movimentou tanto a turma que os pais fizeram uma reunião de pais e pediram para não tirar o professor, porque era um professor excelente, porque fazia os alunos lerem Vieira, entenderem [risos], o que é melhor, né? Melhor ainda, se apropriarem de Vieira. O que ele fez, na verdade, na verdade, o texto se tornou significativo para os alunos. O que acontece, na maioria das vezes, [é que] nós queremos que os alunos leiam os textos que são significativos para nós e esquecemos que quem está lendo é o aluno. Você já leu esse texto, já passou por ele. Agora é*

*a vez do aluno, então o texto tem que ser significativo para o aluno, e não para você. Por isso que é muito importante você conhecer o seu aluno, saber onde seu aluno está, o que ele lê, o que ele não lê, para você poder ter um ponto de partida para trabalhar bem. Saber a competência literária do seu aluno é a grande chave. O bom professor é aquele que sabe a competência literária do seu aluno para poder desenvolvê-la, ou seja, eu sei onde o aluno está e aonde eu quero levá-lo.*

**Entrevistadores – De acordo com o livro, todos nós exercitamos a linguagem de muitos e variados modos em toda a nossa vida, de tal modo que o nosso mundo é aquilo que ela nos permite dizer, isto é, a matéria constitutiva do mundo é, antes de mais nada, a linguagem que o expressa. Como avaliar a apreensão do CORPO-LINGUAGEM das obras trabalhadas com os alunos?**

**Rildo Cosson** – *Gente, primeira coisa, é preciso que haja uma concretização, é preciso que a experiência literária seja concretizada num objeto, a primeira coisa. A escola tradicionalmente usa esse objeto que é a escrita. Então, quando eu vou dar aula, fazer oficina (eu faço muitas oficinas com professores), eu sempre digo assim: no começo, é o texto; no começo, é a leitura; e, no fim, a escritura. Então toda leitura tem que terminar num texto escrito. Tem que percorrer um texto escrito. A gente começa com os alunos fazendo interações pessoais. Até brinco com ele: “vou olhar o caderno, vou conferir, vou passar na carteira conferindo quem é que fez ou não”. A primeira coisa é que todos, os vários momentos, têm de ser acompanhados de registros. Então tem que ter vários registros. Nós não podemos contentar com um só. Vários registros... Uma parte dos registros tem que ser escrita mesmo, porque a escrita, a escritura (o ato de escrever, a composição), ajuda a organizar o seu pensamento, ajuda a organizar a forma que você interpretou o texto, então tem que ter a escrita. Todos os trabalhos com a leitura literária têm que redundar, têm que ter como consequência um texto escrito. “Professor, só pode ser texto escrito?”. Não, você pode promover outras formas de registro. Agora há pouco eu estive em uma oficina muito bacana. A gente leu um texto de ficção científica com os alunos, lá em Porto Alegre, e uma aluna apresentou um caderninho que ela transformou a leitura em imagens, mas ela trabalha com crianças e ela queria fazer isso. A oficina era assim: eles iriam assumir o lugar de seus alunos; e, como os alunos dela eram alunos de pré-escola, da educação infantil, eles não sabiam escrever, então, se ela fosse escrever, não ia ser a experiência do aluno dela. Então ela apresentou a leitura dela na forma de imagens. Era um caderninho muito*

*bacana, pintadinho mesmo, com desenhos, não desenhos infantis, eram desenhos dela, mas eram desenhos pintados. Achei super, pena que não pedi para ficar e guardar como exemplo, inclusive. Quer dizer, é uma forma de registro, o imagético também é uma forma de registro. Usar um vídeo também é outra forma de registro, então nós temos que utilizar inclusive essas outras formas. O vídeo hoje é absolutamente... Tem uma moça, lá no Rio Grande do Sul mesmo, que ela utilizou uma coisa de fazer quadrinhos. É um programa que ensina você a fazer quadrinhos, o CANVAS, não sei o que mais lá, ou seja, você pode usar até os recursos de registros da internet. O que não pode deixar é de ter o registro. O registro vale por duas coisas: ele vale pelo ato de ser registro, uma parte dele vale por ser registro; e a outra parte consiste na qualidade do registro, que é o que você pensou aqui na apreensão. Tem uma parte, Regimar, no meu livro sobre PARADIGMAS... Acho que eu tenho um exemplar aqui, vou pegar para você, só um minutinho. Eu vou fazer propaganda, viu? Tem esse aqui. Você está vendo? Então, aqui no finalzinho dele, quando eu falo do letramento literário, eu falo sobre... Tem um material de ensino e tem uma avaliação, tá? Tem uma parte que chama assim: A AVALIAÇÃO. Então, nessa parte, tem algumas sugestões, que é justamente a ideia de como é que você, em vez de usar os testes, os questionários, essas coisas que geram gráficos [risos], podem utilizar outros mecanismos.*

**Regimar** – Professor Rildo, muito obrigada! Contribuiu grandemente para a minha escrita. Eu já vou... Hoje à noite, eu já vou mexer.