



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



VANESSA CRISTINA SANTOS

**LEITURA LITERÁRIA: DO LIVRO DIDÁTICO À PRÁTICA
DISCURSIVA DE CONTOS E CRÔNICAS**

**Montes Claros – MG
Maio / 2024**

VANESSA CRISTINA SANTOS

**LEITURA LITERÁRIA: DO LIVRO DIDÁTICO À PRÁTICA
DISCURSIVA DE CONTOS E CRÔNICAS**

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

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de Pesquisa: Leitura Literária

Liberado em: 20/05/2024.



Montes Claros – MG
Maio / 2024

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTES TRABALHOS, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Ficha Catalográfica

S2371 Santos, Vanessa Cristina.
Leitura literária [manuscrito]: do livro didático à prática discursiva de contos e crônicas / Vanessa Cristina Santos – Montes Claros, 2024.
110 f.: il.

Bibliografia: f. 107-110.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação em Letras – Profissional em Letras/PPGL, 2024.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho.

1. Literatura (Ensino fundamental). 2. Livros didáticos. 3. Leitura (Ensino fundamental). 4. Letramento literário. 5. Professores de português - Ensino - Meios auxiliares. 6. Contos. 7. Crônicas. I. Carvalho, Maria de Lourdes Guimarães de. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título. IV. Título: do livro didático à prática discursiva de contos e crônicas.

VANESSA CRISTINA SANTOS

**LEITURA LITERÁRIA: DO LIVRO DIDÁTICO À PRÁTICA DISCURSIVA DE
CONTOS E CRÔNICAS**

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

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de Pesquisa: Leitura Literária

Aprovada pela banca examinadora constituída pelas *professoras doutoras*:

- ✓ Profa. Dra. Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho – (Unimontes/Orientadora);
- ✓ Profa. Dra. Arlete Ribeiro Nepomuceno – (Unimontes/Examinadora);
- ✓ Profa. Dra. Zoraide Portela da Silva Cunha – (UNEB/Examinadora).

Montes Claros, 26 de março de 2024.

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).

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus, à minha família, aos amigos, à comunidade escolar e à minha orientadora Profa. Dra. Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho, por acreditarem em mim, orientando-me nos passos a serem dados no percurso deste estudo.

AGRADECIMENTOS

Deixo meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que sonharam comigo pela aprovação na seleção do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Estadual de Montes Claros – MG e que caminharão comigo durante a realização deste estudo.

Gratidão:

A Deus, porque sem sua direção e força nada teria sentido. É Ele quem abre as portas do conhecimento e ilumina as nossas ações.

À Profa. Dra. Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho, pelas sábias orientações e bondade ao compartilhar seus conhecimentos comigo, cultivando a paciência e a dedicação em todas as etapas deste projeto.

Aos professores e colegas do curso de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, da Unimontes, pelo compartilhamento dos conhecimentos e experiências teóricas e práticas.

Aos servidores, estudantes e comunidade da Escola Estadual Francisco Dumont pela compreensão, colaboração e interação na prática docente humanizada.

Aos meus amados pais pelo amor, compreensão e orações.

Ao meu querido irmão pelo constante incentivo e apoio.

A todos os amigos e familiares pela paciência, companheirismo e compreensão diante de todos os momentos que estive ausente.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelo fomento intelectual e financeiro.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CRMG	Currículo Referência de Minas
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
LD	Livro Didático
MG	Minas Gerais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFLETRAS	Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras
SD	Sequência Didática
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
TDIC	Tecnologia Digital da Informação e Comunicação
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Características dos gêneros discursivos	26
Figura 02 – Características do conto	29
Figura 03 – Características da crônica.....	37
Figura 04 – Gamificação didática.....	48
Figura 05 – Escola Estadual Francisco Dumont.....	53
Gráfico 01 – Desempenho na segunda avaliação trimestral.....	56
Figura 06 – Procedimentos descritivos.....	60
Figura 07 – Capa do manual do professor do LD, de Araújo e Oliveira (2018).....	63
Figura 08 – Conheça o manual do professor – pág. 6	64
Figura 09 – Conheça o manual do professor – pág. 7	65
Figura 10 – Seções, subseções e boxes da coleção do LD de Araújo e Oliveira (2018).....	66
Figura 11 – Capa do LD do estudante	67
Figura 12 – Os dois pequenos e a bruxa.....	73
Figura 13 – Tela de José Fraga.....	78
Figura 14 – Trabalhando com a crônica	79
Figura 15 – Resumo biográfico de Colasanti	84
Figura 16 – Dinâmica interativa na leitura	89
Figura 17 – A trilha de João e Maria	93
Figura 18 – Convite ao jogo	94
Figura 19 – Exemplo dos questionamentos.....	95
Figura 20 – Exemplo de acerto.....	96
Figura 21 – Exemplo de falha	96
Figura 22 – Final da jornada literária	97
Figura 23 – Classificações finais	98
Figura 24 – Roteiro teatral.....	101

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Especificidades dos contos	29
Quadro 02 – Principais autores, exemplos e características do gênero conto	31
Quadro 03 – Os diferentes pareceres sobre a caracterização da crônica	38
Quadro 04 – Elementos da gamificação	50
Quadro 05 – Conhecendo o LD	68
Quadro 06 – Divisão dos trabalhos com a leitura no LD	69
Quadro 07 – Descritores para a prática da leitura	77
Quadro 08 – Descritores para ações leitoras	83
Quadro 09 – Plano de ação	88
Quadro 10 – Dinâmica interativa da leitura.....	90
Quadro 11 – Competências e habilidades BNCC (2018).....	91
Quadro 12 – A estrutura da nossa gamificação	99

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Pontuação final na gamificação	93
Tabela 02 – Computação final.....	102

RESUMO

Pesquisa motivada pela observação empírica da sala de aula e pela análise dos dados das avaliações sistêmicas do ensino fundamental, especialmente as do 7º ano, do ensino fundamental II, da Escola Estadual Francisco Dumont, *lôcus* de atividade profissional da pesquisadora e contexto inspiracional das proposições didático-pedagógicas deste trabalho. Responde ao seguinte questionamento: Que ações metodológicas podem ser acrescidas às atividades de leitura de contos e crônicas, propostas por Araújo e Oliveira (2018), no exemplar destinado ao 7º ano, do ensino fundamental II, para torná-las mais significativas e, assim, promover a leitura literária? O objetivo geral é apresentar propostas de leituras complementares de um conto e uma crônica, presentes nesse livro didático e objetivos específicos: *i*) explorar os pressupostos teórico-didáticos relativos ao trabalho com a leitura literária, especificamente, com os gêneros conto e crônica; *ii*) descrever as atividades propostas para a leitura de um conto e uma crônica no LD de Araújo e Oliveira (2018); *iii*) elaborar um planejamento de atividades complementares à leitura do conto “Os dois pequenos e a bruxa” e da crônica “De quem são os meninos de rua?”. Este estudo é justificado pela necessidade da compreensão efetiva acerca do suporte didático dos professores de língua portuguesa, no tocante ao trabalho proposto para a realização dos estudos literários. Metodologicamente, está fundamentado na pesquisa-ação propositiva, sob o olhar qualitativo descritivo. As ações desta pesquisa estão ancoradas, teoricamente, nas contribuições de autores renomados, que abordam a leitura, tais como Bakhtin (1999, 2011), Cavalcante (2013), Cereja e Magalhães (2005), Coelho (2000), Cortazar (2006) Cosson (2014, 2015, 2016), Fonseca (2021), Gil (2010), Gotlib (1999), Kleiman (2005), Moraes (2022), Oliveira (2018), Ribeiro (2009), Sá (2020), Soares (2012), Solé (1998), Vergara (2014), Todorov (2017), Tripp (2005), entre outros e nos documentos parametrizadores do ensino: Brasil (2018) e Minas Gerais (2019). Como resultado foi elaborado um planejamento metodológico didático, teoricamente fundamentado e planejado, no qual apresentamos três sugestões de trabalho complementares às leituras propostas no LD em voga: uma dinâmica interativa, que aborda as características básicas dos gêneros textuais conto e crônica, a gamificação com o jogo da “A Trilha de João e Maria” e, ainda, a escrita, sob a orientação do professor, de uma nova versão das histórias trabalhadas, em formato teatral, o qual será encenado pelos próprios estudantes. Sendo assim, essa proposta didática poderá contribuir significativamente com o processo de ensino e aprendizagem da leitura literária.

Palavras-chave: livro didático; leitura; letramento literário; atividades complementares.

ABSTRACT

Research motivated by empirical observation of the classroom and analysis of data from systemic assessments of elementary education, especially those of the 7th year, of elementary school II, of the Francisco Dumont State School, the locus of the researcher's professional activity and the inspirational context of the pedagogical didactic propositions aspects of this work. It answers the following question: What methodological actions can be added to the activities of reading stories and chronicles, proposed by Araújo and Oliveira (2018), in the copy intended for the 7th year, of elementary school II, to make them more meaningful and, thus, promote literary reading? The general objective is to present proposals for complementary readings of a short story and a chronicle, present in this textbook and specific objectives: i) explore the theoretical didactic assumptions related to working with literary reading, specifically, with the short story and chronicle genres; ii) describe the activities proposed for reading a short story and a chronicle in the LD by Araújo e Oliveira (2018); iii) prepare a plan of complementary activities to reading the story “The Two Little Ones and the Witch” and the chronicle “Whose Street Children Are They?”. This study is justified by the need for effective understanding of the teaching support of Portuguese language teachers, regarding the work proposed for carrying out literary studies. Methodologically, it is based on propositional action research, from a descriptive qualitative perspective. The actions of this research are anchored, theoretically, in the contributions of renowned authors, who address reading, such as Bakhtin (1999, 2011), Cavalcante (2013), Cereja and Magalhães (2005), Coelho (2000), Cortazar (2006) Cosson (2014, 2015, 2016), Fonseca (2021), Gil (2010), Gotlib (1999), Kleiman (2005), Moraes (2022), Oliveira (2018), Ribeiro (2009), Sá (2020), Soares (2012), Solé (1998), Vergara (2014), Todorov (2017), Tripp (2005), among others and in teaching parameter documents: Brazil (2018) and Minas Gerais (2019). As a result, a didactic methodological plan was developed, theoretically based and planned, in which we presented three suggestions for complementary work to the readings proposed in the LD in vogue: an interactive dynamic, which addresses the basic characteristics of the short story and chronicle textual genres, gamification with the game of “The Hansel and Gretel Trail” and also the writing, under the guidance of the teacher, of a new version of the stories worked on, in theatrical format, which will be acted out by the students themselves. Therefore, this didactic proposal can contribute significantly to the process of teaching and learning literary reading.

Keywords: textbook; reading; literary literacy; additional activities.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	CAMINHOS TEÓRICOS	19
2.1	Leitura e letramento literário	19
2.2	A literatura infantojuvenil: construindo caminhos possíveis	21
2.3	Breves considerações relativas a gênero textual	25
2.3.1	O gênero discursivo conto	27
2.3.2	O gênero conto maravilhoso	33
2.3.3	O gênero “crônica”	36
2.3.3.1	Especificidades da crônica jornalística	40
2.4	A literatura nos documentos de parametrização: BNCC (2018) e CRMG (2019) .	41
2.5	A gamificação: uma metodologia didática para o letramento literário	48
3	ITINERÁRIOS METODOLÓGICOS	53
3.1	Escola Estadual Francisco Dumont: contexto inspiracional desta pesquisa	53
3.2	Análise da proficiência/desempenho dos estudantes na avaliação trimestral	55
3.3	Método e metodologia para execução das ações	57
3.4	Metodologia	58
3.5	Técnicas/Instrumento de coleta de dados	59
4	CONHECENDO O LD PARA NOVAS PROPOSIÇÕES PEDAGÓGICAS	61
4.1	A importância do LD como fonte de aprendizagens	61
4.2	Apresentação do manual do professor	63
4.3	Apresentação do LD, destinado ao 7º ano do ensino fundamental	66
4.4	Descrição das propostas de leitura dos gêneros conto e crônica	71
4.4.1	Descrição das proposições para leitura do conto “Os dois pequenos e a bruxa”	72
4.4.2	Análise das proposições para leitura da crônica “De quem são os meninos de rua?”	78
5	PROPOSTA DE COMPLEMENTAÇÃO DIDÁTICA	87
5.1	Dinâmica interativa na leitura	89
5.2	Jogo “A Trilha de João e Maria”	90
5.3	Teatro: aprender fazendo	100
5.4	Computação geral dos pontos	102
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
	REFERÊNCIAS	107

1 INTRODUÇÃO

Diante do atual cenário em que se encontra a educação, envolvida em desafios gigantescos, relativos às áreas da leitura literária, torna-se imprescindível o aperfeiçoamento profissional do professor, a fim de se tornar melhor capacitado para pensar e executar ações interventivas que possam minimizar as dificuldades detectadas no processo de ensino-aprendizagem. Entendemos, porquanto, que é a partir de estudos e pesquisas que o educador poderá compreender o seu ambiente de trabalho, as necessidades dos estudantes e como elaborar atividades mais significativas e contextualizadas, com vistas a atender às necessidades dos estudantes.

Nesse contexto, surge a pesquisa “*Leitura literária: do livro didático à prática discursiva de contos e crônicas*”, que está vinculada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). Inserida na área de concentração “Linguagens e Letramento”, apresenta estudos na linha de pesquisa “Leitura Literária” e tem como motivação a observação empírica da sala de aula e a análise dos dados das avaliações sistêmicas do ensino fundamental, especialmente as do 7º ano, do ensino fundamental II, da Escola Estadual Francisco Dumont, *lócus* de atividade profissional da mestranda e cenário inspiracional para os estudos realizados nesta pesquisa-ação propositiva.

Salientamos, também, que os dados das avaliações sistêmicas dessa escola, assim como de outras escolas públicas avaliadas pelo Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade (SIMAVE), comprovam a necessidade urgente de metodologias interventivas, a fim de minimizar as defasagens nas áreas da leitura, apresentadas por muitos alunos, ao concluírem os anos finais do ensino fundamental com nível de letramento insuficiente, não tendo desenvolvido habilidades leitoras importantes e previstas em anos escolares anteriores.

Ademais, é notório o fato de que um grande percentual dos estudantes da turma selecionada para servir como base analítica para o desenvolvimento desta pesquisa não possui hábitos de leitura e se encontra resistente quanto à realização de atividades extraclasse, por falta de motivação para os estudos. Diante desse cenário, esta pesquisa levanta o seguinte questionamento: que ações podem ser acrescidas às atividades de leitura de contos e crônicas, propostas por Araújo e Oliveira (2018), no exemplar destinado ao 7º ano, do ensino fundamental II, para torná-las mais significativas e, assim, promover o letramento literário?

O livro didático, em análise, é adotado por algumas escolas públicas e a experiência com seu uso vem revelando que, no que concerne às proposições de leitura de textos

literários, as propostas reflexivas, próximas da tecnologia e associadas a outros gêneros textuais, interligadas, portanto, com os aspectos socioculturais da sociedade moderna, na qual os estudantes estão inseridos, tendem a despertar nos aprendizes o prazer em ler, no entanto sentimos necessidade de atividades práticas na área digital e lúdica, a fim de que os estudantes se sintam mais motivados para os atos de aprendizagem.

Desse modo, torna-se necessária a proposição de inovações que sejam mais atrativas para os alunos, por meio de propostas pedagógicas instigantes que levem em consideração a realidade do público-alvo, a valorização da leitura como espaço de prazer, de fruição e de ressignificação de conhecimentos para que os alunos sejam capazes de compreenderem o que está sendo lido e, desse modo, sintam-se despertados para a leitura significativa e tenham a oportunidade de se tornarem leitores críticos e reflexivos.

Este trabalho, portanto, delineou o seguinte objetivo geral: apresentar propostas complementares de um conto e uma crônica, presentes no livro didático “*Tecendo Linguagens: língua portuguesa*”, de Araújo e Oliveira (2018), volume destinado ao 7º ano do ensino fundamental II. A intenção é, a partir de um aprofundamento teórico-didático referente ao letramento literário, proporcionarmos sugestões de atividades para o trabalho significativo com a leitura literária.

A fim de cumprirmos esse objetivo geral, delineamos os seguintes objetivos específicos: i) explorar os pressupostos teórico-didáticos relativos ao trabalho com a leitura literária, especificamente com os gêneros conto e crônica, com vistas aos letramentos voltados para a leitura, tendo como sustentação básica a Base Nacional Comum Curricular (BNCC – 2018) e o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG – 2019); ii) descrever e analisar as atividades propostas para a leitura de um conto e uma crônica no LD de Araújo e Oliveira (2018); iii) elaborar um planejamento de atividades complementares à leitura do conto “*Os dois pequenos e a bruxa*”, de Pedroso (2001) e da crônica “*De quem são os meninos de rua?*”, de Colasanti (2002).

Esses objetivos específicos elencados são fundamentais nesta pesquisa, uma vez que propiciam o desenvolvimento das ações aqui pretendidas. Direcionam melhor a fundamentação teórica e metodológica referentes ao trabalho com o letramento literário, com vistas a oportunizarem o empreendimento de um estudo reflexivo e crítico acerca do LD e, também, favorecem a apresentação de um processo de elaboração de atividades complementares àquelas propostas no LD, que, como se sabe, é um suporte para ações pedagógicas nas escolas brasileiras.

Segundo Koch (2011, p. 155, grifos da autora), “ao professor cabe a tarefa de despertar no educando uma atitude crítica diante da realidade em que se encontra inserido, preparando-o para “ler o ‘mundo’: a princípio, o seu mundo, mas daí em diante, e paulatinamente, todos os mundos possíveis”. Dessa maneira, é fundamental que o professor possua habilidades analíticas e críticas acerca do LD que seleciona e adota para o trabalho na escola, com vistas à promoção de atividades capazes de despertar nos estudantes o prazer pela leitura literária e, também, explorar os aspectos sociais inerentes aos textos. O LD é um importante recurso pedagógico à disposição dos professores e estudantes, portanto deve ser explorado, a partir de sua escolha e adesão na escola.

Para isso, torna-se imprescindível compreendermos os processos que envolvem os mecanismos de leitura e de que modo podemos planejar atividades didático-pedagógicas mais significativas e contextualizadas, a fim de promovermos o ato de ser leitor, visto que, segundo Solé (1998, p. 130),

para ensinar as estratégias que podem ser adotadas quando há lacunas na compreensão não se deve fazer muito mais do que o imprescindível para a compreensão do texto: mostrar aos alunos os objetivos da leitura, proporcionar e ativar os conhecimentos prévios, ensinar a inferir, a fazer conjeturas, a se arriscar e a buscar verificação para suas hipóteses; explicar o que podem fazer quando se deparar com problemas no texto.

Essas considerações de Solé (1998) contribuem para acentuar a importância da realização deste trabalho, o qual é justificado pela importância de evidenciarmos os resultados de uma análise compreensiva do LD “*Tecendo Linguagens: língua portuguesa*”, de Araújo e Oliveira (2018), destinado ao 7º ano do ensino fundamental II, a fim de observarmos como esse manual trabalha com as questões da leitura literária e, então, apresentarmos contribuições na área da leitura, por meio de sugestões de atividades complementares à proposta desses autores, especialmente referentes aos gêneros textuais conto maravilhoso e crônica jornalística.

Nessa perspectiva, ao propor, em alguns momentos, metodologias de ensino tradicionais e ressaltar a arte da aprendizagem pela memorização, esse LD pratica uma ação contrária ao previsto na BNCC (2018), visto que esse documento entende o ensino como um elemento capaz de promover a reflexão sobre a língua. Desse modo, para Brasil (2018), as atividades de leitura literária, além de resgatar as condições de produção e recepção dos textos, devem proporcionar reflexão crítica sobre os temas discutidos nas aulas de língua portuguesa, oferecendo, assim, possibilidades para efetivação da compreensão dos efeitos de

sentido desencadeados pela utilização de recursos linguísticos, multissemióticos¹ e multimidiáticos². Outro ponto a ser considerado é que, embora não esteja delimitada como um componente curricular específico, a literatura atravessa toda a BNCC (2018) e transcende o contexto escolar, considerando seu papel na formação de um cidadão crítico, reflexivo e participativo, inserido em um dado contexto social.

Conforme Brasil (2018), o trabalho com a literatura envolve a formação dos leitores de modo a torná-los aptos para a leitura e para a percepção das características particulares dos textos literários, tais como a sua linguagem polissêmica e o diálogo com outras obras ou textos, por meio do questionamento reflexivo, a fim de compreender a mensagem literária e, se necessário, reformular os pensamentos anteriores à leitura. Desse modo, haverá a formação 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, grifos do documento).

No ensino fundamental, a BNCC (2018) propõe, portanto, o aprofundamento da formação do leitor que usufrui do prazer da literatura, sobretudo, no componente curricular de língua portuguesa, objetivando oferecer aos estudantes condições para “[...] participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.” (Brasil, 2018, p. 65). Nesse viés, ao propormos o trabalho de leitura literária, a partir dos recursos que os estudantes têm disponíveis, o LD, e acrescentarmos outras ações didáticas, enquadradas nos gêneros textuais conto e crônica, defendemos que poderá haver o despertar de um olhar diferenciado para a leitura, possibilitando o desenvolvimento de habilidades para a efetivação do letramento literário.

As considerações de Solé (1988, p. 72) ao afirmar que “para tornar os alunos bons leitores – para desenvolver mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura –, a escola terá que mobilizá-los internamente, pois aprender a ler e também ler para aprender requer esforço” indicam que nossa opção pelas metodologias propostas nesta

¹ Consoante Rojo e Barbosa (2015, p. 108), textos multissemióticos são os que apresentam “mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição [...] Língua oral e escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças, performances, vestimentas – modalidade gestual), áudio (música e outros sons não verbais – modalidade sonora) e imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, grafismos, vídeo, animações – fazendo uso de estratégias e procedimentos de leitura que atinjam significativamente os objetivos propostos de uma dada prática de leitura)”.

² O texto multimidiático diz respeito às “novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc.” (Brasil, 2018, p. 68).

pesquisa favorece a aquisição ou aprofundamento do letramento literário. Para Silva (1999), o ensino da leitura deve prever o contato do estudante com a obra literária, podendo manuseá-la e lê-la, a fim de sentir o prazer pela leitura e perceber seu sentido no seu contexto sociocultural.

Neste sentido, ao estudante devem ser oportunizadas ações interativas com os livros literários, a fim de despertar o desejo pela leitura. Segundo Brasil (1997, p. 43), “uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente”. Desse modo, esperamos que esta pesquisa produza resultados reflexivos acerca do trabalho com o LD e proporcione conhecimentos teóricos aos professores, incentivando-os para proposição de atividades significativas, complementares às que estão propostas no manual pedagógico, de forma a tornar os momentos dedicados às ações leitoras literárias mais prazerosas, envolvendo, assim, os estudantes na descoberta do conhecimento, a fim de despertá-los para se transformarem em leitores críticos e autônomos.

Com a pretensão de alcançarmos as metas propostas nesta pesquisa-ação propositiva qualitativa, estruturamos esta dissertação do seguinte modo: *capítulo 1*, o qual foi destinado à introdução, na qual fizemos uma abordagem a respeito dos pontos relevantes que serviram como norte para estes estudos. No *capítulo 2*, apresentamos a exploração dos pressupostos teóricos que sustentaram as ideias apresentadas e defendidas nesta pesquisa. Assim, discorreremos sobre *a leitura e o letramento literário*, com breves considerações a respeito da literatura infantojuvenil, na tentativa de construirmos caminhos possíveis para nosso trabalho de pesquisa. Discutimos, também, acerca de questões relativas ao gênero textual, das características gerais ao destaque para o conto maravilhoso e para a crônica jornalística. Dando continuidade aos estudos teóricos, discorreremos sobre a literatura nos documentos parametrizadores, traçando diálogos com a BNCC (2018) e com o CRMG (2019). Por fim, delineamos discussões relativas à gamificação como uma metodologia didática para o letramento literário. Entre os autores que ancoraram nossas ações nesta pesquisa, temos, em ordem alfabética: Alves (2015), Alves, Moinho e Diniz (2014), Bakhtin (1992, 2011), Cavalcante (2013), Cereja e Magalhães (2005), Coelho (1991, 2000, 2012), Colasanti (2002), Costa (2007), Cosson (2014, 2015, 2016), Cortazar (2006), Fardo (2013), Ferreira (2008), Ferreira e Vieira (2013), Fonseca (2021), Gotlib (1999), Kapp (2012), Kleiman (2005), Maria (2009), Marcuschi (2008), Mattar (2018), Melo (2003), Miranda e Carvalho (2018), Moraes (2022), Ribeiro (2009), Roas (2014), J. Sá (2002), E. Sá (2020), A. Soares (1993), M. Soares (2012), Todorov (2017), Vergara (2014) e Zilberman e Magalhães (1987).

Já no *capítulo 3*, intitulado de “*Itinerários metodológicos*”, fizemos a contextualização

da Escola Estadual Francisco Dumont, base motivacional desta pesquisa, a análise da proficiência/desempenho dos estudantes na segunda avaliação trimestral (SIMAVE) da turma que inspirou nosso trabalho investigativo. Discorremos, ainda, sobre o método e a metodologia para execução das ações, deixando informações acerca das técnicas de coleta, registro e análise dos dados, bem como a descrição das atividades propostas para a leitura de um conto e uma crônica do LD de Araújo Oliveira (2018).

No capítulo 4, denominado de “*Apresentação geral e das propostas de atividades com um conto e uma crônica*”, fizemos a apresentação panorâmica do LD “*Tecendo Linguagens: língua portuguesa*”, de Araújo e Oliveira (2018), tanto do manual do professor quanto do volume destinado ao 7º ano do ensino fundamental. Fechamos o capítulo com a descrição das propostas de leitura do conto “*Os dois pequenos e a bruxa*” e análise e proposições para leitura da crônica “*De quem são os meninos de rua?*”. Deixamos, ainda, a proposta didático-pedagógica de complementação. Finalmente, há as seções destinadas às considerações finais e às referências utilizadas nesta pesquisa.

2 CAMINHOS TEÓRICOS

A pesquisa bibliográfica é o levantamento ou revisão de obras publicadas sobre a teoria que irá direcionar o trabalho científico o que necessita uma dedicação, estudo e análise pelo pesquisador que irá executar o trabalho científico e tem como objetivo reunir e analisar textos publicados, para apoiar o trabalho científico (Souza; Oliveira; Alves, 2021, p. 66).

De fato, toda pesquisa científica, é teoricamente fundamentada. Fazer a revisão dos diferentes pressupostos teóricos sobre as temáticas investigadas permite ao pesquisador conhecer melhor o fenômeno em estudo e, assim, poderá escolher que caminho percorrer, a fim de que seus objetivos de estudos tenham maiores probabilidades de serem concretizados.

É com essa compreensão, portanto, que este capítulo delinea o seu objetivo de apresentar os pressupostos teóricos que nortearam esta pesquisa, direcionando as ações previstas para análise da leitura literária no LD e para a construção de atividades complementares para dois gêneros textuais, conto e crônica, trabalhados no LD de Araújo e Oliveira (2018).

2.1 Leitura e letramento literário

É inegável o fato de que o ser humano sempre esteve em contato com a literatura, seja pelos livros, filmes, músicas ou brincadeiras. Essa interação entre o literário e o homem proporciona a reformulação e (re)criação da realidade, dando um novo enfoque aos atos dos indivíduos, uma vez que, consoante Cosson (2016, p. 17), “a literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos”. Sendo assim, a literatura, embora não tenha a função de humanizar o leitor, apresenta um caráter de propiciar importantes reflexões, enquadrando-o em uma visão de respeito ao outro. É a partir do contato com o literário e o estranhamento provocado por sua leitura que o leitor poderá refletir acerca de sua vida e do mundo que o cerca e esse acontecimento tende a provocar novos olhares sobre o universo em que o leitor está inserido.

Nessa perspectiva de letramento literário, Soares (2012, p. 72) argumenta que o “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais”. Sendo assim, o letramento permeia a esfera da leitura e da escrita em um contexto sociocultural e, desse modo, deve ter seu foco nos planejamentos pedagógicos que

priorizam a leitura pelo prazer do acontecimento promovido pelo ato de ler, a fim de priorizar o contato do aluno com os objetos da leitura literária. Para Kleiman (2005, p. 25-26),

as práticas de letramento são práticas situadas, o que significa que os objetivos, os modos de realizar as atividades, os recursos mobilizados pelos participantes, os materiais utilizados, serão diferentes segundo as características da situação (por exemplo, uma missa, uma festa), da atividade desenvolvida (ler o missal, mandar um convite), da instituição (religiosa, familiar).

O ensino significativo, portanto, é aquele que procura mesclar a teoria com a prática, a fim de possibilitar uma aprendizagem contextualizada, proporcionando, dessa forma, o contato com diferentes situações promotoras dos multiletramentos, imprescindíveis na contemporaneidade. Nessa configuração, os planejamentos didático-pedagógicos deverão possibilitar o contato dos estudantes com os múltiplos letramentos existentes na atualidade.

Nesse cenário, o letramento literário se insere entre esses múltiplos letramentos e deve, portanto, ser oportunizado aos alunos. Segundo Ribeiro (2009, p. 19), o letramento é infinito, não tendo limite, visto que “a humanidade sempre inventará formas novas de escrever, novos gêneros de texto, suportes de leitura, etc., de acordo com as infinitas necessidades que temos e teremos, fazendo com que nosso horizonte de letramento esteja sempre em expansão”. Para o ensino acompanhar a evolução da sociedade, a qual apresenta uma característica de estar cercada por influências dos múltiplos recursos digitais, deve proporcionar metodologias pedagógicas contextualizadas com o mundo das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs).

Nesse sentido, Cosson (2015, p. 183) define o letramento literário como sendo “um processo de aprendizagem, resultado da experiência do leitor com o texto, simultaneamente solitário e solidário porque implica negociar, reformar, construir, transformar e transmitir o repertório que recebemos de nossa comunidade como literário”. Nessa perspectiva, o letramento literário promove a aprendizagem por meio da interação entre o leitor e o texto, no diálogo responsivo com o dito pelo autor ou pelas inferências realizadas durante a leitura e, portanto, exige habilidades leitoras específicas que devem ser acionadas no momento de efetivação da leitura.

Segundo Cosson (2016, p. 120), “o ensino de literatura passa a ser o processo de formação de um leitor capaz de dialogar no tempo e no espaço com sua cultura, identificando, adaptando ou construindo um lugar para si mesmo. Um leitor que se reconhece como membro ativo de uma comunidade de leitores”. O ensino da literatura deve, portanto, prevê a formação do leitor, capacitando-o para atuar em seu meio social, influenciando outros para a efetivação

do ato de ser leitor crítico. Essas habilidades são construídas pelo contato entre o leitor e os múltiplos textos literários.

Esse autor defende o ensino da leitura literária mediante os círculos de leituras, vistos como espaços sociais promotores da interação entre os leitores e o texto. Para Cosson (2014, p. 154), “participar de um círculo de leitura é compartilhar com um grupo de pessoas as interpretações dos textos com as quais construímos nossas identidades e da sociedade em que vivemos”. Desse modo, o ato da leitura exige a interação da tríade autor-texto-leitor, inserida em um dado contexto sociocultural, a fim de que faça sentido e possa, então, despertar o gosto pelo ato de ler. Segundo Cosson (2014, p. 23),

devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização.

É, pois, essa visão de leitura literária que esta pesquisa valoriza e elege para possibilitar o contato dos estudantes com a literatura, a fim de promover o letramento literário, por meio dos gêneros literários conto e crônica.

2.2 A literatura infantojuvenil: construindo caminhos possíveis

A literatura infantojuvenil é uma vertente literária com a pretensão de encantar os pequenos, público que engloba crianças (0 a 12 anos) e adolescentes (12 a 18 anos), pelo envolvimento e prazer que a literatura pode provocar no leitor. Ela está presente no momento em que as descobertas poderão perdurar por toda a vida. Nesse viés, assume um significado relevante para o incentivo à leitura, visto que o público infantojuvenil poderá se identificar com as narrativas lidas e, quem sabe, encontrar maiores significados para a existência no mundo.

O termo “infantojuvenil”, segundo o glossário do “*Só Escola*” (2023)³, é uma junção das palavras “infantil” e “juvenil”. Nessa esfera, a literatura com essa vertente remete à infância e à juventude, respectivamente. A importância dessa classificação deve-se ao fato de possibilitar diferenciar as obras direcionadas para crianças e adolescentes das destinadas ao público adulto, visto que o público infantojuvenil possui características próprias, as quais

³ *Infantojuvenil: O que é, significado*. Disponível em: <https://www.soescola.com/glossario/infantojuvenil-o-que-e-significado>. Acesso em: 21 fev. 2024.

levam em consideração o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dessa faixa etária, a fim de oferecer conteúdos adequados e relevantes para esses leitores.

Historicamente, a literatura destinada à faixa etária infantojuvenil teve início, a partir dos séculos XVII e XVIII, com escritos voltados para esse universo de leitores e com destaque para temáticas reflexivas e educativas, uma vez que, ao trabalhar com a imaginação desse público leitor, os escritores almejavam a transmissão de ensinamentos, como os perpassados pelas fábulas de La Fontaine e pelos contos compilados pelos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm, no século XIX, os quais foram os primeiros textos literários direcionados para as temáticas infantojuvenis.

Estudos apontam que, no Brasil, o precursor da literatura infantojuvenil brasileira – uma vez que já existiam no país traduções e adaptações de obras europeias – foi o autor e escritor, Monteiro Lobato⁴, com seu livro “*Narizinho Arrebitado*”, publicado no ano de 1921. Essa narrativa retratava a vida no campo, realidade de muitas crianças e adolescentes da época. Dessa maneira, o escritor Monteiro Lobato pôde promover transformações significativas no campo da literatura infantojuvenil em nosso país.

De acordo com Coelho (1991, p. 230), o diferencial de Lobato consistiu em “redescobrir realidades estáticas, cristalizadas pela memória cultural, e dar-lhes nova vida”. Sendo assim, ele foi fundamental para a escrita de obras que valorizassem o universo infantojuvenil. No campo da linguagem, os textos literários, na visão de Lobato, deveriam estar mais próximos da oralidade, valorizando a língua de uso do povo brasileiro, com destaque para o imaginário criativo, que incentiva a diversão e a criticidade, embora os temas não deixassem de circular por meio dos discursos e personagens ficcionais.

A respeito da literatura lobatiana, Zilberman e Magalhães (1987, p. 137) esclarecem que “as peculiaridades do conceito e da criação de literatura infantil de Monteiro Lobato o particularizam tanto em relação ao que, até então, circulava como história destinada à criança, que permitem falar em uma nova estética da literatura infantil”. Em vista disso, Lobato

⁴ Esta pesquisa tomou conhecimento da denúncia realizada por Antônio Gomes da Costa Neto, em 2010, à Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial contra o livro “*Caçadas de Pedrinho*”, do escritor Monteiro Lobato. Segundo Costa Neto, o livro teria passagens que incitam o preconceito contra os negros. No entanto, o MEC vetou a denúncia e, ainda, distribuiu exemplares do livro lobatiano a colégios de ensino fundamental, por intermédio do Programa Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE). Dessa forma, coadunamos com Lajolo (1998, p. 1) na ideia de que “discutir a representação do negro na obra de Monteiro Lobato, além de contribuir para um conhecimento maior deste grande escritor brasileiro, pode renovar os olhares com que se olham os sempre delicados laços que enlaçam literatura e sociedade, história e literatura, literatura e política e similares binômios que tentam dar conta do que, na página literária, fica entre seu aquém e seu além”. Nesse viés, cabe aos professores o uso de sabedoria para trabalhar a obra de Lobato, de modo consciente, contextualizado e crítico, uma vez que é impossível desconsiderarmos a relevante contribuição dada por esse escritor à literatura infantojuvenil no Brasil.

rompeu com os moldes tradicionais ao reformular os modos de escrita de seus livros, os quais o tornaram referência para as novas gerações. A linguagem e os temas da literatura de Lobato procuravam circular pelo universo de seu público: o infantojuvenil brasileiro. Afinal, conforme assevera Costa (2007, p. 99),

o leitor busca com frequência, na literatura, as perguntas e as possíveis soluções para os acontecimentos e os pensamentos que o acometem pelo simples fato de estar vivo. Por isso, a primeira e mais rápida das qualidades que esse leitor atribui a um texto significativo é o poder que a linguagem literária tem de se aproximar, minimamente, daquilo que acredita ser sua identidade.

Nesse sentido, o leitor infantojuvenil busca nos textos literários lidos o sentido para os acontecimentos em sua vida, a partir da compreensão do enredo narrado. É a aproximação, portanto, das histórias contadas com a realidade vivida que possibilita ao leitor gostar ou não do texto literário lido. Na perspectiva de Costa (2007, p. 66), isso somente é possível pela “negociação dos sentidos entre leitor e obra”, ou seja, há um diálogo entre o autor-texto-leitor e essa tríade em junção com o contexto sociocultural em que esses elementos estão imersos é que efetiva o sentido da mensagem transmitida no texto.

Desse modo, ressaltamos que o leitor infantojuvenil, também, seleciona o que vai ler, a partir de temáticas que prendam a sua atenção ao circular em seu meio. É interessante pensarmos na criança e no adolescente contemporâneo como protagonistas de acontecimentos em suas vidas, portanto o ato da leitura faz parte desse protagonismo, ou seja, o escolher o que ler e com quais leituras se identificar são tarefas habituais no contexto atual. Sendo assim, cabe a escola, também, oferecer diversas possibilidades de contato com a literatura, por meio de seus planejamentos didáticos.

É relevante destacarmos que, a partir dos anos 70, houve mudanças na área da escrita literária infantojuvenil, as quais foram promovidas por um grupo de autores importantes na literatura, tais como Bartolomeu Campos de Queirós, Fernanda Lopes de Almeida, Ana Maria Machado, Eliardo França, Pedro Bandeira, Ruth Rocha, Lígia Bojunga, entre outros, constituíram um novo time que deu ares de renovação ao gênero. Esses autores defendiam uma literatura que pudesse aliar aos temas da fantasia, temáticas atuais que conduzissem a atos reflexivos emancipatórios, ou seja, a literatura representaria um valioso instrumento de contestação, surpreendendo seus leitores.

No cenário atual, é uma literatura que vem passando por diversas transformações, as quais são exigências da própria sociedade moderna e imediatista. Os textos impressos dão lugar aos textos multimodais e digitais, inseridos, ainda, no modo gamificado que prende a

atenção dos leitores, em suas diferentes faixas etárias. Nesse espaço, portanto, os leitores infantojuvenis adquirem maior independência quanto às escolhas dos textos verbo-imagéticos para realização da leitura. Mesmo as crianças já são mais independentes, visto que nascem cercadas por instrumentos e linguagens digitais e podem, pois, realizar leituras mais livremente, ainda que monitoradas pelos responsáveis.

Nessa perspectiva, Miranda e Carvalho (2018, p. 242) assinalam que “a escola não deve ser a única via de acesso à leitura de literatura, mas é dela a principal responsabilidade no processo de formação de leitores, responsabilidade que é planejada para o social de forma institucionalizada”. Logo, é da escola, também, a responsabilidade de promover o letramento literário do público infantojuvenil, com o propósito de despertar o ato prazeroso da leitura por fruição, a partir da conscientização acerca de uma determinada realidade que se faz presente nos textos literários.

Sendo assim, consoante Miranda e Carvalho (2018, p. 243), “o poder que a escola tem em relação ao processo de leitura é ímpar, e por meio de sua experientiação, oferecida aos alunos, a realidade de apreciação da leitura em novos suportes pode ser redimensionada”, portanto o ato do letramento literário deve ser oportunizado aos estudantes, uma vez que Brasil (2018, p. 499) orienta o trabalho com a literatura em todas as fases do ensino. Para esse documento,

a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando.

Nessa configuração, a leitura literária deve ser promovida desde as séries iniciais, a fim de que os estudantes desenvolvam habilidades leitoras relevantes para a efetivação do letramento literário. Esse contato com a literatura está previsto nas ideias defendidas por Brasil (2018, p. 505, grifos nosso) ao discorrer sobre os direitos humanos e defender que eles “perpassam todos os campos de atuação social de diferentes formas, seja no debate de ideias e organização de formas de defesa de direitos [...] seja no exercício desse direito (*direito à literatura*, à arte, à informação, aos conhecimentos disponíveis, ao saber sobre si etc.)”.

Para a BNCC (2018), é fundamental, também, que o trabalho com a literatura infantojuvenil seja realizado com foco no texto, a fim de que as experiências de leituras literárias promovidas pela mediação do professor possam contribuir “para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo”

(Brasil, 2018, p. 42). É, portanto, com esse objetivo que o texto literário deve ser levado para a sala de aula, com o propósito de promover o gosto pela leitura literária e, conseqüentemente, reflexões e, conseqüentemente, mudanças no mundo contemporâneo.

2.3 Breves considerações relativas a gênero textual

Os planejamentos pedagógicos para o trabalho com a leitura costumam ser realizados com foco nos gêneros textuais, os quais devem estar inseridos em uma metodologia dialógica com o contexto sociocultural dos estudantes. Para isso, portanto, é importante compreender os conceitos que regem os gêneros textuais e o enquadramento dos textos nesses gêneros. Para este estudo, interessa o conceito de gênero defendido por Bakhtin (2011, p. 261-262, grifos do autor) que faz a seguinte assertiva:

todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*.

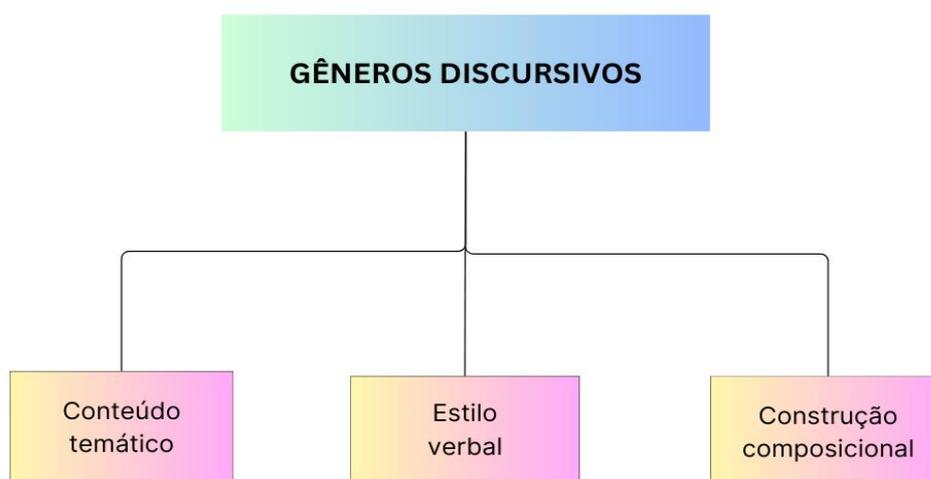
É fundamental compreendermos que os textos são classificados em determinado gênero por características semelhantes, tais como o conteúdo abordado no texto, seu estilo de comunicação e estrutura de escrita. É essencial considerar, ainda, a função e as condições de circulação dos textos, ou seja, seu contexto sociocultural. Esse autor concebe a linguagem como um fenômeno permeado por aspectos ideológicos, histórico e social. Ele enfatiza que toda comunicação representa um acontecimento linguístico concreto e construído historicamente pelos falantes, que utiliza dos gêneros discursivos para efetivação dos seus propósitos comunicativos.

Nessa medida, Marcuschi (2008), diferentemente de Bakhtin (2011), faz uso da nomenclatura “*gêneros textuais*” ao invés de “*gêneros do discurso*”, contudo as ideias desses dois autores para conceituação dos gêneros discursivos/textuais dialogam, visto que eles defendem a importância dos textos, em seus diferentes gêneros, para a concretização da comunicação humana. De acordo com Marcuschi (2008, p. 155), os gêneros textuais fazem parte de nossa vida cotidiana e “apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas”. Nesse viés, os

gêneros não são instâncias estanques, mas dinâmicas, visto que estão inseridos em uma dinâmica sócio-cultural.

Em concordância com Bakhtin (2011), as autoras Ferreira e Vieira (2013) descrevem os gêneros textuais pelas características que demonstramos na figura 01, a seguir, e que melhor direcionam nossos estudos nesta pesquisa.

Figura 01 – Características dos gêneros discursivos



Fonte: Elaboração própria, com base em Ferreira e Vieira (2013, p. 36).

Nesse contexto, trabalhar com os gêneros textuais exige um olhar para os conteúdos temáticos veiculados e para o modo em que esses conteúdos estão escritos e dispostos, a fim de cumprir um propósito comunicativo. A respeito dessa temática, Brasil (2018, p. 63) apresenta argumentos tais como:

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas.

Sendo assim, não há como trabalhar os gêneros textuais descontextualizados das vivências dos estudantes, o que demanda um esforço maior do professor para pensar ações de ensino significativas para deles, reconhecendo “o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias” (Brasil, 2018, p. 87).

Vale salientarmos que a proposição de um trabalho com os gêneros conto e crônica se torna adequada devido às características desses textos: ambos abordam temáticas do cotidiano, no formato de narrativas relativamente curtas, geralmente com poucos

personagens, sendo capazes de prender a atenção dos estudantes no ato da leitura. Ademais, são gêneros previstos no LD de língua portuguesa para o ensino fundamental.

2.3.1 O gênero discursivo conto

O gênero conto está inserido no contexto histórico da humanidade antes mesmo que a escrita, sendo transmitido pela oralidade de geração para geração. Com o advento da escrita, esses textos orais puderam ser compilados e armazenados. Segundo Gotlib (1999), os contos pertencem ao tipo narrativo, contando uma história condensada e revela o jeito do autor contar casos de determinado povo, lugar e época. Sendo assim, o conto, sob o olhar de Gotlib (1999, p. 82),

traz um compromisso selado com sua origem: a da estória. E com o modo de se contar a estória: é uma forma breve. E com o modo pelo qual se constrói este seu jeito de ser, economizando meios narrativos, mediante contração de impulsos, condensação de recursos [...] são modos peculiares de uma época da história. E modos peculiares de um autor, que, deste e não de outro modo, organiza a sua estória [...] como são também modos peculiares de uma fase ou de uma fase da produção deste contista, num tempo determinado, num determinado país.

Nesse sentido o conto emerge das vivências sociais, transmitindo uma mensagem de modo rápido, criativo, reflexivo e crítico. Para compreendermos o gênero conto, consideramos o proposto por Bakhtin (2011, p. 268) ao defender que

em cada época de evolução da linguagem literária, o tom é dado por determinados gêneros do discurso, e não só gêneros secundários (literário, publicístico, científicos) mas também primários (determinados tipos de diálogo oral – de salão, íntimo, de círculo, familiar-cotidiano, sociopolítico, filosófico, etc.).

É nesse contexto de gênero discursivo, que valoriza o trabalho com o literário, que este estudo está imerso. O conto torna-se fundamental pelas características do cotidiano, sociopolítico e reflexivo a respeito da sociedade. Conceituando o conto, Ferreira (2008, p.17) descreve que ele

é um texto, portanto conciso e breve que busca, na economia das palavras, denunciar a condição de rapidez a que se encontra submetido. Sua dimensão de complexidade se dá na profundidade do que foi dito, provocando uma unidade de efeito, condição basilar de sustentação semântica.

Conforme Ferreira (2008), o conto é um gênero do tipo narrativo, curto, no qual há somente um conflito e número limitado de personagens. Embora seja um texto, normalmente,

curto, tem o poder de prender a atenção do leitor pela curiosidade pelos acontecimentos narrados e pela linguagem simples, aproximando-se do leitor, como postula Soares (1993, p. 54) “o conto aparece como uma amostragem, como um flagrante ou instantâneo, pelo que vemos registrado literariamente um episódio singular e representativo”. Sendo assim, justifica a seleção por esse gênero para o trabalho proposto nesta pesquisa, visto que ele pode despertar a curiosidade dos estudantes e imergi-los no mundo da leitura literária.

A estrutura do texto conto é vista, por este estudo, na perspectiva de Cavalcante (2013, p. 65), que faz a seguinte classificação estrutural:

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

Nesse contexto, o estudante deve conhecer e apreender as estruturas composicionais do conto, a fim de que possa executar a escrita e obter, além da fruição, a compreensão crítica e a interpretação desse gênero. É importante, contudo, ressaltar que os textos atuais, geralmente, estão apresentando uma estrutura fluída ao se preocupar mais com a mensagem a ser transmitida e com os elementos que possam cativar o leitor. No entanto, é dever da escola promover os letramentos, logo o conhecimento da estrutura textual é importante para o estudante, visto que ele está inserido em um contexto social que, em determinado momento, poderá exigir o acionamento do saber escolar.

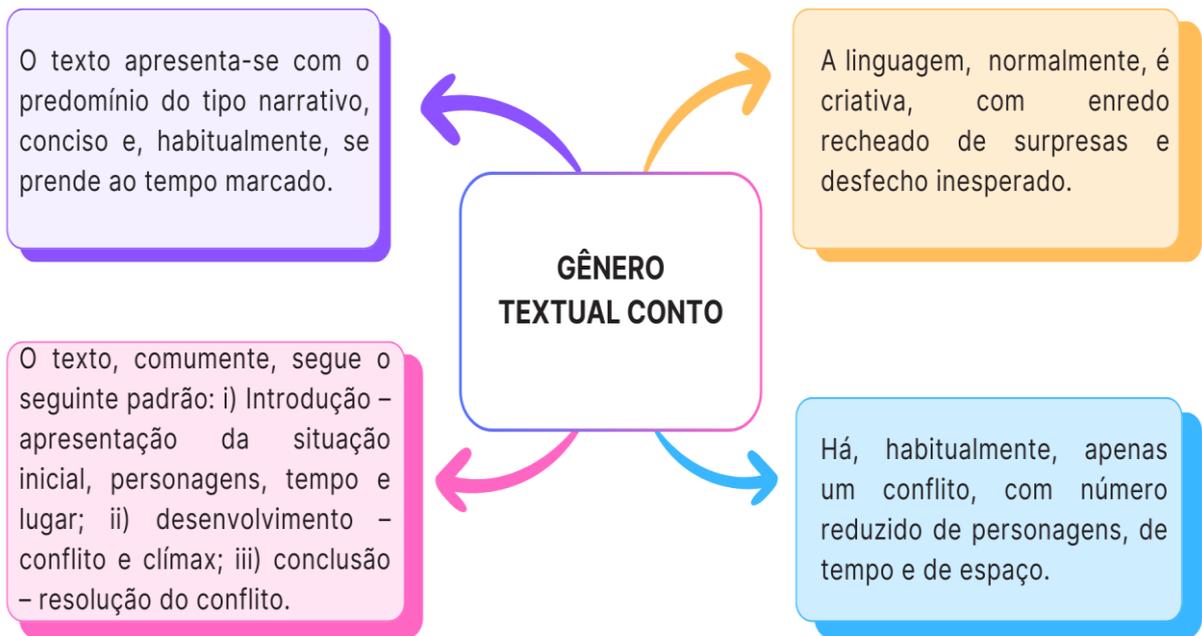
É imprescindível considerarmos, também, que todo texto narrativo tende a apresentar uma estrutura de escrita que segue um padrão fixo, ainda que marcada pelo predomínio de características, a qual deve ser conhecida pelo estudante, a fim de que possa traçar uma linha de leitura e de escrita textual. Sendo assim, levamos em consideração o seguinte esquematiza sobre a estrutura narrativa:

- i) introdução, momento da história em que a situação inicial é revelada, ressaltando os elementos da narrativa, como espaço, tempo, personagens, enredo e narrador;
- ii) desenvolvimento, no qual há os conflitos e o clímax, mexendo com as emoções do leitor;

iii) conclusão ou desfecho, encerrando a narrativa ao solucionar os conflitos positivamente ou negativamente, deixando em estado de equilíbrio e fazendo uma avaliação moral da situação retratada.

Nessa perspectiva, o gênero textual conto apresenta, geralmente, as características demonstradas na figura 02, a seguir.

Figura 02 – Características do conto



Fonte: Elaboração própria (2023), com base em Gotlib (1999) e Ferreira (2008).

Quanto aos tipos, o conto apresenta, segundo Sá (2020), diferentes vertentes acompanhando as temáticas abordadas, conforme o quadro a seguir:

Quadro 01 – Especificidades dos contos

TIPOS DE CONTOS	CARACTERÍSTICAS TEMÁTICAS
Históricos	Narrativa voltada para uma determinada região geográfica.
Psicológicos	Retratam as emoções e inquietações da memória.
Regionalistas	Abordagem dos aspectos culturais de uma região geográfica.
Indianistas e africanos	Narram histórias desses povos, seus costumes, crenças e culturas.
Contos Fantásticos, entre eles o maravilhoso	Abarcam o senso comum, popular, representando a ficção, o imaginário.
Ficção científica	Voltado para o mundo da ciência e tecnologia.
Policiais	Abordam crimes, mistérios e investigações.

Eróticos	Referentes à sexualidade e ao erotismo.
Contos de fadas	Trazem personagens existentes somente na imaginação e com poderes para resolução dos problemas vividos pelos personagens, com magia e encantamento.
Contos de memórias	Retratando narrativas passadas

Fonte: Sá (2020).

É interessante como a língua portuguesa possibilita uma gama de abordagens, a partir dos gêneros textuais, o que permite compreender o direcionamento de Brasil (2018, p. 67) ao afirmar que suas proposições pedagógicas mantêm “a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos”. Desse modo, é imperativo termos o texto como centralidade dos estudos linguísticos, visto que ele abarca uma multiplicidade de propósitos comunicativos, como demonstrado por cada bloco desse quadro que marca alguns tipos e características dos contos. Sendo assim, a leitura literária, por intermédio dos contos, pode atender ao leitor, que se sentirá à vontade para selecionar o tipo de texto que mais se enquadrar em seus pensamentos e, ainda, ter a oportunidade de navegar por novos horizontes ao ler outras temáticas, presentes nos contos.

Nesse âmbito, Brasil (2018, p. 67) preconiza a imprescindível utilização do texto como caminho para o incentivo à leitura, afirmando que “o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerados a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem”. Dessa maneira, a seleção da tipologia do conto fantástico se deu por sua característica de trabalhar com o senso comum, popular, permitindo a representação do imaginário, portanto, tende a instigar a curiosidade leitora dos estudantes. É importante ressaltar, também, que é o tipo de conto que consta no livro selecionado para este estudo e a partir do qual faremos proposição da atividade complementar às atividades propostas por Araújo e Oliveira (2018).

Quanto ao estudo proposto a partir dos contos, é fundamental considerarmos que, conforme assevera Brasil (2018, p. 243), “a compreensão envolve escuta e observação atentas de outros elementos, relacionados principalmente ao contexto e aos usos da linguagem, às temáticas e a suas estruturas”. Dessa forma, ao trabalharmos com a leitura literária sob a perspectiva do gênero conto, devemos considerar os aspectos do contexto de elaboração do texto e da história narrada, bem como os usos que são feitos da linguagem contextualizada em estruturas linguísticas e temáticas, sendo este o elemento que mais chama a atenção do leitor contista, visto que, consoante a Cortazar (2006, p. 156),

o que está antes é o escritor, com sua carga de valores humanos e literários, com a sua vontade de fazer uma obra que tenha um sentido; o que está depois é o tratamento literário do tema, a forma pela qual o contista, em face do tema, o ataca e situa verbal e estilisticamente, estrutura-o em forma de conto, projetando-o em último termo em direção a algo que excede o próprio conto. [...] Todo conto é assim predeterminado pela aura, pela fascinação irresistível que o tema cria no seu criador.

Sendo assim, os principais autores de contos são reconhecidos na literatura por terem sido sábios nas escolhas dos temas abordados em seus textos, possibilitando que os contos fossem veiculados em diferentes suportes sociais.

Segue um quadro com um elenco de autores seguidos de exemplos e as principais características de seus contos.

Quadro 02 – Principais autores, exemplos e características do gênero conto

PRINCIPAIS AUTORES DE CONTO	ALGUNS CONTOS EXEMPLIFICADORES	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DE ESCRITA
	PRINCIPAIS AUTORES DE CONTOS INTERNACIONAIS	
Charles Perrault (1628 - 1703).	Contos de Mamã Gansa (1967) e Chapeuzinho Vermelho (1967).	Foi o responsável pelo início do texto classificado como conto. Escreveu sobre temáticas do imaginário infantil, como os contos de fadas, no entanto com um lado obscuro, a crueldade.
Irmãos Grimm (1785 – 1863) – Base que deu origem ao conto.	Kinder-und Hausmärchen (Contos para Crianças e Famílias) (1812).	Contos com temáticas fantásticas, com poderes sobrenaturais. Geralmente, tratavam da cultura local, que era transmitida pela oralidade. Os textos foram recolhidos e publicados por Jacob Grimm e Wilhelm Grimm.
Edgar Allan Poe (1809 - 1849).	A máscara da morte Rubra (1842) e Escaravelho de Ouro (1843).	As obras são relacionadas ao Romantismo sombrio, com destaque para a análise psicológico, com aspectos sobrenaturais e melancólicos, de modo irracional.
Júlio Cortázar (1914 - 1984).	Histórias de cronópios e de famas (1962), As armas secretas (1959) e Octaedro (1974).	Há nas obras de Cortázar um caráter psicológico intenso, permeado por fluxos de consciência e fragmentação, além do realismo mágico ou fantástico que estão presentes em alguns de seus textos.
Mia Couto (1955 aos dias atuais).	Vozes anoitecidas (1987), Cada homem é uma raça (1990) e Contos do nascer da Terra (1997).	A característica marcante dos textos de Mia Couto diz respeito à recuperação da cultura moçambicana, com uma linguagem cheia de neologismo.
PRINCIPAIS AUTORES DE CONTOS BRASILEIROS		
Alvares de Azevedo (1831 - 1852).	Noite Na Taverna (1855).	Os textos de Azevedo estão enquadrados na fase do ultrarromantismo brasileiro, destacando o uso de temáticas mórbidas, exageradas, com fundo de angústia existencial e desânimo diante da vida, idealizando o amor ao fugir da realidade.

Cora Coralina (1889 - 1985).	Estórias da Casa Velha da Ponte (1985), Estórias da Casa Velha da Ponte (1985).	Coralina representou uma ruptura com a forma de escrita literária anterior ao Modernismo ao privilegiar temáticas do cotidiano, ressaltando, então, uma escrita regionalista, coloquial, simples e de valorização aos personagens marginalizados e à oralidade.
Machado de Assis (1839 - 1908).	Missa do galo (1893), A cartomante (1884) e O alienista (1882).	Seus escritos se destacam pelo realismo, físico e psicológico, com que critica a sociedade da época, especialmente a burguesa, ironizando os costumes, com uso da metalinguagem e do diálogo com o leitor.
Lobato (1882 - 1948).	Urupês (1918), Negrinha (1920), O Saci (1921), Sítio do Pica pau Amarelo (série de contos escritos entre 1920 e 1947).	Lobato apresenta uma escrita com caráter de aventura, realismo fantástico, de modo a ensinar por meio dos textos. Trabalha com elementos do folclore brasileiro. Destaca, ainda, aspectos de criticidade social e utiliza, também, elementos nacionalistas.
Mário de Andrade (1893 - 1945).	Contos Novos (1947): livro póstumo do autor.	Mário de Andrade está situado na primeira geração modernista, logo suas obras apresentam características desse período, tais como: rompimento com os padrões anteriores de escrita literária, buscando uma identidade brasileira na escrita dos textos, fazendo uma releitura crítica dos símbolos nacionais eleitos e idealizados pelos escritores do Romantismo. Ressalta a linguagem do povo brasileiro, independente de regras gramaticais.
Lygia Fagundes (1918 - 2022).	A Caçada (1965), Antes do Baile Verde (1970), Venha ver o pôr do sol e outros contos (1988).	Lygia Fagundes valoriza as temáticas em torno das vivências femininas, de modo moderno e sem moralismo social. Essa autora descreve os pensamentos e sentimentos que estão no consciente feminino, por meio da técnica do monólogo. Assim, Lygia associa os elementos fantásticos à realidade urbana, em análises psicológicas reflexivas e críticas.
Clarice Lispector (1920 - 1977).	Laços de família (1960), Felicidade clandestina (1971).	As obras de Clarice Lispector pertencem à terceira fase do Modernismo, portanto têm forte tendência intimista, empregando a técnica do fluxo da consciência e do monólogo interior trata dos dilemas sociais da época. A narrativa apresenta uma enorme densidade paradoxal, tecendo reflexões psicológicas por meio da linguagem figurada e da epifania.
Guimarães Rosa (1908 - 1993).	Sagarana (1946), Primeiras Estórias (1962).	As obras de Guimarães Rosa se destacam por apresentar linguagem poética, permeada por vocabulário arcaico e neologismos, além de um aspecto intimista, regionalista e universal. Há uma estrutura narrativa própria desse autor, desconstruindo os padrões tradicionais.
Rubem Fonseca (1925-2020).	Feliz ano novo (1975), O cobrador (1979).	Inseridas no contexto contemporâneo, as obras de Rubem Fonseca discorrem sobre diversas temáticas sociais em suas narrativas realistas. A linguagem predominante é a que foge às regras gramaticais tradicionais, com humor ou ironia.
Moacyr Scliar (1937-2011).	Os Melhores Contos de Moacyr Scliar (1984), Contos reunidos (1995).	As obras de Scliar possuem um aspecto de narrativas fantásticas curtas e linguagem direta, com personagens judaicos e temas, geralmente, leves, humanistas e universais.

Dalton Trevisan (1925-).	Duzentos Ladrões (2008), Novos Contos Eróticos (2013)	Trevisan escreve uma narrativa, quase sempre, curta, tendo como figura central sua cidade natal, com linguagem ácida, carregada de sarcasmo e criticidade. Seus personagens são solitários e imersos em desencantos em meio ao caos da modernidade.
Adélia Prado (1935).	Sem Enfeite Nenhum (1979).	Representante do interior mineiro, Adélia Prado destaca as inquietações da vida desse lugar. Utiliza linguagem simples, coloquial e direta para discorrer sobre as temáticas ligadas à fé, à família e ao feminino.
Marina Colasanti (1937).	Doze reis e a moça no labirinto do vento (1978), Uma Ideia toda Azul (1978), Contos de amor rasgados (1986), A moça tecelã (2004).	As obras de Colasanti apresentam temáticas universais variadas, tais como os relacionamentos interpessoais e amorosos e a figura da mulher na sociedade. Seus textos produzem reflexões a respeito da vida, do cotidiano. Há presença, também, da narrativa fantástica, encantando os leitores de diferentes faixas etárias.
Luiz Vilela (1942).	Tremor de Terra (1967), Um peixe (2007).	Reconhecido por seus diálogos, Vilela escreve uma narrativa leve e fluída sobre diferentes temáticas do cotidiano, que prendem a sua atenção. Um aspecto importante nos textos desse autor é seu lado sensível e a habilidade de descrição dos seus personagens.
Pedroso (1851-1910)	Contos populares portugueses (2001). Os dois pequenos e a bruxa (2001).	O autor dedicou-se ao estudo e escrita de textos que abordam os mitos, as tradições e as superstições populares.

Fonte: Elaboração própria (2023), com base nos dados disponíveis em: <https://mundoeducacao.uol.com.br>. Acesso em: 16 jan. 2023.

Os conhecimentos relativos aos autores contistas, às suas obras – que são situadas no tempo e no espaço, a seus estilos de escrita, bem como às principais características de suas obras, são necessários tanto para os professores quanto para os alunos leitores. A relevância desses conhecimentos está no fato de que todos são fatores que ajudam na determinação dos sentidos imbrincados na leitura e na escrita textual.

Até mesmo a leitura de fruição perpassa pelo conhecimento da situação contextual de produção. Cabe, portanto, ao professor, ao propor a leitura, chamar a atenção para os elementos de aprendizagem, criar condições para a completa imersão dos alunos na leitura, preferencialmente, utilizando recursos midiáticos

2.3.2 O gênero conto maravilhoso

Esta pesquisa selecionou o tipo de conto conhecido como maravilhoso/fantástico, a fim de oferecer novas ações didáticas para complementar as já existentes no LD de Araújo e Oliveira (2018). Conforme Todorov (2017, p. 30-31), “o fantástico é a hesitação

experimentada por um ser que só conhece as leis naturais, face a um acontecimento aparentemente sobrenatural”. Esse tipo de conto, portanto, possui as mesmas estruturas que os outros tipos já descritos nesta seção. O seu diferencial consiste na temática abordada, visto que, mediante a magia e o encantamento, os textos tratam dos diferentes conflitos relativos aos seres humanos, possibilitando, assim, a reflexão e/ou crítica sobre a vida e seus dilemas. Coelho (2000, p. 172) descreve do seguinte modo o conto fantástico:

no início dos tempos, o maravilhoso foi a fonte misteriosa e privilegiada de onde nasceu a literatura. Desse maravilhoso nasceram personagens que possuem poderes sobrenaturais; deslocam-se, contrariando as leis da gravidade; sofrem metamorfoses contínuas; defrontam-se com as forças do Bem e do Mal, personificadas; sofrem profecias que se cumprem; são beneficiadas com milagres; assistem a fenômenos que desafiam as leis da lógica, etc.

O ensino a partir do conto maravilhoso pode aproximar o aluno do texto, fazendo-o ficar retido no desejo de participar da narrativa, visando fazer parte de um mundo imaginário, onde os personagens recebem poderes para superação dos conflitos e restabelecimento da ordem. A respeito desse fato, Todorov (2017, p. 45) assevera que

em primeiro lugar, o fantástico produz um efeito particular sobre o leitor — medo, horror ou simplesmente curiosidade—, que os outros gêneros ou formas literárias não podem suscitar. Em segundo lugar, o fantástico serve à narração, mantém o suspense: a presença de elementos fantásticos permite uma organização particularmente rodeada da intriga. Por fim, o fantástico tem uma função à primeira vista tautológica: permite descrever um universo fantástico, que não tem, por tal razão, uma realidade exterior à linguagem; a descrição e o descrito não têm uma natureza diferente.

É possível, portanto, compreendermos que há três funções básicas do aspecto fantástico no conto maravilhoso: causar sentimentos de “medo, horror e curiosidade” no leitor; o destaque do suspense provocado pela narrativa; o emprego de uma linguagem metafórica, em que “a descrição e o descrito não têm uma natureza diferente”. Desse modo, é compreensível o fascínio dos estudantes pela literatura fantástica, em que quase tudo se torna viável, sendo a trama escrita para beneficiar o protagonista, que supera os obstáculos e vence o mal. Assim, concordamos com Maria (2009, p. 374) no quesito de que

embora seja inverossímil alguém acordar e se descobrir transformado num gigantesco inseto, o leitor que vai além nessa fantástica leitura, é parceiro no jogo. Já se tornou presa do autor e segue num misto de curiosidade e espanto. Sabe que a ficção é uma forma de buscar sentido na infinidade de coisas que aconteceram, estão acontecendo ou podem acontecer no mundo real. Acontecimentos, em sua grande maioria, absolutamente extraordinários, terríveis ou pungentes e sem justificativa plausível. Maria.

Dessa forma, os aspectos da verossimilhança e do fantástico não se opõem no conto maravilhoso, visto que esse tipo de narrativa pode apresentar elementos mágicos, singulares, no entanto mantendo a verossimilhança como forma de coerência textual, a qual deve seguir uma determinada lógica discursiva. Nessa perspectiva, é importante que o trabalho com o conto maravilhoso seja inserido no contexto sociocultural dos estudantes, a fim de que eles possam apreender os sentidos perpassados na narrativa. Sobre esse fato, Roas (2014, p. 45-46) assevera que

a participação ativa do leitor é, portanto, fundamental para a existência do fantástico: precisamos colocar a história narrada em contato com o âmbito do real extratextual para determinar se uma narrativa pertence ao gênero. O fantástico, portanto, vai depender sempre do que considerarmos real, e o real depende diretamente daquilo que conhecemos. É fundamental, então, considerar o horizonte cultural quando encaramos as ficções fantásticas.

Dessa forma, o leitor adquire um papel fundamental na leitura e compreensão do conto fantástico, sendo, pois, imprescindíveis proposições de ações pedagógicas, as quais propiciem a aquisição e o desenvolvimento das habilidades exigidas para a efetivação da leitura do conto maravilhoso.

Ao relacionar as constantes que estão presentes nos contos maravilhosos, Coelho (2012, 119-120, grifos da autora) tece a ligação entre os elementos existentes nos contos às circunstâncias da vida do ser humano, as quais são perceptíveis em todos os contextos socioculturais. Essa autora cita as seguintes constantes:

- 1) situação de crise ou mudança: é natural que na vida real todo ser humano viva contínuas situações de mudança ou de crise, pois do nascimento à morte, passamos por muitas transformações, desafios e provas;
- 2) desígnio: todo ser humano tem (ou deve ter) suas aspirações, seu ideal, seu “desígnio” a ser atingido na vida, em busca de sua autorrealização;
- 3) viagem: basicamente, a luta pela autorrealização trava-se fora de casa, no corpo-a-corpo do eu com o mundo exterior, com outros;
- 4) obstáculos: são as inevitáveis dificuldades que se interpõem entre o eu e seu caminho para a autorrealização;
- 5) mediação: são os auxílios que, via de regra o eu recebe para poder avançar em seus caminhos;
- 6) conquista: este deveria ser o desenlace feliz para a autorrealização desejada pelo eu, como acontece sempre nos contos de fadas e deveria acontecer também na vida real.

Nesse cenário, é compreensível a constante identificação do leitor com a narrativa caracterizada pelo gênero conto, uma vez que perpassa por caminhos percorridos pelo ser

humano, discorrendo, muitas vezes, a respeito das vivências diárias do indivíduo que pode se ver na história contada, passando a interagir com os personagens e seus dilemas.

Sendo assim, o conto está inserido nas vivências dos seres humanos, com vistas a promover interações e diferentes sentimentos, por meio de diferentes arranjos linguísticos e discursivos. O conto tende a provocar um olhar humorístico a respeito das temáticas e enfoques abordados nas narrativas.

2.3.3 O gênero “crônica”

Ao adentrarmos nesse campo discursivo acerca do gênero textual crônica, vale refletirmos a respeito do pressuposto defendido por Marcuschi (2008) ao postular que o conhecimento relativo a um determinado gênero textual exige o domínio de diferentes aspectos quanto à sua composição funcional, ao seu estilo e ao seu objetivo comunicativo, pois um texto sempre é construído a partir de uma intenção, de uma estrutura e de um estilo próprio. Nesse viés, Cereja e Magalhães (2005, p. 71) caracterizam a crônica, descrevendo-a como

gênero híbrido que oscila entre a literatura e o jornalismo, a crônica é o resultado da visão pessoal, subjetiva, do cronista diante de um fato qualquer, colhido no noticiário do jornal ou no cotidiano. Quase sempre explora o humor; às vezes, diz as coisas mais sérias por meio de uma aparente conversa fiada; outras vezes, despreziosamente, faz poesia da coisa mais banal e insignificante.

Segundo esses autores, a crônica possui a capacidade de transitar em mais de uma esfera, jornalística e literária, perpassando um dialogismo ao transmitir os fatos sob o olhar minucioso e atento do cronista. É um texto que tende à exploração do humor, no entanto pode enveredar por outras paisagens, promovendo a reflexão crítica sobre diferentes aspectos que permeiam à sociedade.

Ao comparar o conto e a crônica, gêneros selecionados para realização deste estudo, fica enfatizado que o principal diferenciador entre esses dois gêneros textuais é o caráter crítico da crônica, que pode levar à reflexão e, assim, proporcionar discussões sobre valores cultivados em nossa sociedade e sobre a transmissão de valores sociais, os quais são expressos pelo gênero textual crônica. Enquanto o conto tende a tratar da ficção, provocando a reflexão ou o riso. Nessa perspectiva, Cereja e Magalhães (2005, p. 71) marcam a função de escrita do cronista, com vistas a ligá-lo ao cotidiano de uma escrita mesclada pela vida e pelos acontecimentos diários:

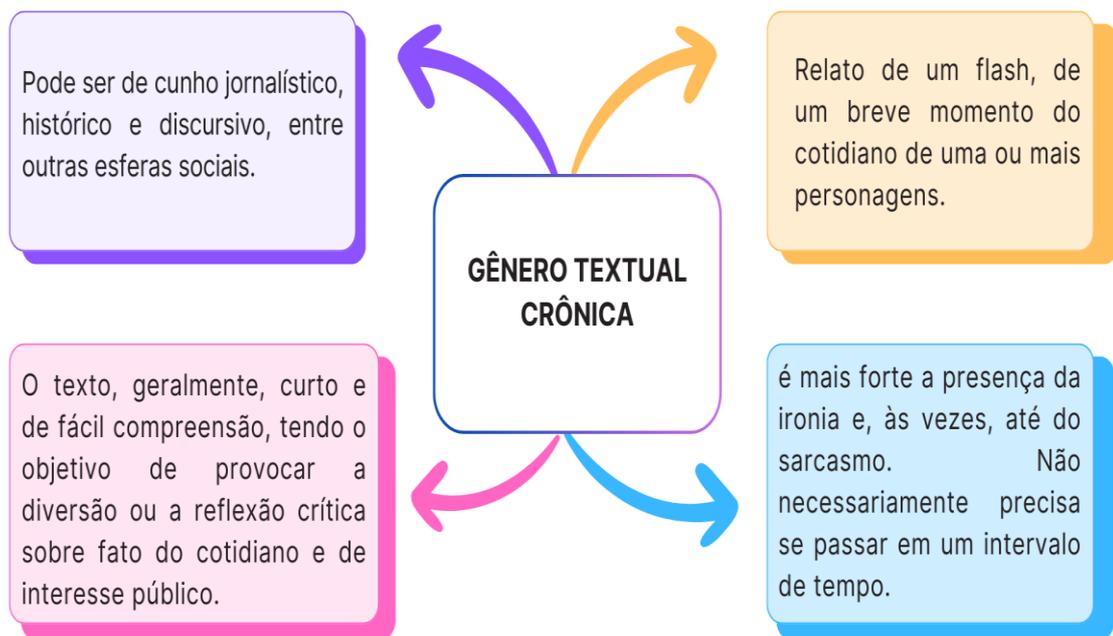
registrando o circunstancial do nosso cotidiano mais simples, acrescentando, aqui e ali, fortes doses de humor, sensibilidade, ironia, crítica e poesia, o cronista, com graça e leveza, proporciona ao leitor uma visão mais abrangente, que vai além do fato; mostra-lhe, de outros ângulos, os sinais de vida que diariamente deixamos escapar da nossa observação.

Ao cronista cabe, portanto, o entrelaçar dos fatos do cotidiano para expressá-los de modo literário e criativo, envolvendo os leitores nessa atmosfera de sensibilidade provocada pela arte literária, tão capaz de transformar o ser humano e seu entorno.

É nessa visão, portanto, que esta pesquisa planeja elaborar ações propositivas para promover o desenvolvimento de competências leitoras, especialmente do texto literário, despertando o prazer pelo ato de ler.

A leitura de Fonseca (2021) proporcionou elencar as principais características do gênero textual crônica.

Figura 03 – Características da crônica



Fonte: Elaboração própria, com base em Fonseca (2021).

É possível afirmarmos que o gênero crônica capta facilmente a atenção dos estudantes por suas características enxutas, porém significativas e contextualizadas, o que tornou possível a realização das ações desenvolvidas nesta pesquisa.

Vários estudiosos discorrem sobre os principais autores, tipos e características da crônica. Fonseca (2021), por exemplo, apresenta informações referentes aos autores Candido (1992), Coutinho (2003), Moisés (1998) e Beltrão (1980), possibilitando a apresentação do quadro, a seguir.

Quadro 03 – Os diferentes pareceres sobre a caracterização da crônica

PRINCIPAIS AUTORES	TIPOS	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS
CANDIDO (1992)		
Carlos Drummond de Andrade e Fernando Sabino	Crônica-diálogo	Apresentação de um revezamento e de uma troca de pontos de vista e de informações entre o cronista e seu interlocutor imaginário.
Marina Colasanti e Rubem Braga.	Crônica narrativa	Estrutura de ficção semelhante ao conto: histórias com unidades de ação, tempo, espaço, personagens. Normalmente são narrativas curtas, dialogadas, de final imprevisto e surpreendente.
Paulo Mendes Campos	Crônica de exposição poética	Quando faz divagações sobre um acontecimento ou personalidade, tecendo uma série de associações.
Affonso Romano Sant'Anna.	Crônica biográfica lírica	Quando narra, poeticamente, a vida de alguém, prestando reverência.
TIPOS DE CRÔNICA NO PARECER DE AFRÂNIO COUTINHO (1986)		
Fernando Sabino, Clarice Lispector, Luiz Fernando Veríssimo, Marina Colasanti, Rubem Braga	Crônica narrativa	Desenvolvida em torno de uma estória ou de um episódio, o que a aproxima do conto, principalmente em sua concepção moderna, quando perdeu as características tradicionais de começo, meio e fim. Envolve ações, personagens, tempo, espaço. Fatos ficcionais. É a forma como o cronista vê e relata, de forma singular, o mundo, aos leitores. Diferente do conto não pressupõe um conflito. A temática surge da percepção dos fatos do cotidiano e é apresentada na forma de relato de uma possibilidade de acontecimento.
Carlos Drummond de Andrade, Machado de Assis.	Crônica metafísica ou filosófica	Quando o autor tece reflexões filosóficas ou de meditação sobre acontecimentos ou homens.
Rubem Braga, Manuel Bandeira, Raquel de Queiroz, Álvaro Moreira, Ledo Ivo	Crônica poema-em-prosa	Apresenta conteúdo lírico correspondente ao suposto extravasamento da alma do artista, ante o espetáculo da vida, das paisagens ou episódios para ele carregados de significado.
Machado de Assis	Crônica-comentário	Apresenta uma mistura de vários assuntos diferentes ou díspares.
TIPOS DE CRÔNICA NO PARECER DE MASSAUD MOISÉS (1988)		
Carlos Drummond de Andrade	Crônica-poema	Caracterizada por prosa emotiva chegando a assemelhar-se ao verso. “Enquanto poesia, a crônica explora a temática do ‘eu’, resulta de o ‘eu’ ser o assunto e o narrador a um só tempo, precisamente como todo ato poético” (MOISÉS, 1988, p. 251, grifos do autor). O cronista ressalta o contemplativo e concentra-se em suas emoções.
Carlos Drummond de Andrade, Mariana Colasanti.	Crônica-conto	Narrativa de um acontecimento que tenha despertado a atenção do cronista. É como se fosse um conto. “[...] prima pela ênfase no ‘não-eu’, no acontecimento que

provocou a atenção do escritor” (MOISÉS, 1988, p. 251, grifos do autor).

CLASSIFICAÇÃO DA CRÔNICA NO PARECER DE BELTRÃO (1980)		
	Geral	Aborda vários assuntos.
Quanto à natureza	Local	Aborda o cotidiano da cidade.
	Especializada	Os assuntos são abordados por especialistas.
	Análítica	Mais racional e dialética: exposição breve e análise objetiva dos fatos. “Linguagem sóbria, elegante, enérgica, embora não lhe devam faltar capricho e graça” (p. 68).
Quanto ao tratamento do tema	Crônica sentimental	Sem profundidade dialética. Escrita com linguagem alegre, com mais qualitativos e gerúndios, tem ritmo ágil e discurso muitas vezes poético. Apelo à sensibilidade de seu leitor, explorando aspectos “pitorescos, líricos, épicos, capazes de comover e influenciar para a ação num impulso quase inconsciente”.
	Crônica satírico-humorística	Objetiva criticar, “ridicularizando ou ironizando fatos, ações, personagens ou pronunciamentos comentados, com finalidade de advertir ou entreter o leitor”. Sua abordagem é superficial e sua linguagem é repleta de nuances, verbos no futuro do pretérito e duplo sentido (com uso de aspas).

Fonte: Elaboração própria, com base em Fonseca (2021).

Dada essa variedade de tipos vemos que é possível trabalhar com temáticas diversas, a partir da crônica, envolvendo os alunos no ressignificar dos textos literários lidos. Sendo assim, este estudo acolhe a crônica por seu caráter lírico, o qual a transforma em um gênero de cunho literário.

Para Vergara (2014, p. 55), o lirismo e a abordagem de questões sociais constituem a

condição principal que dota a crônica de literariedade e que, por sua vez, legitima-a como gênero, é o lirismo que a envolve. Muito embora o mote inicial do cronista seja comentar a novidade do momento, por meio do seu olhar, o texto pode ganhar traços de maior ou menor intensidade lírica. Foi justamente a articulação entre a apresentação das problemáticas do cotidiano e o lirismo poético que deu à crônica um novo status literário.

Nesse viés, a crônica representa um fator preponderante para a efetivação do letramento literário e para o desenvolvimento das habilidades leitoras contextualizadas, visto que, conforme Vergara (2014, p. 57), “a crônica, como outros documentos, também não pode ser considerada como uma mera listagem de fatos, posto que é dotada de historicidade e, dessa forma, não deve ser encarada de forma isolada do contexto e do suporte ao qual pertence”.

Dessa maneira, ler e compreender o gênero textual crônica exige o desenvolvimento de competências leitoras e conhecimentos prévios sobre alguns aspectos desse gênero textual, como as características, suporte para divulgação, público-alvo, entre outros. A respeito desse assunto, Vergara (2014, p. 58) afirma que “o cronista observa e seleciona certas temáticas entre os acontecimentos políticos e sociais e os registra em suas crônicas, que não são levantados sem alguma intenção, e o faz para permitir o diálogo e o debate com o público leitor”. Afinal, foi a articulação entre a abordagem das problemáticas do cotidiano e as características de lirismo poético que deu um novo status literário à crônica. É, pois, com esse olhar desperto que almejamos desenvolver as ações previstas neste trabalho, a fim de oferecermos uma proposição didático-pedagógica, que possa favorecer as ações promotoras do letramento literário.

2.3.3.1 Especificidades da crônica jornalística

Segundo Moraes (2022), o modo em que a crônica de cunho jornalístico se caracterizou nos meios da imprensa, preservando os aspectos constitutivos de sua formação e objetivos originais propiciou sua aceitação por diferentes perfis de leitores. Para essa autora, a crônica jornalística consiste em um texto, geralmente, curto, com linguagem simples, no entanto trata dos temas cotidianos da sociedade, provocando reflexões profundas sobre o modo de vida dos homens, em seu tempo.

Nesse viés, Sá (2002, p. 71) apresenta algumas características para a crônica, afirmando que “o cronista-poeta não fantasia sensações, registra-as usando os seus recursos estilísticos, mas sempre consciente de que a crônica oscila entre o visto e o imaginado”. Assim, o cronista apresenta a realidade sob um olhar de sensibilidade e promove reflexões críticas. A fim de que a crônica seja inserida na esfera jornalística, o cronista deve ter a habilidade de selecionar as temáticas e os elementos da escrita, como os recursos estilísticos e literários, tendo em vista, também, as exigências de publicação do veículo de divulgação para o qual escreve.

No tocante à relação de evolução da crônica e seu suporte – ante a predominância do jornal impresso, Sá (2002, p. 85) assevera que “no momento em que a crônica passa do jornal para o livro, temos a sensação de que ela superou a transitoriedade e se tornou eterna”. Desse modo, optamos por trabalhar com a crônica jornalística, a qual está inserida no LD de Araújo e Oliveira (2018). Sobre a proposta de trabalho com esse tipo de texto cronístico, Moraes (2022, p. 284) tece a seguinte afirmativa:

esse gênero benquisto, muito lido em nosso País, acreditamos, por sua temática intimista, o cotidiano, pela forma condensada como se apresenta, seja na modalidade oral ou na escrita, e pelo seu estilo de fala que busca o apreço, a emoção do interlocutor, a comunhão de ideias e ideais, justifica que busquemos sempre, como estudiosos do discurso, observá-lo e trazer à luz conhecimentos a seu respeito.

Nesse sentido, Moraes (2022) defende o estudo do gênero textual crônica, por acreditar no seu poder de oferecer múltiplas possibilidades para a reflexão do leitor acerca das diversas temáticas apresentadas nos textos escritos ou orais. Por corroborarmos com essa autora quanto ao poder de transmissão de conhecimento, emoções e ideias que a crônica detém, ratificamos sua contribuição para o incentivo à leitura literária.

No trabalho pedagógico a partir da crônica jornalística, refletimos acerca dos apontamentos feitos por Melo (2003, p. 156, grifos do autor) no que se refere às características fundamentais da crônica no Brasil, destacando as seguintes:

- i) Fidelidade ao cotidiano, pela vinculação temática e analítica que mantém em relação ao que está ocorrendo, aqui e agora; pela captação dos estados emergentes da psicologia coletiva.
- ii) Crítica social, que corresponde a “entrar fundo no significado dos atos e sentimentos do homem”. Diz Antonio Cândido que essa tarefa o cronista realiza de modo dissimulado, pois ele mantém o “ar despreocupado de quem está falando coisas sem maior consequência”. Esse é um traço essencial da crônica moderna, que assume o ar de “conversa fiada”, de apreciação irônica dos acontecimentos, deixando de ser “o comentário mais ou menos argumentativo e expositivo” que se praticava nos fins do século XIX.

Nesse direcionamento, os estudos propositivos desta pesquisa abordam a crônica “De quem são os meninos de rua?”, de Colasanti (2002), a qual discorre a respeito da temática do abandono e do preconceito sofridos pelas crianças que vivem nas ruas. Dessa forma, os autores Araújo e Oliveira (2018) tecem discussões importantes a partir da perspectiva dos acontecimentos reais, ressaltando uma “fidelidade ao cotidiano”, por intermédio da qual fazem uma “crítica social” relativa a fatos vivenciados em nosso mundo e sobre os quais não é possível fecharmos os olhos.

2.4 A literatura nos documentos de parametrização: BNCC (2018) e CRMG (2019)

Nesta seção, delineamos discussões relativas ao ensino e aprendizagem da leitura literária, destacando as perspectivas da BNCC (2018) e do CRMG (2019). Enquanto o primeiro documento atua como um marco normativo da educação brasileira, em nível

nacional; o segundo foi instituído pela Resolução nº 470, de 27 de junho de 2019, com o propósito de instituir e orientar a implementação da educação básica em MG.

Sendo assim, Brasil (2018, p. 05) informa que o documento normalizador do ensino em nível nacional foi elaborado “por especialistas de todas as áreas do conhecimento, a Base é um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro”. Já o documento normalizador do ensino em nível estadual, conforme Minas Gerais (2019, p. 01), surgiu da parceria entre Estados e municípios, objetivando garantir “os direitos e objetivos de aprendizagem a todos os estudantes de MG, garantindo um ensino de qualidade, com equidade, e o trânsito entre as instituições e redes de ensino, tendo em vista os contextos sociais, econômicos e culturais de cada região do Estado”. Logo, os planejamentos pedagógicos devem ser vistos à luz das normativas, presentes nesses documentos oficiais.

Ressaltamos, portanto, que há instrumentos normalizadores do ensino em nosso país e Estado, portanto é esperado que os LD sigam as prescrições constantes nesses documentos oficiais. Cabe, então, aos profissionais da educação a busca por conhecimentos metodológicos acerca dos planejamentos e recursos pedagógicos oferecidos como suporte para o ensino e aprendizagem dos alunos. Somente conhecendo os pressupostos preconizados pelos documentos oficiais, o educador poderá decidir pelo melhor caminho na efetivação da aprendizagem dos estudantes sob sua responsabilidade. Nesses dois documentos normalizadores do ensino, a educação é vista como recurso promotor da formação integral do estudante e centro de planejamentos pedagógicos, os quais devem ser contextualizados com as vivências dos aprendizes, os quais poderão se formar integralmente e, então, atuarão com criticidade no meio em que vivem.

Com o propósito de contribuir para a construção de uma sociedade mais ética, justa, democrática, responsável e inclusiva, a BNCC indica o desenvolvimento de competências gerais e específicas, por área de conhecimento para o ensino fundamental, e coloca a leitura como uma prática social e interativa e um dos mais importantes meios que a sociedade possui para adquirir, processar e dominar o conhecimento. Para Brasil (2018, p. 08), o vocábulo *competência* adquire o valor pedagógico de condição adquirida pelo estudante para a construção e prática do conhecimento compartilhado em interação com professores e colegas, quando define competência como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”.

Nesse quesito, os eixos de estudo do CRMG (2019) demonstram a preocupação do Estado em garantir um ensino que perpassasse a vida do estudante, contextualizando as práticas educativas desde a vivência, formação para o trabalho docente, inclusão e avaliação dos instrumentos utilizados para o ensino e aprendizagem. Além disso, indicia a possibilidade, senão a necessidade da elaboração de propostas complementares. Orienta, assim, que os currículos possam ser adaptados, complementando o CRMG, a fim de suprir as necessidades regionais e locais, porém, consoante a Minas Gerais (2019, p. 03), devem ter “como referência o CRMG, por uma parte diversificada, que não deve ser considerada como bloco distinto justaposto, sendo planejados, executados e avaliados como um todo integrado”. Nesse contexto, é fundamental o planejamento didático a partir de práticas inovadoras e abrangentes, preparando o estudante para atuar ativamente em seu contexto sociocultural.

Entre as competências gerais descritas em Brasil (2018, p. 09), esta pesquisa priorizou as seguintes:

exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

Desse modo, nossa pesquisa-ação propositiva leva em consideração o fato de que essas competências tendem a proporcionar o despertar da curiosidade leitora literária, bem como provocar novas descobertas, de forma reflexiva, a partir do LD “*Tecendo Linguagens: portugueses*” e dos gêneros conto e crônica, com a possível comprovação de desenvolvimento de competências leitoras, por meios das resoluções das atividades propostas no produto elaborado neste trabalho investigativo.

Quanto às competências previstas para a disciplina de língua portuguesa, especificamente as voltadas para a leitura literária, tanto a BNCC (2018) quanto o CRMG (2019) consideram o texto, em suas múltiplas formas, como o centro das práticas de linguagem e responsável, portanto, pela interação entre os leitores, ampliando, desse modo. Em Brasil (2018, p. 136), por exemplo, a previsão é de que haja “o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências”.

É importante destacarmos, também, que o ensino fundamental, em MG, é dividido em nove anos, tendo a progressão pela aquisição e consolidação do conhecimento em etapas

anteriores. Nesse contexto, o CRMG (2019, p. 03) ratifica a importância de, no ensino fundamental II, “retomar e ressignificar as aprendizagens dos Anos Iniciais, no contexto dos Componentes Curriculares, visando superar as rupturas que ocorrem entre as fases desta etapa, e ampliar os repertórios dos estudantes”. Nesse viés, fica ressaltada a importância de metodologias promotoras da leitura, de forma contextualizada e colaborativa, a fim de cumprir essa prescrição do CRMG (2019), com vistas a sanar as lacunas deixadas no decorrer do ensino fundamental I, especialmente no que se referem às questões da língua portuguesa, nos conteúdos de leitura. Para Minas Gerais (2019, p. 07), o objetivo primordial do trabalho com a língua portuguesa

visa assegurar os direitos de aprendizagem aos estudantes, proporcionando-lhes experiências que contribuam para a ampliação e aprofundamento dos diferentes letramentos já adquiridos e aquisição de novos letramentos e multiletramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais.

Nesse contexto, trabalhar com a disciplina de língua portuguesa pressupõe o conhecimento dessas diretrizes, a fim de ter os planejamentos voltados para a garantia das aprendizagens significativas e contextualizadas, procurando proporcionar a aquisição ou o desenvolvimento dos multiletramentos. É mister, então, que os professores estejam melhores preparados para oportunizar aos estudantes práticas didáticas mais próximas das problemáticas sociais, como acontece nos dois textos selecionados para este estudo.

Quanto às áreas de conhecimento e seus respectivos componentes curriculares, o CRMG (2019) está em consonância com a BNCC (2018), visto que, segundo Minas Gerais (2019, p. 07), o trabalho na área da linguagem deve ter o objetivo de “possibilitar, aos estudantes, conhecer, compreender, criar e se utilizar de práticas diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas e de comunicação em manifestações artísticas, corporais e linguísticas”. É nesse olhar, portanto, que esta pesquisa pretende construir as análises das aprendizagens, reformulando práticas docentes e proporcionando aos estudantes o desenvolvimento de novas habilidades leitoras e uma postura mais crítica diante dos objetos interativos do conhecimento.

Nesse sentido, é possível percebermos que a fruição, a ludicidade e a leitura crítica literária estão inseridas no campo artístico literário, ocupando papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa. Sendo assim, de acordo com Minas Gerais (2019, p. 162), o estudante deve ser incentivado a “mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir

sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais”. É nesse cenário, portanto, que nossa proposição didática está inserida.

Nesse contexto, o campo artístico literário previsto na BNCC (2018) e no CRMG (2019) busca propiciar às crianças e aos adolescentes do ensino fundamental II o contato com manifestações artísticas, com as produções culturais em geral e com a arte literária, em suas múltiplas manifestações, oferecendo, dessa maneira, condições para que o estudante aprenda a reconhecer, a valorizar e usufruir desses momentos artísticos. São esses momentos e espaços literários que despertam nos estudantes a curiosidade e o senso crítico, promovendo, assim, a construção de identidades e desenvolvimento de conhecimentos relativos ao letramento literário.

Para a BNCC (2018), o ensino deve levar em consideração a formação do leitor literário e o desenvolvimento da fruição. Nessa perspectiva, a literatura deve ser trabalhada em valorização para, conforme Brasil (2018, p. 138, grifos do documento), possibilitar a formação 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. Para tanto, as habilidades, no que tange à formação literária”. Desse modo, o trabalho com os textos literários deve priorizar a leitura, a fim de promover a formação do leitor literário.

Nesse cenário, é fundamental cultivarmos a experiência da literatura, a fim de que haja a promoção da formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los, uma vez que a literatura possui o caráter de mobilizar diferentes sentimentos e emoções. Desse modo, ela possibilita o trabalho com a mente e com o corpo, portanto se torna um valioso instrumento para propiciar a leitura prazerosa e transformadora.

Nesse quesito, a formação desse leitor-fruidor exige o desenvolvimento de habilidades, a vivência de experiências significativas e aprendizagens que, por um lado, permitam a compreensão dos modos de produção, circulação e recepção das obras e produções culturais e o desvelamento dos interesses e dos conflitos que permeiam suas condições de produção e, por outro lado, garantam a análise dos recursos linguísticos e semióticos necessária à elaboração da experiência estética pretendida.

Cabe aqui, ainda, situarmos que a noção de fruição está ligada às dimensões de conhecimento que a BNCC (2018) explora: a *Criação* – é o desenvolvimento da habilidade de escrita do texto literário; a *Crítica* – análise crítica do leitor referente ao meio em que vive, a

fim de transformá-lo; a *Estesia* – diz respeito ao conhecimento de si mesmo, do outro e do mundo, com habilidades para compreender melhor os sentimentos; a *Expressão* – está ligada aos diferentes modos de representação literária, tanto pela escrita quanto por meio do corpo; e a *Fruição* – faz referência ao prazer, o estranhamento diante do texto literário, o que provoca o gosto pela leitura.

O trabalho com a literatura na atualidade tem sido abandonado nas escolas ou estão presentes no LD somente para trabalhar questões gramaticais. Com o tempo de ensino da língua portuguesa reduzido nos currículos escolares e com a exclusão da disciplina de literatura desses currículos, os professores não conseguem compreender como promover o ensino da leitura literária. Dessa forma, terminam por realizar tão somente as sugestões dos recursos pedagógicos disponíveis, os quais, habitualmente, se esquivam das questões que envolvem a leitura por fruição. No entanto, os documentos oficiais recomendam esse trabalho.

A título de exemplo, citamos dois descritores, os quais são preconizados por Brasil (2018, p. 157-159). São eles:

Descritor (EF69LP44) - Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

Descritor (EF69LP47) - Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.

Nesse contexto, é relevante a realização de ações didáticas que incentivem o acionamento dos conhecimentos prévios dos estudantes, por meio de inferências ao ler o texto literário. A partir dessas inferências, portanto, o leitor-fruidor pode emergir como um guia central no campo artístico-literário e, na defesa de Brasil (2018, p.138, grifos do documento), se aproximar da concepção ideal de “um leitor-fruidor, ou seja, 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”,

Tendo em vista que o público-alvo inspiracional desta pesquisa são alunos do 7º ano, do ensino fundamental II, é importante, ainda, destacarmos que a BNCC (2018) propõe, para essa etapa, a leitura, reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos para o desenvolvimento de importantes competências, tais como: i) saber ler e analisar os diferentes textos e manifestações literárias, por meio da ativação dos conhecimentos prévios de inferências aos contextos de produção e circulação dos gêneros textuais; ii) reconhecer as características desses gêneros e suas organizações estruturais, percebendo o jogo dialógico presente nessas seleções textuais para convencimento do leitor; iii) ser capaz de produzir os gêneros textuais analisados, como o conto e a crônica.

Nesse paradigma de formação do leitor, é fundamental levarmos em consideração os recursos disponíveis na atualidade para promoção da leitura, em suas múltiplas dimensões. Por exemplo, para trabalhar com estudantes inseridos em contextos influenciados pelas TDICs, o professor precisa refletir acerca das metodologias de ensino, buscando incentivar a leitura por meio de instrumentos que prendam a atenção no aluno e essa tomada de consciência é estendida, também, ao trabalho com os textos literários.

Com a aceleração dos recursos digitais e com os múltiplos aparelhos tecnológicos à disposição dos estudantes, a leitura não se restringe somente à materialidade do papel, mas também se estendeu para os suportes digitais, para as telas. Desse modo, reconfigura o jeito de acessar textos e de lê-los. Nesse cenário, torna-se relevante não dissociarmos de nossa prática pedagógica as exigências de novas habilidades de leitura, compreensão e produção de textos, ou seja, dos novos letramentos. Nessa configuração, Soares (2012, p. 151) conceitua letramento digital como “estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela.” As novas tecnologias têm, pois, ganhado maiores espaços nos contextos escolares, com vistas a influenciar o cotidiano dos estudantes e inserir as escolas em uma cultura digital.

Diante das considerações feitas nesta seção, fica ressaltado que o professor de língua portuguesa deve pensar em ações que objetive o incentivo da leitura crítica e contextualizada e que sejam capazes de promover o letramento literário, em uma ação progressiva de contato com os gêneros textuais. Ao estudante, portanto, deve ser oportunizado o contato com diferentes textos e/ou obras literárias, a fim de que ele possa aprender a gostar do literário e cultivar, assim, o hábito da leitura, tão necessária para a vida em sociedade. É relevante, também, considerar o trabalho com a leitura em diferentes suportes textuais, entre eles os digitais.

2.5 A gamificação: uma metodologia didática para o letramento literário

Figura 04 – Gamificação didática



Fonte: Alves, Minho e Diniz (2014).

No contexto do ensino e aprendizagem mediados pelas tecnologias digitais, Brasil (2018, p. 487) ressalta a importância das ações pedagógicas que “potencializam aos estudantes o acesso a saberes sobre o mundo digital e a práticas da cultura digital devem também ser priorizadas, já que impactam seu dia a dia nos vários campos de atuação social e despertam seu interesse e sua identificação com as TDICs”. Desse modo, Brasil (2018, p. 487) vê na tecnologia uma excelente oportunidade para o trabalho na escola, visto que o seu uso “não só possibilita maior apropriação técnica e crítica desses recursos, como também é determinante para uma aprendizagem significativa e autônoma pelos estudantes”.

Esses pressupostos, portanto, realçam a relevância do ensino e aprendizagem contextualizados e mediados pelas TDICs, visto que propiciam, ao educador, meios para trabalhar com a leitura literária, tanto por intermédio do texto escrito quanto pelo imagético, permitindo, ainda, a exploração dos recursos multimodais, permitidos pelo texto lido. Brasil (2018, p. 09), discorrendo acerca da quinta competência geral da educação básica, orienta que o estudante deve

compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Nesse ínterim, esta pesquisa percorre esse caminho de promoção de ações que possam possibilitar ao aluno o contato didático com as tecnologias, a fim de que compreendam a literatura inserida no seu contexto sociocultural e que, de modo significativo, consigam aprender a gostar de ler. As ideias propostas neste trabalho instigam à reflexão na busca por resolução de problemas e construção significativa do conhecimento.

Sendo assim, o trabalho com a leitura literária mediado por elementos digitais e lúdicos está previsto tanto na BNCC (2018) quanto no CRMG (2019), uma vez que esses documentos orientam o ensino e aprendizagem situados no contexto sociocultural dos estudantes. Nesse âmbito, a proposta pedagógica pretendida nesta pesquisa busca promover o incentivo e a reflexão crítica ao propor o fazer docente por meio do gênero textual conto e crônica, em uma complementação do LD, de Araújo e Oliveira (2018), contando com os recursos disponíveis no *PowerPoint*⁵, em uma adaptação intertextual do conto João e Maria, de Rosana Mont'Alvernee (2020)⁶, versão adaptada dos Irmãos Grimm (1857).

Nesse viés, é relevante compreendermos o sentido da expressão gamificação, a qual, conforme Alves (2015) vem do inglês “*gamification*” e diz respeito ao movimento de expressão metodológica e procedimental que teve origem em 1912, com a introdução de brinquedos como surpresa nas embalagens de biscoitos e *snacks* pela *Cracker Jack*. No entanto, foi somente em 2003 que esse termo assumiu as configurações que conhecemos atualmente. Para Kapp (2012, p. 10, tradução nossa) a “gamificação é a utilização de mecânica, estética e pensamento baseados em games para engajar pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas”. Logo, é esse o conceito adotado neste trabalho, visto que objetivamos o engajamento no jogo para a construção de conceitos e desenvolvimento de conhecimentos e habilidades leitoras.

Nesse viés, Alves, Moinho e Diniz (2014, p. 83) asseveram que “a gamificação surge como uma possibilidade de conectar a escola ao universo dos jovens com o foco na aprendizagem”, portanto é o uso das estratégias do jogo para a promoção de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o uso da gamificação na educação pressupõe planejamento e organização, a fim de que o lúdico seja direcionado para o desenvolvimento da aprendizagem. A respeito desse assunto, Alves, Moinho e Diniz (2014, p. 90) apontam que

⁵ O Software Microsoft Power Point é uma ferramenta versátil, que permite a criação de gamificação didática, de modo dinâmico e colaborativo, por meio de recursos como animações, transições, hiperlinks e até mesmo macros.

⁶ Editora-chefe da Aletria, a qual é especializada em literatura infantil e juvenil. É, entre outros títulos, integrante da Arcádia Academia de Letras, com assento na cadeira nº 11, cujo patrono é o escritor João Guimarães Rosa.

se por um lado, a gamificação é capaz de envolver o aluno na resolução de problemas reais, ajudando-o a dar significado para aquilo que estuda, de outro possibilita que o professor elabore estratégias de ensino mais sintonizadas com as demandas dos alunos, apropriando-se da linguagem e estética utilizada nos games para construir espaços de aprendizagem mais prazerosos.

Desse modo, a gamificação torna-se um importante recurso facilitador do ensino e aprendizagem na sociedade midiaticizada, visto que tende a inserir os conteúdos teóricos no universo dos estudantes, que já dominam alguns saberes digitais. Embora, para Alves, Moinho e Diniz (2014, p. 90) a gamificação possa assumir uma estrutura de games que não impliquem “necessariamente na mediação dos jogos digitais”, ou seja, o professor pode empregar o conceito da gamificação em planejamentos didáticos que não exijam a presença dos recursos digitais.

Segundo Kapp (2012), a gamificação apresenta alguns elementos fundamentais para que seu objetivo seja efetivado na prática escolar, os quais estão demonstrados no quadro 04, a seguir:

Quadro 04 – Elementos da gamificação

ELEMENTOS DA GAMIFICAÇÃO	CARACTERÍSTICAS DOS ELEMENTOS
Abstração da realidade	Consiste na possibilidade de o jogador compreender determinados fenômenos reais, sem, contudo, tê-los vivenciado. Favorece, ainda, o entendimento sobre causa e efeito dos fenômenos que se apresentam no “jogo”.
Objetivos	Elementos que devem ser apresentados de modo direto e claro, a fim de possibilitar o entendimento das ações do jogo e sobre os resultados esperados para despertar e manter o interesse dos jogadores.
Regras	As regras devem ser claras e definir os limites dos atos, com vistas a manterem a organização e fluência no decorrer do jogo.
Conflito-competição-cooperação	São elementos que marcam a disputa que comanda o jogo, ou seja, o enfrentamento dos oponentes pela conquista da vitória. Há, então, o favorecimento do desenvolvimento de habilidades acentuadas pela competição e, também, o trabalho colaborativo, a fim de que todos cheguem ao final da partida e, assim, desenvolva o conhecimento.
Tempo	Elemento responsável por motivar as ações e desenrolar do jogo, visto que há um tempo a ser cumprido.
Recompensas	As recompensas funcionam como parte integradora do jogo, embora não deva ser o foco na gamificação. É uma forma de motivação para a realização das atividades propostas no jogo e, na sociedade, o estudante convive com essa experiência.
<i>Feedback</i>	É o elemento considerado fator fundamental na gamificação educacional, visto que permite ao jogador refletir acerca da escolha realizada, dos conhecimentos necessários para cumprimento de determinada tarefa e, desse modo, desenvolver aprendizagens e habilidades por meio das ações do jogo.

Níveis	Os níveis dizem respeito ao progresso do jogador em relação ao jogo, partindo do grau mais leve de dificuldade para um maior.
<i>Storytelling</i>	É o ato de reconhecimento e experiência do jogador diante da narrativa do jogo, a fim de capacitá-lo a atuar ativamente do processo de aprendizagem.
Curva de interesse	A curva de interesse está ligada ao enredo e arranjos do jogo, com a pretensão de provocar a motivação e a manutenção do interesse dos jogadores.
Estética	É a paisagem, o pano de fundo ou o cenário em que o jogo é construído para prender a atenção do jogador.
Repetição	É um elemento de destaque na gamificação, uma vez que possibilita ao competidor rever a sua jogada, com vistas a corrigir a falha cometida e, assim, efetivar o conhecimento exigido pelo jogo.

Fonte: elaboração própria, com base em Kapp (2012).

Nesse cenário, todos esses elementos são fundamentais para a elaboração de um planejamento didático que tenha como alvo o desenvolvimento do ensino e aprendizagem mediados por recursos da gamificação. Essa didática de trabalho está a serviço da educação e tem o propósito de construir conhecimentos, consolidar conceitos e tornar os atos de aprendizagens mais significativos, portanto fica sob a responsabilidade do professor selecionar e empregar em seus planejamentos as técnicas de jogabilidade mais adequadas para seus alunos.

Em um cenário pedagógico em que os estudantes estão intensificando seus papéis como protagonistas dos atos de aprender, a gamificação pode possibilitar modos diferentes de ensinar, visto que os estudantes são engajados no processo de ensino e aprendizagem. É um jeito de problematizar as teorias em situações mais próximas da realidade, as quais conduzem os alunos para ações protagonistas, na busca por resoluções das questões abordadas nas aulas. Sobre esse assunto, Mattar (2018, p. 182-183) defende que

todos os estudos em contextos de educação/aprendizagem consideram os resultados de aprendizagem da Gamificação como predominantemente positivos, por exemplo, em termos de aumento da motivação e do envolvimento nas tarefas de aprendizagem, bem como do divertimento com elas.

Desse modo, essa metodologia didática pode oferecer ao professor a possibilidade de cativar o estudante e, então, efetivar o seu trabalho enquanto educador e mediador nas ações de aprendizagens. Para Fardo (2013, p. 68),

as linguagens, estratégias e pensamentos dos games são bastante populares, eficazes na resolução de problemas [...] e aceitas naturalmente pelas atuais gerações que cresceram interagindo com esse tipo de entretenimento [...] a gamificação se justifica a partir de uma perspectiva sociocultural.

Por esse ângulo, não há como a escola, instância de conhecimentos socioculturais, deixar de incluir em seus projetos pedagógicos essa metodologia, que circula pelo universo dos estudantes.

Diante das considerações delineadas nesta seção, podemos ratificar a importância da gamificação como recurso para o ensino e aprendizagem da leitura literária, uma vez que permite o trabalho com o contar histórias pela interatividade divertida entre os estudantes. O professor pode explorar a cooperação em meio à competitividade existente na sociedade. Incentivará, ainda, a socialização, por intermédio dos desafios a serem superados durante o jogo. Proverá, também, o raciocínio pelo desejo de vencer os desafios e alcançar as recompensas e, por fim, haverá maiores probabilidades do alcance de resultados positivos no processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, o estudante estará mais preparado para ler a si próprio, o outro e o mundo. O professor, portanto, terá cumprido sua tarefa primordial de mediar os atos promotores do conhecimento.

3 ITINERÁRIOS METODOLÓGICOS

Pesquisa é o conjunto de procedimentos sistemáticos, baseado no raciocínio lógico, que tem por objetivo encontrar soluções para problemas propostos, mediante a utilização de métodos científicos (Andrade, 2010, p. 109).

De acordo com essa epígrafe introdutória do capítulo 3, apresentamos, nesta seção, os dados sobre a escola *locus* inspiracional desta pesquisa e breve caracterização dos possíveis sujeitos motivadores para a elaboração da proposta didático-metodológica. Na sequência, apresentamos os resultados da proficiência/desempenho nas avaliações externas do SIMAVE, que indiciam a importância de darmos a devida atenção à leitura em sala de aula. Abordaremos, também, os métodos e metodologias para a execução das ações previstas neste trabalho.

3.1 Escola Estadual Francisco Dumont: contexto inspiracional desta pesquisa

Figura 05 – Escola Estadual Francisco Dumont



Fonte: Arquivo escolar (2022).

A Escola Estadual Francisco Dumont está situada no município de Francisco Dumont, o qual está localizado nos pés da Serra do Cabral, na Região Norte do Estado de Minas Gerais, mais conhecida como "Gerais", integrando uma rede de pequenas cidades e povoados próximos, com características similares.

A base da economia é a agropecuária bovina voltada para o corte, e há, também, o desmatamento ilegal da mata nativa para a plantação de eucalipto e pinho para a produção e comercialização de carvão. Francisco Dumont é conhecida pela sua beleza natural, visto que sua vegetação nativa é o cerrado, porém extremamente ameaçado pela economia carvoeira. Outro atrativo é a piscina pública de águas naturais, acolhendo os turistas das cidades vizinhas. Segundo dados estatísticos, esse município conta com aproximadamente 5.620 habitantes, apresenta densidade demográfica de 3,3 habitantes por km² e faz divisa com os municípios de Jequitaiá, Engenheiro Navarro e Bocaiuva.

A instituição *locus* inspiracional deste estudo encontra-se localizada na região central do município e conta com espaço amplo e arejado, tendo oito salas de aula equipadas com 04 ventiladores, lousa, estantes e televisão. Há, também, uma sala reservada para uso dos professores, sala de informática, sala para o setor pedagógico, biblioteca, secretaria, sala de recursos e sala da direção, sendo uma de cada. Essa escola dispõe de pátio coberto, onde são realizadas recreações, homenagens cívicas, reuniões da escola, além de funcionar como refeitório. No pátio escolar, existem, ainda, três mesas grandes com bancos e um bebedouro industrial para melhor acessibilidade dos alunos. Ao lado do pátio, há uma área verde muito bem cuidada que se estende por todo o entorno da instituição, com mesas e bancos de pedra, onde são ministradas aulas ao ar livre.

O índice socioeconômico das famílias atendidas pela escola é considerado baixo. Esse índice é calculado a partir dos questionários contextuais das avaliações do SIMAVE, respondidos pela escola anualmente. Esse baixo índice socioeconômico impacta negativamente no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que muitos alunos veem a escola de forma apenas assistencialista para alimentação e lazer, não valorizando, adequadamente, o desenvolvimento da aprendizagem e demonstrando pouco interesse pelas aulas. A escola atende uma grande diversidade de alunos.

Após levantamento de informações, por meio de questionário aplicado aos estudantes na época de elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), constatou-se que o percentual aproximado de estudantes da escola que exerce atividades remuneradas é de 15%. Os estudantes afirmam que se sentem valorizados pela escola por causa do tratamento pessoal e pelo cuidado que recebem da comunidade escolar.

A participação da família na vida escolar dos alunos é, também, um fator preocupante, visto que a maior parte dos pais ou responsáveis comparece à escola apenas quando solicitados. Essa falta de assistência da família pode contribuir para que o aluno se sinta desvalorizado e desmotivado, afetando, desse modo, o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, uma proposta pedagógica que envolva, em algum momento, a participação dos pais, certamente, trará melhores resultados à aprendizagem dos alunos.

Alguns estudantes participam dos projetos desenvolvidos pela escola, estão inseridos nos conselhos de classe, nas premiações e nas confraternizações realizadas. Sentem-se acolhidos na promoção de eventos de seu interesse, no respeito às diferenças, no diálogo direto com os servidores do educandário e no encaminhamento aos órgãos competentes, quando surgem quaisquer problemas. Sendo assim, eles se reconhecem como protagonistas das ações educativas, compartilhando seus conhecimentos e experiências.

A escola atende 522 alunos, que estão distribuídos em dois turnos, matutino e vespertino, nos níveis de ensino fundamental II, com 275 matrículas, tendo turmas do 6º ao 9º ano, e ensino médio, com 206 alunos, entre 1º ao 3º ano. A proposição da complementação de atividades do LD toma como base propositiva é para ser desenvolvida com uma turma de 7º ano, do ensino fundamental II, que é composta por alunos com idade entre 12 e 13 anos. A escolha desse ano escolar se deve ao fato de representar maior dificuldade na área da leitura literária.

A mestranda atua nessa escola há 06 anos como professora regente de aulas de língua portuguesa, utilizando o livro didático de Araújo e Oliveira (2018), o que facilita a elaboração de propostas complementares a ele, tendo em vista a realidade vivenciada de trabalho com esse manual e com os estudantes que estão servindo como parâmetro para a elaboração deste estudo.

3.2 Análise da proficiência/desempenho dos estudantes na avaliação trimestral

As avaliações sistêmicas fornecem aos gestores educacionais e professores informações fundamentais para o estabelecimento e/ou priorização de políticas e práticas que contribuam para a melhoria da qualidade da educação pública e a promoção da equidade. Assim, seus resultados são indicativos da necessidade de intervenções pontuais e devem ser observados para a redefinição de ações. Salientamos, também, que, embora as avaliações não façam referência especificamente à leitura literária, sabemos que ler o gênero literário, certamente, contribui para a fluência na leitura dos demais gêneros textuais.

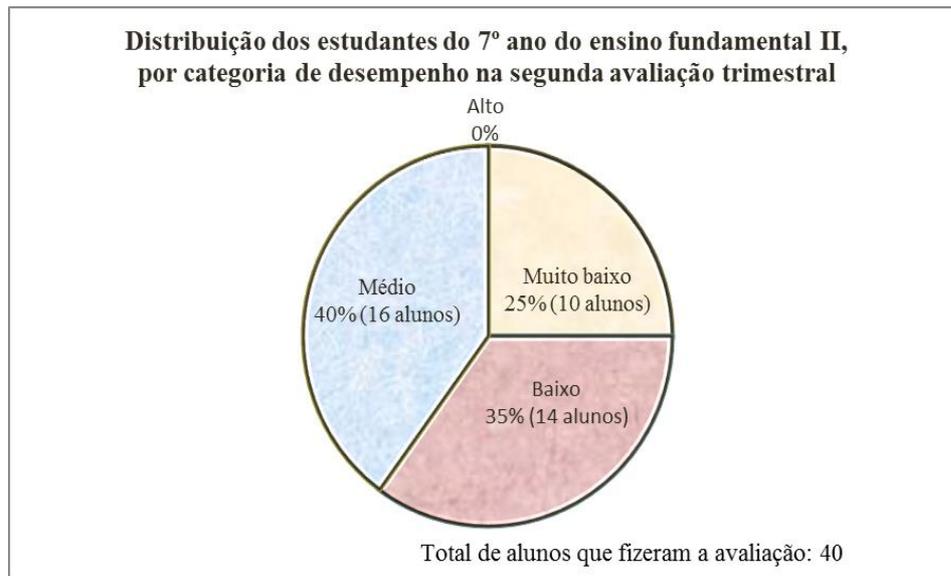
Nesse contexto, a segunda avaliação trimestral do Estado de MG foi aplicada em novembro de 2022 e contou com a participação efetiva de todos os estudantes do 7º ano do ensino fundamental II, da Escola Estadual Francisco Dumont, os quais responderam a todas

as questões da prova, ficando com percentual médio de acertos no teste de 43%, enquanto a média da rede foi 53%, ou seja, houve um percentual de 10% para baixo.

De acordo com o percentual de acertos nesse teste, é possível classificar o desempenho dos estudantes em quatro categorias: Muito baixo (até 25% de acerto), Baixo (26% a 50% de acerto), Médio (51% a 75% de acerto), e, Alto (acima de 75% de acerto).

Segue o gráfico demonstrativo do desempenho da segunda avaliação trimestral.

Gráfico 01 – Desempenho na segunda avaliação trimestral



Fonte: Elaboração própria, com base no SIMAVE (2022).

Conforme comprovado nesse gráfico, há um número bem significativo de alunos, sendo 24 no total, concentrados entre os níveis muito baixo e baixo. No nível médio, há, também, uma quantidade considerável, no entanto o preocupante é não haver um aluno sequer no nível alto, o que demonstra a necessidade emergente de promoção de metodologias atrativas que possam minimizar as lacunas de aprendizagem apresentadas pelos estudantes, a fim de evitar que eles avancem nos estudos, sem atingir as competências previstas para o nível do 7º ano.

É fundamental esclarecermos, ainda, que a taxa de proficiência escolar demonstra, também, um significativo desinteresse por parte de alguns educandos em serem submetidos a uma avaliação promovida pelo sistema e ressalta a falta de acompanhamento familiar, que pode desestimular o aluno e dificultar, então, o trabalho da escola no quesito de despertar nos estudantes o interesse pelos estudos e pela valorização da aprendizagem.

Desta forma, a escola persiste em trabalhar para incentivar o discente a realizar as avaliações, como meio de buscar informações sobre o processo de ensino e aprendizagem, a

fim de reestruturar ações pedagógicas para a promoção do pleno desenvolvimento do aluno, visto que não é possível desistir do processo educacional e de colaborar na formação de cidadãos críticos para atuar no mundo em que vive.

Os resultados das avaliações internas, externas e simulados permitem analisar as habilidades consolidadas e não consolidadas pelos alunos, por meio do trabalho realizado pela equipe pedagógica da escola em conjunto com os professores e comunidade escolar. Essas análises provocam reflexões inquietantes a respeito das defasagens dos estudantes, especialmente no campo da leitura, até mesmo dos enunciados das questões.

A tomada de consciência das lacunas na aprendizagem, portanto, conduz ao desejo de ações interventivas, a fim de minimizar o problema identificado. Assim, nossa proposta didática se dará pela elaboração de atividades complementares às já existentes no LD, de Araújo e Oliveira (2018), pretendendo o incentivo à leitura literária e, desse modo, a minimização das lacunas apresentadas por estudantes da educação básica.

3.3 Método e metodologia para execução das ações

Marconi e Lakatos (2008, p. 02), argumentam que “a pesquisa tem importância no campo das ciências sociais, principalmente na obtenção de soluções para problemas coletivos. O ponto de partida de uma pesquisa é sempre um problema e deve basear-se em uma teoria”. Tendo em vista essa perspectiva, esta pesquisa encontra-se firmada na pesquisa bibliográfica, visto que busca sustentação nas diferentes referências no campo das temáticas abordadas. Conforme Gil (2010, p. 29),

a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos. Todavia, em virtude da disseminação de novos formatos de informação, estas pesquisas passaram a incluir outros tipos de fontes, como discos, fitas magnéticas, CDs, bem como o material disponibilizado pela Internet.

Sendo assim, procedemos à exploração de pressupostos teórico-didáticos relativos ao letramento, à leitura literária, em especial a dos gêneros conto e crônica. Além disso, fizemos uma breve exploração da BNCC (2018), com vistas a evidenciar os pressupostos do trabalho com a leitura literária, previstos por ela. A intenção é, a partir de um aprofundamento teórico-didático referente ao letramento literário proporcionar sugestões de forma a favorecer um trabalho significativo com a leitura literária.

Além da pesquisa bibliográfica, o presente trabalho é de pesquisa-ação/propositiva, uma vez que após a análise e compreensão das ações com os gêneros conto e crônica propostos no LD de Araújo e Oliveira (2018), foi elaborada uma proposição de ações/atividades complementares, a fim de colaborar com o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, especialmente na área de leitura literária, para alunos do 7º ano, do ensino fundamental II, da Escola Estadual Francisco Dumont e de outras escolas que, porventura, adotarem nossa proposição.

Segundo Tripp (2005, p. 445), “a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”. Sendo assim, a proposta deste estudo é compreender o LD para atuar, complementando-o, visando, assim, proporcionar aprendizagens literárias significativas para os alunos. Para esse autor, na pesquisa-ação o professor pode planejar, implementar, descrever e avaliar ações transformadoras a partir das suas ações cotidianas, aprendendo com as investigações para intervir na prática.

No caso desta pesquisa, ocorreu o planejamento e a proposição de atividades que ficarão à disposição para a implementação, tanto pela pesquisadora quanto para outros professores que queiram, por meio dela, intervirem em suas práticas. Em nossa proposição, está inserida uma dinâmica, uma gamificação e, ainda, uma proposição para a realização de discussões e para montagem de uma peça de teatro. Essas ideias podem, inclusive, ser adaptadas para outros gêneros.

3.4 Metodologia

Quanto ao delineamento metodológico, é uma pesquisa qualitativa que, no parecer de Denzin e Lincoln (2006, p. 17),

envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de matérias empíricas - estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produção culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais [...]. Entende-se, contudo, que cada prática garante uma visibilidade diferente ao mundo. Logo, geralmente existe um compromisso no sentido do emprego de mais de uma prática interpretativa em qualquer estudo.

Sendo assim, a pesquisa qualitativa proporciona maior possibilidade para compreensão do objeto de análise, com vistas a favorecer o pesquisador do campo

educacional. Dessa forma, segundo André (1995, p.18), o pesquisador passa a usar esse tipo de pesquisa “com o intuito de compreender os processos educativos por meio da indução, das especificidades de cada realidade nas quais o pesquisador nem sempre assume uma postura neutra”. Embora esta pesquisa não objetive executar o ato da intervenção de forma direta pela mestrandia, esperamos que a proposta didática apresentada possa colaborar com os professores no processo de ensino e aprendizagem da leitura literária.

Quanto aos objetivos, esta pesquisa é classificada como descritiva, visto que, segundo Gil (2010, p. 42) “as pesquisas descritivas têm como objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno. Podem ser elaboradas também com a finalidade de identificar possíveis relações entre variáveis”. Nesse viés, este estudo é descritivo por propor a análise do LD, de Araújo e Oliveira (2018), aprofundando os conhecimentos sobre esse material didático, fazendo um panorama do manual do professor e concentrando nossa análise do volume destinado aos alunos do 7º ano do ensino fundamental II, e o trabalho que ele propõe com a leitura literária, visando à proposição de novas ações completivas para efetivação do letramento literário.

É, também, uma pesquisa explicativa, já que, conforme Gil (2010, p. 28), as pesquisas explicativas “são as que mais aprofundam o conhecimento da realidade, pois têm como finalidade explicar a razão, o porquê das coisas”. Nesse âmbito, nós procuramos explicar as propostas de leitura de contos e crônicas apresentadas no LD de Araújo e Oliveira (2018), para, a partir delas, propormos atividades complementares, de modo interativo e com a presença da gamificação, frente às necessidades de efetivação da leitura literária na escola, a fim de possibilitarmos o desenvolvimento de habilidades leitoras preconizadas pelos documentos oficiais para os estudantes da educação básica.

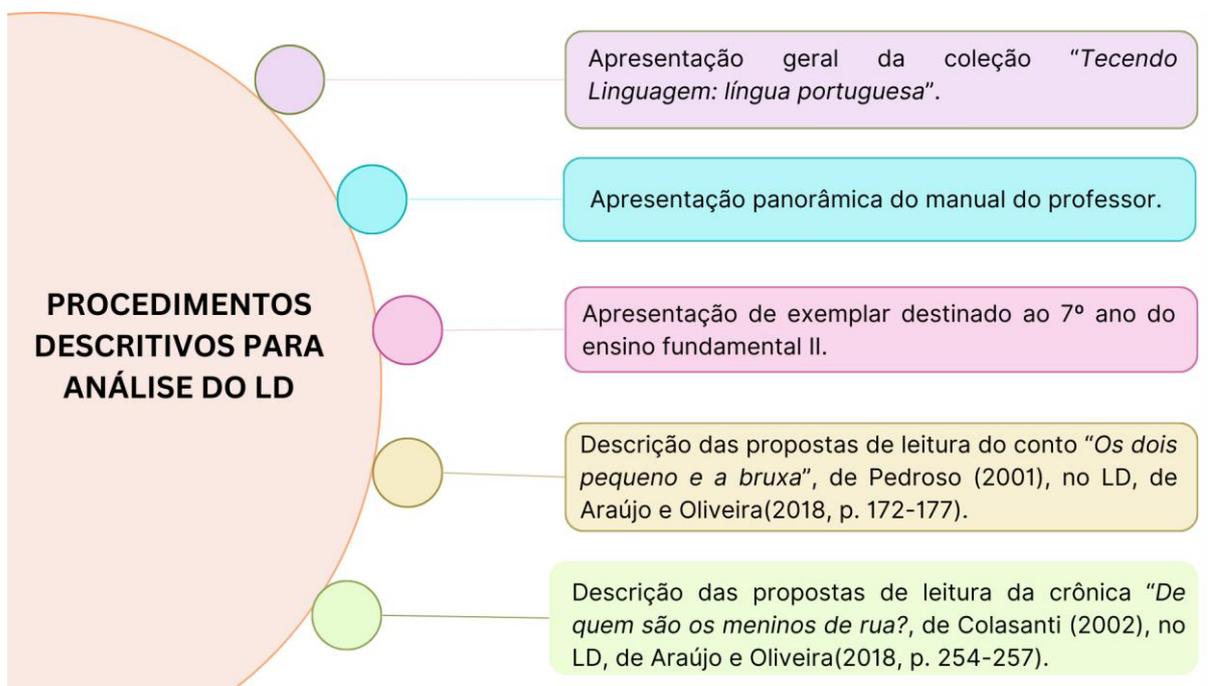
3.5 Técnicas/Instrumento de coleta de dados

As técnicas e instrumentos para coletas de dados são fundamentais nas pesquisas, visto que tende a orientar melhor as decisões a serem tomadas para efetivação das ações propostas no decorrer dos estudos. A finalidade principal do uso de técnicas e instrumentos bem elaborados durante a coleta de dados diz respeito ao conhecimento dos objetos de pesquisa e, desse modo, possibilitar maiores probabilidades de resultados satisfatórios com os estudos.

Sendo assim, elegemos o LD de Araújo e Oliveira (2018), a fim de evidenciar as atividades propostas para a leitura de um conto e uma crônica no LD de Araújo e Oliveira (2018), com vistas a observar as lacunas presentes no processo de leitura desses gêneros

textuais e, desse modo, elaborarmos a proposta didática complementar às atividades oferecidas. Empregamos os seguintes procedimentos descritivos:

Figura 06 – Procedimentos descritivos



Fonte: Elaboração própria (2024).

Esses procedimentos favoreceram o conhecimento das propostas feitas pelos autores e fundamentaram a elaboração de um planejamento de atividades complementares à leitura do conto e da crônica.

Para a elaboração da proposição de atividades, procedemos às análises do LD, tanto do manual do professor quanto do volume destinado aos alunos, buscamos compreender quais atividades poderiam complementar, de modo produtivo, as atividades propostas por Araújo e Oliveira (2018) e, por fim, optamos por elaborarmos um jogo didático, com auxílio do *Software PowerPoint*.

4 CONHECENDO O LD PARA NOVAS PROPOSIÇÕES PEDAGÓGICAS

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (Brasil, 2018, p. 09).

Esse excerto do documento parametrizador do ensino no Brasil introduz, com muita propriedade, o capítulo que se segue, no qual tecemos um panorama analítico geral do LD de Araújo e Oliveira (2018) e, na sequência, fizemos a descrição acerca das abordagens do conto maravilhoso “*Os dois pequenos e a bruxa*”, de Pedroso (2001) e da crônica “*De quem são os meninos de rua?*”, de Colasanti (2002).

Vale salientarmos que essa descrição fundamentará a elaboração de uma proposta de atividades complementares à leitura desses dois gêneros textuais.

4.1 A importância do LD como fonte de aprendizagens

É relevante salientarmos que o LD é um importante recurso pedagógico para auxiliar os professores na regência, com vistas a facilitar o trabalho docente ao estar à disposição dos estudantes. Segundo Lajolo (1996, p. 4), “didático é o livro que será empregado em aulas e cursos e que, provavelmente, foi elaborado, publicado, comercializado e adquirido, tendo em vista esse uso escolar e sistemático”. Nesse mesmo raciocínio, Costa e Allevato (2010, p. 79) argumentam que o LD tem suma importância no cenário educacional, visto que “desempenha um papel relevante no desenvolvimento das atividades de sala de aula, realizadas pelos professores com seus alunos. Trata-se, por tanto, de importante instrumento utilizado pelos professores para o desenvolvimento de suas atividades como docentes”. Desse modo, o importante é que o professor saiba analisar cada LD para, então, realizar a melhor escolha para os seus alunos.

Nesse contexto, o professor necessita de conhecimentos relacionados ao LD, a fim de que possa realizar uma escolha mais apropriada desse importante recurso pedagógico. Para colaborar no direcionamento e seleção do LD para uso nas escolas, portanto, há o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o qual traça regras e análises para os autores submeterem seus LD à apreciação dos educadores. Nessa perspectiva, o PNLD (2020, p. 10) defende a valorização, bem como a importância do LD para os professores, considerando-o como:

artefato cultural importante de mediação e apoio ao seu fazer pedagógico, sua escolha deve ser feita com bastante cautela e certeza. A cautela para a boa seleção é a de que será em consonância com o projeto político pedagógico que sua escola adota e defende como caminho educativo para o desenvolvimento dos(as) estudantes e fortalecimento da esperança de um Brasil mais justo. Lembre-se que os livros didáticos são possibilidades para os alunos e as alunas sentirem e conhecerem novas experiências e vivências.

Nesse cenário, o LD é, portanto, um importante recurso pedagógico para o professor, por estar disponível para uso, amparado pelos documentos oficiais vigentes, como a BNCC (2018) e o CRMG (2019). Desse modo, o professor de língua portuguesa pode analisar e selecionar o LD que considerar mais completo e contextualizado para propiciar momentos de aprendizagem para os estudantes.

Nesse íterim, é fundamental sabermos que os livros aprovados e apresentados no PNDL cumprem diversos requisitos e legislações vigentes no campo educacional. Entre as leis seguidas, há a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), (2014-2024), a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, a BNCC (2018) e o CRMG (2019). Com tanto respaldo para aprovação das obras didáticas, fica sob a responsabilidade do professor a escolha consciente do material pedagógico mais adequado para seu contexto escolar.

A Escola Estadual Francisco Dumont, *locus* inspiacionaL deste estudo, adota a coleção didática “*Tecendo Linguagens: língua portuguesa, de autoria de Araújo e Oliveira (2018)*”, para o ensino da língua portuguesa, nas turmas do ensino fundamental II. Dessa forma, fizemos nossa proposta didática a partir do manual do professor e do volume destinados ao 7º ano.

Araújo e Oliveira (2018, p. 08) apresentam os objetivos dessa coleção didática da seguinte maneira:

esta coleção tem o propósito de contribuir para a construção de uma relação pedagógica menos burocrática, mais humanizada, politizada, alegre e comprometida com os interesses e necessidades de professores e alunos. Como um dos suportes para a prática pedagógica, apresenta propostas de trabalho que visam oferecer condições para o aluno compreender a complexidade da realidade, aprimorar sua capacidade comunicativa e ampliar, significativamente, sua inserção no espaço em que vive.

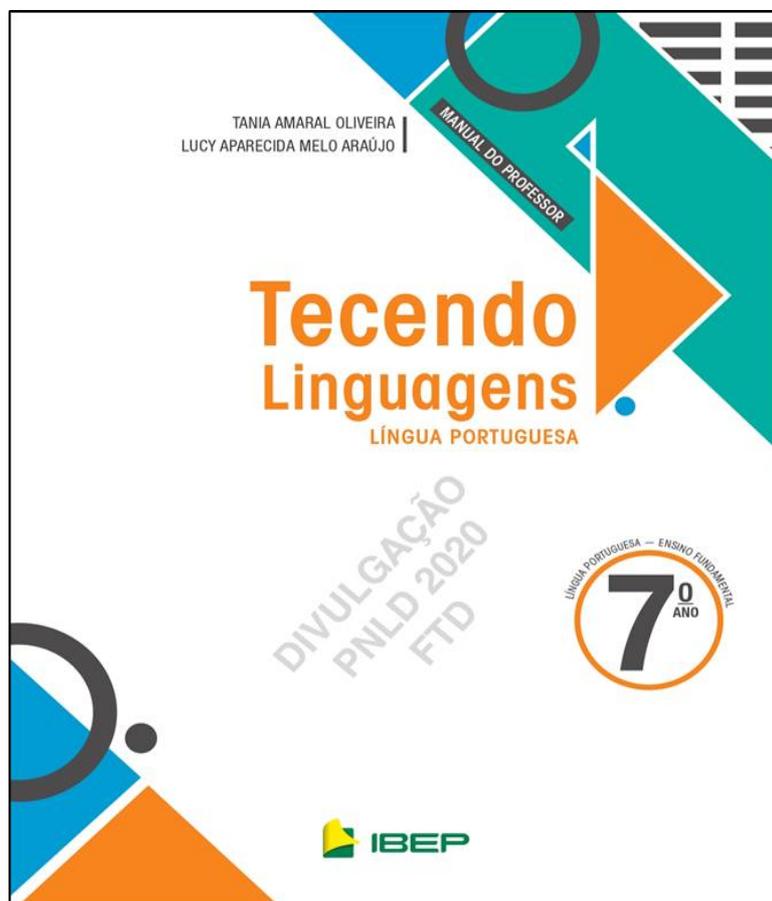
Fica explicito, portanto, o interesse dos autores por subsidiar os professores com um material didático capaz de promover um ensino contextualizado, apresentando propostas de

atividades diferenciadas e que despertem o interesse dos estudantes pelo aprendizado. A coleção é apresentada como “suporte” pedagógico, logo deve servir como auxílio para os educadores em seus planejamentos didáticos, em busca de um ensino e aprendizagem contextualizado.

4.2 Apresentação do manual do professor

Segundo Araújo e Oliveira (2018, p. 08), o objetivo do ensino a partir do LD consiste em possibilitar que o estudante possa “compreender a complexidade da realidade, aprimorar sua capacidade comunicativa e ampliar, significativamente, sua inserção no espaço em que vive”. Sendo assim, essas são pretensões valiosas para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa, uma vez que planejam atividades para favorecimento da compreensão, do aprimoramento da comunicação, em um elo com os aspectos da realidade. A figura 07, a seguir, representa a capa do manual do professor do LD de Araújo e Oliveira (2018).

Figura 07 – Capa do manual do professor do LD, de Araújo e Oliveira (2018)



Fonte: Araújo e Oliveira (2018).

Como ponto valorativo na observação feita pela análise dessa imagem, que representa a capa do manual do professor, o qual está presente no LD, volume destinado ao 7º ano do ensino fundamental II, de Araújo e Oliveira (2018), ressaltamos os aspectos multimodais, ou seja, o destaque nas cores e figuras representativas do campo da matemática, o que deixa como destaque o dialogismo interdisciplinar constituinte dessa coleção didática. Esses aspectos, portanto, tendem a provocar a atenção do professor, que se sente impelido a realizar a análise e, quem sabe, a escolha por esse material didático.

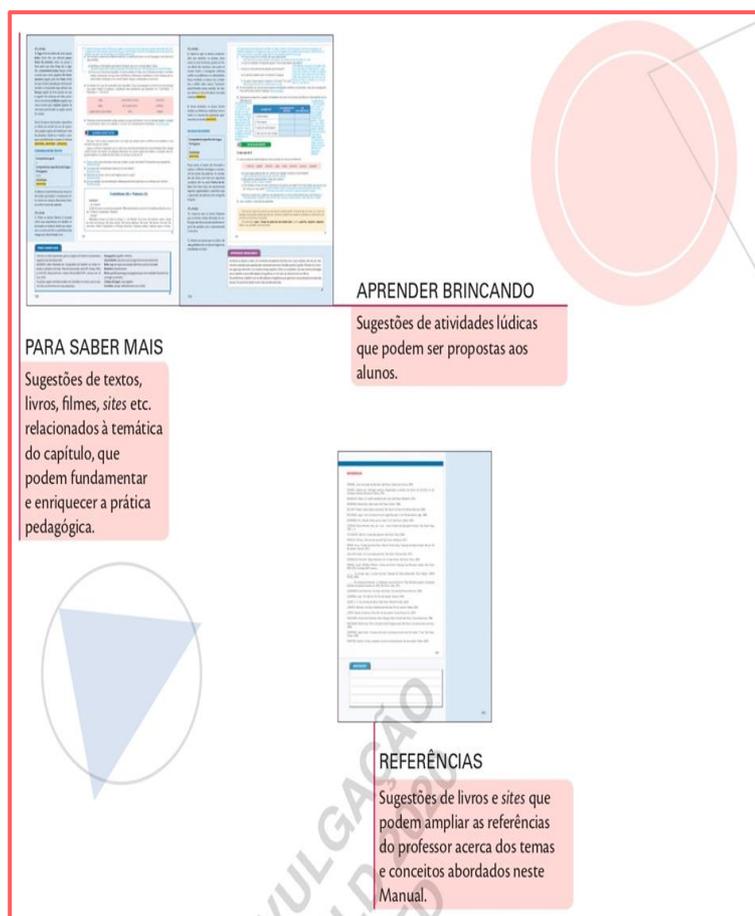
Nesse contexto, O LD “*Tecendo Linguagens: língua portuguesa*”, 7º ano do ensino fundamental II, é o volume selecionado para análise da proposta de trabalho com os gêneros conto e crônica e, também, servirá como recurso primordial para a elaboração da nossa proposição didática. O livro tem início com o manual do professor, descrevendo os pressupostos teóricos de embasamento da obra didática e as divisões para estudo com o LD do aluno, seguindo o seguinte roteiro, em sua apresentação, intitulada “*Conheça o manual do professor*”, conforme demonstrado nas páginas 8 e 9 que se seguem.

Figura 08 – Conheça o manual do professor – pág. 6



Fonte: Araújo e Oliveira (2018, p. 6).

Figura 09 – Conheça o manual do professor – pág. 7



Fonte: Araújo e Oliveira (2018, p. 7).

Percebemos, assim, que os autores direcionam o trabalho com o LD por meio das caixas de diálogos com o professor, orientando quanto aos temas abordados na unidade ou capítulo do LD, bem como apontam para as competências e habilidades discutidas. A seguir, eles mencionam os passos para o desenvolvimento das atividades, deixando um espaço em branco para que o professor possa fazer suas anotações.

Os autores, também, indicam a realização de trabalhos interdisciplinares, deixam sugestões para atividades lúdicas e de fontes para pesquisas. Ao final, fazem as devidas referências empregadas na unidade ou capítulo. A obra apresenta um suporte digital, no qual constam os planos e projetos bimestrais, projetos integradores, sequências didáticas (SD) bimestrais, propostas de acompanhamento da aprendizagem bimestrais e, ainda, material audiovisual.

O manual do professor informa que o volume analisado, assim como os demais volumes dessa coleção, apresenta uma estrutura organizacional para facilitar o trabalho do professor, seguindo a seguinte ordem de divisão:

Figura 10 – Seções, subseções e boxes da coleção do LD de Araújo e Oliveira (2018)

SEÇÕES	SUBSEÇÕES	BOXES
Para começo de conversa		
Prática de leitura	Por dentro do texto Linguagem do texto	Glossário Conhecendo o autor
Trocando ideias		
Conversa entre textos		
Momento de ouvir		
Reflexão sobre o uso da língua	Aplicando conhecimentos	
De olho na escrita		
Hora da pesquisa		
Produção de texto		
Na trilha da oralidade		
Ampliando horizontes		
Preparando-se para o próximo capítulo		
		Para você que é curioso

Fonte: Araújo e Oliveira (2018, p. 33).

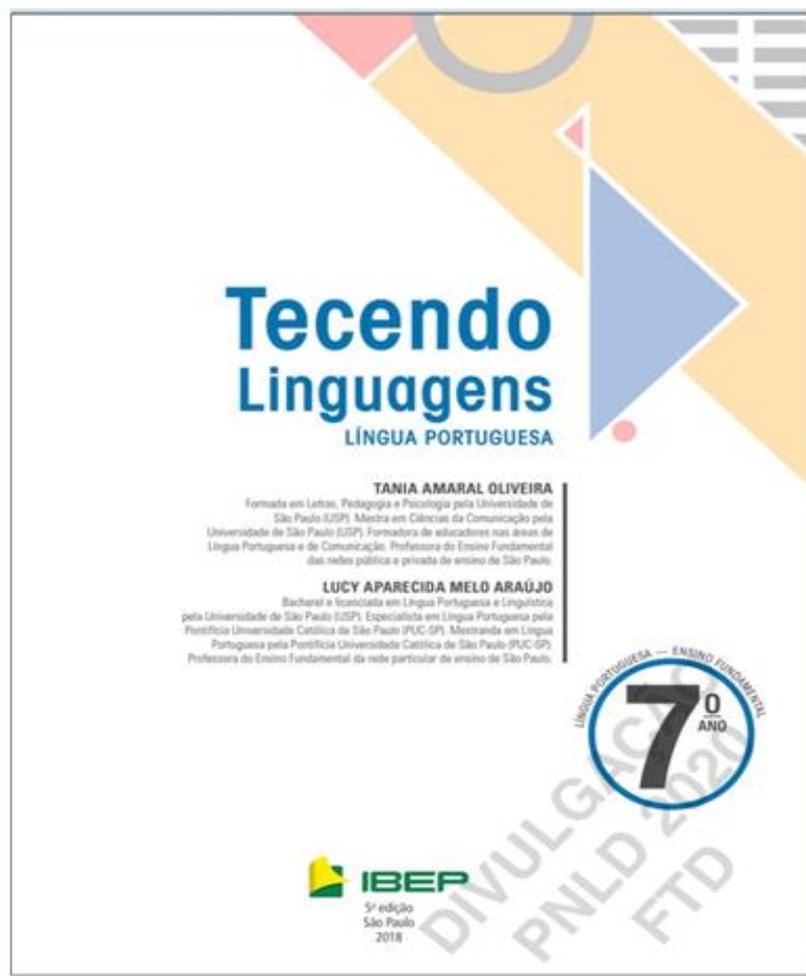
Notamos, portanto, que a metodologia de trabalho de Araújo e Oliveira (2018) é organizada de modo sistematizado, tendo uma proposta de abordagem a partir de diversos gêneros textuais, tais como crônica, tela, mensagens instantâneas por aplicativo, carta pessoal, reportagem, notícia, artigo de opinião, peça teatral, narração de jogo de futebol, resenha, depoimento, romance, conto, carta ao leitor, lenda, carta de reclamação e cartaz.

Assim, as autoras disponibilizam uma enorme variedade de gêneros textuais para as propostas de leitura, interpretação e de escrita textual, repetindo os gêneros mais utilizados na sociedade e previstos nos documentos parametrizadores. É possível afirmar que a forma de trabalhar com as questões textuais e gramaticais procura ser inovadora e contextualizada, embora, em alguns momentos, persistam resquícios do jeito de ações tradicionais.

4.3 Apresentação do LD, destinado ao 7º ano do ensino fundamental

Nesta seção, apresentamos o LD em seu volume destinado ao 7º ano do ensino fundamental II, objeto de nosso estudo e proposição pedagógica.

Figura 11 – Capa do LD do estudante



Fonte: Araújo e Oliveira (2018, p. 1).

Por essa imagem, é possível percebermos um contraponto entre o manual do professor e o volume do aluno, visto que este fica “apagado” no tocante às cores, em relação ao manual. Essa observação se deve ao fato de que reconhecemos nos elementos multimodais infinitas possibilidades de chamarmos a atenção dos estudantes para o trabalho com a leitura. Ressaltamos, contudo, que, nesse volume destinado aos alunos, permanecem os elementos multimodais interdisciplinares, os quais são indicativos do dialogismo inseridos na coleção didática.

Prosseguindo nossa análise, a fim de conhecermos melhor o LD destinado ao 7º ano do ensino fundamental II, percebemos que as autoras Araújo e Oliveira (2018) defendem um trabalho com a língua portuguesa com a centralidade do texto, como preconiza a BNCC (2018). Seguindo essa premissa, elas dividem esse LD em unidades e capítulos, os quais seguem uma estrutura física para organização do trabalho pedagógico, que é demonstrada no quadro 05, a seguir.

Quadro 05 – Conhecendo o LD

CONHEÇA SEU LIVRO	
SEÇÕES	PROPOSTA DE TRABALHO
Abertura	Apresenta os conteúdos que serão estudados.
Para começo de conversa	Discussão prévia sobre a temática que será discutida.
Prática de leitura	Apresenta textos de diversos gêneros, temas e extensões, relacionados ao cotidiano e vivência do estudante.
Glossário	Palavras que aparecem destacadas nos textos, dando o significado das palavras menos usuais.
Conhecendo o autor	Resumo biográfico do autor lido.
Por dentro do texto	Na subseção “ <i>Prática de leitura</i> ”, trabalha com a interpretação do texto, por meio dos questionamentos.
Linguagem do texto	Análise a linguagem empregada no texto, sua construção e forma.
Trocando ideias	Na subseção “ <i>Prática de leitura</i> ”, discussão oral argumentativa de determinado assunto discutido no texto.
Conversas entre textos	Há a comparação entre textos, seja pela temática, estrutura e/ou linguagem.
Momento de ouvir	Compartilhamento de diferentes gêneros textuais por meio da audição.
Reflexão sobre o uso da língua	Reflexão sobre aspectos gramaticais nas modalidades escrita e/ou oral.
Aplicando conhecimentos	Atividades para praticar os conhecimentos adquiridos na seção.
De olho na escrita	Ações dedicadas ao conhecimento da ortografia da língua portuguesa e aprenda a escrita correta das palavras.
Hora da pesquisa	Pretende desenvolver a autonomia dos alunos por meio de pesquisas.
Na trilha da oralidade	Questões voltadas para a oralidade.
Produção de texto	Produções em diferentes gêneros textuais.
Para você que é curioso	Apresenta alguma curiosidade relacionada ao capítulo estudado.
Aplicando horizontes	Sugestões para ampliação da leitura.
Preparando-se para o próximo capítulo	Trabalha com atividades que antecipam a temática do próximo capítulo.

Fonte: Elaboração própria (2023), com base em Araújo e Oliveira (2018).

Nessa perspectiva, Araújo e Oliveira (2018) propõem o trabalho com a leitura, privilegiando os conhecimentos prévios dos estudantes, tendo por objetivo o estímulo para que eles observem os aspectos particulares dos textos, buscando os significados necessários para a efetivação da leitura. É intenção, também, que os alunos reconheçam os gêneros textuais, levantando hipóteses interpretativas, por meio do acionamento dos conhecimentos prévios.

Dessa forma, as autoras sugerem o trabalho dividido em quatro unidades temáticas e oito capítulos temáticos, nos quais abordam questões de leitura, de escrita e de gramática, entre outras. Assim, as ações didáticas relativas ao campo da leitura e da escrita textual são elaboradas, com destaque para os diferentes gêneros textuais, conforme o quadro 06, a seguir, demonstra.

Quadro 06 – Divisão dos trabalhos com a leitura no LD

GÊNEROS TEXTUAIS E TEMÁTICAS TRABALHADOS NO LD	
UNIDADE 1: LIGADOS NA ERA DA COMUNICAÇÃO	
TEMÁTICAS	GÊNEROS TEXTUAIS
Capítulo 1: Comunicação em diferentes linguagens.	Pintura rupestre, tela, crônica, tirinhas, HQs, charges, texto informativo, mensagens instantâneas por aplicativo, carta pessoal, e-mails e netiquetas.
Capítulo 2: Comunicação e sociedade.	Fotodenúncia, reportagens, notícias, charges, tirinhas, comentários de leitores e Lei.
UNIDADE 2: ENTRETENIMENTO É COISA SÉRIA	
TEMÁTICAS	GÊNEROS TEXTUAIS
Capítulo 3: Trocando passes.	Tela, artigo de opinião, narração de jogo de futebol, conto, textos informativos, cartazes de campanha, notícia, poema, charges e <i>podcast</i> .
Capítulo 4: A imaginação em cena.	Fotografia, texto informativo, textos dramáticos, HQ, verbetes, resenha e conto.
UNIDADE 3: LER É UMA VIAGEM	
TEMÁTICAS	GÊNEROS TEXTUAIS
Capítulo 5: O livro em minha vida.	Tela, fotografias, HQ, depoimento, charge, tirinhas, anúncio, <i>poster</i> de campanha, romance, narrativa ficcional, texto informativo, conto maravilhoso, capa e quarta capa de livro, carta ao leitor, Júri simulado e conto.
Capítulo 6: Guerreiros e heróis em lendas e mitos.	Ilustrações, lendas africanas, resenha, textos informativos e verbete.
UNIDADE 4: LER PARA SE INFORMAR	
TEMÁTICAS	GÊNEROS TEXTUAIS
Capítulo 7: Controlar gastos e conhecer direitos.	Charges, HQs, tirinhas, reportagens, artigo de opinião, texto informativo, poema de cordel, cartas de solicitação e reclamação, vídeo e <i>vlog</i> .
Capítulo 8: Proteção e trabalho na infância e na adolescência.	Tela, poema, crônica, charges, notícias, cartaz de campanha, reportagem, Artigos de Lei, telejornal, notícias radiofônicas e infográficos.

Fonte: Elaboração própria (2023), com base em Araújo e Oliveira (2018).

Como se vê, o percurso de trabalho sugerido por Araújo e Oliveira (2018), apontado nesse quadro, evidencia a centralidade do texto, tendo o olhar aguçado para a leitura e para a interpretação textual, mediadas pelos múltiplos gêneros textuais e pelos diversos suportes de veiculação do texto. Percebemos, então, que as autoras se dedicam aos gêneros textuais/discursivos mais usuais na sociedade, como a leitura de imagens e as leituras que

permeiam a comunicação direta – como as cartas, objetivando capacitar melhor o aluno para a interação sociocultural.

Há, ainda, uma atenção especial com as temáticas dos gêneros informativos, principalmente os direcionados para os temas de proteção à infância e à adolescência. É nessa esfera temática que situam a crônica e o conto, que foram selecionados para elaborarmos a nossa proposta didático-pedagógica. Seguindo o caminho para sugestões de trabalho com os textos, Araújo e Oliveira (2018, p. 15) tecem a seguinte assertiva:

é, portanto, na tarefa de levantar suposições (fazendo seleção dos aspectos mais significativos, antecipações e inferências) e de avaliar esses procedimentos, confirmando suas ideias ou refutando-as, que o leitor poderá construir efetivamente um caminho sólido que o levará à compreensão do texto.

Notamos que as autoras sugerem o modo como proceder no ensino da leitura, partindo da centralidade do próprio texto selecionado para o trabalho, ativando os conhecimentos prévios dos estudantes, por meio das ações de suposições dos ditos pelo texto, conduzindo para o processo de avaliação dos procedimentos escolhidos no percurso de leitura e, assim, executa a efetivação do entendimento textual. Logo, cabe ao professor a tarefa de eger metodologias, prevendo esses tipos de ações.

Nesse viés, Araújo e Oliveira (2018) sugerem três modalidades para o trabalho com a leitura, sendo:

- i) a leitura dramatizada, na qual os alunos desenvolvem a oralidade e os movimentos corporais, adquirindo habilidades essenciais para a vida em sociedade;
- ii) a leitura dirigida, em que o aluno é orientado a ler um fragmento do texto que mais gostou, desenvolvendo, dessa forma, os aspectos da leitura oral;
- iii) a leitura interrompida, conhecida, também, como pausa protocolada, na qual o estudante ler e reflete acerca de algumas propostas de levantamento de inferências para construção dos sentidos do texto.

Esses autores orientam a leitura em três momentos:

i) antes da leitura, momento em que, segundo Araújo e Oliveira (2018), deve haver levantamento das inferências, a partir dos conhecimentos prévios dos estudantes, com vistas a incentivar a participação na discussão promovida pela leitura;

ii) durante a leitura, fase na qual o professor deverá ir mesclando atividades de leitura compartilhada, com vistas a levantar as previsões e questionamentos, a partir do texto lido. Há, também, a explicação dos elementos presentes no texto em análise, a fim de esclarecer

dúvidas e fazer o resumo das ideias discutidas, checagem das ideias levantadas e suscitação de novas previsões. Esse momento é fundamental para interação entre professor e estudante, a fim de que o ensino e aprendizagem sejam efetivados.

iii) depois da leitura, diz respeito ao momento no qual é feita a interpretação do texto e seus elementos constituintes, com elaboração de resumos e questionamentos com respostas a respeito do texto lido.

Quanto aos aspectos da leitura literária, os autores Araújo e Oliveira (2018, p. 26) afirmam que:

o que está em jogo neste campo é possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. Trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica.

Nessa perspectiva, o ensino da literatura deve ser contextualizado e aproximado do estudante, em suas diferentes formas de representações, como leitura, teatros, danças, entre outros movimentos leitores. Sendo assim, Araújo e Oliveira (2018, p. 26, grifos das autoras) valorizam a “experimentação da arte e da literatura como expedientes que permitem (re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir e, pelo confronto com o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade”. Para essas autoras, o ensino da literatura deve prever o desenvolvimento do leitor, como preconizado pela BNCC (2018). Formar leitores literários, portanto, exige levar em consideração a necessidade do desenvolvimento de novas competências leitoras.

4.4 Descrição das propostas de leitura dos gêneros conto e crônica

Conforme já mencionado, esse LD tem o seu foco no texto, por meio do qual realiza o trabalho com outros aspectos linguísticos. Desse modo, Araújo e Oliveira (2018) iniciam as suas sugestões didáticas a partir do eixo leitura, com o gênero textual crônica e, depois, aborda o conto maravilhoso. A metodologia empregada é a mesma nesses dois momentos:

- i) questionamentos para levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes, contextualizando, assim, o texto;
- ii) proposição da leitura da crônica, seguida pelas questões para interpretação textual;

- iii) apresentação de um quadro informativo sobre as características do gênero textual crônica, pedindo para que os estudantes encontrem no texto lido, as características descritas no quadro;
- iv) apresentação de questões sobre esse gênero, com proposta contextualizada para uso de recursos digitais, promovendo/incentivando pesquisas e o aprofundamento no gênero estudado;
- v) propostas de atividades para compreensão da linguagem do texto.

Em todas essas etapas propositivas de leitura, as autoras dão suportes para os professores quanto às respostas para as questões levantadas. É interessante, também, o espaço deixado para convite ao educador e estudantes fazerem suas anotações de trabalho, como em um diálogo com as autoras e, ainda, a sugestão para a realização do ensino lúdico e dos materiais digitais.

Nesse viés, a proposta de trabalho apresentada por Araújo e Oliveira (2018) promete ser inovadora, integrando os conteúdos didáticos aos contextos socioculturais dos estudantes. É, portanto, um excelente suporte para o ensino da língua materna, desde que considerado como auxiliar no processo de ensino e aprendizagem e não como um modelo único a ser seguido cegamente.

Nas próximas seções, fizemos uma análise a respeito de como o LD de Araújo e Oliveira (2018), volume destinado ao 7º ano, aborda o trabalho com o conto e com a crônica, a fim de melhor compreendermos os projetos pedagógicos sugeridos por essas autoras e, assim, podermos ter um direcionamento maior para a nossa proposta de complementação das atividades leitoras, referentes a esses dois gêneros textuais.

4.4.1 Descrição das proposições para leitura do conto “Os dois pequenos e a bruxa”

No exemplar destinado ao 7º ano do ensino fundamental II, Araújo e Oliveira (2018, p. 172-177) propõem o trabalho com o conto “*Os dois pequenos e a bruxa*” de Pedroso (2001), sobre o qual procedemos à sua análise nesta seção. As autoras iniciam as discussões sobre esse texto por meio de questionamentos reflexivos, os quais têm a função de realizar o levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes. Dando continuidade às proposições didáticas, as autoras apresentam o conto “*Os dois pequenos e a bruxa*”, em uma intertextualidade com o conto João e Maria, dos Irmãos Grimm (1857).

Ressaltamos, também, a organização da estrutura textual, desde o realce de cores diferentes no título, uso de imagens com exploração dos seus significados, ou seja, as imagens

são tomadas como texto, instância dotada de sentido, que exige o desenvolvimento de habilidades para efetivação de suas leituras. As autoras têm, ainda, o cuidado com a escrita textual e apresentam, quando necessário, o vocabulário das palavras que podem representar dificuldade de interpretação por parte dos estudantes.

Figura 12 – Os dois pequenos e a bruxa

Os dois pequenos e a bruxa

Era uma vez uma mulher que tinha um filho e uma filha. Um dia a mãe mandou o filho buscar cinco réis de **tremoços** e depois disse para os dois:

– Meus dois filhinhos, até onde acharem as casquinhas de tremoços, vão andando pelo caminho afora, e em chegando ao mato lá me hão de encontrar apanhando lenha.

Os pequenos assim fizeram.

Depois de a mãe sair, foram andando pelas castanhas de tremoços que ela ia deitando para o chão, mas não a encontraram.

Como já era noite, viram ao longe uma luz acesa. Foram caminhando para lá e viram uma velha a **frigir bolos**.

A velha era cega de um olho, e o pequeno foi pela banda do olho cego e furtou-lhe um bolo, porque estava com muita fome.

Ela, julgando que era o gato, disse:

– Sape, gato! Bula que não bula, que te importa a ti?

O pequeno disse para a irmã:

– Agora vai lá tu!

A pequena respondeu:

– Não vou lá que eu pego-me a rir!

O pequeno disse que ela havia de ir, e a irmã não teve mais remédio, e foi. Foi pelo lado do olho cego e tirou outro bolo.

A velha, que julgava outra vez que era o gato, disse:

– Sape, gato! Bula que não bula, que te importa a ti?

A pequena largou-se a rir.

A velha voltou-se, viu os dois pequenos e disse para eles:

– Ai, sois vós, meus netinhos! Comei, comei para engordar.

Depois agarrou neles e meteu-os num caixão cheio de castanhas.

No outro dia chegou ao caixão e disse para eles:

– Deitai os vossos dedinhos, meus netinhos, que é para ver se estais gordinhos.

Os pequenos deitaram o rabo de um gato, que acharam dentro do caixão.

A velha disse então:

– Saí, meus netinhos, que já estão gordinhos.

Tirou-os para fora do caixão e disse-lhes para **irem à linha com lenha**.

Os pequenos foram para o mato por uma banda, e a velha foi por outra. Quando chegaram a um certo lugar, encontraram uma fada.

A fada disse-lhes:

– Andais à lenha, meninos, para aquecer o forno, mas a velha quer assar-vos nele!

Depois contou que a velha havia de dizer para eles: *Sentai-vos, meus netinhos, nesta pazinha, para vos ver **balhar** dentro do forno!* E que eles lhe haviam de dizer que se sentasse ela primeiro, para eles verem como era.

A fada foi-se embora.

Daí a pouco encontraram-se os pequenos com a velha do mato.

Apanharam a lenha toda que tinham cortado e foram para casa acender o forno.

Depois de acenderem o forno, a velha varreu-o muito bem varrido e depois disse para eles:

– Sentai-vos, meus netinhos, nesta pazinha, para vos ver balhar dentro do forno!

Os pequenos responderam como a fada os tinha ensinado:

– Sentai-vos aqui primeiro, avozinha, nesta pazinha, para nós vos vermos balhar dentro do forno!

A velha, como queria assá-los, sentou-se na pá, e eles mal a viram sentada, empurraram a pá para dentro do forno.

A bruxa deu um grande estouro e morreu queimada, e os pequenos ficaram senhores da casa e de tudo quanto ela tinha.

PEDROSO, Consiglieri. *Contos populares portugueses*. São Paulo: Landy, 2001.

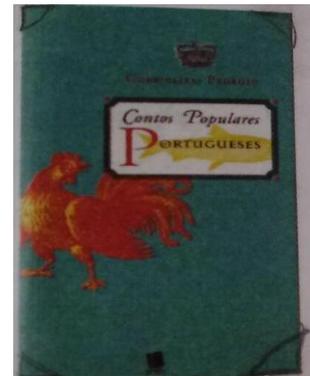
Seguindo as proposições didáticas, Araújo e Oliveira (2018) apresentam um quadro com o glossário referente às palavras que estão destacadas nesse texto e levantam os questionamentos acerca do tópico “Por dentro do texto”, pretendendo promover reflexões compreensivas relativas ao texto em análise. Desse modo, as autoras sugerem as seguintes questões:

1. Releia esse trecho do texto.

– Meus dois filhinhos, até onde acharem as caixinhas de tramoços, vão andando pelo caminho afora, e em chegando ao mato lá me hão de encontrar apanhando lenha.

- a) Que conflito foi gerado por essa recomendação da mãe?
- b) Qual solução as crianças encontraram para se abrigar?
2. Qual era a intenção da bruxa ao querer que as crianças engordassem?
3. Os acontecimentos narrados em “Os dois pequenos e a bruxa” lembram outro conto conhecido. Que conto é esse?

4. Observe a capa ao lado, do livro do qual o conto “Os dois pequenos e a bruxa” foi retirado.



- a) Por que será que no título do livro há a expressão contos populares?
- b) Com que nome você conhecia contos como esse?

5. Leia as informações do quadro e responda às questões.

O texto "Os dois pequenos e a bruxa" é um **conto maravilhoso**, também conhecido como **conto de fadas** ou **conto de encantamento**.

Há muitas e variadas versões de contos maravilhosos espalhadas pelo mundo. A história "Os dois pequenos e a bruxa" foi recolhida em Portugal, por isso são chamados contos populares por lá. O conto equivalente recolhido na Alemanha chama-se "Hansel e Gretel"; no Brasil, é "João e Maria". Isso também acontece com outras histórias, e não se sabe ao certo a origem de cada uma delas.

Cada conto traz elementos da cultura de seu povo manifestados no vocabulário, no ambiente, nos personagens e na maneira de contar a história, pois quem conta um conto costuma mesmo aumentar um ponto.

- a) Quais elementos implícitos ou explícitos remetem a esse conto?
- b) Todas as histórias como “João e Maria”, “Os pequenos e a bruxa” e “Hansel e Gretel” surgiram de narrativas orais. Quem registrou a maior parte desses contos que você conhece? Se necessário, pesquise na internet.
6. Agora, leia a quarta capa e a capa de um livro de contos dos irmãos Grimm.

AS HISTÓRIAS MAIS POPULARES DO MUNDO

Jacob (1785-1863) e Wilhelm Grimm (1786-1859) foram eruditos alemães, estudiosos de literatura, de filologia, e autores das mais célebres e clássicas histórias para crianças em todos os tempos.

Nascidos em Hanau, ambos estudaram em Marburgo e, de 1808 a 1829, trabalharam em Kassel. Os dois irmãos foram professores na Universidade de Göttingen e se destacaram em seu tempo como grandes estudiosos da língua alemã. Duas das grandes realizações dos irmãos foram a *Deutsches Grammatik* e o fato de terem iniciado o importante *Deutsches Wörterbuch*, cujos vários volumes foram finalmente completados por estudiosos em 1961.

Os dois tinham um desejo em comum: reunir toda a tradição oral alemã. Para tanto, não se basearam em informações retiradas de documentos escritos, e sim em relatos colhidos entre os camponeses. Apesar de eruditos, respeitáveis pesquisadores do idioma alemão, a celebridade mundial dos irmãos Grimm se deve ao conjunto de histórias que eles criaram, recolheram na tradição popular e fixaram em texto. O mérito destas histórias é que elas funcionam e fascinam em todas as línguas e culturas, como têm feito há quase duzentos anos. "A Bela Adormecida", "O Príncipe Sapo", "A Gata Borralheira" e "Branca de Neve" são algumas das histórias recolhidas pelos irmãos Grimm e publicadas no livro *Kinder- und Hausmärchen (Contos Infantis e do Lar, 1812)*, que, ainda hoje, é a mais conhecida coletânea de contos populares no mundo.



GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. *O príncipe sapo e outras histórias*. Tradução de Zaida Maldonado. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2002.

- Qual conto maravilhoso dá nome a esse livro? De quem é a autoria?
 - Você concorda que os contos maravilhosos são “As histórias mais populares do mundo”? Explique.
 - Além de escritores, o que os irmãos Grimm faziam? Por que resolveram escrever essas histórias?
 - Que outros contos maravilhosos compõem o livro, segundo as informações da quarta capa?
7. Leia as informações sobre as características do conto maravilhoso e depois responda às questões.

Os **contos maravilhosos** são estruturados utilizando-se elementos básicos da narrativa:

- **introdução** - apresentação dos personagens, do ambiente
- **conflito** - situação-problema da história;
- **clímax** - ponto alto da trama narrativa. Costuma aparecer antes de o conflito se encaminhar para a solução;
- **solução** - desencadeia o desfecho da história.

Os contos maravilhosos costumam apresentar um **protagonista** - o personagem principal da história - e um **vilão** ou **antagonista** - personagem que faz oposição ao protagonista.

O **narrador** relata acontecimentos que vão se alterando no decorrer da história, de modo que há **elementos linguísticos fundamentais de marcação do tempo** e de mudanças do enredo, como é o caso dos verbos e dos advérbios.

Uma característica essencial desses contos é a **presença do elemento mágico**, sobrenatural. Há séculos, os contos maravilhosos permitem que o leitor mergulhe na fantasia, oferecem sonhos importantes para o desenvolvimento humano e, por fim, devolvem o leitor à realidade.

- a) Segundo o Dicionário Cegala (2013), maravilhoso significa fora do comum, extraordinário. No conto "Os dois pequenos e a bruxa", o que pode ser considerado fora do comum ou extraordinário?
- b) Como os personagens protagonistas e antagonistas são caracterizados nesse conto maravilhoso?
- c) Além dessas características, qual expressão marca, em geral, o início de um conto maravilhoso?
- d) Qual é o clímax da história? E como é seu desfecho?
- e) O narrador participa da história como personagem?

➤ Linguagem do texto

1. Releia este trecho do conto "Os dois pequenos e a bruxa".

A velha era cega de um olho, e o pequeno foi pela banda do olho cego e furtou-lhe um bolo, porque estava com muita fome.

Ela, julgando que era o gato, disse:

- Sape, gato! Bula que não bula, que te importa a ti?

O pequeno disse para a irmã:

- Agora vai lá tu!

- a) Esse trecho mostra que o conto foi escrito em português de Portugal. Que marcas textuais comprovam essa afirmação?
- b) Procure no dicionário ou na internet o significado das palavras bula (bulir) e sape.
- c) Releia o restante da frase: "Bula que não bula, que te importa a ti?". Você teve dificuldade para compreender a frase? Por que acha que isso aconteceu?

- 1 Agora, releia o início da história.

Era uma vez uma mulher que tinha um filho e uma filha. [...]

- a) Imagine que essa história tivesse início com o uso do verbo no pretérito perfeito: "Foi uma vez uma mulher que tinha um filho e uma filha". O emprego desse tempo verbal seria adequado? Por quê?
- b) Por que nessa expressão se utiliza o pretérito imperfeito?

➤ **Momento de ouvir**

Entre os contos maravilhosos que você já leu ou ouviu, certamente um deles foi "Chapeuzinho Vermelho".

Agora, você vai ouvir a história de uma menina de chapéu, só que, dessa vez, ele é amarelo. Por que será?

Ouçã o que o professor vai ler. Depois da leitura do texto, responda às questões.

(O texto encontra-se no Manual do professor, página LXVIII).

1. De qual gênero é o texto que o professor acabou de ler?
2. Quem é autor do texto?
3. Que referências explícitas esse texto tem com o conto maravilhoso "Chapeuzinho Vermelho"?

Ao analisarmos as propostas para o trabalho da leitura defendidas por Araújo e Oliveira (2018), levamos em consideração os percursos interpretativos para geração de sentidos apontados por essas autoras. Nesse viés, as autoras ressaltam o trabalho com a leitura por meio de estratégias cognitivas que partem dos conhecimentos prévios dos estudantes, a fim de realizarem a compreensão dos elementos explícitos e implícitos no texto. Desse modo, o educador deve refletir a respeito dos textos e temáticas que os alunos precisam ler e com quais finalidades farão. Os estudantes necessitam refletir sobre a importância de ler determinado texto, ou seja, o texto selecionado para o trabalho com a leitura deve ser contextualizado, a fim de transmitir um sentido para o seu leitor.

A proposta de Araújo e Oliveira (2018) para as ações leitoras é que o ensino seja contínuo, sempre retomando os aspectos importantes para a efetivação da leitura, até que os alunos estejam mais capacitados para a produção de certo gênero textual. É importante, portanto, trabalharmos com os alunos a partir de alguns critérios que sintetizamos no quadro 07, a seguir.

Quadro 07 – Descritores para a prática da leitura

DESCRITORES PARA ANÁLISE DAS QUESTÕES DO CONTO NO LD	
CRITÉRIOS	QUESTÕES
1. Ativar e aportar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão, avaliando a consistência interna do conteúdo expressado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o sentido comum.	As questões referentes a esse critério são: Por dentro do texto: 3, 4 (a, b), 5 (a, b), 6 (b). Linguagem do texto: 1 (c), 2 (b). Momento de ouvir: 3.
2. Reconhecer e compreender as informações implícitas e explícitas da leitura, compreensão textual.	As questões referentes a esse critério são: Por dentro do texto: 1 (a, b), 2, 5 (a), 6 (a, c, d), 7 (a, b, d, e). Linguagem do texto: 1 (a, b), 2 (a, b). Momento de ouvir: 2, 3.

3. Comprovar, de modo contínuo, se a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica e auto reflexão sobre o texto e o gênero trabalhado. As questões referentes a esse critério são: Por dentro do texto: 6 (b), 7 (c). Linguagem do texto: ----- Momento de ouvir: 1.

Fonte: Elaboração própria (2023), com base em Araújo e Oliveira (2018).

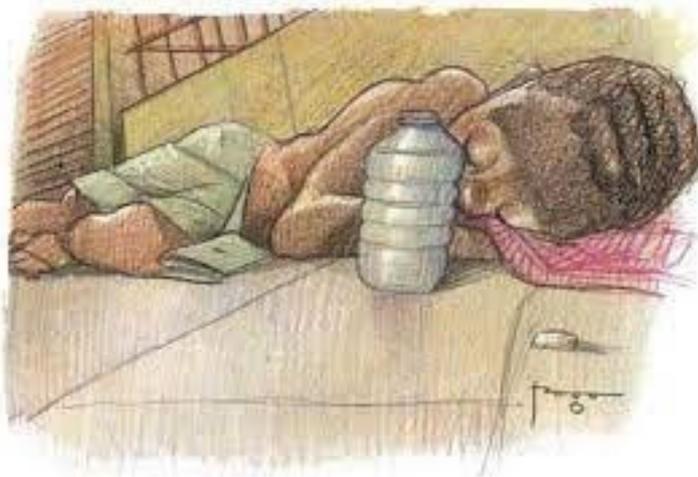
É relevante destacarmos que prevalecem as questões de interpretação e reflexão sobre o texto e os elementos constituintes do gênero conto, exigindo a ativação dos conhecimentos prévios. A própria questão 07, localizada na subseção “Por dentro do texto”, que apresenta um quadro descritivo do gênero conto, discute as características desse gênero pelo método reflexivo e a partir do sentido do texto em análise. Sendo assim, as autoras ressaltam a valorização dos aspectos reflexivos na análise textual.

4.4.2 Análise das proposições para leitura da crônica “De quem são os meninos de rua?”

Ao abordar o gênero textual crônica, Araújo e Oliveira (2018), ainda no exemplar destinado ao 7º ano do ensino fundamental II, propõem o trabalho com o texto “*De quem são os meninos de rua?*”, de Colasanti (2002), o qual se enquadra na classificação de crônica jornalística, por fazer referência a uma temática atual: o preconceito e o abandono em que são tratados os meninos de rua.

As autoras iniciam a proposta de trabalho deste capítulo com a apresentação da tela “Menino de Rua”, de José Fraga, na qual o autor retrata a imagem sugestiva de um menino abandonado, deitado ao relento, na rua.

Figura 13 – Tela de José Fraga



Fonte: FRAGA, Gilmar. In: Araújo e Oliveira (2018, p. 252).

Na sequência, Araújo e Oliveira (2018) orientam que o professor conduza os estudantes para a observação atenta dos elementos constituintes da imagem, levantando três questionamentos reflexivos para leitura e interpretação da temática do abandono infantil, abordada nessa Tela, sendo:

- 1) O que é possível observar na imagem?
- 2) Qual imagem e cores aparecem em primeiro plano e quais estão em segundo? Que efeitos de sentido são produzidos em decorrência da posição das coisas e das cores?
- 3) Em sua opinião, qual é a crítica social retratada nessa tela. Explique.

Notamos, então, a intenção de despertar a curiosidade dos estudantes para a temática e o texto a serem discutidos, por meio dessas indagações subjetivas, as quais podem acionar os conhecimentos prévios dos alunos. As autoras trabalham, também, com o poema “Menino de rua” de Patativa do Assaré (2010), fazendo perguntas de análises estruturais do poema e, depois, outras de cunho interpretativo. Na seção “Prática de leitura”, Araújo e Oliveira (2018) propõem o trabalho com a crônica “De quem são os meninos de rua”, de Colasanti (2002).

Figura 14 – Trabalhando com a crônica

De quem são os meninos de rua?

Eu, na rua, com pressa, e o menino segurou no meu braço, falou qualquer coisa que não entendi. Fui logo dizendo que não tinha, certa de que ele estava pedindo dinheiro. Não estava. Queria saber a hora.

Talvez não fosse um Menino De Família, mas também não era um Menino De Rua. É assim que a gente divide. Menino De Família é aquele bem-vestido com tênis da moda e camiseta de marca, que usa relógio e a mãe dá outro se o dele for roubado por um Menino De Rua. Menino De Rua é aquele que quando a gente passa perto segura a bolsa com força porque pensa que ele é pivete, trombadinha, ladrão.

Ouvindo essas expressões tem-se a impressão de que as coisas se passam muito naturalmente, uns nascendo De Família, outros nascendo De Rua. Como se a rua, e não uma família, não um pai e uma mãe, ou mesmo apenas uma mãe os tivesse gerado, sendo eles filhos diretos dos paralelepípedos e das calçadas, diferentes, portanto, das outras crianças, e excluídos das preocupações que temos com elas. É por isso, talvez, que, se vemos uma criança bem-vestida chorando sozinha num *shopping center* ou num supermercado, logo nos acercamos protetores, perguntando se está perdida, ou precisando de alguma coisa.

Mas se vemos uma criança maltrapilha chorando num sinal com uma caixa de chicletes na mão, engrenamos a primeira no carro e nos afastamos pensando vagamente no seu abandono.

Na verdade, não existem meninos De Rua. Existem meninos NA rua. E toda vez que um menino está NA rua é porque alguém o botou lá. Os meninos não vão sozinhos aos lugares. Assim como são postos no mundo, durante muitos anos também são postos onde quer que estejam. Resta ver quem os põe na rua. E por quê.

No Brasil temos 36 milhões de crianças carentes. Na China existem 35 milhões de crianças superprotegidas. São filhos únicos resultantes da campanha Cada Casal um Filho, criada pelo governo em 1979 para evitar o crescimento populacional. O filho único, por receber afeto “em

demasia”, torna-se egoísta, preguiçoso, dependente, e seu rendimento é inferior ao de uma criança com irmãos. Para contornar o problema, já existem na China 30 mil escolas especiais. Mas os educadores admitem que “ainda não foram desenvolvidos métodos eficazes para eliminar as deficiências dos filhos únicos”.

O Brasil está mais adiantado. Nossos educadores sabem perfeitamente o que seria necessário para eliminar as deficiências das crianças carentes. Mas aqui também os “métodos ainda não foram desenvolvidos”.

Quando eu era criança, ouvi contar muitas vezes a história de João e Maria, dois irmãos filhos de pobres lenhadores, em cuja casa a fome chegou a um ponto em que, não havendo mais comida nenhuma, foram levados pelo pai ao bosque, e ali abandonados. Não creio que os 7 milhões de crianças brasileiras abandonadas conheçam a história de João e Maria. Se conhecessem talvez nem vissem a semelhança. Pois João e Maria tinham uma casa de verdade, um casal de pais, roupas e sapatos. João e Maria tinham começado a vida como Meninos De Família, e pelas mãos do pai foram levados ao abandono.

Quem leva nossas crianças ao abandono? Quando dizemos “crianças abandonadas” subentendemos que foram abandonadas pela família, pelos pais. E, embora penalizados, circunscrevemos o problema ao âmbito familiar, de uma família gigantesca e generalizada, à qual não pertencemos e com a qual não queremos nos meter. Apaziguamos assim nossa consciência, enquanto tratamos, isso sim, de cuidar amorosamente de nossos próprios filhos, aqueles que “nos pertencem”.

Mas, embora uma criança possa ser abandonada pelos pais, ou duas ou dez crianças possam ser abandonadas pela família, 7 milhões de crianças só podem ser abandonadas pela coletividade. Até recentemente, tínhamos o direito de atribuir esse abandono ao governo, e responsabilizá-lo. Mas, em tempos de Nova República, quando queremos que os cidadãos sejam o governo, já não podemos apenas passar adiante a responsabilidade. A hora chegou, portanto, de irmos ao bosque, buscar as crianças brasileiras que ali foram deixadas.

COLASANTI, Marina. *A casa das palavras*. São Paulo: Ática, 2002.

CONHECENDO A AUTORA

Marina Colasanti

Marina Colasanti (1937-) nasceu na Itália e veio com a família para o Brasil em 1948, para morar no Rio de Janeiro. Jornalista, editora, publicitária e tradutora, além de escritora, tem mais de 50 títulos publicados e é vencedora de diversos prêmios Jabutis, entre outras premiações.



SECRETARIA DE CULTURA DO
ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

Fonte: Araújo e Oliveira (2018, p. 254-255).

➤ Por dentro do texto

1. Que fato narrado no primeiro parágrafo desencadeou a reflexão desenvolvida ao longo do texto?
2. No texto, a categoria *meninos* é dividida em dois grandes grupos.
 - a) Quais são esses grupos?
 - b) Como eles são diferenciados no texto?

- c) Em sua opinião, o texto pode ser considerado preconceituoso por estabelecer essa divisão?
 d) O menino a quem a autora se refere no início da crônica se encaixa em qual dos dois grupos?

3. A crônica descreve a diferença no comportamento das pessoas diante de uma criança bem-vestida chorando e de uma criança maltrapilha fazendo o mesmo.

- a) Qual é essa diferença?
 b) Em sua opinião, por que acontece essa diferença de comportamento?
 c) O que, provavelmente, a autora quis dizer ao usar a expressão "filhos diretos dos paralelepípedos e das calçadas"?

4. O texto estabelece um paralelo entre as 36 milhões de crianças carentes do Brasil e as 35 milhões de crianças superprotegidas da China, associando alguns problemas a cada uma dessas realidades.

a) Pesquise na internet ou em livros de História a respeito da política de natalidade da China, que pode contextualizar a informação apresentada pela autora.

b) Quais problemas são associados aos filhos únicos da China?

c) Levante uma hipótese: o que pode ter gerado, no Brasil, 36 milhões de crianças carentes? Pesquise na internet se houve mudança nesse número.

5. Agora é sua vez de produzir um texto. Para isso, releia a crônica e tome nota sobre: situação-problema, questão controversa, dados sobre crianças em situação de rua, responsabilidade pelo problema e conclusão. Produza então um resumo, usando essas anotações.

6. Para você, qual foi a mensagem mais importante do texto em relação à proteção da infância? Explique.

➤ **Linguagem do texto**

1. Em sua opinião, por que foi utilizada a letra inicial maiúscula nos termos destacados no trecho a seguir?

Talvez não fosse um **Menino de Família**, mas também não era um **Menino de Rua**.

2. Releia.

Na verdade, não existem **Meninos de Rua**. Existem meninos **NA rua**. E toda vez que um menino está **NA rua** é porque alguém o botou lá. [...]

- Qual é a diferença de sentido entre os termos destacados? Qual é o efeito de sentido gerado pelo uso desses termos, no excerto?

3. No penúltimo parágrafo, há uma pergunta que estimula a reflexão do leitor. Releia:

Quem leva nossas crianças ao abandono?

- a) Qual é a resposta sugerida para essa pergunta, no próprio texto?
 - b) Você concorda com esse posicionamento?
4. Para abordar o tema das crianças abandonadas, o texto estabelece uma comparação com um conhecido conto de fadas.
- a) Que conto é esse?
 - b) Por que essa história foi escolhida?

➤ **Trocando ideias**

Releia o último parágrafo da crônica e converse com os seus colegas.

Mas, embora uma criança possa ser abandonada pelos pais, ou duas ou dez crianças possam ser abandonadas pela família, 7 milhões de crianças só podem ser abandonadas pela coletividade. Até recentemente, tínhamos o direito de atribuir esse abandono ao governo, e responsabilizá-lo. Mas, em tempos de Nova República, quando queremos que os cidadãos sejam o governo, já não podemos apenas passar adiante a responsabilidade. A hora chegou, portanto, de irmos ao bosque, buscar as crianças brasileiras que ali foram deixadas.

1. Pesquise na internet o significado da palavra “*democracia*” e transcreva o sentido que se aproxime mais da discussão apresentada pela autora.
2. A autora apresenta que as crianças nas ruas são "abandonadas pela coletividade". Você concorda com esse ponto de vista? Explique.
3. Em sua opinião, como a sociedade, compreendida como o coletivo citado pela autora, pode promover o abandono das crianças? Explique.
4. Muitas pessoas culpam as próprias crianças pela sua situação de abandono, especialmente quando defendem propostas que possibilitariam a punição delas, por meio de leis mais rígidas. O que você pensa sobre isso? Explique.
5. Sobre a responsabilização do governo, a autora afirma que em uma democracia há uma corresponsabilidade de todos os cidadãos em relação ao abandono e à negligência em relação aos direitos usurpados de muitas crianças. Em relação a isso, responda:
 - a) Em sua opinião, qual é o papel de cada cidadão comum em relação às crianças abandonadas?
 - b) E qual é o papel do governo na proteção à infância?
6. Quais ações você e seus colegas consideram ser importantes para buscar soluções em relação ao abandono de crianças e adolescentes?

Quadro 08 – Descritores para ações leitoras

DESCRITORES PARA ANÁLISE DAS QUESTÕES DA CRÔNICA NO LD	
CRITÉRIOS	QUESTÕES
1. Ativar e aportar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão, avaliando a consistência interna do conteúdo expressado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o sentido comum.	As questões referentes a esse critério são: Por dentro do texto: 1 (c), 3 (b, c), 4 (a, c), 6. Linguagem do texto: 1, 3 (b), 4 (a, b). Trocando ideias: 2, 3, 4, 5 (a, b), 6.
2. Reconhecer e compreender as informações implícitas e explícitas da leitura, compreensão textual.	As questões referentes a esse critério são: Por dentro do texto: 1, 2 (a, b, c, d), 3(a, c), 4 (a, b, c), 6. Linguagem do texto: 1, 2, 3 (a), 4 (a, b). Trocando ideias: 2.
3. Comprovar, de modo contínuo, se a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica e autointerrogação, a reflexão sobre o texto e o gênero trabalhado.	As questões referentes a esse critério são: Por dentro do texto: 5, Linguagem do texto: ---- Trocando ideias: ----

Fonte: Elaboração própria (2023), com base em Araújo e Oliveira (2018).

Nessa perspectiva, Araújo e Oliveira (2018) trabalham com o gênero textual crônica por meio desse texto, no entanto não fazem referência direta explícita ao conceito ou características desse gênero. É possível percebermos pela análise do quadro 07, que as autoras priorizam o trabalho da leitura pelo viés da centralidade do texto, ressaltando a interpretação dos elementos explícitos e implícitos, bem como a linguagem discursiva que permeia a esfera textual.

Sendo assim, as sugestões para o desenvolvimento das ações leitoras com a crônica “De quem são os meninos de rua”? são para que o professor dê início à leitura, fazendo questionamentos reflexivos orais subjetivos. A seguir, Araújo e Oliveira (2018) apresentam um quadro informativo a respeito de Colasanti, autora da crônica em estudo. São trabalhadas, no decorrer do percurso de análise do texto, questões interpretativas sobre a linguagem textual, destacando a troca de ideias, por meio do compartilhamento do conhecimento entre os estudantes, procurando contextualizar a temática estudada com o cenário atual brasileiro.

Em seu texto, Colasanti (2002) comove o leitor, por meio de uma reflexão acerca de um ato aparentemente banal, porém praticado como algo natural em nosso país e que deve ser alvo de análises reflexivas críticas, a fim de promover mudanças nas atitudes da sociedade brasileira. A atitude preconceituosa permeada na sociedade é retratada no tema da crônica de Colasanti (2002), *apud* Araújo e Oliveira (2018, p. 254). Isso pode ser comprovado pelo seguinte fragmento do texto: “Eu, na rua, com pressa, e o menino segurou no meu braço, falou qualquer coisa que não entendi. Fui logo dizendo que não tinha, certa de que ele estava pedindo dinheiro. Não estava. Queria saber a hora”.

A reação instantânea de recusa é imediatamente confrontada com a realidade de que o menino somente queria informação sobre a hora. Nesse momento, o leitor reage com certa repulsa e, ao mesmo tempo, percebe que em alguns atos, mesmo não sendo intencional, pode deixar emergir esse mesmo ato de preconceito social.

É nesse prisma, portanto, que esta pesquisa se insere ao buscar elaborar uma proposta completar de atividades que proporcionem a leitura da crônica jornalística para a formação de habilidades referentes aos aspectos analíticos e críticas dos alunos, por meio de ações interativas e reflexivas, de modo diferenciado e atrativo.

A crônica de Colasanti (2002) permite a realização desse tipo de trabalho, visto que ela discute assuntos do cotidiano, os quais estão proliferados no contexto social atual, exigindo posturas interventivas transformadoras. Afinal, como reflete Colasanti (2002), *apud* Araújo e Oliveira (2018, p. 255), “mas, embora uma criança possa ser abandonada pelos pais, ou duas ou dez crianças possam ser abandonadas pela família, 7 milhões de crianças só podem ser abandonadas pela coletividade”. Nesse sentido, o texto chama a atenção do leitor e o coloca na cena do abandono infantil, alertando como um texto com veracidade jornalística é capaz de fazer.

A respeito da autora da crônica “De quem são os meninos de rua?”, em análise neste estudo, é relevante deixarmos uma síntese de sua biografia, visto que pode colaborar com o entendimento sobre a sua opção pela crônica jornalística, uma vez que esse gênero textual faz parte do contexto sociocultural dessa escritora. Para isso, usamos o próprio site da autora Colasanti como fonte de nossa pesquisa biográfica, o qual faz a descrição relatada na figura 14, a seguir.

Figura 15 – Resumo biográfico de Colasanti



Marina Colasanti nasceu na cidade de Asmara, capital da Eritreia, África do Sul, em 1937. Viveu por um tempo em Trípoli, na Líbia, e na Itália, mudando para o Brasil em 1948. Formada em Artes Plásticas, trabalhou como jornalista, redatora, cronista, colunista, ilustradora, subeditora e apresentadora em televisão, dentre outras atividades.

Autora de mais de cinquenta obras publicadas no Brasil e no exterior, dentre as quais ganharam notoriedade os livros de poesia, contos e crônicas.

Escreveu diversas temáticas, como as voltadas para o público infantil, juvenil, feminino, lidando com os temas da literatura, da arte e com os problemas sociais e, também, com o amor, sendo uma das escritoras brasileiras mais premiadas.

Fonte: Colasanti, Marina. Biografia. Disponível em: <https://www.marinacolasanti.com/p/biografia.html>. Acesso em: 16 jan. 2023.

Como vimos, Colasanti é caracterizada como uma autora que associa suas experiências profissionais, entre elas a jornalística, para escrever uma crônica que possui a capacidade de produzir reflexões a respeito de um tema tão impregnado em temas relativos à nossa sociedade e, certamente, de forma a alertar quanto à necessidade de mudança de atitude. Essa autora mantém uma página digital, <https://www.marinacolasanti.com/p/biografia.html>, em que publica seus textos, entre eles há diversos contos e crônicas. A escrita de Colasanti foge aos padrões estilísticos propagados pela crítica literária, fazendo a subversão dos contos de fadas e escrevendo crônicas com foco nas mazelas sociais, com vistas a criticar as ações da sociedade inerte diante dos fatos do cotidiano.

São, exatamente, esses conceitos transformadores que almejamos promover com nossa proposta de complementação às atividades pedagógicas presentes no LD de Araújo e Oliveira (2018), visto que a educação, como preconiza a BNCC (2018), exige o desenvolvimento de habilidades leitoras críticas e contextualizadas com problemáticas reais, a fim de que o estudante possa aprender a agir enquanto protagonista de sua história. É relevante, também, o planejamento de atividades que leve em consideração o contexto gamificado digital, a fim de promover a motivação pelos atos de aprendizagens mais significativas para os alunos.

GINCANA
INTERATIVA
DA LEITURA



A gamificação possibilita:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 09).

5 PROPOSTA DE COMPLEMENTAÇÃO DIDÁTICA

As práticas de leitura e produção de textos que são construídos a partir de diferentes linguagens ou semioses são consideradas práticas de multiletramentos, na medida em que exigem letramentos em diversas linguagens, como as visuais, as sonoras, as verbais e as corporais. Já os novos letramentos remetem a um conjunto de práticas específicas da mídia digital que operam a partir de uma nova mentalidade (Brasil, 2018, p. 487).

Diante dessas considerações acerca dos diversos letramentos existentes em nossa sociedade e defendidos por Brasil (2018), nossa proposição didática ganha um significado maior, visto que está inserida nessa esfera dos letramentos digitais e corporais, entre outros. No mundo permeado pelas TDICs, a escola deve, também, ter um posicionamento de defesa das práticas que procuram oportunizar aos estudantes o letramento digital gamificado, conforme fazemos em nossa proposta.

Sendo assim, após as análises realizadas no LD em voga, concluímos que ele prevê a leitura da crônica “*De quem são os meninos de rua?*”, de Colasanti (2002), associada ao conto “*Os dois pequenos e a bruxa*”, de Pedroso (2001), de uma forma contextualizada e diversificada. Desse modo, as suas propostas de trabalho com a leitura estão condizentes com os documentos parametrizadores do ensino, visto que tem o texto como foco primordial do ensino. No entanto, percebemos que faltou complementar as atividades com a inclusão de práticas didático-metodológicas gamificadas, as quais são essenciais nos planejamentos didáticos e previstas pelos documentos oficiais.

Dada a não obrigatoriedade de desenvolvimento da proposta em sala de aula, o plano de ação é propositivo para turmas de 7º ano, não só da escola inspiradora da proposta – Escola Estadual Francisco Dumont – mas também de escolas que porventura apresentem realidade semelhante. Desse modo, esperamos que esta proposição didática possa contribuir com o fazer docente quanto aos atos da promoção do letramento literário. É relevante enfatizarmos que os textos bases desse planejamento são encontrados facilmente nos sites, portanto, mesmo as escolas que ainda não adotam o LD analisado nesta dissertação poderão utilizar nossa proposta didática.

Ademais, fica, também, como modelo para o trabalho com outras crônicas e contos a partir de adaptações, que se fizerem necessárias, visto que planejamentos que envolvem ações leitoras tendem a ser benéficos e, portanto, devem ser incentivados pelos educadores. Aos estudantes devem, portanto, ser oportunizados diferentes mecanismos de incentivo ao hábito de realização da leitura literária.

Sendo assim, o quadro 09, a seguir, apresenta a proposta para este trabalho propositivo, tendo como foco primordial a análise do LD e a elaboração de atividades complementares gamificadas, a fim de promovermos o incentivo ao letramento literário, com práticas didáticas diferenciadas, contextualizadas e, desse modo, significativas para os estudantes.

Quadro 09 – Plano de ação

ATIVIDADES PREPOSTAS NO LD	ATIVIDADES COMPLEMENTARES: GINCANA INTERATIVA DE LEITURA
<p>A metodologia de atividades no LD analisado seguiu a mesma estrutura para o ensino da leitura, a partir dos gêneros textuais conto e crônica, sendo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes acerca dos gêneros textuais em voga, por meio de questões abertas reflexivas. 2- Leitura silenciosa do texto. 3- Realização da leitura compartilhada e colaborativa, com pausa para inferências (pausa protocolada). 4- Incentivo para anotações durante a leitura. 5- Informações a respeito da autora, Colasanti e Pedroso. 6- Questões interpretativas acerca do texto, com respostas para o professor. 7- Proposta para a realização da produção textual de uma crônica / conto. 8- Seção para compartilhamento das ideias, por meio da oralidade, fechando o estudo sobre o gênero textual crônica/conto. 	<p>Gincana interativa de leitura, composta por:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Dinâmica interativa na leitura: trabalho com as características básicas do gênero textual crônica e do conto. 2- Um jogo denominado “A trilha de João e Maria”, a partir da crônica “De quem são os meninos de rua?”, de Colasanti (2002), do conto “Os dois pequenos e a bruxa”, de Pedroso (2001), além da inserção da versão do conto João e Maria, dos Irmãos Grimm (1857), escrita por Mont’Alvernee (2020) para a Coleção Conta Pra mim⁷, do Ministério da Educação (MEC). 3- Teatro: aprender fazendo – a turma deve ser dividida em equipes, a fim de escrever e encenar uma nova versão da história, associando as narrativas da crônica e do conto.

Fonte: Elaboração própria (2023).

Conforme demonstrado nesse quadro, a nossa proposta didática complementa as atividades propostas por Araújo e Oliveira (2018) para o trabalho com a leitura e interpretação do gênero textual crônica e conto. a partir da ideia de uma gincana interativa de leitura, em que mesclamos ações como dinâmica, gamificação e, ainda, uma reescrita das histórias discutidas, por meio do teatro. O nosso proposto é possibilitar diferentes maneiras de o professor trabalhar com as temáticas abordadas na crônica e no conto, com vistas a favorecer o desenvolvimento do letramento literário, com criticidade. Sendo assim, nas seções seguintes, abordamos cada ação dessa proposição.

⁷ A Coleção Conta Pra Mim foi lançada em 2019, sendo regulamentada pela Portaria MEC nº 421 de 2020, com o propósito de ampliar a promoção da Literacia Familiar, ou seja, a literatura infantil no seio da família.

5.1 Dinâmica interativa na leitura

Após as resoluções das questões sugeridas pelo LD e as devidas correções pelo professor, sugerimos que a turma seja dividida em 06 equipes para realização das ações previstas na “Gincana interativa de leitura”, a qual está composta por uma dinâmica, uma gamificação e um teatro.

A dinâmica interativa na leitura é composta por 12 características, sendo 06 da crônica e 06 do conto. Cada equipe responderá a dois questionamentos, que correspondem a 5,0 pontos cada, totalizando 10,0 pontos. A figura 16, a seguir, demonstra a sugestão para a estrutura do painel para essa atividade.

Figura 16 – Dinâmica interativa na leitura



Fonte: Elaboração própria (2024).

Essa dinâmica objetiva promover o conhecimento acerca do gênero conto e crônica, a fim de possibilitar o desenvolvimento de habilidades necessárias para a realização do jogo. Sendo assim, após cada resposta, o professor, caso julgue necessário, poderá complementar a resposta da equipe, incentivando sempre a participação, ou seja, deixando que os estudantes possam responder mediante os questionamentos do professor. Sugerimos as seguintes características:

Quadro 10 – Dinâmica interativa da leitura

CRÔNICA	CONTO
01 – narrativa curta, mas que não se prende ao tempo marcado.	07 – narrativa concisa que se prende ao tempo marcado.
02 – é mais forte a presença da ironia e, às vezes, até do sarcasmo. Não necessariamente precisa se passar em um intervalo de tempo.	08 – Enredo mais inverossímil, recheado de criatividade surpreendente.
03 – visão pessoal, particular, subjetiva do autor sobre algum fato importante e atual.	09 – Poucos personagens, com conflito único e linear.
04 – temas relacionados a acontecimentos cotidianos.	10 – Desfecho inesperado. No entanto, geralmente, o bem sempre vence o mal.
05 – Pode ser de cunho jornalístico, histórico e discursivo.	11 – Cunho literário, com discurso emotivo.
06 – é o relato de um flash, de um breve momento do cotidiano de uma ou mais personagens.	12 – uma história completa e fechada como um ovo. É uma célula dramática, um só conflito, uma só ação.

Fonte: Elaboração própria (2024).

O representante da equipe deverá pegar o envelope e, junto com sua equipe, ler e analisar. Em seguida, um membro da equipe deverá responder. Marca ponto a equipe que cumprir totalmente a tarefa, ou seja, dizer a qual gênero textual pertence determinada característica e explicá-la para as outras equipes.

Após a realização dessa dinâmica, o professor pode solicitar que os estudantes montem um quadro com as características da crônica e do conto, a fim de que possam estudar um pouco mais sobre esse assunto.

5.2 Jogo “A Trilha de João e Maria”

Para o trabalho com os dois textos iniciais, 1- Conto “Os dois pequenos e a bruxa”, de Pedroso (2001), no LD, Araújo e Oliveira (2018, p. 172-177) e 2- a Crônica “De quem são os meninos de rua?”, de Colasanti (2002), no LD, de Araújo e Oliveira (2018, p. 254-257), a proposição é uma intertextualidade por meio de uma atividade gamificada que denominamos “A trilha de João e Maria”, a qual foi construída com os recursos do *PowerPoint* e disponibilizada na modalidade digital, porém não depende da *internet* para ser usada. No entanto, os professores poderão enriquecer as pesquisas para escrita da peça teatral ao disponibilizar os aparatos tecnológicos para os estudantes.

Nessa perspectiva, no quadro 11, a seguir, descrevemos as competências e habilidades de leitura e gamificação digital previstas para serem desenvolvidas por meio do uso de nossa proposta didática.

Quadro 11 – Competências e habilidades BNCC (2018)

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES COMO METAS A SEREM ALCANÇADAS NA GAMIFICAÇÃO “A TRILHA DE JOÃO E MARIA”

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES
<p>Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (p. 9).</p>	<p>(EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, vidding, dentre outros (p. 187).</p>
<p>Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (p. 9).</p>	<p>(EF67LP26) Reconhecer a estrutura de hipertexto e analisar a sua finalidade [...]. (p. 169). (EF67LP27) Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos. (p. 169).</p>
<p>Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (p. 87).</p>	<p>(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura, adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes [...] (p. 169). (EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor (p. 159).</p>
<p>Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo. (p. 87).</p>	<p>(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura [...] (p. 157). (EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas, quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, trailer honesto, vídeos-minuto, dentre outros (p. 187).</p>
<p>Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias. (p. 87).</p>	<p>(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção (p. 157).</p>

Fonte: Elaboração própria (2024).

Conforme demonstrado nesse quadro, o campo artístico-literário preconizado pela BNCC (2018) e por CRMG (2019) leva em consideração as possibilidades de desenvolvimento de ações pedagógicas que oportunizem aos estudantes o desenvolvimento de competências e habilidade de leitura literária, envolta, também, pela presença das TDICs, a fim de melhor preparar o estudante para estar inserido na sociedade midiaticizada. A gamificação tende a possibilitar um trabalho pedagógico diferenciado ao oportunizar ao aluno vivenciar experiências mais próximas de problemáticas reais.

Consoante Brasil (2018, p. 138), a escola deve oferecer ao aluno “o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica”. Desse modo, por meio da nossa gamificação, propomos o emprego do formato de leitura e interpretação textual, mediante os recursos tecnológicos, tão enraizados nas vivências dos estudantes, os protagonistas dos atos de aprender. Levamos em consideração, portanto, as orientações preconizadas pelos documentos oficiais quanto ao trabalho com a leitura literária e com os recursos digitais.

Conforme preconiza Brasil (2018, p. 156), “para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los”, portanto é esse o nosso objetivo ao acreditarmos que a gamificação pode proporcionar interação e compartilhamento de momentos prazerosos de leitura. Essa metodologia de ensino permite ao educador mesclar os conhecimentos que o estudante já possui com novos saberes, visto que simula problemas para serem resolvidos e, desse modo, efetiva o desenvolvimento de novas competências.

É importante esclarecermos que, embora tenhamos citado somente a fonte da BNCC (2018) nesse quadro, o CRMG (2019), também, faz referências a essas mesmas competências e habilidades para orientação quanto ao trabalho na área da leitura e uso da tecnologia para essa finalidade. Sendo assim, nossa gamificação está sustentada por esses dois documentos oficiais normalizadores do ensino e procura oportunizar ao educando o enriquecimento de sua bagagem cultural.

Desse modo, é objetivo desta pesquisa oportunizar recursos para a realização de um trabalho diferenciado, porém que possa de fato ser utilizados pelos professores durante suas aulas, visto que é essa uma das metas do PROFLETRAS – produzir materiais didáticos inovadores para colaborar com o fazer docente. Sendo assim, A figura 17, a seguir, representa a lâmina inicial deste jogo.

Figura 17 – A trilha de João e Maria



Fonte: Elaboração própria (2024).

Nesse contexto, a gamificação planejada nesta pesquisa pode ser utilizada por estudantes de outros níveis escolares, desde que as tarefas sejam adaptadas. Seus elementos são as lâminas do *PowerPoint*, compostas por um cenário leve como pano de fundo, os dois personagens, João e Maria, a professora mestranda, que orienta a dinâmica do jogo.

Cada equipe escolherá um representante para colaborar com o professor e atuar como juiz, observando a dinâmica do jogo da equipe adversária, a fim de garantir lisura na partida. Os estudantes jogarão de maneira individual e a nota maior na somatória final será computada para a equipe. Sugerimos a seguinte tabela para anotação dos pontos:

Tabela 01 – Pontuação final na gamificação

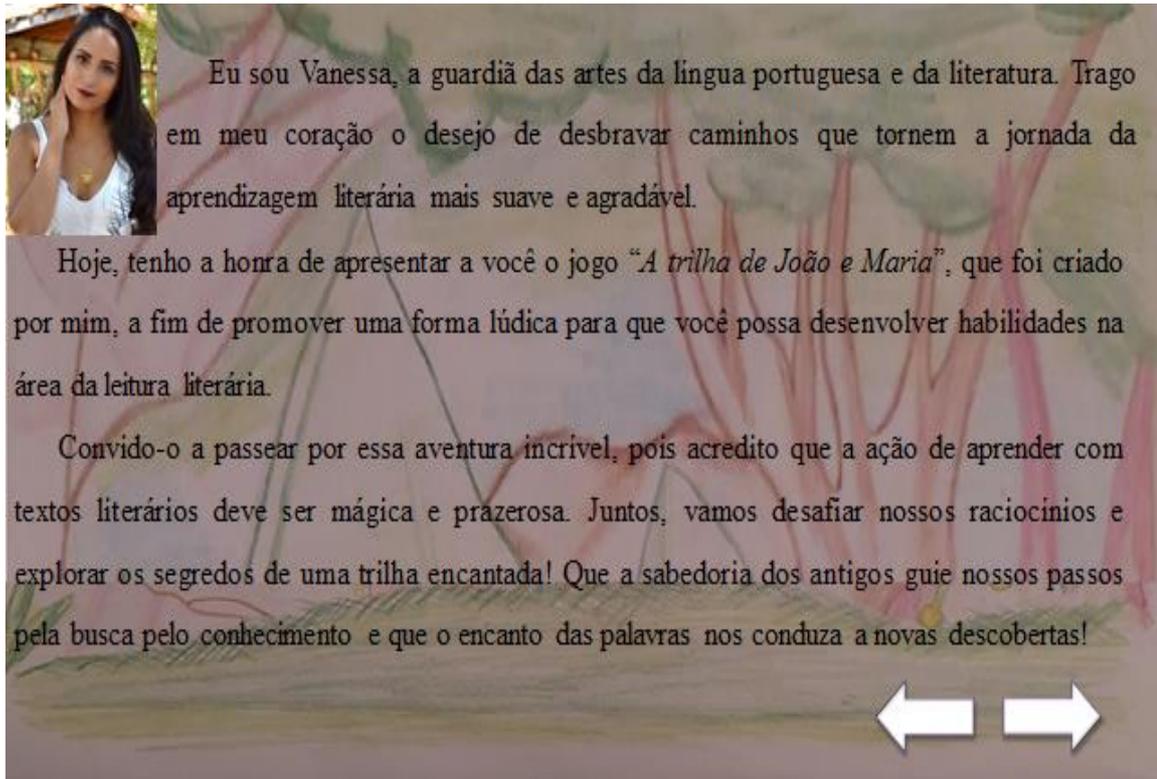
Tentativas	Questões							
	01	02	03	04	05	06	07	08
Primeira tentativa: 3,0								
Segunda tentativa: 2,0								
Terceira tentativa: 1,0								
Total final								

Fonte: Elaboração própria (2024).

Como demonstrado, os jogadores poderão anotar os pontos obtidos em cada questão para somatória final.

É relevante destacarmos que a professora mestranda está inserida nos *slides*, a fim de ressaltar a constante interação que o professor deverá ter com os jogadores, com vistas à aproximação do aluno. Após a tela de início do jogo, há uma de convite ao estudo, por meio lúdico. A figura 18, a seguir, descreve esse momento.

Figura 18 – Convite ao jogo



Fonte: Elaboração própria (2024).

Esse é o momento da motivação, logo é fundamental que seja compartilhado pelo professor, o qual promove o incentivo para as ações exigidas pela gamificação didática. Segundo Freire (1996, p. 52), o professor deve “saber que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Sendo assim, ressaltamos que a presença afetiva de interação entre o educador e o aluno é imprescindível para a construção e desenvolvimento do conhecimento.

Quanto à estrutura, haverá uma história literária, com os elementos constituintes da narrativa, tais como o enredo e os conflitos – história de João e Maria, perdidos na floresta; desafios – oito questões sobre as características do gênero conto, indagações para interpretação do texto João e Maria e inferências leitoras, além das opções das cartas diretas para avançar, voltar ou encaminhamento para o *Feedback*. É importante a orientação de que o jogo só é possível quando colocado os *slides* no formato de apresentação. Esse fato exige uma

habilidade específica, logo deve ser orientado pelo professor, embora os adolescentes contemporâneos possam dominar essa ferramenta digital.

Na partida, os alunos receberão orientações dadas pela professora mestranda ou pelo professor que adaptar o jogo à sua realidade escolar para jogarem em dupla, tendo um aluno atuando como juiz, o qual observará a dinâmica do jogo, a fim de garantir que as regras sejam cumpridas, e marcará o tempo gasto pelos jogadores, que pode ser estipulado em 30 minutos, restando 20 minutos para fechamento dos resultados alcançados (Esse tempo pode ser reformulado, conforme necessidade da turma e tempo disponível na aula). As funções de jogadores e juízes deverão ser alternadas, a fim de que todos possam participar da atividade. Iniciarão o jogo sob o comando do professor. A figura 19, a seguir, demonstra como funcionam as lâminas de questionamentos.

Figura 19 – Exemplo dos questionamentos

Questão 01) Leia esse fragmento da música “Menino de Rua”, de Pepe Moreno.

[Clique para assistir ao clip da música!](#)

Quando eu ando pelas ruas
Os carros me jogam lama
Bate em minha carrocinha
Todo mundo só reclama
Ninguém que ser meu amigo
Vivo correndo perigo
Sinto que ninguém me ama

Quais sentimentos são revelados pela voz presente nesse fragmento da música?

Abandono e solidão.

Denúncia e ódio.

Revolta e indignação.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Essa tela representa o desafio, visto que o jogador terá que responder ao questionamento, a fim de prosseguir no jogo. Conforme Alves, Moinho e Diniz (2014, p. 80), “o desafio é o elemento propulsor para motivar e engajar os jogadores, estabelecendo objetivos que devem ser alcançados a curto, médio e longo prazo, mediante as estratégias que mobilizam funções cognitivas e subjetivas”. Nesse viés, se o competidor cumprir o comando, acertando a resposta na primeira tentativa, ganhará três pontos e terá acesso a uma tela como esta:

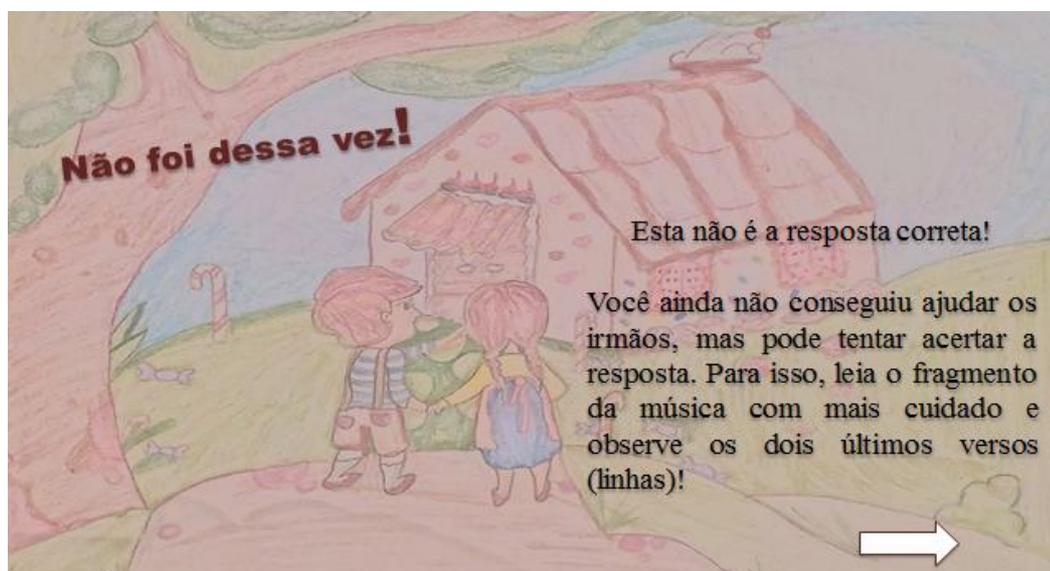
Figura 20 – Exemplo de acerto



Fonte: Elaboração própria (2024).

Como a tela demonstra, o competidor será motivado a continuar no jogo, porque está conseguindo ajudar os personagens de João e Maria a voltarem para casa. No entanto, se errar a resposta da questão, receberá o *feedback*, o qual, consoante Alves, Moinho e Diniz (2014, p. 80) “é fundamental para subsidiar e retroalimentar o processo de engajamento dos jogadores, informando seu percurso para alcançar os objetivos propostos”. Haverá, então, sugestão de opções para análises da falha cometida. O *slide* para o qual o jogador será direcionado, caso erre a resposta, será este:

Figura 21 – Exemplo de falha



Fonte: Elaboração própria (2024).

Conforme demonstrado nessa lâmina, os comandos de “erro no questionamento” conduzem o jogador para o *feedback* e permitem, então, que ele retorne à questão para nova tentativa de acerto. O jogador que conseguir responder corretamente na segunda tentativa marcará dois pontos e o que acertar somente na terceira tentativa, receberá só um ponto. De acordo com Alves, Moinho e Diniz (2014, p. 80), “as mensagens enviadas ao jogador têm o objetivo de redirecioná-lo no alcance dos objetivos ou motivá-lo”, portanto temos o propósito de incentivar os estudantes a continuarem realizando as ações lúdicas, a fim de desenvolverem habilidades leitoras.

Antes da soma dos pontos e classificações finais, o jogador lerá este slide com uma mensagem para indicar que o jogo chegou ao final.

Figura 22 – Final da jornada literária



Fonte: Elaboração própria (2024).

Nesse contexto, será procedida a contagem dos pontos para as classificações finais. Esclarecemos que, embora não seja foco primordial premiar os estudantes, levamos em consideração ideias voltadas para a premiação enquanto recurso motivador para as atividades propostas no jogo, logo coadunamos com Fardo (2013, p. 63) que faz a seguinte assertiva:

a gamificação pode promover a aprendizagem porque muitos de seus elementos são baseados em técnicas que os designers instrucionais e professores veem usando há muito tempo. Características como distribuir pontuações para atividades, apresentar feedback e encorajar a colaboração em projetos são as metas de muitos planos pedagógicos. A diferença é que a gamificação provê uma camada mais explícita de interesse e um método para costurar esses elementos de forma a alcançar a similaridade com os games, o que resulta em uma linguagem a qual os indivíduos inseridos na cultura digital estão mais acostumados e, como resultado, conseguem alcançar essas metas de forma aparentemente mais eficiente e agradável.

Sendo assim, planejamos uma premiação de modo que todos os participantes sejam valorizados, mas que os vencedores recebam um reconhecimento pelo feito realizado, uma vez que a própria inserção na sociedade apresenta situações de competições e premiações, logo a escola deve, também, trabalhar com essa questão. Nesse ínterim, os jogadores serão guiados para a figura 23, a seguir, que descreve a forma escolhida por nós, com o propósito de efetuarmos a classificação final no jogo.

Figura 23 – Classificações finais



Poderes	Classificações
De 16 a 24	Você está ótimo na interpretação textual!
De 10 a 16	Você está indo bem, mas se esforce um pouco mais!
De 8 a 10	Você precisa estudar um pouco mais!

Fonte: Elaboração própria (2024).

Ao final do jogo, aquele jogador que cumpriu os desafios e demonstrou os conhecimentos desenvolvidos nas aulas, inclusive nos encontros para estudos da crônica e do conto presente no LD, será o vencedor e receberá um livro de conto como prêmio e guloseimas, as quais poderão ser extensivas a todos os jogadores, como incentivo ao estudo e reconhecimento do esforço durante a gamificação. Na entrega das guloseimas, o professor

deverá orientar ao aluno para verificar se pode ou não degustar o doce. Caso contrário, oriente a presentear um parente ou amigo.

Esta gamificação, portanto, cumpre os requisitos postulados por Kapp (2012) a respeito do uso dos recursos do jogo em atividades didáticas, com vistas à construção do conhecimento e desenvolvimento de habilidades específicas, as quais o professor deseja oportunizar aos seus alunos. Dessa forma, o quadro 11, a seguir, especifica as características apontadas por esse autor e que estão presentes em nossa proposição complementar às atividades do LD em foco.

Quadro 12 – A estrutura da nossa gamificação

ELEMENTOS DA GAMIFICAÇÃO	CARACTERÍSTICAS DOS ELEMENTOS
Abstração da realidade	Nossa gamificação possibilita ao jogador compreender melhor questões relativas aos gêneros textuais crônica e conto, por meio de reflexões interpretativas e comparativas.
Objetivos	O objetivo de “promover uma forma lúdica para vocês desenvolverem habilidades na área da leitura literária” é apresentado de modo direto e claro, a fim de possibilitar o entendimento das ações do jogo e sobre os resultados esperados para despertar e manter o interesse dos jogadores.
Regras	As regras são apresentadas pela professora mestrande, de modo claro. Há a definição dos limites dos atos, os quais são guiados por <i>links</i> , com vistas a mantermos a organização e a fluência no decorrer do jogo.
Conflito-competição-cooperação	O enfrentamento dos oponentes pela conquista da vitória está presente no jogo “A trilha de João e Maria”. Há, assim, o desenvolvimento de habilidades acentuadas pela competição e, também, o trabalho colaborativo, a fim de que todos cheguem ao final da partida e, então, desenvolva o conhecimento. O jogo não termina quando um jogador vence, porque há competição por sala de aula, em que pode haver primeiro, segundo e terceiro lugar, que é a última posição.
Tempo	O elemento do tempo é marcado pela hora/aula, isto é, intervalo de 30 minutos para o jogo e 20 para fechamento dos resultados, totalizando 50 minutos. Ele é responsável por motivar as ações e desenrolar do jogo, visto que há um tempo a ser cumprido.
Recompensas	As recompensas funcionam como parte integradora do jogo, embora não deva ser o foco na gamificação. É uma forma de motivação para a realização das atividades propostas no jogo e, na sociedade, o estudante convive com essa experiência. Nessa gamificação, optamos por um livro de contos e guloseimas e planejamos de maneira que todos possam ser premiados.
<i>Feedback</i>	Esse elemento é fundamental em nossa gamificação, visto que permitiu que fossem construídas “pistas” reflexivas, a fim de que o jogador possa ativar conhecimentos necessários para cumprimento de determinada tarefa e, desse modo, desenvolva aprendizagens e habilidades para a prática da leitura literária, por meio das ações do jogo.
Níveis	As questões foram elaboradas com a mescla de níveis, do grau mais leve aos mais difíceis, com a pretensão de promovermos o progresso do jogador em relação ao

	jogo.
<i>Storytelling</i>	Nesse ponto, utilizamos dos recursos digitais para interagirmos como o ato de reconhecimento e experiência do jogador diante da narrativa do conto, a fim de capacitá-lo a atuar ativamente do processo de aprendizagem e, assim, responder aos questionamentos levantados.
Curva de interesse	A curva de interesse está ligada ao enredo e arranjos do jogo. Assim, procuramos construir uma atmosfera dinâmica para o jogo, com a pretensão de provocarmos a motivação e a manutenção do interesse dos jogadores.
Estética	É a paisagem, o pano de fundo ou o cenário em que o jogo é construído para prender a atenção do jogador. Aqui, escolhemos uma foto com um colorido leve, letras visíveis e um cenário relacionado ao conto lido. Há, também, a foto da mestranda professora que funciona como um elo de interação e motivação para realização das atividades do jogo.
Repetição	Esse elemento de destaque na gamificação aparece como em nossa proposta complementar, uma vez que os <i>links</i> possibilitam ao competidor rever a sua jogada, com vistas a corrigir a falha cometida e, assim, efetivar o conhecimento exigido pelo jogo.

Fonte: Elaboração própria (2024), com base em Kapp (2012).

Diante das considerações delineadas a respeito da nossa gamificação complementar às atividades propostas no LD de Araújo e Oliveira (2018), resta-nos a convicção de que o ensino e a aprendizagem, por meio do lúdico, podem motivar os estudantes para os atos do estudo. Almejamos, então, a utilização deste recurso didático por profissionais da educação, especialmente os professores de língua portuguesa e literatura, com vistas à promoção da leitura literária prazerosa.

5.3 Teatro: aprender fazendo

A turma deve ser dividida nas mesmas equipes das tarefas anteriores, a fim de escrever e encenar uma nova versão da história, associando as narrativas da crônica e do conto encenar. Para o cumprimento dessa tarefa, o professor poderá disponibilizar a sala de informática, a fim de que os estudantes possam pesquisar e realizar anotações para a escrita da peça teatral. Os treinamentos, em alguns momentos, poderão ser sob a supervisão do professor e, também, a encargo dos alunos, como um trabalho para casa.

É relevante deixar claro que as equipes estarão pontuando para computação final dos pontos da gincana de leitura e que apresentarão para os outros colegas das outras equipes, visto que essa tomada de consciência poderá provocar maior motivação para as realizações das tarefas pertinentes à gincana. Deve haver jurado e notas pela criatividade no roteiro e apresentação, sendo 5,0 pontos para cada um desses itens, totalizando 10,0 pontos. O

professor deverá estipular, juntamente com a turma, o dia e o tempo para apresentação, conforme a carga horária disponível. Oriente aos estudantes, a fim de que sigam o seguinte roteiro:

Figura 24 – Roteiro teatral

Estrutura do roteiro teatral

O mais importante é exercitar a criatividade, aprimorar as habilidades de escrita e buscar referências e inspirações.



- 1. Definição do tema:** nova versão da história, associando as narrativas da crônica e do conto.
- 2. Criação dos personagens:** criem personagens que remetem aos textos trabalhados na gamificação. Pensem em suas características físicas, psicológicas, objetivos e motivações.
- 3. Estrutura do enredo:** Geralmente, um roteiro teatral é dividido em três atos: apresentação, desenvolvimento e desfecho. Cada um deles possui suas funções específicas e deve ser bem construído para manter o interesse do público.
- 4. Conflito:** Todo bom roteiro teatral precisa de um conflito central que movimente a história. Esse conflito deve ser ligado aos das histórias abordadas no jogo.
- 5. Diálogos:** Os diálogos são a essência do teatro e devem ser bem construídos para transmitir a mensagem e emoção pretendidas.
- 6. Ritmo:** Um bom roteiro teatral deve ter um ritmo adequado, alternando momentos de tensão, humor, drama e reflexão.
- 7. Desfecho:** O desfecho é a conclusão da história e deve ser satisfatório para o público. Pode ser uma resolução do conflito, uma reflexão ou simplesmente deixar uma mensagem impactante.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Esses passos serão fundamentais para que os estudantes consigam compreender melhor o processo de escrita da nova história em formato teatral. Depois, oriente-os para que revisem o texto e treinem para a apresentação da peça teatral para as demais equipes.

5.4 Computação geral dos pontos

A tabela 02, a seguir, orienta quanto ao cômputo dos pontos distribuídos nas atividades ao longo da gincana literária gamificada.

Tabela 02 – Computação final

Atividades	Pontuação possível	Pontuação atingida
Dinâmica interativa na leitura.	0 – 10	_____
Jogo “A trilha de João e Maria”.	0 – 24	_____
Teatro: aprender fazendo.	0 – 10	_____
Participação e colaboração	0 – 06	_____
Total final		_____

Fonte: Elaboração própria (2024).

- No final da gincana, deverá ser realizada uma roda de conversa para fechamento das ações e avaliação dos resultados. A equipe vencedora poderá ganhar uma sessão de cinema e um livro de conto ou crônica, ao critério e à disponibilidade da escola e turma que aderir a essa proposta. Recomendamos que sejam levantados os seguintes questionamentos reflexivos:
 - 1) Qual das duas histórias você mais gostou: a contada pela crônica ou pelo conto? Por quê?
 - 2) Você percebeu que a versão da história contada pelo conto escrito por Mont’Alvernee, sob a coordenação do Ministério da Educação (2020), é diferente da história narrada pelos irmãos Grimm (1857). Quais pontos são diferentes? O que poderia justificar as mudanças feitas na versão de Mont’Alvernee?
 - 3) Os fatos narrados na crônica são reais ou fictícios? Comente a sua resposta. O que poderia ser feito para resolver a problemática discutida por Colasanti (2002)?
 - 4) Você gostou da gamificação? Acha importante o trabalho em equipe? Que pontos podem favorecer o trabalho em grupo e quais podem atrapalhar? Vocês conseguiram superar as dificuldades que, porventura, surgiram no decorrer das atividades proposta na gincana literária?
 - 5) Indicaria este tipo de trabalho escolar para outra turma? Por quê?
- Professor, permita que os estudantes respondam livremente! Vá estimulando a participação efetiva de todos, porque somente assim conseguirá promover o letramento literário colaborativo.

A tarefa de elaboração de uma proposta didática complementar às atividades da crônica “*De quem são os meninos de rua?*”, de Colasanti (2002), e do conto “*Os dois pequenos e a bruxa*”, de Pedroso (2001), representou um desafio, visto que o LD analisado representou um recurso pedagógico com proposições diversificadas e atraentes aos alunos. No entanto, percebemos que seja possível contribuir com as autoras Araújo e Oliveira (2018) em ações que trabalhem com conteúdos em contextos digitais gamificados.

Desse modo, defendemos que nossos objetivos foram alcançados, visto que nossa proposta didática representa uma alternativa plausível e exequível, com vistas a valorização do trabalho do professor com a leitura literária, bem como com a motivação dos estudantes por meio das atividades contextualizadas, de forma crítica, reflexiva e gamificada, em meio digitais. A partir das ações propostas neste trabalho, os estudantes que participarem da “Gincana interativa da leitura” poderão se sentir motivados para os atos da leitura, uma vez que eles são provocados para agirem como protagonistas dos acontecimentos promotores dos conhecimentos relativos à leitura literária. Sendo assim, esta pesquisa-ação gamificada pode contribuir para a formação de um leitor proficiente, apto a ler e compreender a si próprio e o mundo ao seu redor.

Diante do exposto, esperamos que a “*Dinâmica interativa na leitura*”, primeiro momento da “*Gincana interativa da leitura*”, possa, de fato, favorecer o trabalho com as características básicas do gênero textual crônica e do conto, a fim de que os estudantes desenvolvam habilidades referentes aos reconhecimentos desses gêneros textuais. Almejamos, também, que o jogo “*A trilha de João e Maria*”, que foi elaborado a partir da crônica “*De quem são os meninos de rua?*”, de Colasanti (2002), e do conto “*Os dois pequenos e a bruxa*”, de Pedroso (2001), com a inserção da versão do conto João e Maria, dos Irmãos Grimm (1857), escrita por Mont’Alvernee (2020), promova a motivação pela leitura literária mediada por processos digitais gamificados. É nosso anseio, ainda, que, com o “*Teatro: aprender fazendo*”, os alunos sintam-se motivados para participar ativamente das atividades propostas e, em interação, construam hábitos positivos em relação à leitura.

Enfatizamos, portanto, que nos atos de elaboração de propostas inovadoras que possam permear os planejamentos didáticos, ganham os estudantes e os professores. Estes por terem maiores probabilidades de resultados positivos em seus trabalhos docentes; aqueles por terem a oportunidade de desenvolver novas habilidades leitoras, de modo mais prazeroso e significativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que a proposta desta pesquisa é apresentar contribuições com vistas a complementar as atividades dos gêneros textuais crônica e conto, a partir dos textos “Os dois pequenos e a bruxa”, de Pedroso (2001), em Araújo e Oliveira (2018, p. 172-177) e da crônica “De quem são os meninos de rua?” de Colasanti (2002), Araújo e Oliveira (2018, p. 254-257), podemos dizer que foi possível alcançar o objetivo geral, já que apresentamos uma proposta de leitura complementar de um conto e uma crônica, presentes no livro didático *Tecendo Linguagens: língua portuguesa*, de Araújo e Oliveira (2018), volume destinado ao 7º ano, do ensino fundamental II.

Dessa forma, foi possível responder a pergunta de pesquisa, evidenciando ações metodológicas didáticas que podem ser acrescidas às atividades de leitura de contos e crônicas, propostas, em um livro didático, para torná-las mais significativas e, assim, apresentar propostas rumo ao promover letramento literário.

Foi possível, também, alcançarmos o objetivo específico (i) ao apresentarmos uma exploração de pressupostos teórico-didáticos relativos ao trabalho com a leitura literária, especificamente com os dois gêneros selecionados para esta pesquisa. Julgamos importante essa fase da fundamentação teórica para a realização da análise crítica da proposta presente no LD e para sustentação da proposta complementar.

Alcançamos, também, o objetivo específico (ii), visto que foi possível descrevermos as atividades propostas para a leitura de um conto e uma crônica no LD de Araújo e Oliveira (2018). Essa fase foi valiosa, porque nos possibilitou conhecermos melhor as ideias defendidas por Araújo e Oliveira (2018) e percebermos, então, a possibilidade de concretização da nossa proposição didática.

Quanto ao objetivo específico (iii) – elaborar um planejamento de atividades complementares à leitura do conto “*Os dois pequenos e a bruxa*”, de Pedroso (2001) e da crônica “*De quem são os meninos de rua?*”, de Colasanti (2002) – salientamos que foi elaborada uma proposta didática, que intitulamos de “Gincana interativa de leitura”, na qual apresentamos três sugestões de trabalhos complementares às leituras desses dois textos, a saber:

- (i) uma dinâmica interativa, que aborda as características básicas dos gêneros textuais conto e crônica;
- (ii) a gamificação com o jogo da “*A Trilha de João e Maria*”;

(iii) a escrita de uma nova versão das histórias trabalhadas, que será escrita e encenada pelos próprios estudantes, sob a orientação do professor.

Assim, salientamos que a pesquisa “*Leitura literária: do livro didático à prática discursiva de contos e crônicas*” evidencia resultados positivos, ao proporcionar experiências engrandecedoras nos campos dos estudos teórico-didáticos, levando em consideração o trabalho pedagógico permeado pela presença do recurso pedagógico do LD “Tecendo Linguagens: língua portuguesa”, de Araújo e Oliveira (2018), volume destinado ao 7º ano de ensino fundamental II.

Desse modo, foi possível obter, experimentando a prática da pesquisa, maior competência e capacidade não só para analisar as atividades propostas no LD, mas também para elaborar propostas de inovação didática para complementá-las, inclusive por meio de recursos tecnológicos.

Ademais, as atividades planejadas poderão oportunizar a outros profissionais da educação, especialmente os que trabalham com a leitura, condições para promoção do prescrito pela BNCC (2018), já que, foi elaborada uma proposição didática que possibilita aos estudantes desenvolverem habilidades de compreensão, criação e utilização de recursos tecnológicos digitais para a construção de aprendizagens significativas, de maneira crítica e reflexiva.

Nesse viés, os alunos poderão desenvolver posturas éticas e colaborativas ao trabalhar em equipe. Poderão, ainda, aperfeiçoar seus modos de “se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (Brasil, 2018, p. 09). Afinal, é essa a proposta dos documentos oficiais, ou seja, que a escola prepare o estudante para a inserção na sociedade, com vistas a possibilitar uma atuação consciente e crítica diante dos desafios sociais. Nossa proposta didática oportuniza o desenvolvimento de habilidades imprescindíveis para o cumprimento dessa importante e desafiadora missão escolar.

É possível afirmar que, mesmo as atividades desse LD sendo muito bem elaboradas, há sempre um jeito novo de propor uma ação complementar aos planejamentos didáticos, desde que se conheçam bem o perfil dos estudantes e estejam abertos para diferentes possibilidades de aprendizagens, como os oferecidos pelo PROFLETRAS. Nesse sentido, ao considerarmos que o LD propõe uma análise coerente com os documentos parametrizadores e, ainda, de acordo com teorias de sustentação, as propostas que consideram a gamificação e a utilização de recursos das TDICs são importantes.

Diante disso, foi possível apresentar uma proposta contendo ações nesse campo do saber. Evidenciamos, então, que cabe ao professor a função de mediador no processo de aquisição e desenvolvimento do conhecimento, em relação à leitura literária, podendo pensar metodologias interativas capazes de promover o desenvolvimento de habilidades leitoras e, até mesmo, tecnológicas. Os desafios para inovação nas práticas didáticas são enormes devido ao escasso tempo e condições para o aperfeiçoamento dos docentes, contudo o esforço pode produzir excelentes resultados no trabalho com a leitura.

A conclusão é de que esta pesquisa-ação propositiva promoveu importantes reflexões, revelando possibilidade de novas trilhas de aprendizagens colaborativas e de valorização da busca pelo aperfeiçoamento profissional e pedagógico, por meio da investigação científica. Ocorreu, ainda, a compreensão de que o ato consciente de traçar um plano de ação didática, teoricamente fundamentado, torna o processo educativo melhor direcionado, com vistas a facilitar a execução dos planejamentos pedagógicos.

Esta proposta didática nos apresenta, portanto, uma oportunidade para a construção de diferentes saberes acerca do conto e da crônica e, sobretudo, oportunidade para apresentar outras perspectivas de trabalho com a literatura em sala de aula, uma vez que apresenta uma prática associada às demandas atuais de forma a aproximar da realidade do aluno, proporcionando-lhe uma aprendizagem real para o seu desenvolvimento, enquanto cidadão inserido em uma dada comunidade.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Flora. *Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras: um guia completo: do conceito à prática*. 2. ed. revis. e ampl. São Paulo: DVS, 2015.
- ALVES, Lynn Rosalina Gama; MINHO, Marcelle Rose da Silva; DINIZ, Marcelo Vera Cruz. Gamificação: diálogos com a educação. In: FADEL, Luciane Maria *et al.* (Org.). *Gamificação na educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus, 1995.
- ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo; OLIVEIRA, Tânia Amaral. *Tecendo linguagens: língua portuguesa*. V. 2, 5. ed. São Paulo: IBEP, 2018.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BELTRÃO, Luiz. *Jornalismo opinativo*. Porto Alegre: Sulina, 1980.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 21 jun. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). *Guia Didático PNLD 2020*. Brasília: MEC/FNDE, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização (Sealf). João e Maria. *Coleção Conta Pra mim*. Brasília: MEC/Sealf, 2020.
- CANDIDO, Antonio. A vida ao rés-do-chão. In: CANDIDO, Antonio *et al.* *A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil*. Campinas: Editora Unicamp, 1992.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Os sentidos dos textos*. São Paulo: Contexto, 2013.
- CEREJA, William Roberto, MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português linguagens*. V. 3, 5. ed. São Paulo: Atual, 2005.
- COELHO, Nelly Novaes. *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil*. São Paulo: Ática, 1991.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise e didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

COELHO, Nelly Novaes. *O conto de fadas: símbolos, mitos e arquétipos*. São Paulo: Editora Paulinas, 2012.

COLASANTI, Marina. *A casa das palavras*. São Paulo: Ática, 2002.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. Letramento literário: uma localização necessária. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 31, n. 3, p. 173-187, jul./dez. 2015.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

COSTA, Marta Moraes da. *Metodologia do ensino de literatura infantil*. Curitiba: IPPEX, 2007.

COSTA, Manoel dos Santos; ALLEVATO, Norma Suely Gomes. Livro didático de matemática: Análise de professoras polivalentes em relação ao ensino de geometria. *Vidya*, São Leopoldo, v. 30, n. 2, p. 71-80, jul./dez. 2010.

COUTINHO, Afrânio. Ensaio e crônica. In: *A Literatura no Brasil*. Org. de Afrânio Coutinho. 3. ed. V. 6. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 1986, p. 117-143.

DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions. (Org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FARDO, Marcelo Luis. *A gamificação como estratégia pedagógica: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem*. 2013. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/457/Dissertacao%20Marcelo%20Luis%20Fardo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 jan. 2024.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. Curitiba: Positivo, 2008.

FERREIRA, Helena Maria; VIEIRA, Mauricéia Silva de Paula. *Gêneros textuais e discursivos: guia de estudos*. Lavras: UFLA, 2013.

FONSECA, Maristela Gomes Coelho. *Propostas de leitura crítica e compreensiva de crônicas para o ensino fundamental*. 2021. 132f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Ciências Humanas. Universidade Estadual de Montes Claros. Montes Claros. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1qQ560M8oEpgM4qAtdlZ40vZJiZCjexPW/view>. Acesso em: 15 ago. 2022.

FRAGA, Gilmar. Menino de rua. Hidrocor, pastel seco e lápis de cor. In: ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo; OLIVEIRA, Tânia Amaral. *Tecendo linguagens: língua portuguesa*. V. 2, 5. ed. São Paulo, 2018, p. 252.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GEE, James Paul. Bons videogames e boa aprendizagem. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 27, n. 1, p. 167-178, jan./ jun. 2009. Disponível em file:///D:/Documents/Downloads/Bons_video_games_e_boa_aprendizagem.pdf. Acesso em: 10 jan. 2024.

GIL, Carlos, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOTLIB, Nádya Batella. *Teoria do conto*. São Paulo: Ática, 1999.

KAPP, Karl. M. *The gamification of learning and instruction: Gamebased methods and strategies for training and education*. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

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

KLEIMAN, Ângela Bustos. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar ler e escrever?* Cefiel/ IEL/Unicamp, set. 2005.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. *Em aberto*, Brasília, v. 16, n. 69, p. 3-9, jan./mar. 1996.

LAJOLO, Marisa. A figura do negro em Monteiro Lobato. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 4, n. 23, p. 21-31, 1998.

MARIA, Luzia de. *O clube do livro: ser leitor – que diferença faz?* São Paulo: Globo, 2009.

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

MATTAR, João. Gamificação em educação: revisão de literatura. In: SANTAELLA, Lucia; NEUSTERIUK, Sergio; FAVA, Fabrício. *Gamificação em debate*. São Paulo: Blucher, 2018.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEEMG). *Resolução nº 470, de 27 de junho de 2019*. Institui e orienta a implementação do Currículo Referência de Minas Gerais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental nas escolas do Sistema de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: CEEMG, 2019. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 12 ago. 2022.

MIRANDA, Lucas Emanuel Vilarinho. CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de. Professor, como vai a literatura infanto-juvenil digit@l na escola? *Textura: Revista de Educação e Letras*, Canoas, v. 20, n. 43, p. 2 39-260, maio/ago. 2018. Disponível em: file:///D:/Documents/Downloads/Professor_como_vai_a_literatura_infanto.pdf. Acesso em: 09 jan. 2024.

MOISÉS, Massaud. *A Criação literária: prosa*. São Paulo: Cultrix, 1988.

MORAES, Carla Roselma Athayde. *A crônica jornalística brasileira em João do Rio*. RUA, Campinas, v. 28, n. 1, p. 283-294, 2022.

PEDROSO, Zófimo Consiglieri. Contos populares portugueses. São Paulo: Landy, 2001. In: ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo; OLIVEIRA, Tânia Amaral. *Tecendo linguagens: língua portuguesa*. V. 2, 5. ed. São Paulo: IBEP, 2018, p. 173-174.

RIBEIRO, Ana Elisa. Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros. *Revista da ABRALIN*, Sergipe, v.8, n.1, p. 15-38, jan./jun. 2009.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline Peixoto. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SÁ, Jorge de. *A crônica*. 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

SÁ, Edna Gomes. *Reinventando o conto literário: uma estratégia para a formação de leitores e escritores proficientes*. 2020. 191f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Ciências Humanas. Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros. Disponível em: <https://repositorio.unimontes.br/jspui/bitstream/1/438/1/EDNA%20GOMES%20DE%20S%20C%203%81.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2022.

SILVA, Ezequiel Theodoro. A formação do leitor no Brasil: o novo/velho desafio. In: PRADO, Jason; CONDINI, Paulo. (Org.). *A formação do leitor: pontos de vista*. Rio de Janeiro: Argus, 1999.

SOARES, Angélica. *Gêneros literários*. São Paulo: Ática, 1993.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

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

SOUZA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. *Cadernos da Fucamp*, Uberlândia, v. 20, n. 43, p. 64-83, mar. 2021.

TODOROV, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica*. Trad. de Maria Clara Correa Castello. São Paulo: Perspectiva, 2017.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VERGARA, Anelize. *Rubem Braga: crônica e censura no Estado Novo (1938- 1939)*. 2014. 164 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Assis. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/113808>. Acesso em: 14 ago. 2022.

ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Lígia Cadermatori. *Literatura Infantil: autoritarismo e emancipação*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.