



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS  
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**



**MARIA JULIANA CORREA FERREIRA**

**“COM SUA VOZ DE MULHER”: O LETRAMENTO LITERÁRIO PELO  
CONTAR DE MARINA COLASANTI**

**Montes Claros-MG  
Maio de 2020**

**MARIA JULIANA CORREA FERREIRA**

**“COM SUA VOZ DE MULHER”: O LETRAMENTO LITERÁRIO PELO  
CONTAR DE MARINA COLASANTI**

Texto apresentado ao curso de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros, como requisito obrigatório para a conclusão do curso e obtenção do título de Mestre em Letras.

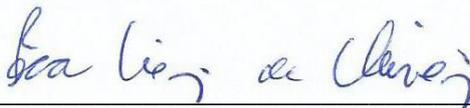
**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ilca Vieira de Oliveira

**Área:** Alfabetização e Letramento

**Linha:** Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes

**Sublinha:** Ensino e aprendizagem da leitura e da produção textual

Liberado em: 3/8/2020



---

Ilca Vieira de Oliveira

**Montes Claros – MG**

**Maio/2020**

F383c Ferreira, Maria Juliana Correa.  
“Com sua voz de mulher” [manuscrito] : o letramento literário pelo contar de Marina Colasanti / Maria Juliana Correa Ferreira. – Montes Claros, 2020.  
106 f. : il.

Bibliografia: f. 78-80.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/ Profletras, 2020.

Orientadora: Profa. Dra. Ilca Vieira de Oliveira.

1. Letramento literário. 2. Formação do leitor. 3. Conto – Gênero literário - *Com sua voz de mulher*. 4. Colasanti, Marina, 1937- . I. Oliveira, Ilca Vieira. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título. IV. Título: O letramento literário pelo contar de Marina Colasanti.

Dedico este trabalho a meus alunos, que trilharam comigo esta jornada.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, pelo dom da vida e por sua misericórdia.

À minha mãe, pelo zelo, apoio e incentivo.

A meu esposo, Rogério, pela compreensão.

Às minhas filhas, Julia, Ana Luisa e Sarah, pelo amor incondicional.

A meus irmãos, especialmente a Judite, pelo grande apoio.

A Eva Cunegundes (*in memoriam*), por ter sido mãe, amiga, fonte eterna de inspiração.

À minha querida orientadora, professora Dr.<sup>a</sup> Ilca Vieira de Oliveira, pela orientação e pelos comentários sempre precisos e preciosos.

Aos professores Luiz Henrique Carvalho Penido (Unimontes) e Raquel Beatriz Junqueira Guimarães (PUC Minas), pelas contribuições dadas durante a qualificação.

Aos professores do Profletras, que contribuíram para este trabalho.

Aos colegas do Profletras, pelo carinho e companheirismo. Em especial, a Aline, por dividir comigo tantas experiências.

À equipe gestora da Escola Estadual Augusta Valle. Raquel, Michelly, Geane e Maryelle, o apoio de vocês foi essencial para esta conquista.

À Eliete, bibliotecária da Escola Estadual Augusta Valle, pela parceria e apoio.

Aos demais colegas da Escola Estadual Augusta Valle, pela compreensão e companheirismo.

Aos meus queridos alunos do 9º ano Branco (turma 2019), pelos trabalhos realizados e por compartilhar comigo tantos conhecimentos.

“Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial.”

(MANGUEL, 1997, p. 6)

## RESUMO

Este trabalho, que consiste em uma investigação sobre o processo de formação de leitores literários no ensino fundamental, teve como principal objetivo promover, por meio do gênero conto, o letramento literário de alunos do 9º ano da Escola Estadual Augusta Valle, na cidade de Montes Claros, norte de Minas Gerais. Para a realização desta pesquisa, foi utilizado o método de pesquisa-ação, com um projeto interventivo composto por oficinas nas quais foram trabalhados os contos “A princesa mar a mar”, “Eram três, e um precipício”, “Um cantar de mar e vento”, “Longe como o meu querer”, “Rio abaixo, rio acima” e “Com sua voz de mulher” presentes na coletânea *Longe como o meu querer*, de Marina Colasanti, publicada em 2002. Essas oficinas foram ancoradas na Sequência Básica proposta por Rildo Cosson, com a motivação, introdução, a leitura e a interpretação. Pretendeu-se, com este trabalho, oferecer uma discussão relevante sobre o tema, pautada em autores como Ângela Kleiman (2004), Rildo Cosson (2009 e 2018), que discutem a prática do letramento literário na escola, a ampliação e o estímulo da leitura; Graça Paulino (2010), entre outros autores que reforçam a necessidade das práticas de letramento literário como ferramenta necessária para a efetiva formação do leitor. Os resultados apontaram que a grande maioria dos alunos não demonstrava interesse pelo texto literário, o que revelou a necessidade de um trabalho de intervenção voltado à formação leitora. Comprovou-se, por fim, que, por meio de proposições motivadoras, é possível favorecer aos estudantes uma relação prazerosa com o texto literário, o que, no nosso caso, resultou em discentes mais atraídos por esse tipo de leitura.

**Palavras-chave:** Letramento literário. Marina Colasanti. Formação do leitor.

## ABSTRACT

This master's thesis consists of an investigation on the process of training literary readers in Elementary School and had as main purpose to promote, through the tale genre, the literary literacy of ninth grade students of the Augusta Valle State School, in the city of Montes Claros, north of Minas Gerais. In order to carry out this research, the action-research method was used with an intervention project composed of workshops in which were studied the tales "A princesa mar a mar", "Eram três, e um precipício", "Um cantar de mar e vento", "Longe como o meu querer", "Rio abaixo, rio acima" and "Com sua voz de mulher" from the collection *Longe como o meu querer*, by Marina Colasanti, published in 2002. These workshops foundation were in the Basic Sequence proposed by Rildo Cosson: motivation, introduction, reading and interpretation. The aim of this work was to offer a relevant discussion on the theme, based on authors such as Ângela Kleiman (2004), Rildo Cosson (2009 and 2018), who discuss the practice of literary literacy at school, the expansion and encouragement of reading; Graça Paulino (2010), among other authors who reinforce the need for literary literacy practices as a necessary tool for the effective formation of the reader. The results showed that the majority of students showed no interest in the literary text, which revealed the need for an intervention work focused on reading education. Finally, it was proved that, through a motivating approach, it is possible to enable students to have a pleasant relationship with the literary text, which, in this case, resulted in students more attracted to tale genre.

**Keywords:** Literary letters. Marina Colasanti. Reader training.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>FIGURA 01</b> Abertura da unidade 02 do livro didático .....	13
<b>FIGURA 02</b> Registro fotográfico da fachada da E. E. Augusta Valle .....	32
<b>FIGURA 03</b> Registro fotográfico da turma do 9º ano Branco, ensino fundamental II .....	36
<b>FIGURA 04</b> Ilustração da capa do livro <i>Longe como meu querer</i> .....	49
<b>FIGURA 05</b> Registro fotográfico dos alunos e da professora na biblioteca .....	50
<b>FIGURA 06</b> Registro fotográfico dos alunos no pátio durante as oficinas .....	51
<b>FIGURA 07</b> Registro fotográfico dos alunos em grupos na sala de aula.....	53
<b>FIGURA 08</b> Registro fotográfico da contação de histórias feita por Genivaldo Dias de Souza .....	55
<b>FIGURA 09</b> Registro fotográfico do painel de divulgação do “Açaí Literário” .....	56
<b>FIGURA 10</b> Registro fotográfico de várias obras de Marina Colasanti.....	57
<b>FIGURA 11</b> Registro fotográfico de alunos servindo açaí.....	57
<b>FIGURA 12</b> Registro fotográfico de aluno lendo espontaneamente durante o Açaí Literário.....	58
<b>FIGURA 13</b> Quadro/resultado de avaliação diagnóstica 2019.....	75
<b>FIGURA 14</b> Quadro/resultado de avaliação intermediária 2019 .....	75

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>GRÁFICO 01</b> Que hábitos de leitura você pratica no seu dia a dia? .....	39
<b>GRÁFICO 02</b> Quais os recursos midiáticos a que você tem acesso?.....	39
<b>GRÁFICO 03</b> Caso você utilize alguns dos recursos acima, é para ter acesso a que tipo de conteúdo? .....	40
<b>GRÁFICO 04</b> Você frequenta a biblioteca? .....	41
<b>GRÁFICO 05</b> Quando você vai à biblioteca é com que finalidade? .....	42

## LISTA DE PRODUÇÕES TEXTUAIS ANALISADAS

<b>TEXTO 01</b> A princesa do Tinder .....	59
<b>TEXTO 02</b> Cinderela século XXI .....	61
<b>TEXTO 03</b> A maldição do mosquito da dengue .....	63
<b>TEXTO 04</b> Rapunzel e a Picape Branca .....	65
<b>TEXTO 05</b> Chapeuzinho Vermelho usando seu GPS .....	67
<b>TEXTO 06</b> Stories .....	69
<b>TEXTO 07</b> A vingança da princesa.....	70
<b>TEXTO 08</b> A moça e o jardim .....	71
<b>TEXTO 09</b> A dançarina desastrada .....	72
<b>TEXTO 10</b> Sem título.....	72

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1 CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS</b> .....	18
1.1 O lugar de aprendizagem da leitura .....	18
1.2 Concepções e ensino de leitura literária .....	19
1.3 Letramento e letramento literário .....	22
1.4 Quem conta um conto .....	27
1.5 O <i>Lócus</i> da pesquisa .....	32
1.6 Biblioteca Monteiro Lobato: Para que serve?.....	33
1.7 O perfil dos participantes.....	35
<b>2 DIAGNÓSTICO E INTERVENÇÃO</b> .....	38
2.1 Questionário diagnóstico: queremos saber .....	38
2.2 Era um nono...e um desafio .....	43
2.3 Motivação: Sou eu. O conto.....	47
2.4 Introdução: Marina...o quê?.....	49
2.5 Leitura: Enfim...o encontro: com sua voz de mulher .....	51
2.6 Interpretação: labirinto de muitas entradas.....	53
<b>3 ANÁLISE DOS RESULTADOS</b> .....	56
3.1 Açaí Literário.....	56
3.2 Contos de fadas: o tradicional revisitado.....	59
3.3 Deixa que eu conto.....	69
3.4 Mapa de resultados.....	74
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	76
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	78

## **ANEXOS**

<b>ANEXO A</b> Parecer consubstanciado do CEP .....	81
<b>ANEXO B</b> “A princesa mar a mar”, de Marina Colasanti.....	84
<b>ANEXO C</b> “Eram três, e um precipício”, de Marina Colasanti.....	87
<b>ANEXO D</b> “Um cantar de mar e vento”, de Marina Colasanti .....	90
<b>ANEXO E</b> “Longe como o meu querer”, de Marina Colasanti.....	94
<b>ANEXO F</b> “Rio abaixo, rio acima”, de Marina Colasanti.....	96
<b>ANEXO G</b> “Com sua voz de mulher”, de Marina Colasanti.....	98
<b>APÊNDICE A</b> Questionário diagnóstico .....	100
<b>APÊNDICE B</b> Questionário para o responsável pela biblioteca.....	104

## INTRODUÇÃO

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. (KOCH, 2011, p. 155)

Primeiramente, é importante esclarecer que, para explicar ao leitor o que motivou esta pesquisa, ousei fazer uso da 1ª pessoa do singular nesta Introdução, tanto quanto o farei nas Considerações finais, uma vez que abordo uma intervenção relacionada a letramento literário, feita com alunos para quem leciono. Trata-se, portanto, da minha observação como professora, ao mesmo tempo que como pesquisadora.

Foi a partir de discussões no espaço acadêmico do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (Profletras), da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), acerca de desafios à promoção da leitura e de minhas observações como regente de aulas no ensino fundamental II, que surgiu a proposta desta pesquisa, que teve como objetivo executar um projeto de intervenção na Escola Estadual Augusta Valle, na cidade de Montes Claros/MG, a fim de promover o letramento literário em uma turma do 9º ano do ensino fundamental<sup>1</sup>. Situada em uma região periférica da cidade, essa escola é frequentada por alunos, em sua maioria, de famílias de classe média baixa. Embora localizado em uma área carente de recursos financeiros, a estrutura física do educandário não se apresenta como obstáculo para que trabalhos sejam desenvolvidos em prol da melhoria das práticas de ensino.

Ao assumir as aulas do ensino fundamental nessa instituição, em 2017, observei que meus alunos não demonstravam interesse pela leitura de livros literários. Em conversa informal com os discentes, percebi que a maioria deles considerava os textos chatos e de difícil entendimento. Percebi também que a leitura e a literatura sofrem, em determinadas situações didáticas, uma abordagem mecânica, na qual o artificialismo se revela de modo recorrente por meio de exercícios isolados, limitando a análise do texto literário às informações didáticas (autor, biografia, periodização literária ou características estruturais do gênero) ou ao uso como pretexto para o estudo de conteúdos gramaticais. O aluno, conseqüentemente, não percebe a literatura como uma ação que se constitui histórica e culturalmente, associando-se à consciência crítica do mundo e do contexto histórico-social, mostrando-se, por isso, pouco ou nada interessado e envolvido com o texto literário.

---

<sup>1</sup> Foi escolhida a turma denominada 9º ano Branco, ensino fundamental II, turno vespertino.

Então vi queurgia rever a forma de lidar com esse tipo de leitura. Ao analisar o livro didático escolhido para aquele ano, deparei com uma sugestão de pesquisa proposta na abertura da unidade 2, dedicada ao estudo do gênero conto, do livro didático *Português Linguagens*, de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, escolhido via Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e adotado pela Escola Estadual Augusta Valle para o 9º ano<sup>2</sup>:

**2**

**Fique ligado! Pesquise!**

**FILMES**

**RECURSO DIGITAL**

**LIVROS**

*Malévola*, de Robert Stromberg; *O amor não tira férias*, de Nancy Meyers; *Vestida para casar*, de Anne Fletcher; *Nunca é tarde para amar*, de Amy Heckerlig; *Um amor para toda a vida*, de Richard Attenborough; *Sorte no amor*, de Donald Petri; *Um amor para recordar*, de Adam Shankman; *Um lugar chamado Notting Hill*, de Roger Michell; *Nunca te vi, sempre te amei*, de David Jones; *Mens@gem para você*, de Nora Ephron; *A noiva cadáver*, de Tim Burton e Mike Johnson; *Romeu e Julieta*, de Franco Zeffirelli; *Chocolate*, de Lasse Hallström; *Razão e sensibilidade*, de Ang Lee; *Titanic*, de James Cameron; *Sabrina*, de Sydney Pollack; *Louco por você*, de Kris Isacson.

*Contos de amor do século XIX*, de Alberto Manguel (Companhia das Letras); *Contos de amor e ciúme*, de Machado de Assis, organização de Gustavo Bernardo (Rocco); *Treze dos melhores contos de amor da literatura*, organização de Rosa Amanda Strausz (Ediouro); *Três amores*, da coleção Três por Três (Atual); *Uma vontade louca*, de Ana Maria Machado (Ática); *Amor de Capitu e Duas novelas de amor*, de Fernando Sabino (Ática); *Oito contos de amor*, de Lygia Fagundes Telles (Ática); *Corações partidos*, de Luiz Antônio Aguiar (Ática); *Dona Casmurra e seu Tigrão*, de Ivan Jaf (Ática); *Histórias de amor*, de vários autores (Ática); *Contos de amor novo*, de Edson Gabriel Garcia (Atual); *Amor adolescente*, de Elias José (Atual); *Enquanto meu amor não vem*, de Isabel Vieira e outros (Saraiva); *De Paris, com amor*, de Lino de Albergaria (Saraiva); *Sonho de uma noite de verão e Romeu e Julieta*, de William Shakespeare (Scipione); *O morro dos ventos uivantes*, de Emily Brontë (Scipione); *Para viver um grande amor*, de Vinicius de Moraes (José Olympio); *Cartas de amor a Heloísa*, de Graciliano Ramos (Record); *Jane Eyre*, de Charlotte Brontë (Irmãos Pongetti); *Griffin & Sabine*, de Nick Bantock (Marco Zero); *Obra poética*, de Vinicius de Moraes (José Aguilar); *Werther*, de Goethe (Abril Cultural); *Longe como o meu querer*, de Marina Colasanti (Ática).

**Figura 01** – Abertura da unidade 2 do livro didático *Português Linguagens*, de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, editora Saraiva, 2015 (grifo nosso)

Desse modo, com base no tema “Linguagens e Letramentos”, que permeia o Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), percebi que poderia aliar uma proposta do livro didático à elaboração de um projeto que possibilitasse intervir no problema do desinteresse que a maioria dos alunos demonstrava pela leitura, especialmente em se tratando de textos literários. Em comunhão com essa proposta, selecionei os contos “A princesa mar a mar”, “Um cantar de mar e vento”, “Longe como o meu querer”, “Com sua voz de mulher”, “Eram três, e um precipício” e “Rio abaixo, rio acima”, componentes da coletânea *Longe*

<sup>2</sup> Livro escolhido pela escola para o triênio 2017/2018/2019.

*como o meu querer*, de Marina Colasanti, publicada em 2002. A estrutura e a estética, com narrativas curtas, aliadas às temáticas, foram decisivas para a escolha. Apesar da semelhança com os contos de fadas, as personagens femininas ganham destaque por seus papéis nas narrativas: são personagens fortes, donas de si, diferentemente das princesas tradicionais. Para o conto que dá título a esta dissertação, chama a atenção um deus mulher de longos cabelos que, com sua voz feminina, narra histórias e muda a rotina de uma pequena cidade. Em cena também uma moça pescadora, que se lança ao mar e ao desconhecido, enquanto outra personagem, dona de seu querer, perfaz a rotina de seu amado, semeia e colhe, enquanto assume a direção da própria história. Uma princesa, profunda e misteriosa como o mar, destaca-se de suas irmãs mais velhas. Diferentemente das narrativas protagonizadas por mulheres, os dois últimos contos trazem a ambição, seguida da frustração, sentimentos muito presentes em nosso cotidiano. Além das temáticas e da estrutura sintética, eles são apropriados para a faixa etária dos adolescentes, não habituados a ler textos literários, mais afeitos à apreciação de leituras rápidas típicas de redes sociais.

Constatado o problema do desinteresse por esse tipo de leitura, *a priori*, a hipótese que levantei é de que ele ocorre devido, muitas vezes, à forma com que nós, professores, lidamos com o estudo de textos literários. Muitas vezes, os professores solicitam essa leitura sem atentar para as estratégias envolvidas em sua composição. Priorizam as mais superficiais apenas para cumprir conteúdo, sem uma reflexão mais atenta sobre a finalidade e a forma adequada para torná-la mais atraente para os alunos. Para confirmar minhas observações, escolhi uma turma específica como recorte, o 9º ano Branco, e apliquei um questionário, mais detalhado adiante, no capítulo 2, a fim de verificar o que os alunos liam e se realmente não se interessavam por textos literários. As perguntas foram direcionadas para o tipo de leitura que eles apreciavam, onde acessam essas leituras e, mais especificamente, qual a relação deles com o gênero conto.

Com base nas respostas deles e na constatação de que realmente não cultivam esse hábito, elaborei um plano de intervenção, com o objetivo geral de promover o letramento literário, por meio dos contos de Marina Colasanti (2002) já especificados. As estratégias desenvolvidas, com base na sequência básica proposta por Rildo Cosson (2009), visam incentivar a leitura do texto literário e interferir na realidade constatada na escola palco da pesquisa. Ao final, pretendi responder a questionamentos comuns quando se trata de ensino-aprendizagem. O desinteresse, tão comum aos jovens estudantes, vem sendo protelado em face de uma negligência de práticas pedagógicas que sejam significativas para ele? O professor assume uma concepção de que, no processo de ler, cabem apenas o aluno e o texto,

colocando-se apenas como espectador e, depois, avaliador? São muitas as dúvidas e as reflexões sobre o tema, mas o que importa é o que se tem feito no espaço da sala de aula, sem o qual nenhuma reflexão é profícua.

Em comunhão com os dados do Instituto Pró-Livro<sup>3</sup>, o questionário aplicado aos participantes desta pesquisa comprova que as leituras mais praticadas pelos estudantes questionados têm sido aquelas relacionadas às redes sociais, sendo que as principais fontes de informação têm sido a televisão e a Internet, ficando o livro em último lugar nas práticas de leitura desses educandos. Nesse cenário dos imediatismos, advindos especialmente dos avanços tecnológicos, com imagens, sons, cores, aparentemente mais interessantes, percebo a necessidade de práticas pedagógicas que despertem nesses estudantes o gosto pela leitura literária.

Assim, compreendo que o problema identificado na turma 9º ano Branco, relativo à dificuldade de aproximar o aluno do texto literário, que persiste em dominar as competências de leitura, passa pelo crivo de fazeres pedagógicos exequíveis e eficientes, nos quais o docente figure como motivador, e não um mero espectador e avaliador. Dadas essas considerações, serão mostrados neste estudo os resultados de um trabalho com uma metodologia de leitura literária em que o professor atua como motivador das práticas de leitura.

Como se verá mais adiante, o trabalho com a literatura não pode ficar delegado apenas a uma solicitação de leitura e, depois, preenchimento de uma ficha literária, sob uma forma mecânica de avaliação. É preciso explorar o seu universo, mostrar as possibilidades de conduzir de forma atrativa esse tipo de leitura. Por isso, as oficinas desenvolvidas nesta pesquisa tiveram como base na sequência básica proposta por Rildo Cosson (2009)<sup>4</sup> – quais sejam: a motivação, a introdução, a leitura do texto literário e a interpretação –, envolvendo os contos que compõem a obra *Longe como o meu querer*, de Marina Colasanti. Considero que essa sequência traz sugestões possíveis de se colocar em prática, mesmo em instituições mais carentes de recursos materiais, como a escola em que leciono.

Para o aporte teórico, embasei-me, especialmente, em Magda Soares (2003), a fim de conceituar o letramento; em Graça Paulino (2010) e Rildo Cosson (2009), para trabalhar o letramento literário; e em Nádya Battella Gotlib (2004), Afrânio Coutinho (2004), Massaud Moisés (1973) e Alfredo Bosi (2006), para trabalhar o gênero conto, com a finalidade de responder às inquietações vivenciadas em sala de aula e colaborar para o desenvolvimento

---

<sup>3</sup> É responsável pelo principal levantamento dos hábitos de leitura dos brasileiros. A publicação *Retratos da Leitura no Brasil*, elaborada pelo Instituto Pró-Livro, é o único estudo com abrangência nacional que visa conhecer o comportamento de leitor brasileiro, além das condições de leitura e de acesso ao livro pela população.

<sup>4</sup>As quatro etapas da sequência básica serão mais detalhadas no decorrer da apresentação das oficinas.

da competência leitora dos alunos do 9ºano do ensino fundamental II da Escola Estadual Augusta Valle.

Quanto à metodologia, primeiramente foi feita a aplicação do questionário, seguida da formulação de gráficos, mostrando a realidade das práticas de leitura dos alunos. Com base nas respostas deles, posteriormente, elaborei o projeto de intervenção, buscando fundamentos na sequência básica de Rildo Cosson (2009). As oficinas constituíram-se de dinâmicas, leitura oral e silenciosa, roda de debates, slides para apresentação do livro, produção de textos (contos e minicontos) e a culminância em um evento a que denominamos “Açaí Literário”, momento em que os alunos compartilharam suas produções e as divulgaram para a escola. Quanto à escrita, organizei esta introdução, três capítulos e as considerações finais, seguidas de referências e anexos.

No primeiro capítulo, intitulado “Considerações teórico-metodológicas”, teço reflexões sobre leitura e leitura literária, envolvendo os principais teóricos que selecionei para abordar o tema. Ressalto a diferenciação entre letramento e letramento literário, bem como algumas considerações sobre o gênero conto. Em relação à escola alvo da pesquisa, discorro acerca do tema biblioteca e traço o perfil dos participantes da pesquisa.

No segundo capítulo, denominado “Diagnóstico e intervenção”, apresento algumas perguntas do questionário diagnóstico, em gráficos, a fim de ressaltar o baixo número de alunos leitores de texto literário e a frequência à biblioteca. Posteriormente, descrevo as atividades elaboradas para a intervenção.

No terceiro capítulo: “Análise dos resultados”, apresento alguns textos produzidos pelos alunos na etapa da intervenção, seguidos de comentários, como também quadro de resultados de avaliação diagnóstica aplicada aos alunos da Escola Estadual Augusta Valle.

Por fim, as considerações finais e anexos. Percebo, como se verá, que avançamos, os alunos e eu, enquanto professora. Criamos expectativas, unimos nossos esforços (professor, escola, alunos), buscamos parcerias, e o resultado...

## 1 CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

### 1.1 O lugar de aprendizagem da leitura

Neste capítulo, discorreremos acerca do aporte teórico que norteia esta pesquisa bem como o percurso metodológico adotado para a proposta de intervenção. Iniciamos, assim, com uma fala bastante sugestiva presente no livro *Práticas de leitura* (2011), no qual se desenvolve um debate entre os intelectuais franceses Roger Chartier e Pierre Bourdieu, em que este é categórico ao afirmar que “participo também da crença na importância da leitura, participo também da convicção de que é muito importante ler e de que alguém que não lê é mutilado” (CHARTIER; BOURDIEU, 2011, p. 234). É expressiva a proposição, e verdadeira, se considerarmos os “estragos” que a ausência de leitura, em seu sentido mais amplo, pode causar para o ser humano em toda sua essência. Em se tratando de leitura literária, o aluno é “mutilado” se afastado dessa prática ou se não lhe for proporcionado esse acesso. Faltam-lhe a afetividade, a emoção, a sensibilidade que a leitura literária é capaz de trazer aos leitores. Antonio Candido (1995, p. 188) também traz essa acepção do sujeito mutilado quando mostra que “a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza.”

Quando o vocábulo leitura é mencionado, instintivamente, tendemos a associá-lo ao ambiente escolar, visto como espaço onde a relação do sujeito com essa prática é mais comum e evidente. Especificamente, à disciplina de língua portuguesa é atribuída a responsabilidade de transformar os alunos em leitores críticos, reflexivos, aptos a empregar os elementos gramaticais adequadamente, além de escrever bons textos, que os capacitem a terem sucesso em concursos e vestibulares. A alguns pode parecer tarefa simples instigar o gosto pela leitura e formar leitores eficientes, já que o aluno está inserido diariamente em um ambiente propício a essa prática. Entretanto, a realidade aponta que, embora haja uma proximidade física com os livros, a lacuna entre o aluno e o universo da leitura é maior do que gostaríamos como educadores. Roger Chartier (2011), em resposta a Pierre Bourdieu, na continuidade do diálogo estabelecido sobre a leitura como prática cultural, expõe a seu interlocutor seu ponto de vista sobre a escola e a aquisição da capacidade de leitura:

Entre as leis sociais que modelam a necessidade ou a capacidade de leitura, as da escola estão entre as mais importantes, o que coloca o problema, ao mesmo tempo histórico e contemporâneo, do lugar da aprendizagem escolar

numa aprendizagem da leitura, nos dois sentidos da palavra, isto é, a aprendizagem da decifração e do saber ler em seu nível elementar e, de outro lado, esta outra coisa de que falamos, a capacidade de uma leitura mais hábil, que pode se apropriar de diferentes textos. (CHARTIER, 2011, p. 240)

Chartier questiona o papel da instituição escolar quando se trata da criação de uma necessidade ou capacidade de leitura. Para ele, a aprendizagem da leitura se dá mais no contexto extraescolar do que no interior desse ambiente, uma vez que envolve outras descobertas e percepções de mundo. Segundo esse intelectual, a leitura como prática cultural vai além da criação do texto, ela se efetiva também com a apropriação e com a recepção do objeto, ou seja, o leitor recria os sentidos do texto primeiro de acordo com suas especificidades. Em resposta a Chartier sobre o papel da escola na criação de uma capacidade e de uma necessidade de leitura, Pierre Bourdieu diz que o papel da escola lhe parece paradoxal, pois ela destrói certas expectativas e desencoraja outras, apesar de ser uma das vias principais de acesso à leitura. Além disso, ele considera que a instituição escolar exerce papel fundamental no processo de recepção e apropriação do texto e da leitura como objeto de consumo. Concordamos com a postura desse estudioso quando vislumbramos, diariamente, projetos e propostas para incentivar a leitura, murais com frases encorajadoras, discussões acerca da necessidade de se criar hábitos de leitura entre os estudantes, desalinhados com a realidade e sem propostas efetivas de intervenção. Práticas tradicionais de decifração vão se perpetuando e as propostas acabam repousando apenas no papel. Nessa perspectiva, pretendemos orientar nossas reflexões, embora os críticos franceses dimensionem a leitura num sentido mais amplo, com a abordagem da leitura literária sobre a qual pretendemos refletir. Considerarmos que a escola, como espaço físico e cultural, é determinante para a apropriação de bens culturais, como a leitura, muito além de mera atividade intelectual.

## **1.2 Concepções e ensino de leitura literária**

A leitura, em sentido amplo, integra-se à vida humana desde os primeiros anos, em forma de imagens, sons, fala e escrita. O desafio dos primeiros contatos do ser em formação com a leitura e a escrita cabe, em princípio, à escola. Nesse sentido, essa responsabilidade recai, principalmente, sobre o professor de língua portuguesa, a quem se atribui a função de formar alunos competentes linguisticamente, capazes de participar de forma crítica e ativa na sociedade. Assim, o poder de transformação da leitura está associado ao desafio da escola e

dos professores, independentemente de sua área de atuação e da disciplina que ministra, de instigar o gosto por ela, visando à formação de leitores eficientes.

Desse modo, destaca-se a importância da literatura para a formação de alunos capazes de transformar a experiência de leitura, em especial a literária, em aquisição de novos conhecimentos, além da interação com mundo e com o outro. Em se tratando dessa forma de leitura, veremos como Antoine Compagnon (2009), Leila Perrone-Moisés (2006) e Rildo Cosson (2009) lançam seus olhares de estudiosos da área ao espaço que a literatura ocupa no ambiente escolar:

O espaço da literatura tornou-se mais escasso em nossa sociedade há uma geração: na escola, onde os textos didáticos a corroem, ou já a devoraram; na imprensa, que atravessa também ela uma crise, funesta talvez, e onde as páginas literárias se estiolam; nos lazeres, onde a aceleração digital fragmenta o tempo disponível para os livros. (COMPAGNON, 2009, p. 21)

Assim como Compagnon (2009), no contexto francês, mostra sua preocupação com a escassez do espaço da literatura, também em nosso território é preocupante esse “lugar” a que ela tem sido relegada na sociedade atual, especialmente aos profissionais que lidam diretamente com a arte literária, seja participando da criação ou divulgação, seja num contexto em que se têm valorizados sobremaneira os mecanismos digitais. Nesse sentido, são frequentes as reflexões acerca das relações entre a leitura e a literatura no espaço escolar, como podemos perceber na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A escola, como protagonista nesse processo, deve ser o ambiente apropriado para se pensar práticas e estratégias, visando estreitar a relação do aluno com a prática da leitura, principalmente a literária. Esta tem sido relegada, por várias razões, diante de um programa extenso que é apresentado ao estudante durante sua vida escolar. Geralmente, a leitura literária tem-se reduzido a uma abordagem didática, em práticas isoladas de exercícios baseados na biografia do autor, períodos literários e características dos gêneros literários ou mesmo a um resumo do texto lido. Vista dessa forma, é possível que o discente receba essas informações sem sequer entrar em contato com a obra produzida pelo autor ou autora. Conseqüentemente, ele é levado a associar a literatura ao estudo de conteúdos gramaticais, sem, no entanto, fazer uma associação com a realidade, com o contexto social, além de despertar sensações individuais somente percebidas com uma relação mais estreita e mais “íntima” com o texto ou a obra. Compagnon diz que “a literatura nos ensina a melhor sentir” (2009, p. 51), ou seja, ela conduz a uma experimentação, a qual uma mera abordagem didática é incapaz de transmitir.

Nesse sentido, também, Leila Perrone-Moisés<sup>5</sup> (2006), no artigo “Literatura para todos”, faz alusão à natureza humanizadora da literatura, como também reflete sobre a necessidade de se manter um espaço reservado a essa disciplina nas instituições de ensino, partindo, principalmente, do ensino secundário. É comum aos estudantes que chegam ao ensino superior, especialmente os que ingressam nos cursos de Letras, demonstrarem pouco ou nenhum interesse em relação à literatura. Para essa estudiosa, “a raiz do problema está nos cursos básico e secundário, nos quais os alunos deveriam adquirir as competências mínimas exigidas para a leitura e a escrita” (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 18). É nessa fase que a forma como a literatura é apresentada aos alunos determina a futura relação deles com a atividade literária. Com vasta experiência na área da educação, essa professora e escritora defende que o papel do professor é determinante nesse processo:

É claro que o professor de literatura no secundário deve dosar a sua oferta de leitura, de modo que ela seja acessível para o aluno, mas nunca transgredir em matéria de qualidade. Dentre os autores e obras disponíveis, existem aqueles mais legíveis, pelos quais se pode começar, e que, sendo bons, darão vontade de continuar, até chegar aos textos mais complexos. E quanto mais o aluno ler, mais será capaz de organizar seu próprio texto. Truísmo por truísmo, lembremos que o objetivo de qualquer ensino deve ser o de elevar e ampliar. (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 22)

É com a indicação e a orientação adequada que o professor pode despertar no aluno o interesse pela leitura literária, contribuindo para que todos, de forma democrática, tenham acesso à leitura literária. Não se trata de dispor o texto mais “fácil”, pois literatura considerada mais complexa também pode ser adequada, dependendo da forma como é apresentada. Ao “dosar” o tipo de texto e leitura que oferta ao discente, o professor naturalmente o encaminha para o encontro aprazível com o texto. O educador está capacitado para essa ação, enquanto o aluno encontra-se em formação, é receptivo ao que lhe é ofertado. O direito de escolha do aluno pode ser respeitado, contudo deve passar pelo olhar seletivo do professor, a fim de que o aluno-leitor possa atingir certa maturidade de leitura, tornando mais sólido seu encontro com a literatura. No contexto escolar, mesmo que seja mais simples ou considerada complexa, “a ficção, ao mesmo tempo que ilumina a realidade, mostra que outros mundos, outras histórias e outras realidades são possíveis, libertando o leitor de seu contexto estreito e desenvolvendo nele a capacidade de imaginar” (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 28), independentemente da classe à qual pertence socialmente.

---

<sup>5</sup> Escritora, professora e crítica literária brasileira. Atualmente é professora da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, instituição onde também coordena o Núcleo de Pesquisa Brasil-França, do Instituto de Estudos Avançados.

Nessa mesma perspectiva, o estudioso brasileiro Rildo Cosson (2009) expressa que a literatura precisa manter um lugar especial no espaço escolar, “por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível, transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, saberes e formas intensamente humanas” (COSSON, 2009, p. 15). Essa reflexão dialoga com o questionamento de Compagnon, em seu título *Literatura para quê* (2009), no qual tece reflexões sobre o papel e o lugar da literatura na modernidade. Consideramos que para que se assegure esse “lugar” da literatura e para que ela cumpra sua finalidade, um dos caminhos possíveis é promover o letramento literário no processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita nos primeiros anos da vida escolar do estudante. É sabido que a leitura literária, exercida de forma a despertar a consciência crítica e a relação do ser com o outro e com o mundo, é um exercício que ainda precisa ser mais efetivado no espaço escolar. Muitas vezes, não se prioriza a leitura literária, devido ao pouco tempo destinado a essa atividade. Na escola campo deste estudo, por exemplo, dedicamos um horário de cinquenta minutos durante a semana, quando possível, para a literatura, dentro da grade de Língua Portuguesa.

Ademais, os conceitos expostos por Cosson (2009) serão utilizados para iluminar a nossa análise, uma vez que, além de refletir sobre o conceito de letramento literário de forma abrangente, ele apresenta as “estratégias para o ensino da Literatura” (COSSON, 2009, p. 45), propondo a sequência básica e a sequência expandida do letramento literário na escola. Aqui, tomaremos como suporte a sequência básica, já que nosso trabalho é direcionado a turmas do ensino fundamental.

### 1.3 Letramento e letramento literário

Para atingir a etapa do letramento, o aluno, ao ingressar no ensino formal, aprende primeiro as letras, unir sílabas, formar palavras, ler frases e textos. Nesse processo de aprendizagem do código linguístico, ele necessita aprender a decodificar e a produzir sentido para o texto lido, ou seja, ele passa pelo processo de letramento. Para explicar o termo, Magda Soares (2003) afirma que é uma

Palavra que criamos traduzindo “ao pé da letra” o inglês *literacy*: **letra-**, do latim *littera*, e o sufixo **-mento**, que denota o resultado de uma ação (como, por exemplo, em *ferimento*, resultado da ação de *ferir*). **Letramento** é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever. (SOARES, 2003, p. 18)

Na sequência, ela acrescenta que se trata da condição de um indivíduo que se apropria da escrita. Na perspectiva da educação, o letramento é referente à condição de ser letrado, ou seja, à condição daquele que não só sabe ler e escrever (alfabetizado), mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita na sociedade.

Ainda em relação ao letramento, outra professora estudiosa do assunto, Ângela Kleiman, em seu livro *Oficina de leitura: teoria e prática* (2004, p. 18), considera-o “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Dessa forma, quando lemos e escrevemos, estamos atendendo a determinados propósitos interacionais, de acordo com o contexto social que se apresenta.

No Brasil, o termo letramento surgiu na década de 1980, a partir do decréscimo dos níveis de analfabetismo, e, por conseguinte, a crescente alfabetização da população brasileira gerou a necessidade dessa diferenciação. Segundo Soares (2003), os processos de alfabetização e de letramento deveriam ocorrer simultaneamente. Todavia, observamos que uma pessoa pode ser alfabetizada e não alcançar o grau de letramento exigido pelos usos sociais ou ser considerada letrada e não ser alfabetizada. Isso significa que até mesmo o indivíduo não alfabetizado realiza práticas que envolvem a escrita, por exemplo, comprar um produto no supermercado, identificando a marca por seu rótulo, utilizando o seu conhecimento prévio, sem, entretanto, decodificar as letras. Em contrapartida, aquele sujeito classificado como alfabetizado pode não saber preencher um formulário ou ler um gráfico, atividades que algumas práticas sociais exigem.

Dessa forma, diversos são os critérios usados para avaliar e mensurar os níveis de letramento, desde saber interpretar e escrever um simples bilhete até interpretar gêneros um pouco mais complexos, como anúncios, cartas, formulários, notícias, memorandos etc. Já alguns autores, a exemplo de Roxane Rojo, preferem adotar a palavra no plural – *letramentos* –, por entender que, em cada esfera social, existem diversas práticas, conhecimentos e letramentos múltiplos, tais como digital, político, matemático, musical, científico, literário, entre outros.

Na diversidade desse letramento, abordaremos, agora, o letramento literário, foco de nosso estudo, pois acreditamos que, na escola, o incentivo à leitura literária é primordial para envolver o aluno e ampliar os sentidos dos textos, além de auxiliar na construção de leitores críticos e conscientes do papel que exercem na sociedade.

O conceito de letramento, que aparece como novidade para muitos profissionais da educação, tem-se propagado no meio educacional, especialmente no contexto acadêmico. Na

escola, ainda constitui um desafio lidar com o letramento no processo de ensino. Quanto ao letramento literário, a questão torna-se mais complexa, já que amplia esse conceito, associando-o à arte literária, muitas vezes sujeita às metodologias equivocadas impostas aos alunos. Praticar o letramento vai além de ler fragmentos ou resumos de textos, compreende uma leitura crítica do mundo como espaço e do universo literário. É preciso que se destaque, nesse processo, a mediação eficaz do professor para direcionar as leituras ofertadas aos alunos. Para tanto, são necessárias algumas considerações acerca do conceito de letramento literário.

O letramento literário passa a ser usado no Brasil a partir da década de 1990 por pesquisadores como Magda Soares, Graça Paulino e Rildo Cosson, os quais procuraram defini-lo. Para Graça Paulino (2010), a prática do letramento literário requer conhecimentos prévios, conhecimento de mundo e conhecimentos linguísticos, além de habilidades e estratégias de leitura para que os sentidos possam ser construídos, entretanto a diferença estaria na emersão do imaginário. Assim, o letramento literário “configura a existência de um repertório textual, a posse de habilidades de trabalho linguístico-formal, o conhecimento de estratégias de construção de texto e de mundo que permitem a emersão do imaginário no campo simbólico” (PAULINO, 2010, p. 17). Além disso, entendemos que o letramento literário tem uma configuração singular, é um campo a ser explorado, principalmente por assegurar o efetivo domínio da escrita. Para Rildo Cosson,

[...] o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade. (COSSON, 2009, p. 12)

Dessa forma, a importância do texto literário no espaço escolar embasa-se nas potencialidades da linguagem literária. De acordo com Gregorin Filho (2011), a leitura literária pode, inclusive, contribuir para a ampliação da competência argumentativa do aluno, se ele for convidado a expressar sua opinião sobre as obras de forma espontânea e colaborativa. Mais do que auxiliar nos processos de aquisição e ampliação da leitura e da escrita, a literatura corrobora para a formação do indivíduo, tendo em vista que, ao abordar em suas temáticas os conflitos da vida, também promove a reflexão e a identificação do leitor, como em um processo de reconhecimento. Nesse sentido, Magda Soares, em seu texto “A escolarização da literatura infantil e juvenil”, afirma que:

[...] podem-se interpretar as relações entre escolarização, de um lado, e literatura infantil, de outro, como sendo a apropriação, pela escola, da literatura infantil: nesta perspectiva, analisa-se o processo pelo qual a escola toma para si a literatura infantil, escolariza-a, didatiza-a, pedagogiza-a, para atender a seus próprios fins –faz dela uma literatura escolarizada. (SOARES, 1999, p. 1)

“Para atender seus próprios fins”, o que se observa é que as escolas, conforme temos visto no dia a dia, dedicam-se a trabalhar o texto literário nos primeiros anos de alfabetização, apropriam-se deles com recorrência para as atividades de sala, para produções de texto, apresentações em eventos (dia das mães, das crianças) e acabam abandonando essas práticas quando se chega ao ensino fundamental II. Mesmo atendendo a questões pedagógicas e didáticas, o texto literário é mais presente nos primeiros anos de escolaridade do que nos níveis fundamental e médio. Lamentável realidade observada inclusive na escola onde trabalho, pois a leitura literária ocupa um espaço singular quando se trata dos elementos – linguísticos, temáticos, estéticos – que a constituem, além de envolver uma experiência mais próxima dos aspectos sensoriais do que reais, possibilitando a formação do leitor-fruidor de que trata a BNCC (2018)<sup>6</sup>, mesmo que ele não perceba tal influência transformadora. Sobre a expressão “leitor-fruidor”, destacamos que Roland Barthes, em *O prazer do texto* (1987), diferencia texto de prazer do texto de fruição. Para ele,

Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem. (BARTHES, 1987, p. 21)

O próprio autor ressalta que não há uma definição segura que diferencie esses dois tipos de texto, “haverá sempre uma margem de indecisão” (BARTHES, 1987, p. 8), porém o texto de fruição é aquele que traz desconforto, enquanto o de prazer é dizível, provoca contentamento, embora o conceito não seja resumido a essas duas palavras aparentemente opostas. Nesse sentido, entendemos que o leitor-fruidor de que fala a BNCC se associa à definição de texto de fruição proposta no texto barthesiano.

Pretendemos trabalhar nossas propostas pensando nesse leitor-fruidor. Assim, nossa intervenção está pautada na estratégia de Rildo Cosson, apresentada e discutida no livro *Letramento literário: teoria e prática* (2009). Trata-se da estratégia de leitura denominada

---

<sup>6</sup> O termo letramento literário aparece assim conceituado na BNCC (BRASIL, 2018, p. 26), “seria um dos usos sociais da escrita, mas que se torna um tipo de letramento singular devido à especificidade do texto literário. Isso significa permitir que a leitura literária ultrapasse o mundo prático”.

sequência básica, a qual é constituída de quatro etapas, quais sejam: a motivação, a introdução, a leitura e a interpretação.

Essa sequência pode contribuir significativamente para a formação do leitor de textos literários, especialmente o conto, nosso objeto de trabalho, pois traz, numa perspectiva metodológica, elementos capazes de atenuar problemas relacionados à prática da escrita entre alunos na sala de aula. A divisão em etapas facilita a aproximação gradativa do aluno com o texto, diminuindo as possibilidades de rejeição ou falta de interesse por parte do discente em relação a determinado gênero textual. O ser humano é, em sua essência, impulsionado em suas ações por uma motivação, e com a leitura não é diferente. Partindo de uma experiência com turmas de ensino fundamental, essa abordagem apresenta-nos elementos propícios ao contexto escolar em que atuamos, uma vez que nos possibilita modificar na nossa prática as formas de lidar com a leitura literária. A inserção sequenciada permite ao aluno-leitor-fruidor “descobrir” o texto, ao invés de uma apresentação impositiva, esta normalmente sugerida pelo viés do professor, sem levar em conta o espaço do discente, seus anseios e preferências. Os impasses que poderão surgir nessas quatro fases constituem o espaço para o professor intervir, com eficiência, nas dificuldades do aluno. É quando o letramento literário acontece.

Conforme preconiza Cosson (2018, p. 23), “[...] a literatura não está sendo ensinada para garantir sua função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza”. Quando o texto literário é tomado apenas como suporte para o ensino da língua e das questões gramaticais, sua função humanizadora pode ficar relegada. Com relação a isso, buscamos suporte nas palavras de Antonio Candido (1995), no livro *Vários Escritos*, quando ele expõe o que entende por humanização:

O processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 1995, p. 180)

Ao associar o tema aos direitos humanos, em suas discussões nesse livro, o crítico associa direito à literatura aos direitos humanos. Ele estabelece uma relação entre literatura, normas sociais e organização social. Na sua concepção, quanto mais dividida em classes a sociedade se apresenta, mais a literatura se estratifica, pois se tornam desiguais também as condições que possibilitam o acesso à literatura. Não que ela tenha o poder de transformar o

homem apenas em seu mundo interior, mas sim permite que ele se posicione frente à sociedade em todos os seus aspectos, em sua capacidade crítica e reflexiva, sua percepção da complexidade do ser humano, do ambiente e dos sentimentos. Enfim, uma construção do ser em toda sua natureza.

É nesse sentido que Cosson (2009) vincula essa ação humanizadora da literatura ao processo de letramento literário. Cabe à escola, também, essa função, que permita ao aluno, ao mesmo tempo, refletir sobre a realidade em que vive como também sobre sua condição humana. Nesse universo de possibilidades, de saberes vários, que se deve efetuar uma abordagem consciente e coerente com o texto literário, levando-se em conta suas especificidades estéticas, temáticas e suas entrelinhas, visando atrair o aluno para apreender os sentidos do texto.

Embora haja outras possibilidades de leitura motivadora do texto literário na escola, elegemos a sequência básica como a mais adequada para nortear nossa pesquisa, tal qual o conto como o gênero adequado devido a suas características de concisão, poucos personagens e sua estética apropriada para alunos do ensino fundamental, muitos dos quais ainda não tiveram contato com a leitura literária na escola.

#### **1.4 Quem conta um conto...**

Na acepção de Massaud Moisés (1968), a palavra *conto* origina-se de *Commentu* (latim) com o significado de “invenção”, “ficção”, também seria um deverbal, isto é, procederia do verbo *contar*, que, por sua vez, decorreria de *computare*, significando inicialmente “enumerar objetos” e depois “enumeração de acontecimentos”. Assim, a palavra conto significou nessa fase a simples enumeração de fatos dentro de uma narrativa. Já no século XVI, ela passou a ser empregada em sentido específico, quando surge o primeiro contista em língua portuguesa segundo a acepção moderna: Gonçalo Fernandes Trancoso, autor dos *Contos e histórias de Proveito e Exemplo*, de 1575.

Ainda de acordo com Massaud Moisés (1968), a origem do conto é desconhecida, não nos é permitido pensar quando surgiu, “pois, teríamos de remontar a uma era da História ensombrada por denso mistério e incertezas de contorno” (MOISÉS, 1968, p. 96). Contudo, nas palavras desse autor, no início do século XIX, o conto tem sua época de maior esplendor, pois, além de se tornar uma forma nobre, passa a ser larga e seriamente cultivada. É quando ingressa em uma fase em que se torna produto tipicamente literário, ganha estrutura e andamento

característicos, compatíveis com sua essência e seu desenvolvimento histórico, então “instala-se o reinado do conto, a dividir a praça com o romance” (MOISÉS, 1968, p. 97).

Júlio Cortázar (1993) também traça um comparativo entre o conto e o romance, pois, para ele, para se entender o caráter peculiar do conto, é costume compará-lo ao romance, gênero muito mais popular. Assinala-se, por exemplo, que o romance se desenvolve no papel e, portanto, no tempo de leitura, sem outros limites que o esgotamento da matéria romaneada. Já o conto parte da noção de limite, primeiramente, de limite físico, de forma que, na França, por exemplo, quando um conto ultrapassa as vinte páginas, já adquire o nome de *nouvelle*, gênero entre o conto e o romance propriamente dito. Nesse sentido, o romance e o conto se deixam comparar analogicamente ao cinema e à fotografia, na medida em que um filme é em princípio uma “obra aberta” romanesca, enquanto uma fotografia bem realizada pressupõe uma justa limitação prévia, imposta em parte pelo reduzido campo que a câmera abrange e pela forma com que o fotógrafo utiliza esteticamente essa limitação.

O conto é assim, para Massaud Moisés (1968), uma narrativa unívoca, univalente, constitui uma unidade dramática, uma célula dramática, portanto contém um só conflito, um só drama, uma só ação. É constituído por elementos primordiais, a saber: personagens, estrutura, linguagem, trama e ponto de vista. Além disso, pode ser classificado em “conto de ação”, “conto de personagem”, “conto de caráter”, “conto de cenário”, “conto de ideia”, embora Moisés deixe claro que qualquer classificação do conto não é rígida nem estratificada a ponto de abarcar todas as variações possíveis e que tal classificação apenas está relacionada a aspectos técnicos, formais, estruturais, e não à essência ou ao objetivo singular da narrativa.

Já na visão de Afrânio Coutinho (2004), as primeiras manifestações do conto ocorreram com os contos populares e a literatura de cordel, e começou no Brasil como forma literária pouco antes de findar a primeira metade do século XIX, ao lado do romance e da novela. Entretanto, para esse autor, o conto se fixou com Machado de Assis, pela temática, técnica e estilo. Acrescenta ainda que o naturalismo foi a “pedra de toque” do nosso conto, a partir do final do século XIX até o modernismo. Tem seus representantes em Aluísio Azevedo, Artur Azevedo, Afonso Arinos, Monteiro Lobato, Adelino Magalhães, João Alphonsus, Guimarães Rosa, Mário de Andrade, Coelho Neto, Machado de Assis, Alexina de Magalhães Pinto, Julia Lopes de Almeida, Dinah Silveira de Queiroz, Lygia Fagundes Telles, Clarice Lispector e muitos outros contistas brasileiros.

No livro *Teoria do conto*, Nadia Battella Gotlib (2004) também tece reflexões sobre essa narrativa breve. Assim como Massaud Moisés, ela teoriza sobre o conceito e as origens do gênero, como também levanta questionamentos sobre alguns conceitos. Entre os tipos

mencionados, destacamos, para o nosso estudo, o conto literário. Nas primeiras linhas de seu livro, a autora em epígrafe menciona três acepções da palavra conto, quais sejam: relato de um acontecimento, narração oral ou escrita de um acontecimento falso e fábula que se conta às crianças para diverti-las. Quanto às duas primeiras acepções, ela lança, em seguida, um questionamento – o conto seria um relato de um acontecimento? Falso ou verdadeiro? Para dar início a sua reflexão. Na opinião de Gotlib (2004),

O conto, no entanto, não se refere só ao acontecido. Não tem compromisso com o evento real. Nele, realidade e ficção não têm limites precisos. Um relato, copia-se; um conto, inventa-se, afirma Raúl Castagnino. A esta altura, não importa averiguar se há *verdade* ou *falsidade*: o que existe é já a ficção, a arte de inventar um modo de se representar algo. (GOTLIB, 2004, p. 4)

Embora considere que haja, sim, proximidade ou distanciamento da realidade, a questão é mais complexa, já que nem mesmo a realidade pode ser claramente definida. Ficção, realidade, fantasia, verdade e falsidade, literatura e documento, relato e conto possuem limites imprecisos, embaralhados, formando uma complexa teia de relações. Gotlib (2004) ressalta, ainda, que nem todo contador de histórias pode ser denominado um contista, pois “esta voz que fala ou escreve só se afirma enquanto contista quando existe um resultado de ordem estética, ou seja: quando consegue construir um conto que ressalte os seus próprios valores enquanto conto, nesta que já é, a esta altura, a arte do conto, do conto literário” (GOTLIB, 2004, p. 9). Acrescenta que há consolidação de uma obra estética quando a voz do contador se transforma na voz de um narrador.

Entre os aspectos de ordem estética, salienta-se a brevidade da narrativa:

O conto é, pois, conto, quando suas ações são apresentadas de um *modo* diferente das apresentadas no romance: ou porque a ação é *inerentemente curta*, ou porque o autor escolheu *omitir algumas de suas partes*. A base diferencial do conto é, pois, a contração: o contista condensa a matéria para apresentar os seus melhores momentos. (GOTLIB, 2004, p. 35)

Essa característica chamou a nossa atenção no momento da escolha desse tipo de narrativa para o trabalho de intervenção proposto aos alunos da turma alvo da pesquisa. Consideramos mais adequado trabalhar narrativas curtas, bem condensadas, porém que reúnam material rico para iniciação no letramento literário na sala de aula. Optamos por trabalhar o letramento literário com base no gênero conto por entender que, aliado às questões estéticas, ao exprimir os anseios de uma sociedade, em seus aspectos reais, culturais,

ficcionais e estruturais, esse gênero ganha cada vez mais espaço nas aulas de Língua Portuguesa e pode despertar o gosto do leitor para a leitura.

Ainda sobre o conto, Alfredo Bosi (2006), em “Situação e formas do conto brasileiro contemporâneo”, discorre sobre a variedade em que esse gênero se apresenta. Segundo ele, “o conto cumpre a seu modo o destino da ficção contemporânea. Posto entre as exigências da narração realista, os apelos da fantasia e as seduções do jogo verbal, ele tem assumido formas de surpreendente variedade” (BOSI, 2006, p. 7). Essa narrativa curta é capaz de condensar, em sua estrutura formal, temática e linguística, elementos do folclore, do cotidiano, da vida urbana. Pode tomar de empréstimo, também, traços do poema e da crônica, por exemplo.

É sobre esse tipo de tecido que debruçamos nessas reflexões acerca do letramento literário, para as quais elegemos o conto como objeto. Além dos motivos já expostos, consideramos a narrativa curta mais atraente para nossa pretensão, pois, como afirma Bosi, “o conto tem exercido, ainda e sempre, o papel de lugar privilegiado em que se dizem situações exemplares vividas pelo homem contemporâneo” (BOSI, 2006, p. 8).

Em consonância com essa proposta, pela estética e temática relacionada ao universo juvenil, foram selecionados os contos já anunciados “A princesa mar a mar”, “Eram três, e um precipício”, “Um cantar de mar e vento”, “Longe como o meu querer”, “Rio abaixo, rio acima” e “Com sua voz de mulher”, de *Longe como o meu querer*, de Marina Colasanti, obra publicada em 2002. Dessa maneira, apresentar textos com os quais o leitor se identifica, nos quais se vê inserido em algum aspecto, parece a forma adequada para colocar em prática as propostas elencadas neste projeto. Além disso, os contos trazem referências das narrativas maravilhosas, repletas de sonhos e imaginação, o que desperta a memória afetiva do aluno, uma vez que a criança, normalmente, é apresentada a esse gênero textual nos primeiros anos de vida.

Foi o caso de nossos alunos, que rememoraram tradicionais contos lidos ou ouvidos na infância. Os contos maravilhosos tradicionais fazem parte dos conhecidos clássicos da literatura universal, como Perrault<sup>7</sup> e Irmãos Grimm<sup>8</sup>. Esses e outros autores se debruçavam sobre uma infinidade de assuntos e temas do cotidiano de forma que acontecimentos fantásticos e insólitos são incorporados à narrativa de forma aceitável. Normalmente essas

---

<sup>7</sup> Charles Perrault foi um escritor e poeta francês do século XVII, que estabeleceu as bases para um novo gênero literário, o conto de fadas, além de ter sido o primeiro a dar acabamento literário a esse tipo de literatura, o que lhe conferiu o título de "Pai da Literatura Infantil". As suas histórias mais conhecidas são *Le Petit Chaperonrouge (Chapeuzinho Vermelho)*, *La Belle au bois dormant (A Bela Adormecida)*. Disponível em: <[http://www.ebiografia.com/charles\\_perrault/](http://www.ebiografia.com/charles_perrault/)>. Acesso em: 10 out. 2019.

<sup>8</sup> Irmãos Grimm são dois irmãos alemães que entraram para a história como folcloristas e por suas coletâneas de contos infantis. Disponível em: <[http://www.ebiografia.com/irmaos\\_grimm/](http://www.ebiografia.com/irmaos_grimm/)>. Acesso em: 10 out. 2019.

narrativas iniciam-se com a expressão “Era uma vez”, sugerindo que o fato narrado ocorreu em um tempo impreciso e indeterminado.

Os contos de Marina Colasanti escolhidos para este trabalho mantêm uma relação intertextual com os contos maravilhosos, mas com a inserção de traços modernos, tanto em relação aos temas e às personagens quanto aos elementos estéticos.

Entende-se por intertextualidade este trabalho constante de cada texto com relação aos outros, esse imenso e incessante diálogo entre obras que constitui a literatura. Cada obra surge como uma nova voz (ou um novo conjunto de vozes) que fará soar diferentemente as vozes anteriores, arrancando-lhes novas entonações. (PERRONE-MOISÉS, 2005, p. 68)

Fizemos referência a esse conceito de intertextualidade pois o consideramos coerente com a apropriação e recriação que Marina Colasanti faz nos contos selecionados. O conjunto de vozes que se vislumbra em uma relação intertextual, com suas várias entonações, como expõe Perrone-Moisés (2005), marca o incessante diálogo que ela promove com os contos maravilhosos tradicionais, uma vez que alia o fascínio que eles ainda despertam nos leitores a referências modernas, fazendo soar vozes anteriores que dialogam com vozes atuais. Reis, princesas, príncipes e castelos povoam os contos ao lado de personagens, moças e rapazes com características e conflitos existenciais comuns na sociedade moderna. No conto “A princesa mar a mar”, por exemplo, uma das filhas do rei, surpreendentemente, elege como marido um navegador tatuado, “tatuados em seu peito, peixes e conchas entrelaçavam-se nas ondas, estrelas-do-mar deixavam-se levar pela espuma” (COLASANTI, 2002, p. 12), ao passo que as duas irmãs se uniram a monarcas donos de reinos poderosos. Embora seja complexo determinar e conceituar a relação entre gêneros, os contos estudados fazem uma releitura que podemos chamar de intertextualidade, na acepção de Perrone-Moisés. Quanto a essa variedade de gêneros, Bakhtin (2003), em *Estética da criação verbal*, afirma que:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (BAKHTIN, 2003, p. 277)

Essa visão bakhtiniana nos remete à forma como a autora dos contos *corpora* da pesquisa os relaciona a outros textos consagrados. Com um amplo repertório de temas e figuras humanas, ela consegue fazer releituras, numa relação intertextual, que fazem ressoar novas vozes, “arrancando-lhes novas entonações” (PERRONE-MOISÉS, 2005, p. 68).

Para Perrone-Moisés (2005, p. 62), “em todos os tempos, o texto literário surgiu relacionado com outros textos anteriores ou contemporâneos, a literatura sempre nasceu da e na literatura”. Muitos dos contos em estudo exemplificam, com muitos elementos, o que a crítica expõe em sua afirmação, pois parte de seus textos começa de forma muito semelhante aos contos tradicionais, porém surpreendem ao apresentar elementos composicionais, como objetos e personagens, ou desfechos mais próximos da modernidade, sem final feliz, por exemplo, ou com finais inusitados. Os contos nos permitem passear por tempos e espaços remotos, andar pelo mundo dos castelos, príncipes e princesas e, ao mesmo tempo, refletirmos sobre temas que nos cercam no presente.

### 1.5 O *locus* da pesquisa



**Figura 02** – Registro fotográfico da fachada da E. E. Augusta Valle

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019)

Nossos participantes estão inseridos na Escola Estadual Augusta Valle, de ensino fundamental e médio, que é integrante da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais e está localizada na Rua Zita Rego Gonçalves, 285, Interlagos, no município de Montes Claros/MG.

Foi fundada em 1959, pelo prefeito Dr. Pedro Santos, em convênio com Prefeitura/Estado, e funcionou inicialmente com o nome de Escolas Combinadas Augusta Valle, no prédio de propriedade das Damas de Caridade (Sociedade Beneficente), situado no bairro Vera Cruz.

Posteriormente, passou à responsabilidade exclusiva do Estado e transferiu-se para outro prédio próximo, no bairro Esplanada. Até 1968, foi classificada como escola de zona rural e, a partir de 1969, por comprovação do IBGE, passou a ser considerada pertencente à zona urbana. Já em 1970, transformou-se em Escolas Reunidas e, em 1974, passou à denominação que hoje apresenta.

Atualmente, a instituição funciona em três turnos, com 16 salas de aula, uma biblioteca, uma secretaria com banheiro, uma sala de direção, uma sala de serviço pedagógico, uma cantina com dispensa, uma sala de setor pessoal com banheiro, uma sala de professores também com banheiro e uma quadra poliesportiva. Atende alunos dos ensinos fundamental e médio (incluindo Educação de Jovens e Adultos).

A Escola Estadual Augusta Valle está localizada em uma região periférica da cidade e tem hoje em torno de 1.280 alunos, divididos nos três turnos de funcionamento. Traz em seu regimento dois importantes objetivos: “III- Possibilitar ao educando oportunidades favoráveis ao desenvolvimento de suas potencialidades” e “IV- oportunizar ao aluno o desenvolvimento progressivo de competências e habilidades necessárias à sua interação com a realidade”, que estão em consonância com nosso projeto de intervenção realizado nessa unidade de ensino. A escola conta com uma biblioteca, denominada Biblioteca Monteiro Lobato.

### **1.6 Biblioteca Monteiro Lobato: para que serve?**

Publicada em 2013, a Lei n. 12.244 (BRASIL, 2010) ficou conhecida como a Lei da Biblioteca Escolar, que determina a existência de um acervo de, pelo menos, um livro por aluno em cada instituição de ensino do país, seja ela pública ou privada, meta a ser atingida no máximo até 2020. Contudo, no Brasil, das, aproximadamente, 220 mil escolas existentes, mais de 113 mil não possuem bibliotecas, ou seja, de acordo com Pozzebom (2015), seria necessário construir em torno de “64,3 mil bibliotecas em escolas públicas até 2020 para cumprir a meta de universalizar esses espaços prevista na Lei nº 12.244”. Além disso, acreditamos que, em vários anos de experiência, a existência de uma biblioteca por escola não significa que seja suficiente para melhorar a qualidade do ensino e contribuir para a formação de leitores. Nesse caso, é preciso que sejam acrescentadas outras ações, como formação de professores, melhoria dos acervos, investimento em programas de incentivo à leitura, entre outros.

De maneira geral, a responsabilidade de formação de leitores é quase exclusiva da escola, isso porque muitos pais não possuem formação leitora, são analfabetos ou não têm tempo para auxiliar os filhos na aquisição dessa habilidade. Então, nesse caso, o foco da

mudança que resultará no melhor aproveitamento da biblioteca escolar é o do uso que o professor faz dela; se ele estiver capacitado para aplicar metodologias que realmente culminem na formação de leitores, haverá a otimização desse espaço. Entretanto, essa não é a realidade de muitas escolas, porque nelas, geralmente, a biblioteca é o local onde professores que não mais podem exercer suas funções em sala de aula, por motivos de saúde, cumprem suas cargas horárias; e, quando isso não ocorre, a biblioteca fica sob a responsabilidade de pessoas habilitadas em pedagogia, e não em biblioteconomia, como seria de se esperar. Além disso, outro problema é que um professor não leitor, como muitos que trabalham nas escolas, não poderá formar leitores, pois ele mesmo ainda necessita dessa formação. Dessa maneira, é imprescindível primeiramente formar professores aptos a serem responsáveis pela formação de leitores e depois dar-lhes condições para desenvolver um trabalho satisfatório.

Apesar da lei que regulamenta, sabemos que a realidade é diferente. Em muitas escolas públicas brasileiras, lamentavelmente, a biblioteca não é tratada como local importante na formação leitora. É comum encontrar bibliotecas funcionando em locais inadequados, servindo como depósito de materiais, como salas de aula, salas de professores, entre outros. Na E. E. Augusta Valle, recebedora dessa intervenção, conforme questionário aplicado à servidora em função de bibliotecária, esse espaço possui instalação própria, tem 80 metros quadrados, quatro mesas com cadeiras, cinco armários, uma televisão e um computador. Possui um acervo em quantidade compatível com o número de alunos. Além do literário, conta com dicionários, livros didáticos, atlas e livros paradidáticos, destes inclusive muitos foram utilizados para o embasamento teórico desta pesquisa. Contudo, não há recursos como jornais ou revistas. Esse acervo é organizado em prateleiras acessíveis e disposto, pelo título, em ordem alfabética, de modo a permitir que as obras sejam encontradas com facilidade e rapidez. A biblioteca funciona nos três turnos, conta com um servidor para atendimento aos alunos e professores durante os horários de aula nos três turnos de funcionamento. Desses servidores, duas são graduadas em pedagogia e normal superior e somente uma pós-graduada em biblioteconomia. Esta inclusive é a servidora do turno vespertino que desenvolve o projeto “Ciranda da Leitura” e o “Círculo de Leitura” com os alunos do 1º ao 5º ano. Com ela e influenciada pelo desenvolvimento desta pesquisa, a leitura passou a ser mais incentivada, com visitas dessa bibliotecária às salas de aula e premiação de medalhas com certificados aos alunos leitores.

No caso do 6º ao 9º ano, também nos demais turnos, as especialistas em educação desenvolvem o projeto “Círculo de Leitura”, que, no turno vespertino, funciona da seguinte maneira: quinzenalmente, é distribuído um texto curto a cada professor que estará na turma

durante o segundo horário para que seja lido e discutido com a turma. Contudo, não há resultados consideráveis, pois alguns professores se recusam a praticar o trabalho com o argumento de que prejudicará o ensino da sua disciplina, ou há casos ainda em que os docentes argumentam não serem professores “de português”, como se o ensino da leitura fosse “tarefa” somente desse profissional. Outra falha também observada é referente aos textos, que são os mesmos para circularem do 6º ao 9º ano. Assim, os que são “atraentes” para os 6º anos, por exemplo, não o são para as turmas de 9º. Diante dessa realidade e do questionário diagnóstico aplicado aos alunos, observamos a necessidade de mudança nas estratégias para incentivarmos a leitura em nossa escola.

A fim de possibilitar maior eficiência em nosso projeto de intervenção, foi necessário traçar um perfil da turma objeto de nossa pesquisa. Tomamos como referência, também, esse perfil para elaborarmos as atividades para as oficinas.

### **1.7 O perfil dos participantes**

A turma de 9º ano na qual estão inseridos os participantes desta pesquisa é formada por 35 alunos com idades compreendidas entre 14 e 15 anos. Desses, 19 são do sexo masculino e 16 do sexo feminino.

Em análise da ficha de matrícula desses alunos, disponibilizada pela secretaria para nossa consulta, observamos que a maioria reside no bairro vizinho ao da escola, no Independência, o que nos chamou a atenção, já que esse bairro dispõe de uma escola municipal que atenderia esses alunos. Então questionamos isso a eles, de maneira informal mesmo, apenas para esclarecimentos, que nos disseram escolher a nossa escola para estudar por ser “boa” e não ter violência, fato marcante na instituição do bairro Independência.

Outro fator observado é que a maioria mora com os pais, apenas três moram somente com a mãe. Além disso, são estudantes de classe média baixa, que possuem condições de adquirir materiais de uso pessoal, o uniforme e materiais que precisarem para desenvolver as atividades escolares. Quando algum não dispõe dessa condição, a escola fornece a ele os itens básicos para estudar.



**Figura 03** – Registro fotográfico da turma do 9º ano Branco, ensino fundamental II

Fonte: Acervo pessoal da autora (2019)

Para iniciar a pesquisa com a turma, foi aplicado um questionário para levantamento de dados referentes à relação dos discentes com o hábito da leitura literária. Foram apresentadas 14 perguntas de múltipla escolha e 12 questões discursivas, acerca da frequência dessa prática no dia a dia, da importância da leitura literária, dos recursos utilizados para acesso à leitura, do tipo de leitura (mais curta, mais longa), além de questões específicas direcionadas para o texto objeto deste trabalho.

As primeiras perguntas, relativas ao hábito de leitura e aos meios a que os alunos recorrem para acesso aos livros, revelaram que grande parte dos estudantes acessa, mais frequentemente, recursos relacionados à informática, especificamente às redes sociais, com destaque para o Facebook, para praticar leitura, em linhas gerais. O computador e a televisão suplantaram os livros, revistas e gibis na preferência dos alunos. Quase cem por cento dos entrevistados consideraram a leitura importante, apesar de revelar que não a praticam cotidianamente, como também não leram nenhum livro literário no último ano, nem têm o hábito de frequentar a biblioteca.

Ao observar os questionamentos sobre o livro de contos objeto desta análise, *Longe como o meu querer*, de Marina Colasanti, percebemos que os alunos revelaram total desconhecimento, tanto do livro quanto da autora, apesar de considerarem o título interessante. Com a análise dos dados resultantes da aplicação do questionário, é inevitável indagar onde está a falha, a lacuna, o que tem afastado o aluno do texto literário. O que falta para aproximação, se eles demonstram ter consciência da importância da leitura e gostam das

aulas desenvolvidas na escola. Diante desses dados, percebemos que a falha pode residir nos recursos metodológicos utilizados, fazendo-se necessários novos métodos, novas experiências, a fim de transformar esses alunos em leitores assíduos e proficientes, encurtando a distância entre o recurso material e a construção do hábito de leitura.

## 2 DIAGNÓSTICO E INTERVENÇÃO

### 2.1 Questionário diagnóstico: queremos saber...

A coleta de dados, bem como os instrumentos usados para essa ação, consiste em uma etapa importante para realização de uma pesquisa, uma vez que é nessa fase que o pesquisador colherá os dados necessários para realização de sua investigação. Nesse caso, nossa intervenção foi baseada na coleta de dados que fizemos por meio de um questionário diagnóstico, por compreender que essa forma de coleta atende aos nossos objetivos. Constituiu-se de uma série de perguntas, as quais foram respondidas pelos entrevistados por escrito. A proposta de intervenção dependeu das respostas dos alunos às questões elaboradas.

Nosso projeto de intervenção para a turma do 9º ano efetivou-se após um período de observação dos alunos. Desde o início do ano letivo de 2019, a classe foi sendo observada em relação às práticas de leitura literária. Analisamos aspectos relacionados ao interesse por esse tipo de leitura, à incidência de empréstimos de livros na biblioteca e às reações dos alunos quando um texto literário era apresentado para estudo. Para cientificar nossas observações, elaboramos um questionário com 23 perguntas, sendo 9 de múltipla escolha e 14 discursivas. Esse questionário foi feito com o objetivo principal de analisar como era a relação dos alunos com a leitura, em geral; e a leitura literária, especificamente. As questões foram direcionadas em torno da leitura em geral, da leitura literária, leitura dos livros de Marina Colasanti e sobre a leitura do gênero conto.

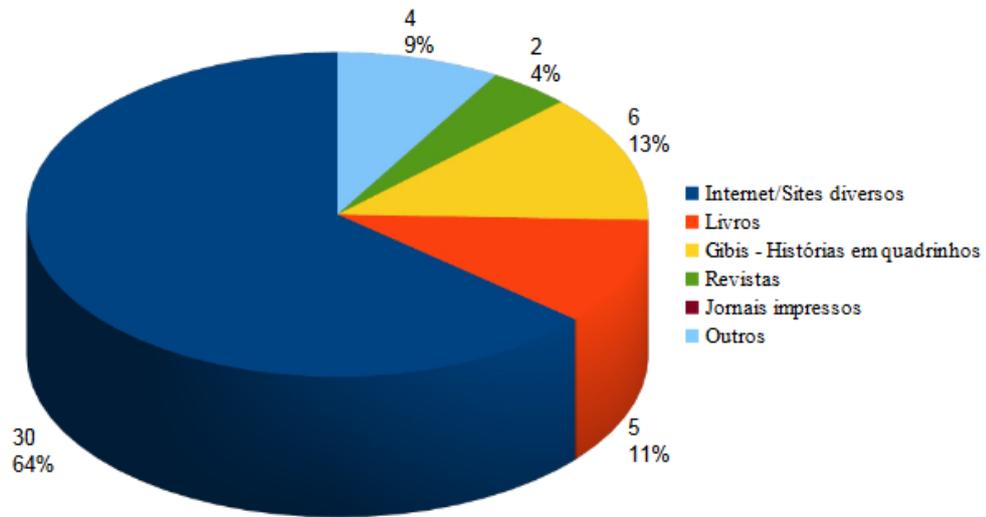
As cinco primeiras perguntas, mais genéricas, versam sobre o hábito de leitura dos alunos, os meios e recursos utilizados para entrar em contato com essa prática. Procedemos a um recorte, selecionando cinco perguntas que consideramos importantes para a intervenção, e elaboramos cinco gráficos, os quais versam sobre hábitos de leitura, recursos utilizados para acesso a essa prática e frequência à biblioteca.

Escolhemos o gráfico tipo “pizza”, também chamado “gráfico de setores”<sup>9</sup>, para representar visualmente cinco das perguntas que compõem nosso questionário diagnóstico. É uma ferramenta utilizada em diversas áreas do conhecimento, que facilita a visualização de alguns dados, como também os torna mais claros e informativos, o que resulta em uma análise mais rápida e objetiva.

---

<sup>9</sup> É utilizado para dados qualitativos nominais. Disponível em: <<http://www.portalaction.com.br/estatistica-basica/18-grafico-de-pizza>>. Acesso em: 15 set. 2019.

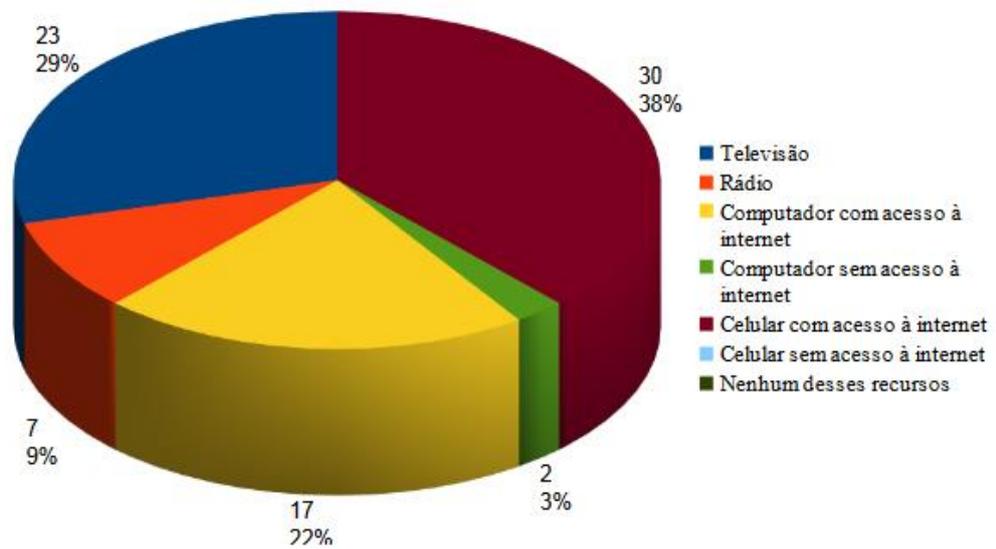
### Que hábito de leitura você pratica no seu dia-a-dia?



**Gráfico 01 – Hábitos de leitura**

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

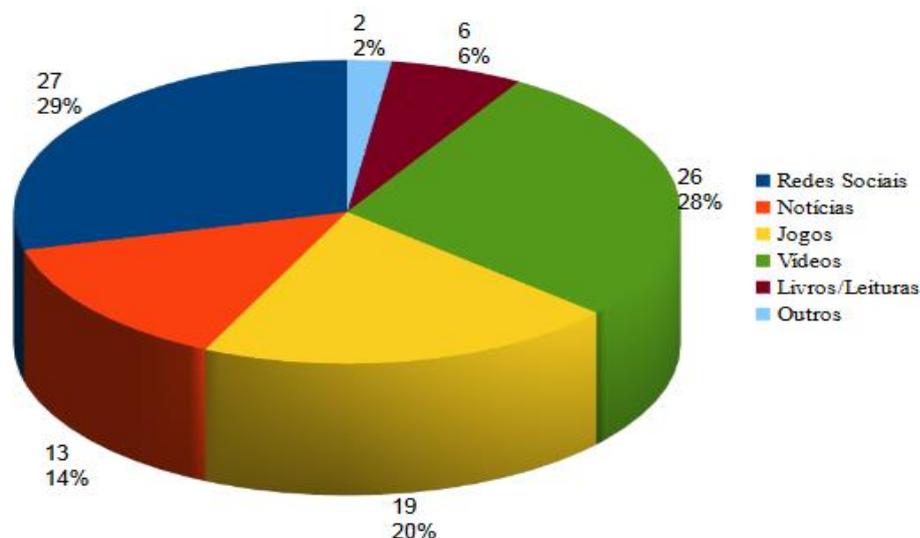
### Quais os recursos midiáticos a que você tem acesso?



**Gráfico 02 – Recursos midiáticos para acesso à leitura**

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

**Caso você utilize alguns dos recursos acima,  
é para ter acesso a que tipo de conteúdo?**



**Gráfico 03** – Recursos para acesso à leitura

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Como se pode constatar nos três primeiros gráficos, os estudantes preferem as leituras relacionadas ao universo da informática em detrimento dos livros impressos, sejam literários ou não. No mundo informatizado, o aluno tem a seu alcance, tanto em casa quanto na escola, acesso facilitado aos recursos da informática, que se dá por meio de computadores ou *smartphones*, com maior porcentagem no diagnóstico. A parcela pouco significativa de leitores de livros é preocupante e traduz-se em um alerta para as escolas e educadores, já que esse acesso exagerado à Internet pode não ser produtivo nem contribuir para a construção de cidadãos críticos, alunos em formação, preparando-se para o mercado de trabalho e para os desafios da vida adulta. A maior parte dos entrevistados lança mão desses recursos para acessar redes sociais, jogos e vídeos. Esses meios de entretenimento, por não demandar esforço intelectual, na maioria das vezes, e pela facilidade de acesso, são mais sedutores para o adolescente do que o livro impresso ou digital.

Por isso, ratificamos a importância do papel do professor como mediador do processo de letramento literário, especialmente no ensino fundamental. O professor Begma Tavares Barbosa<sup>10</sup> (2011), especialista em ensino de literatura, prática de leitura e formação de leitores, enfatiza o papel do docente como mediador do letramento literário na escola básica:

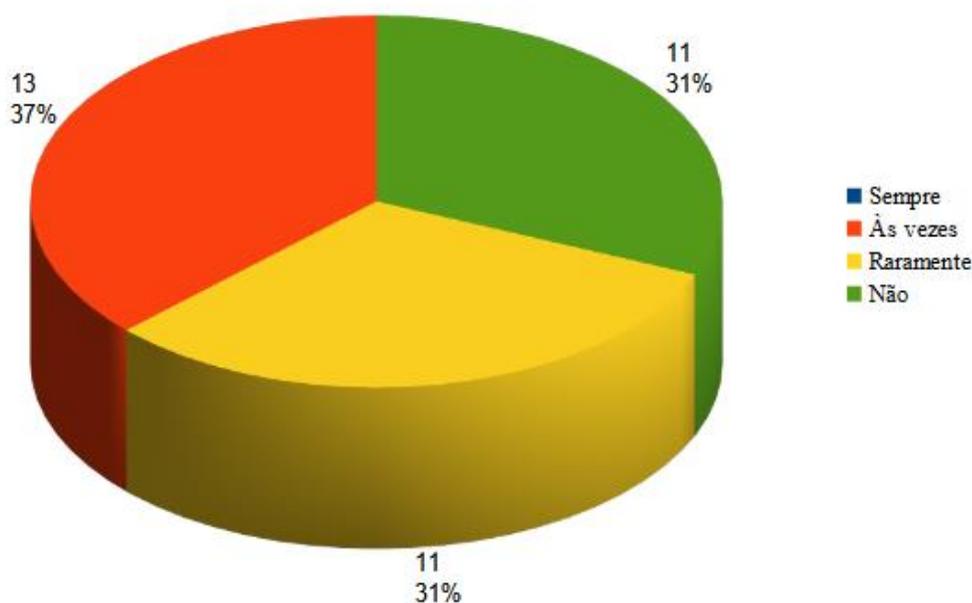
<sup>10</sup> Professor titular da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Atuar como mediador no processo de aquisição de habilidades de leitura, inclusive do texto literário, é papel central do professor. Organizar o espaço da sala de aula, propor objetivos de leitura, fazer perguntas que facilitem o processo interpretativo são formas de atuar positivamente nesse processo. (BARBOSA, 2011, p. 156)

Acreditamos, assim como sugere o professor, que os objetivos e o processo de interpretação, principalmente, deveriam ser a primeira preocupação do mediador ao propor uma leitura literária na sala de aula. Independentemente das limitações físicas, materiais e comportamentais que se apresentam nas escolas públicas, é possível organizar um trabalho que envolva mais o aluno no processo e torne o hábito de leitura literária mais aprazível.

Como o espaço da biblioteca é aliado relevante nesse processo, visto que, fisicamente, é o local que mais aproxima o leitor do livro, elaboramos duas perguntas versando sobre a relação do discente com esse espaço, como a frequência e a finalidade da visita quando esta acontece. Esse levantamento é necessário porque consideramos importante aliar a utilização desse espaço à nossa proposta de intervenção.

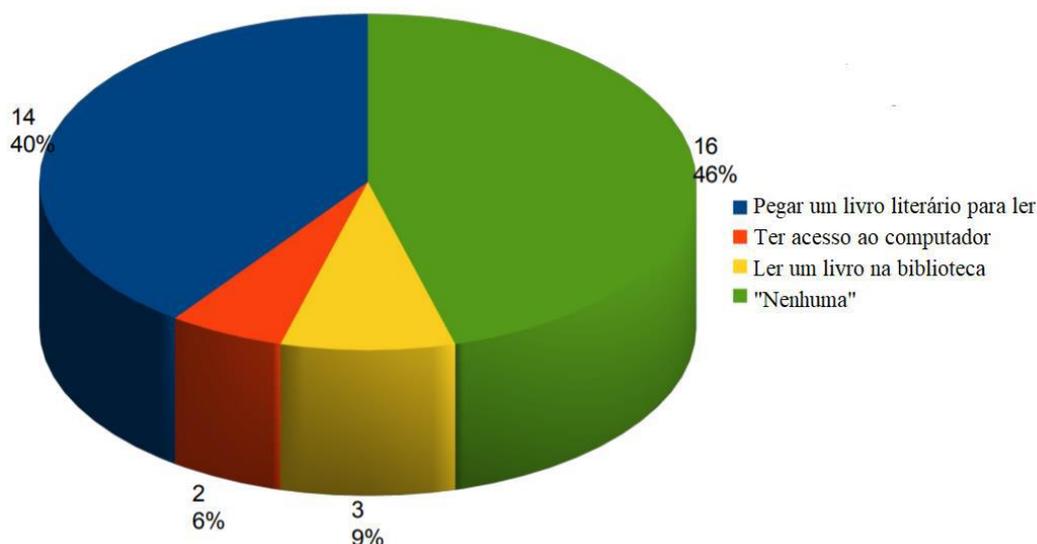
#### Você frequenta a biblioteca?



**Gráfico 04** – Frequência à biblioteca

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

### Quando você vai à biblioteca, é com qual finalidade?



**Gráfico 05** – Finalidade da frequência à biblioteca

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Nota-se que uma porcentagem de alunos que frequenta a biblioteca às vezes e raramente é bastante expressiva. Uma parcela considerável nunca se desloca a esse espaço na escola. O que mais chama a atenção é que nenhum aluno respondeu que frequenta a biblioteca com assiduidade, embora no segundo gráfico uma boa porcentagem tenha afirmado que vai a esse local tomar de empréstimo livros literários para leitura. Na parte mais genérica, “outros motivos”, alguns entrevistados disseram que vão quando o professor lhes pede para buscar o livro didático que será utilizado nas aulas de quaisquer disciplinas.

Dos 35 alunos, apenas seis afirmaram acessar o computador para, além das redes sociais, acessar livros. Ao fazer um condensado de todas as respostas, constatamos que os alunos do 9º ano Branco não têm hábito de ler textos literários, embora pratiquem outras formas de leitura, como os textos digitais e gibis. E, nos poucos casos em que leem o literário, é por obrigação, quando é solicitado pelo docente, para algum trabalho avaliativo. Aqui vale ressaltar que, conforme Soares (2014), “ler como prática social de interação com material escrito torna-se verbo transitivo, exige complemento: o alfabetizado, o letrado lê (ou não lê) o quê? lê mal (ou lê bem) o quê?”, ou seja, nosso aluno lê, mas não o texto literário. Além disso, boa parte só frequenta a biblioteca quando algum professor pede para buscar livros didáticos. Em relação a Marina Colasanti, 100% dos alunos não conheciam a escritora nem suas obras. Ao perguntarmos se o aluno já tinha lido um conto, a maioria respondeu que sim,

porém não soube citar o título, o único aluno que citou respondeu que teria lido o *Diário de uma banana*, que não é um livro de contos, ou seja, a definição do gênero conto também seria uma questão a ser revista. Quando a pergunta direcionou para os contos de fadas, a maioria citou contos maravilhosos já lidos ou ouvidos.

Após o diagnóstico, focamos nossa intervenção, visando estimular mais a prática de leitura literária na sala de aula, especialmente o conto.

## 2.2 Era um nono...e um desafio

Nós, os professores de literatura, sabemos que esse é o momento em que o texto literário mostra sua força, levando o leitor a se encontrar (ou se perder) em seu labirinto de palavras. Aliás, como costume dizer aos meus alunos, o texto literário é um labirinto de muitas entradas, cuja saída precisa ser construída uma vez e sempre. (COSSON, 2009, p.65)

Essas “entradas” e “saídas” do texto literário dependem de um processo de construção envolvendo estratégias de leitura que objetivem o letramento literário dos alunos, pois tudo indica que, se for bem trabalhado, de maneira motivadora, o texto literário constituirá um recurso pedagógico eficiente para formação de leitores, independentemente de faixa etária e classe social, afinal “ler não tem contraindicação, porque é o que nos faz humanos” (COSSON, 2018, p. 179). Essa dimensão humanizadora que o crítico menciona está proposta, também, na BNCC (BRASIL, 2018)<sup>11</sup>, quando se trata do trabalho com textos literários na sala de aula. O que se sugere, nesse documento, é substituir a função utilitária da literatura por uma perspectiva transformadora e humanizadora. Retomando as considerações de Candido (1995) sobre esse tema, ele afirma que:

Verifiquei que a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (CANDIDO, 1995, p. 186)

Essa perspectiva humanizadora aproxima-se do leitor-fruidor de que trata Barthes (1987), quando este menciona a leitura que desestabiliza, levando-nos a associá-la à literatura

---

<sup>11</sup> A BNCC para a educação infantil e o ensino fundamental foi aprovada e homologada em dezembro de 2017. Por sua vez, o documento para o Ensino Médio foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) no dia 4 de dezembro de 2018 e homologado na semana seguinte, no dia 14 de dezembro, pelo Ministério da Educação. Disponível em: <[www.somospar.com.br/BNCC](http://www.somospar.com.br/BNCC)>. Acesso em: 15 set. 2019.

que transforma o ser humano em toda sua essência, social e interior, afastando a possibilidade de transformar-se em um ser mutilado.

Em relação às considerações da BNCC sobre essa questão, ela assegura que, para se alcançar essa função humanizadora, é preciso formar um leitor-fruidor, capaz de firmar pactos com a leitura. Para isso, é necessário criar condições de acesso à arte literária e outras manifestações artísticas. Essas condições dizem respeito não só à postura do professor na sala de aula, mas também de uma inserção social que possibilite esse acesso. Quando trata do ensino de Língua Portuguesa nos últimos anos do Ensino Fundamental, em relação às práticas literárias, têm-se as seguintes proposições desse documento:

No âmbito do Campo artístico-literário, trata-se de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. Para tanto, as habilidades, no que tange à formação literária, envolvem conhecimentos de gêneros narrativos e poéticos que podem ser desenvolvidos em função dessa apreciação e que dizem respeito, no caso da narrativa literária, a seus elementos (espaço, tempo, personagens); às escolhas que constituem o estilo nos textos, na configuração do tempo e do espaço e na construção dos personagens; aos diferentes modos de se contar uma história (em primeira ou terceira pessoa, por meio de um narrador personagem, com pleno ou parcial domínio dos acontecimentos); à polifonia própria das narrativas, que oferecem níveis de complexidade a serem explorados em cada ano da escolaridade; ao fôlego dos textos.(BNCC, 2018, p. 138)<sup>12</sup>

O leitor-fruidor, conforme expresso no fragmento, afinado com a conceituação barthesiana, deve surgir da escola e da forma como o texto literário é apresentado, questão já discutida nesta dissertação e confirmada no decorrer da exposição das oficinas. Para que o aluno-leitor tenha a competência de “desvendar” as múltiplas possibilidades que a leitura literária oferece, ele precisa estar preparado para se lançar no universo da ficção, com todas as suas tramas. Dessa maneira, ele poderá ultrapassar o “espaço” utilitário da literatura para atingir a dimensão humanizadora, na visão dos autores mencionados, que se pretende

---

<sup>12</sup> Embora a BNCC se refira ao conceito de humanização trazida pelo estudioso Antonio Candido, ela não o menciona no documento.

alcançar. Muitos desafios terão de ser vencidos, pelo professor e pelo aluno. No entanto, consideramos que é possível conduzi-lo a esse estágio de leitura, com as estratégias adequadas e com escolhas coerentes. Os contos os quais elegemos para nosso trabalho parecem-nos adequados para o 9º ano, devido às múltiplas possibilidades que a tessitura da narrativa, as configurações estruturais de tempo e espaço, a construção das personagens e os elementos estéticos disponibilizam ao leitor.

Conforme explanado no primeiro capítulo, o texto literário se faz presente na escola, embora a realidade mostre que o tratamento a ele dispensado acaba promovendo o distanciamento entre o texto e a produção de sentidos que dele se espera. Como assevera Cosson (2018),

No campo do saber literário, o efeito de tal estreitamento pode ser potencialmente ainda mais desastroso porque a escola é a instituição responsável não apenas pela manutenção e disseminação de obras consideradas canônicas, mas também de protocolos de leituras que são próprios da literatura. Se a presença da literatura é apagada da escola, se o texto literário não tem mais lugar na sala de aula, desaparecerá também o espaço da literatura como lócus de conhecimento. (COSSON, 2018, p. 15)

Muitas vezes, a literatura é apagada porque é vista como pretexto para exercícios de gramática e prática de leitura mecanizada, o que acontece, principalmente, nos anos iniciais de escolarização, estendendo-se até o fundamental II. Vale ressaltar que o objetivo primordial do ensino de literatura deve assentar-se em dois pilares fundamentais – a experiência da leitura literária como fruição, tendo como foco os elementos estéticos, e os mecanismos de funcionamento da literatura, com base na análise crítica, “nos protocolos de leitura” que lhe são próprios. Conseqüentemente, o objetivo primordial da escola deveria ancorar-se na promoção do letramento dos discentes, a partir de experiências extraescolares, as quais eles já trazem de suas vivências com a família e sociedade, aliadas às práticas desenvolvidas e orientadas pelo professor no espaço escolar, percorrendo caminhos em busca de múltiplas possibilidades de construção de sentidos. Para Kleiman, “ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair o sentido. Essa é uma boa caracterização da tarefa de ler em sala de aula: para uma grande maioria dos alunos ela é difícil demais, justamente porque ela não faz sentido” (KLEIMAN, 2004, p. 16). Por isso, durante a preparação e aplicação das oficinas, deve haver, por parte do professor ministrador, a preocupação para não tornar as etapas de estratégias de leitura uma atividade mecanizada, maçante e sem sentido para os alunos.

Dessa forma, as estratégias e os procedimentos para se alcançar o letramento literário devem ser bem definidos, levando-se em conta o espaço multifacetado da sala de aula e as características do texto literário, sua forma de composição, a linguagem, a estética e o diálogo com outras expressões da linguagem. O letramento literário precisa ser trabalhado como uma forma concreta de contato do aluno com os elementos próprios da literatura, levando-se em conta, também, o nível de competência literária de cada aluno, e não apenas da turma, como sendo um único elemento.

Nessa perspectiva, é importante que o professor, como mediador do processo de letramento literário, além de ser um “apaixonado” pela literatura, também esteja afinado com seu objeto de estudo, o texto literário. É necessário que seja um leitor proficiente, um guia consciente da importância da literatura para formação crítica, social e humana do aluno. Dessa maneira, estará capacitado para escolher os textos adequados à realidade de seus alunos, sensibilizando-os a melhor compreenderem o objeto de estudo, associado ao mundo que os cerca.

Assim, esperamos que as atividades apresentadas nesta dissertação auxiliem professores nas análises literárias com alunos do ensino fundamental. Nossa pretensão não é elaborar um manual, o que fugiria de nosso objetivo principal, e sim incentivar outras formas de promover o letramento literário, aplicado a vários gêneros textuais e variados autores que contribuam para formação do leitor-fruidor. Para Cosson (2018), o “Letramento literário é dinâmico, não se encerra em um momento específico ou prática delimitada”, não se prende unicamente ao espaço escolar nem a determinada faixa etária de ensino.

Conforme já explanado, o presente trabalho se orienta na perspectiva da sequência básica, proposta por Cosson (2009, p. 51), organizada em quatro etapas – motivação, introdução, leitura e interpretação –, uma vez que nosso principal objetivo é a leitura efetiva do texto literário. Salienta-se que a interpretação, cujo “sucesso” depende das três anteriores, nesse caso, não se restringe a análises superficiais, mas visa a uma reflexão crítica, com vistas à construção de sentido acerca do texto. O conto é um dos gêneros mais populares da literatura, por isso a relevância de trazê-lo ao ambiente da sala de aula reside no fato de essa forma narrativa ser criada em torno de situações cotidianas, das vivências, dos acontecimentos prosaicos, além de ser estruturada de forma mais condensada, proporcionando uma leitura mais rápida, com resultados positivos. As características próprias do conto, em sentido mais geral, os quais giram em torno de uma trama única, com poucas personagens, articulada em torno de um tempo e um espaço delimitados, na maioria das vezes, prende a atenção do leitor, principalmente o aluno que não possui hábito de leitura. Nossos discentes, que não fogem a

essa realidade de leitura, demonstraram interesse pelas narrativas selecionadas, com temáticas atuais, como a figura feminina, seus conflitos e paixões. Além desse viés, agradaram também os assuntos de cunho subjetivo, como o medo, o mistério, a ambição e a frustração, questões que se apresentam aos alunos diariamente. Todos esses elementos, aliados a uma eficiente estratégia de leitura, caminham para a efetivação do letramento literário.

Para Cosson, (2018, p. 97), “a leitura literária não tem apenas um caminho e (...) o diálogo da leitura pode ser iniciado de diversas maneiras. Do mesmo modo esse diálogo pode ser efetivado por meio de várias atividades”. Para realização das oficinas, seguindo a sequência básica de Cosson, realizamos 10 oficinas, distribuídas em 16 aulas.

### **2.3 Motivação: Sou eu. O conto.**

Depois da nossa observação diária e aplicação do questionário diagnóstico, tínhamos um caminho para começarmos nossa intervenção. Estávamos diante de uma turma de 35 alunos prestes a concluir o ensino fundamental. Fazia-se urgente uma intervenção com vistas a mudar a visão desses aprendizes em relação à leitura literária, para que ocorresse de forma prazerosa, e não impositiva. Conhecendo o perfil dos estudantes e sua relação com a escrita literária até esse momento de escolaridade, vimos que a escolha de contos seria a mais adequada nesse princípio. Antes de iniciarmos a motivação, conforme instrui Cosson, apresentamos uma dinâmica, a fim de promover a interação entre os alunos, já que o ano letivo acabara de se iniciar, apesar de a maioria ter estudado na mesma turma. Essa forma de interação consistiu em dispor os alunos em círculo na sala de aula, sendo que cada um foi orientado a apresentar o colega ao lado, discorrendo sobre o que conhecia do outro, pois consideramos importante promover essa interação mais próxima, diante da realidade tecnológica que acaba aumentando a distância nas relações interpessoais. No mesmo dia, já que os horários são geminados, executamos uma proposta de preparação dos leitores para a recepção do texto, por meio de uma atividade que envolve, primeiramente, aspectos do gênero conto, como estrutura, linguagem, temáticas e personagens. Essa introdução se fez necessária, já que constatamos, por meio do questionário, que a maioria dos alunos não sabia distinguir conto de outros gêneros textuais.

Segundo Cosson, o núcleo da motivação “consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação” (COSSON, 2009, p. 56). Para tanto, foi feita a leitura do texto “O conto se

apresenta”<sup>13</sup>, de Moacyr Scliar. Trata-se de uma composição em que o narrador é o próprio conto personificado, falando diretamente com o leitor sobre algumas das características desse gênero. Consideramos o texto apropriado por apresentar, de forma leve e em linguagem acessível, o conceito de conto, propício a preparar o encontro do aluno com os contos de Colasanti. Para Cosson, “naturalmente, a motivação exerce uma influência sobre as expectativas do leitor, mas não tem o poder de determinar sua leitura”. O conto de Scliar apresenta o conceito de conto de forma lúdica. Assim, quando apresentado aos textos objetos desta pesquisa, o aluno já terá internalizado suas principais características, o que facilita a nossa intenção de “seduzir” o aluno logo na motivação, a fim de que haja uma ascensão do interesse do discente no decorrer das etapas. Essas duas oficinas foram ministradas em duas horas/aula.

Na aula seguinte, em uma hora/aula, passamos para a segunda oficina, com o intuito de conhecer um pouco a experiência de leitura dos alunos em relação aos contos, bem como ativar a memória afetiva deles. Com as cadeiras dispostas em círculos, propusemos que cada um narrasse histórias de contos de fadas que lembravam a infância, contadas por familiares ou lidas nas séries iniciais. Cosson atesta que a “memorização deve fazer parte das práticas de leitura das aulas de literatura. Não para a mera repetição do texto em voz alta, um exercício vazio de oratória, mas sim para que se possam compartilhar, pela memória, os textos que são significativos para aqueles leitores” (COSSON, 2009, p. 109). Mesmo que o aluno não tenha hábito de leitura, há no repertório de memórias diversas narrativas do universo maravilhoso da infância, época em que as histórias chegavam ou pelo contar de familiares ou pelo professor dos primeiros anos de escolaridade. Gradativamente, a maioria dos alunos foi ativando a memória e relembando, saudosos, clássicos como “Branca de neve”, “Os três porquinhos”, “João e Maria” e “A bela adormecida”.

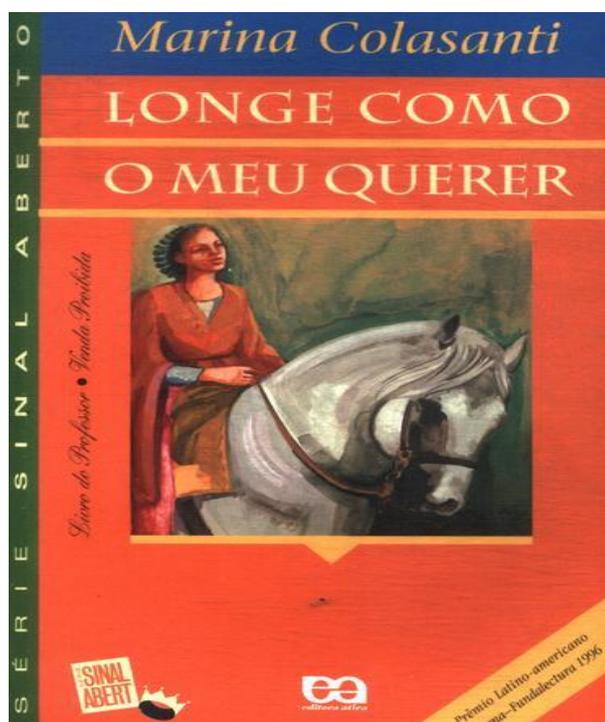
Nessa aula, com duração de cinquenta minutos, utilizamos tão somente o diálogo, a oralidade, sem a obrigação de leituras ou anotações. Foi um momento de interação muito profícuo aluno/professor, que nos leva a questionar quando e por que se perdeu, na escola, essa relação entre o estudante e a leitura literária. Após esse diálogo, passamos à apresentação da autora, até então desconhecida dos alunos, de acordo com o questionário diagnóstico.

---

<sup>13</sup> Esse texto pertence à coletânea *Era uma vez um conto*, composta de contos de Moacyr Scliar, José Paulo Paes, Milton Hatoum, Marcelo Colho e Dráuzio Varella, da coleção *Literatura em minha casa* (2002).

## 2.4 Introdução: Marina... o quê?

Encerrada a etapa da motivação, é o momento de apresentar aos alunos a autora do livro *Longe como meu querer*, bem como algumas de suas produções literárias. Nessa etapa, realizada no espaço da biblioteca, surgiu uma pergunta inusitada: “Marina...o quê?”, mostrando o total desconhecimento em relação à escritora. Cosson orienta que “no momento da introdução é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas àquele texto” (COSSON, 2009, p. 60). Para promover uma maior interação e despertar o interesse dos alunos, optamos por explorar aspectos visuais, mostrando uma série de slides, no televisor da biblioteca, compostos de capas de diversos livros da autora, entre eles *Longe como meu querer*, apresentando várias edições, com destaque para a edição de 2002, a qual utilizamos. Foi feita uma apresentação rápida das ilustrações, mas nos detivemos um pouco mais na capa do nosso objeto de estudo, a fim de despertar a curiosidade do leitor. A princípio, pedimos aos alunos para tecer comentários sobre suas impressões e o que esperam da leitura, a partir da ilustração da capa.



**Figura 04** – Capa de *Longe como meu querer*, editora Ática, 2002<sup>14</sup>

<sup>14</sup> Terceira edição, publicada pela editora Ática.

Entre diversas apreciações críticas que surgiram diante da capa do livro, destacam-se dois aspectos: verbal, relativo ao vocábulo “longe”; e não verbal, associado à ilustração. Alguns alunos mencionaram que poderia ser um livro de contos de fadas, pela figura do cavalo branco e as vestes da personagem que o monta. O advérbio “longe” foi apontado por um aluno como elemento que remete a contos de fadas, pois se assemelha à expressão “era uma vez, em um reino distante”. Aspectos como as cores fortes e o semblante da personagem também não passaram despercebidos ao olhar dos discentes. Em relação ao conteúdo dos textos, eles sugeriram que deveria haver alguma relação com a imagem feminina, já que a figura central da capa é uma mulher. Por fim, foi feita uma rápida explanação sobre o motivo da escolha desse livro para nossa intervenção. Essa etapa foi concluída em uma aula.



**Figura 05** – Registro fotográfico dos alunos e da professora na biblioteca  
Fonte: Acervo pessoal da autora (2019)

## 2.5 Leitura: Enfim... o encontro: com sua voz de mulher

A quarta oficina foi realizada no pátio da escola, em uma hora/aula, onde foi feito o primeiro contato com os contos de Colasanti, com a leitura de “A princesa mar a mar”, conduzida pela professora.



**Figura 06** – Registro fotográfico dos alunos no pátio durante as oficinas  
Fonte: Acervo pessoal da autora (2019)

Nessa etapa, aproveitamos para orientar os alunos em relação à forma de conduzir a leitura, atentando para a entonação e o ritmo, tornando-a mais aprazível e permitindo a fruição do texto. “O ato de ler ou a leitura física do texto é o encontro inalienável do leitor com a obra” (COSSON, 2018, p. 168). Para esse primeiro “encontro”, efetivamos uma leitura oral. Para tanto, distribuimos cópias do texto aos alunos, já que não havia exemplares para todos. Concordamos com o ponto de vista de Cosson (2018) sobre o ato de ler para o outro:

Ler para o outro nunca é apenas oralizar um texto. Ledor e ouvinte dividem mais que a reprodução sonora do escrito, eles compartilham um interesse pelo mesmo texto, uma interpretação construída e conduzida pela voz, além de outras influências recíprocas que, mesmo não percorrendo os caminhos sugeridos pela ficção, são relações importantes de interação social (COSSON, 2018, p. 104)

Essa troca de impressões favorecida pela leitura oral foi percebida no decorrer da atividade. Todos ouviram com muita atenção, fazendo o acompanhamento nas cópias. Além

da sociabilidade, a leitura conduzida pela voz, com seu poder de sedução, permite a efetivação de uma experiência estética, o desenvolvimento da fruição, no processo de formação do leitor literário, em que o aspecto utilitário da literatura cede espaço à dimensão humanizadora, na perspectiva da BNCC, que desenvolve esse conceito à luz das reflexões de Candido (1995). Ao indagar, questionar, criticar, refletir, descobrimos o que a há de humano em nós mesmos.

Continuando as leituras dos contos na íntegra, na oficina cinco, com duração de uma hora/aula, voltamos ao espaço da biblioteca, onde um aluno fez uma leitura oral do conto “Longe como o meu querer”, e os demais receberam cópias para acompanhar. Ressaltamos que nesse momento todos se ofereceram para fazer as leituras orais. O entusiasmo cresceu quando foram percebendo, nas primeiras leituras, que as hipóteses levantadas quando analisaram a capa do livro estavam se confirmando, já que os dois contos lidos até essa etapa apresentam semelhanças com os contos de fadas, protagonizados por mulheres. Com o intuito de desvincular a leitura literária unicamente da sala de aula e da biblioteca, na sexta oficina, voltamos ao pátio, a pedido dos alunos. Um deles fez a leitura oral do conto “Eram três e um precipício”, em um horário de aula.

De volta à sala de aula, na sétima oficina, foi feita uma leitura compartilhada com os alunos divididos em três grupos. Cada grupo leu e socializou um conto. Depois, trocaram entre si até que leram os três restantes (“Um conto de mar e vento”, “Com sua voz de mulher” e “Rio abaixo, rio acima”), dando início a uma discussão acerca da figura feminina, já que os próprios alunos consideraram interessante discutir sobre essa questão presente em quatro dos seis contos lidos. Embora não tivesse sido a proposta central do nosso projeto, foi inevitável não trazer à tona, por iniciativa dos alunos, a questão sobre o espaço da mulher na sociedade moderna, bem como os altos índices de feminicídio que têm sido noticiados diariamente.



**Figura 07** – Registro fotográfico dos alunos em grupos na sala de aula

Fonte: Acervo pessoal da autora (2019)

Ao abordar a discussão em sala de aula, Cosson diz que se trata “de um debate autêntico em que os alunos dividem dúvidas e certezas, usam as informações do texto para construir argumentos, questionam o texto com base em suas experiências e dialogam entre si tanto quanto com o professor” (COSSON, 2018, p. 126). Com essa discussão, foi possível perceber o interesse dos alunos, já totalmente envolvidos no processo de leitura, expondo suas opiniões e confrontando-as com as dos demais colegas. A leitura crítica e reflexiva, aliada à fruição e à apreciação estética, foi se concretizando à medida que as oficinas se aproximavam da etapa da interpretação. Devido ao interesse e envolvimento dos alunos, essa oficina ocupou duas horas/aula.

## **2.6 Interpretação: labirinto de muitas entradas**

Para Cosson, “as atividades de interpretação, como a entendemos aqui, devem ter como princípio a externalização da leitura, isto é, seu registro” (COSSON, 2009, p. 66). Para o autor, existem inúmeras formas de materializar a interpretação, seja em forma de colagens, maquetes, desenhos, dramatização ou produção escrita. Todas são válidas, desde que haja o registro. Nessa perspectiva, escolhemos o registro escrito, a fim de proporcionar a prática da escrita, uma vez que os alunos estão chegando ao ensino médio. Nessa etapa, vinculada à oficina número oito, retomamos as três equipes iniciais e cada grupo ficou responsável por fazer um registro escrito, o qual foi dividido em duas etapas. Na primeira, trabalhamos com contos clássicos que os alunos expuseram oralmente no início das oficinas. Na segunda, foi

proposta a escrita de um conto ou um miniconto, contemplando a temática da figura feminina, já que esse aspecto das narrativas despertou o interesse dos alunos.

Para o primeiro momento, escolhemos cinco contos de fadas já conhecidos. Como o livro, nosso objeto, é de uma escritora contemporânea que retoma elementos dos contos de fada, resolvemos fazer o caminho inverso, reescrever um conto de fadas, inserindo elementos da modernidade. Para cada equipe, foram distribuídos dois elementos do contexto moderno para serem inseridos no conto clássico. O aluno reconta a narrativa, adaptando os elementos a ele entregues. A turma foi dividida em cinco equipes, composta de sete alunos. Escolhemos, com eles, elementos familiares ao universo dos adolescentes. Para “A bela adormecida”, sugerimos mosquito da dengue e Netflix; para “Rapunzel”, caminhonete e apartamento; “Cinderela”, por sua vez, deveria ser recontado com a inserção de boa noite cinderela e motocicleta; GPS e *drone* foram os objetos destinados ao reconto de “Chapeuzinho Vermelho”, enquanto Tinder e *fake news* foram sugeridos para “A bela e a fera”. Essa atividade foi executada em duas horas/aula. Findas essas produções, passamos para a criação de contos e minicontos. Nessa etapa, ao aluno foi concedida maior liberdade para praticar a escrita. Apenas orientamos para abordar a temática da mulher.

Visando ao maior envolvimento dos alunos com os contos apresentados, organizamos, ao final do trabalho das etapas da sequência básica, uma “contação” para a turma, prática ancestral muito presente no meio escolar. Além de compartilhar o gosto pela leitura, a atividade visa promover uma interação com outros sujeitos apreciadores da arte literária. Essa é apresentada por Cosson (2018) como uma forma de memorização dentro das práticas de leitura literária. Segundo ele, “a contação de histórias na escola não precisa ficar presa à imagem da professora, nem à educação infantil. Ela pode igualmente ser desdobrada em direção aos pais e outras audiências” (COSSON, 2018, p. 113). Por isso, convidamos um membro da comunidade e ex-aluno da escola, Genivaldo Dias de Souza, para um momento de contação de histórias, em conformidade com as estratégias de leitura propostas por Cosson.



**Figura 08** – Registro fotográfico de contação de histórias feita por Genivaldo Dias de Souza  
Fonte: Acervo pessoal da autora (2019)

Reunimos as três turmas do 9º ano da escola no pátio, onde o convidado, ao som de uma viola, narrou a música “Asa Branca”, de Luiz Gonzaga, para uma primeira interação com os alunos. Na sequência, ele recontou a narrativa “Com sua voz de mulher”. Os alunos envolvidos no projeto interagiram com o contador, dialogaram, mostrando as diferenças entre a leitura do texto e a forma contada. Os discentes, portanto, tiveram a oportunidade de um contato com a narrativa já conhecida por outro viés, a oralidade. A entonação de voz, as pausas e a forma peculiar de narrar do contador de histórias encantaram ainda mais os ouvintes, revelando-se uma estratégia bastante eficiente para efetivação do letramento literário na escola. Essa forma de abordagem do texto aviva as emoções de quem narra e de quem ouve, levando os interlocutores a revisitar tempos, espaços e personagens da infância, pois “nossa constituição como leitores passa necessariamente pela relação afetiva que mantemos com os textos, e guardá-los no coração e dizê-los em voz alta com a força da emoção é uma maneira de demonstrar isso” (COSSON, 2018, p. 115). Esse teórico ressalta que as estratégias de leitura são importantes para compreensão dos textos, para efetivação do processo de leitura, no entanto, o que mais importa é a leitura do texto, o que ele transmite e como é transmitido. A interpretação e a compreensão devem ser o resultado da atividade. Findas as oficinas, foi organizado um evento denominado “Açaí Literário”, para exposição e divulgação dos trabalhos. Essa atividade, junto à contação de histórias, teve duração de quatro horas.

### 3 ANÁLISE DOS RESULTADOS

#### 3.1 Açaí Literário



**Figura 09** – Registro fotográfico do painel divulgação do “Açaí Literário”

Fonte: Acervo pessoal da autora (2019)

As produções dos alunos foram expostas no evento “Açaí Literário”, feito pelos alunos e por mim, para encerrar o projeto desenvolvido com a turma. Contou com a participação da equipe pedagógica, de alunos de outras turmas, de funcionários da zeladoria e de professores, que apreciaram as produções apresentadas. Os textos produzidos na sala de aula contaram com a efetiva participação de todos os membros da equipe. Em meio à degustação de receitas com a fruta açaí preparadas por duas alunas da sala, os estudantes fizeram a socialização dos registros. Apresentaram suas produções, tecendo comentários em relação aos seus próprios textos e sobre o texto do outro. Eles mesmos escolheram a forma como apresentariam sua produção. Assim, enquanto uns liam o que havia escrito, outros preferiam contar, inspirando-se no nosso convidado contador. Consideramos o resultado positivo para essa experiência. Houve um interesse crescente dos alunos desde a etapa da motivação até o encerramento no “Açaí Literário”.



**Figura 10** – Registro fotográfico de várias obras de Marina Colasanti  
 Fonte: Acervo pessoal da autora (2019)



**Figura 11** – Registro fotográfico de alunos servindo açaí  
 Fonte: Acervo pessoal da autora (2019)



**Figura 12** – Registro fotográfico de aluno lendo espontaneamente durante o “Açaí Literário”  
Fonte: Acervo pessoal da autora (2019)

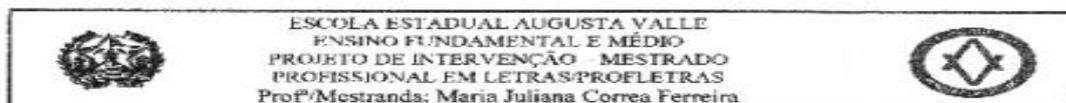
As produções seguintes contemplam uma atividade proposta na sequência “interpretação”, em que optamos por fazer o registro escrito a fim de estimular o desenvolvimento da escrita como resultado da leitura. “Sabemos que ler e escrever são duas faces da mesma moeda na missão de facilitar o acesso à cultura que se encomendou à escola. No caso da leitura literária, os alunos leem mais literatura do que escrevem, é claro. Mas se ler literatura serve para aprender a ler em geral, escrever literatura também serve para dominar a expressão do discurso escrito” (COLOMER, 2007, p. 162). Por isso, consideramos esse recurso importante para o aluno compreender, mesmo que de forma mais simples, o processo de escrita. Como ainda são iniciantes nessa prática, decidimos usar como recurso os contos de fadas que eles já conhecem como suporte para suas produções textuais. Denominamos essa atividade de “Modernizando os contos de fadas”. A cada equipe foram distribuídas duas palavras do contexto moderno para que o aluno pudesse inserir em um conto clássico, promovendo uma nova escrita. Assim, elementos da realidade presente passaram a conviver com a estrutura e os elementos dos textos tradicionais, escritos em um contexto muito distante.

Os alunos escolheram os contos com os quais mantinham maior afinidade. As produções foram feitas em equipe, as mesmas que se reuniram para compartilhar a leitura dos contos. Optamos por apresentar os textos produzidos pelos alunos de cada equipe, seguido de nossos comentários. A proposta não foi avaliar nem fazer correção ortográfica e gramatical como um todo, mas analisar a capacidade dos alunos de produzir um registro escrito do que tínhamos trabalhado nas primeiras etapas da sequência. O resultado foi satisfatório, pois todos

os alunos participaram da atividade com entusiasmo. A princípio, questionaram o fato de conseguirem inserir dois elementos modernos em uma composição clássica, que abarca todos os elementos constitutivos de um conto de fadas. Porém, abraçaram o desafio e cumpriram a atividade em duas aulas.

### 3.2 Contos de fadas: o tradicional revisitado

#### Texto 01 - A princesa do Tinder



Produção textual: Modernizando os contos de fadas

#### A PRINCESA DO TINDER

Em um castelo muito grande e encantador vivia um belo Príncipe ali. Além de todo a sua riqueza ele era muito egoísta e não tinha amigos.

Em uma noite chuvosa recebeu a visita de uma velhinha que lhe pediu ajuda ao por aquela noite como chovia muito e ela muito grossa e mal humorado ele se recusou a ajudar a velhinha, mas ele mal sabia que era uma bruxa disfarçada, que lá houve diversas histórias sobre o egoísmo daquele jovem Príncipe. Indignada com essa atitude ela lançou sobre ele um feitiço que o transformaria numa fera horrível. Todos os seus criados haviam se transformados em objetos. O encanto só poderia ser desfeito se ele recebesse um beijo de amor.

Enquanto isso, numa vila distante dali vivia um comerciante com sua filha chamada Bela.

Ela era realmente muito bela, e há pouco tempo atrás ela tinha decidido assumir algum, e como na região onde morava era um pouco distante de tudo, pediu seu pai para comprar um celular moderno para ela. Pois queria ter um namorado, já que ali há tempos não se via um homem encantador. Até que um dia seu pai voltou de uma viagem longa e distante, lhe trouxe um celular e ela logo foi baixando o Tinder para quem sabe encontrar o amor por quem tanto buscava.

Até que em um belo usando o aplicativo acabou dando Match com um homem que parecia ser muito belo. Logo marcaram de se encontrar. Ficou mais feliz ainda por saber que morava mais perto do que esperava. No dia do encontro ela ficou atônita pois era Vake, ao que ele era tão bom de fato que acabou lhe convencendo a beijar ele. Foi ali naquele momento que ela se atar-

xou fortemente por ele, e ele literalmente voltou a ser um Príncipe novamente. Passaram alguns dias se casaram, algum tempo depois tiveram uma menina e resolveram se mudar e viajaram de helicóptero e viveram felizes para sempre.

Fonte: Produção de alunos (2019)

## Transcrição do conto

*Em um castelo muito grande e encantador vivia um belo príncipe ali. Apesar de toda a sua riqueza ele era muito egoísta e não tinha amigos. Em uma noite chuvosa recebeu a visita de uma velhinha. Que lhe pediu abrigo só por aquela noite. Como chovia muito e ela muito grossa e mal humorada ele se recusou a ajudar a velhinha, mas ele mal sabia que era uma bruxa disfarçada, que já houve diversas histórias sobre o egoísmo daquele jovem príncipe. Indignada com essa atitude ela lançou sobre ele um feitiço que o transformara numa fera horrível. Todos os seus criados haviam se transformado em objetos. O encanto só poderia ser desfeito se ele recebesse um beijo de amor.*

*Enquanto isso, numa vila distante dali vivia um comerciante com sua filha chamada bela. Ela era realmente muito bela, e há pouco tempo atrás ela tinha decidido arrumar alguém, e como a região onde morava era um pouco distante de tudo, pediu seu pai para comprar um celular moderno para ela, pois queria ter um namorado, já que ali há tempos não se passava um homem encantador. Até que um dia seu pai voltando de uma viagem longa e distante, lhe trouxe um celular e ela logo foi baixando o tinder para quem sabe encontrar o amor por quem tanto procurava.*

*Até que em um belo dia usando o aplicativo acabou dando match com um homem que parecia ser muito belo. Logo marcaram de se encontrar, ficou mais feliz ainda por saber que morava mais perto do que esperava. No dia do encontro ela ficou arrasada pois era fake, só que ele era tão bom de papo que acabou lhe convencendo a beijar ele, foi ali naquele momento eu ela se apaixonou fortemente por ele e ele literalmente volta a ser um príncipe novamente. Passaram alguns dias se casaram. Algum tempo depois, tiveram uma menina e resolveram se mudar e viajaram de helicóptero e viveram felizes para sempre.*

Para essa atividade, desenvolvemos a produção de um conto em forma de paráfrase. Como a prática de escrita dos alunos da turma 9º ano Branco ainda é incipiente, a sugestão era de que partissem de um texto já conhecido, mas que deixassem suas marcas pessoais. Nesse caso, foi proposta uma recriação, em que os alunos se apropriariam de um conto de fada tradicional e fariam uma modificação, preservando aspectos do texto principal. Para essa forma de intertextualidade, Affonso Romano de Sant'Anna expõe o que ele chama de “definição oficial” de paráfrase, citando o dicionário de Beckson e Ganz<sup>15</sup>, segundo o qual “é a reafirmação, em palavras diferentes, do mesmo sentido de uma obra escrita. Uma paráfrase pode ser uma afirmação geral da ideia de uma obra como esclarecimento de uma passagem difícil. Em geral ela se aproxima do original em extensão”. Para essa produção, sugerimos dois elementos próprios do mundo moderno para que eles os adaptassem ao conto tradicional, fazendo os ajustes necessários. Por ser comum ao universo adolescente, escolhemos os termos “Tinder” e “fake news” para serem inseridos no conto “A bela e a fera”, com o objetivo de tornar a escrita mais atraente e refletir o tema dos relacionamentos nas redes sociais. “A princesa do Tinder”, que dialoga com a bela e a fera, já traz inserido no título um dos elementos propostos. A história recriada retoma as duas personagens do texto primeiro, todavia marcadas por elementos modernos. A princesa usa telefone e acessa redes sociais. Associada ao contexto da Internet, surgiu uma personagem com o perfil *fake*. Por trás desse

<sup>15</sup>BECKSON, Karl; GÄNZ, Arthur. *Literary Terms: A Dictionary*. New York, Farrar-Strauss and Giroux, 1965.

perfil, escondia-se um homem “bom de papo”, o que remete à imagem da fera do conto tradicional. No desfecho, retoma-se o clássico, o amor prevalece e as personagens vivem felizes para sempre. O processo intertextual foi alcançado, pois os alunos mantiveram a estrutura e os elementos do gênero conto, promovendo uma reflexão em torno dos relacionamentos atuais e suas implicações, uma vez que muitos surgem virtualmente.

Os alunos, sob orientação, conseguiram articular a estrutura do gênero conto à narrativa tradicional, promovendo uma reflexão atual, próxima ao universo adolescente. Não tínhamos objetivo de fazer a correção gramatical, pois o relevante para nós são a coerência e a coesão do texto conforme o que foi sugerido. O texto apresenta algumas incorreções gramaticais, o que não invalida o seu conteúdo.

### Texto 02 - Cinderela século XXI

	<p>ESCOLA ESTADUAL AUGUSTA VALLE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO PROJETO DE INTERVENÇÃO – MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS/PROFLETRAS Profª/Mestranda: Maria Juliana Correa Ferreira</p>	
-----------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------

#### Produção textual: Modernizando os contos de fadas

## Cinderela Século XXI

Cinderela era filha de um comerciante simples porém quando morreu a madrinha malvada e seus dois filhos, fizeram Cinderela de emprego da.

Um dia houve um baile Funk mas Cinderela não poderia ir pois sua madrinha achava perigoso, ela não tinha roupa bonita para usar na festa. Seu amigo nota apareceu e buscou ela de dia, e levou ela para a shopping para comprar um short e uma blusa, para ir pro baile Funk, porém ela teve que sair escondida, mais tinha que voltar meia noite porque é o horário que sua madrinha toma café.

No baile ela conheceu um lindo garoto por quem ela se apaixonou e ele também se apaixonou por ela, e seu sapato estava falgado e quando deu meia noite ela saiu correndo e acabou perdendo o sapato que teve que a menina sem entender nada correu atrás dele e acabou ganhando o sapato, ela pediu seu amigo para levar ela no casa dele.

Passou alguns dias a menina descobriu que nota era amigo dela e perguntou para ele onde ele morava para devolver o seu sapato. Chegando lá eles começaram a se conhecer melhor passou um tempo eles se casaram e ela finalmente se livrou da madrinha.

## Transcrição do conto

*Cinderela século XXI*

*Cinderela era filha de um comerciante simples porém quando morreu a madrasta malvada e suas duas filhas fizeram cinderela de empregada.*

*Um dia houve um baile funk mas cinderela não poderia ir pois sua madrasta achava perigoso. Ela não tinha roupa bonita para usar em festa. Seu amigo Pato apareceu e buscou ela de bis e levou para o shopping para comprar um short e uma blusa, para ir ao baile funk, porém ela tinha que sair escondido, mas teria que voltar meia noite porque é o horário que sua madrasta estava em casa.*

*No baile ela conheceu um lindo garoto por quem ela se apaixonou e ele também se apaixonou por ela, e seu sapato estava folgado e quando deu meia noite ela, e seu sapato estava folgado e quando deu meia noite ela saiu correndo e acabou perdendo o sapato que tava froxo. O menino sem entender nada correu atrás dela e acabou achando o sapato, ela pediu seu amigo para levar ele na casa dela.*

*Passou alguns dias o menino descobriu que não era amigo dela e perguntou para ela como fazia para devolver o seu sapato. Chegando lá eles começaram a se conhecer melhor passou um tempo eles se casaram e ela finalmente se livrou da madrasta.*

Como dissemos anteriormente, todos os textos foram construídos pelos alunos em torno da paráfrase. As orientações foram comuns a toda a turma, bem como o tempo da escrita e a apresentação final. O título “Cinderela século XXI” traduz com clareza a proposta apresentada. A personagem vai a um baile, mas é um baile *funk*. A motocicleta substitui a carruagem, short e camiseta substituem o belo vestido, mas os elementos do enredo tradicional são mantidos. Como ocorre nos contos de fada, o casamento da jovem “funkeira” com o garoto que ela conheceu no baile assemelha-se ao desfecho dos contos tradicionais, porém o “felizes para sempre” permanece em aberto.

Nesse caso, os alunos se posicionaram como leitores do conto original e dos contos de Marina utilizados na intervenção. Eles denotam um olhar questionador, ao compor uma personagem independente, que frequenta bailes, veste-se da maneira que lhe convém e é livre para ir e vir. Mais uma vez, sobressai a temática associada à figura feminina, a qual é protagonista da história contada.

As incorreções gramaticais como “froxo”, “atrás” e “levar ele” são presentes na recriação, mas não interferem na coerência, coesão e desenvolvimento do enredo. Essas questões de normas da escrita foram trabalhadas posteriormente com os alunos, após a finalização do projeto.

Texto 03 - A maldição do mosquito da dengue



ESCOLA ESTADUAL AUGUSTA VALLE  
ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO  
PROJETO DE INTERVENÇÃO - MESTRADO  
PROFISSIONAL EM LETRAS/PROFLETRAS  
Profª Mestranda: Maria Juliana Correa Ferreira



**Produção textual: Modernizando os contos de fadas**

A maldição do mosquito da dengue

Em uma vez num reino distante, um rei e uma rainha que tinham uma linda princesinha, a que chamaram de Aurora. Para celebrar a sua nascimnto todos os lados foram comi doces para mochinha e com uma data todos, como pranch comidou a mochinha um dem igual. Todos virto uma a joch m, que mõe se comoch. Era mltos que todos os outros reis tinham sido comochs para celebra a mochinha ta da princesa Aurora decidiu apacher no mesmo a joch e, em vez de lhe conceder um dem a pequena prin- cesa lançou lhe uma maldição: quando a princesa tiver 15 anos e estiver na sua momenta de fazer seu piroch por um dos seus pirochos mosquito da dengue e mltos! Todos na castela ficaram muito aflitos. Em mte, havia uma fi- da lra que avch mte tinha comidado a sua dajpa e, mte podendo vira que a Aurora mte a seu piroch por um mosquito da dengue alterou a piroch da joch m de modo que a princesinha em vez de mter saise num nome pre- junda. Est mte há podendo ter querndo no fim de um ano, quando um príncipe que por li podendo se apre- comate pela princesa e a hipóte. Os mte ptoham e a ach continua, sem nenhuma qntão, tmeu-se a maldição que. Mas uma mte lembrara. No dia de seu décimo quinto aniversário a princesa que avista mte se piroch por um mosquito da den- que imediatamente a princesa saiu num nome ptoch. A joch lra mte a princesa avchmte e lra-a para qnta di- tonda na sua cora. A joch decide também adormecer todos os habitantes da castela. Um belo dia, um jovem e corajoso príncipe conseguiu atravessar a dnta ptoch que mte e castela e mte- tra todos os mte habitantes adormecidos e podendo da lra dajpa-se na qnta da princesa e desobte a ptoch mte lra que dajpa mte mte e mte mte a hipóte. Nesse momento a princesa avch avim como todos os habitantes. A joch tinha mal- toda na castela. Os jovens avchmte se casaram e todos do dia avchmte suas bntes ftores na mte e avchmte felizes para sempre.

Fonte: Produção de alunos (2019)

## Transcrição do conto

*A maldição do mosquito da dengue*

*Era uma vez num reino distante, um rei e uma rainha que tiveram uma linda princesinha, a que chamaram de Aurora. Para celebrar o seu nascimento todas as fadas foram convidadas para madrinha e com uma das fadas, como prenda concedeu a princesinha um dom especial. Todos exceto uma a fada má que não foi convidada. Esta sabendo que todas as outras fadas tinham sido convidadas para celebrar o nascimento da princesa Aurora decidiu aparecer na mesma festa e, em vez de lhe conceder um dom, à pequena princesa, lançou-lhe uma maldição: quando a princesa fizer 15 anos e estiver no seu momento de lazer será picada por um dos mais perigosos mosquitos da dengue e morrerá! Todos no castelo ficaram muito aflitos, por sorte havia uma fada boa que ainda não estava concedido o seu desejo e, não podendo evitar que a Aurora fosse picada por um mosquito da dengue, alterou o feitiço da fada má de modo que a princesinha em vez de morrer caísse num sono profundo. Este feitiço só poderia ser quebrado ao fim de cem anos, quando um príncipe que por lá passasse se apaixonasse pela princesa e a beijasse. Os anos passaram e a vida continuou sem nenhuma agitação, tornou-se a maldição apenas uma má lembrança. No dia de seu décimo quinto aniversário, a princesa que assistia netflix foi picada por um mosquito da dengue e imediatamente caiu num sono profundo. A fada boa encontra a princesa adormecida e leva-a para o quarto deitando na sua cama. A fada também decide adormecer todos os habitantes do castelo. Um belo dia, um jovem e corajoso príncipe conseguiu atravessar a densa floresta que envolvia o castelo e encontra todos os seus habitantes adormecidos e, sabendo da lenda, dirige-se ao quarto da princesa e descobre a jovem mais bela que alguma vez visse e não resiste a beijá-la. Nesse momento a princesa acorda assim como todos os habitantes. A vida tinha voltado ao castelo! Os jovens apaixonados se casaram e todos os dias assistiam suas séries favoritas na netflix e viveram felizes para sempre!*

Nesse texto, foi lançado um desafio aos alunos, devido à relação inusitada entre “mosquito da dengue” e “Netflix”. Envolvidos, com interesse, pelas atividades, os alunos não mostraram dificuldades para fazer a recriação.

Em relação à paráfrase, Sant’Anna (2003, p.28) diz que essa forma de relação intertextual repousa “sobre o idêntico e o semelhante, pouco faz evoluir a linguagem. Ela se oculta atrás de algo já estabelecido, de um velho paradigma”. Apesar de anunciar um desfecho diferente, com a presença do elemento “Netflix” em um castelo tradicional, a narrativa segue os padrões dos contos de fadas, começando com “era uma vez” e terminando com “foram felizes para sempre”. Ao mesmo tempo, os alunos fizeram uma crítica velada à doença que se tem espalhado com muita intensidade no Brasil. A personagem fictícia que aparece para salvar a donzela do sono profundo é telespectador da ficção cinematográfica. A narradora anuncia o final feliz do casal, o qual termina a história de amor assistindo a um filme na Netflix.

Entre os textos recriados, esse apresenta menos incorreções gramaticais. As ideias seguiram bem articuladas, em uma sequência coesa, com presença de conectivos que conferem fluência à escrita.

#### Texto 04 - Rapunzel e a picape branca



ESCOLA ESTADUAL AUGUSTA VALLE  
ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO  
PROJETO DE INTERVENÇÃO - MESTRADO  
PROFISSIONAL EM LETRAS/PROFLETRAS  
Prof/Mestranda: Maria Juliana Correa Ferreira



Produção textual: Modernizando os contos de fadas

Rapunzel e a Picape Branca

Era uma vez, um casal real, eles tiveram uma filha e seu nome era Rapunzel. Ao completar 1 ano de idade, uma mulher má que não podia ter filhos a sequestrou. O rei e a rainha, muito preocupados mandaram guardas do castelo para que procurassem, mas a menina havia sido levada para outra cidade e passou a morar com a mulher em um apartamento de qual ela nunca saía.

O tempo passou e aquela pequena e frágil criança se tornou uma bela mulher. No seu 17º aniversário ela pediu a sua mãe algo que queria muito: Rapunzel queria poder sair de casa. Sua mãe nunca a deixaria sair daquela torre e arriscar que a encontrassem. Rapunzel, arrastada para sua quarto e pôs-se a chorar, mas naquele mesmo instante passou por ali um rapaz que viu aquela linda moça com lágrimas nos olhos e comovido, perguntou-lhe o motivo de seus soluços, que Rapunzel respondeu, com um sorriso triste, como se chamava o garoto, pediu para que Rapunzel o esperasse por um instante dizendo "volta logo" e poucos minutos depois lá estava ele com uma caminhonete branca prometendo tirá-la daquele apartamento. O que Rapunzel não sabia era que Daniel era o príncipe à procura da princesa perdida.

Ela jogou uma corda de lencóis e desceu. Quando chegaram ao reino se espantaram no castelo e ao perceber o quão semelhante era de suas Majestades, Rapunzel chegou a conclusão de que era a princesa perdida! Logo ao encontro de seus verdadeiros pais, em contra com a mulher que a sequestrou e a ameaçava ela correu e, ao fazer isso, sentiu que seu longo cabelo havia sido cortado pela mulher. Então os guardas chegaram e a prenderam. O príncipe, logo em seguida percebeu que Rapunzel era o amor da sua vida e pediu sua mão de forma que eles viveram a ser felizes para sempre!

Fonte: Produção de alunos (2019)

## Transcrição do conto

*Rapunzel e a Picape Branca*

*Era uma vez um casal real, eles tiveram uma filha e seu nome era Rapunzel. Ao completar 15 anos de idade, uma mulher má que não podia ter filhos a sequestrou. O rei e a rainha, muito preocupados mandaram guardas do castelo para que procurassem. Mas a garotinha havia sido levada para outra cidade e passou a morar com a mulher em um apartamento do qual ela nunca sairia.*

*O tempo passou e aquela pequena e frágil criança se tornou uma bela mulher. No seu 15 aniversário ela pediu a sua “mãe” algo que queria muito: Rapunzel queria poder sair de casa.*

*Sua mãe nunca a deixaria sair daquela “torre” e arriscar que a encontrassem. Rapunzel, arrasada, foi para seu quarto e pôs-se a chorar. Naquele mesmo instante passou por ali um rapaz que viu aquela linda moça com lágrimas nos olhos e comovido, perguntou-lhe o motivo de seus soluços; que Rapunzel respondeu com um sorriso triste. Daniel, como se chamava o garoto, pediu para que Rapunzel o esperasse por um instante dizendo “volto logo”, e poucos minutos depois lá estava ele com uma caminhonete branca prometendo tirá-la daquele apartamento. O que Rapunzel não sabia era que Daniel era o príncipe à procura da princesa perdida.*

*Ela jogou uma corda de lençóis e desceu. Quando chegaram ao reino se hospedaram no castelo e ao perceber o quão semelhante era de suas majestades, Rapunzel chegou a conclusão de que era a princesa perdida. Indo ao encontro de seus verdadeiros pais, encontra com a mulher que a sequestrou e a ameaça. Ela correu, ao fazer isso, sentiu que seu longo cabelo havia sido cortado pela mulher. Então os guardas chegaram e a prenderam. O príncipe, logo me seguida, percebeu que Rapunzel era o amor da sua vida e pediu sua mão de forma que eles vieram a ser felizes para sempre.*

“Rapunzel e a Picape Branca”, assim como o texto anterior, incorre em poucos desvios gramaticais, revelando que os alunos, embora não tenham muita prática de escrita em sala de aula, conseguiram se aproximar mais do padrão formal da língua. Aqui, eles preservaram os elementos principais do texto base, mesmo ao inserir os elementos “apartamento” e “picape”, já que, conforme Sant’Anna (2003, p. 28), “falar de paráfrase é falar de intertextualidade das semelhanças. “Era uma vez” e “felizes para sempre” compõem o início e o desfecho, no entanto, a caminhonete e o apartamento atualizam a narrativa. O apartamento no lugar do castelo onde a personagem se posta à janela e o veículo que serviu para a fuga do casal.

Diante dessa narrativa, vimos surgir leitores com capacidade criadora, que se posicionam diante do que leem. Além dos elementos modernos, os discentes lançaram mão de um vocabulário próprio da linguagem adolescente, para narrar a história da princesa sequestrada que, “arrasada”, foi chorar no quarto.

Texto 05 - Chapeuzinho vermelho usando seu GPS



ESCOLA ESTADUAL AUGUSTA VALLE  
ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO  
PROJETO DE INTERVENÇÃO - MESTRADO  
PROFISSIONAL EM LETRAS/PROFLETRAS  
Profª/Mestranda: Maria Juliana Correa Ferreira



**Produção textual: Modernizando os contos de fadas**

A Chapeuzinho Vermelho usando seu GPS

Era uma vez uma linda menina muito alegre, obediente e simpática. Em um belo dia sua mãe pediu para levar alguns doces para sua vovozinha que não estava muito bem de saúde. Então ela foi cantando pelo meio da floresta: Pela estrada afóra eu vou bem sozinha, levando esses doces para a vovozinha, ela mora longe e o caminho é deserto e o lobo mau mora aqui por perto. Então quase chegando lá a chapeuzinho vermelho encontra o lobo mau que era também um grande trapaceiro. Ele disse que, por fora da floresta era mais longe e perigoso também. A chapeuzinho vermelho acreditou nisso e para ela não se perder o lobo mau deu a ela um GPS e mostrou o caminho todo com ajuda de um drone. Só que ele pediu de agradecimento uns doces e ela não deu pois era para sua vovozinha que morava no meio da bosque encantada. Ela despediu e foi para casa da sua vovozinha usando seu GPS, mas mesmo assim o lobo pegou um atalho e chegou mais rápido. Quando bateu na porta a vovó pensou que era sua neta e mandou entrar. Então o lobo entrou rapidamente, amarrrou a vovozinha, tampou a sua boca e colocou ela no armário. Logo ele pegou uma roupa da vovozinha, vestiu e deitou na cama a espera da chapeuzinho. O que ele não esperava era que ela estava monitorando de tudo com o drone que ele tinha esquecido quando encontrou com a menina no caminho. A chapeuzinho era muito esperta e já chegou gritando muito e pedindo socorro, fazendo a maior barulho, até o lobo ficou assustado. Um caçador que passava por ali escutou a gritaria e foi ver o que estava acontecendo, logo que viu a cena ele atirou sem dó e matou o lobo. O caçador tirou a vovozinha do armário e todos viveram felizes para sempre menos o lobo.

Fonte: Produção de alunos (2019)

## Transcrição do conto

*A Chapeuzinho Vermelho usando seu GPS*

*Era uma vez uma linda menina muito alegre, obediente e simpática. Em um belo dia sua mãe pediu para levar alguns doces para sua vovozinha que não estava muito bem de saúde. Então ela foi cantando pelo meio da floresta: pela estrada afora eu vou bem sozinha, levando esses doces para a vovozinha, ela mora longe o caminho e deserto e o lobo mau passou aqui por perto. Então quase chegando lá a Chapeuzinho Vermelho encontra o lobo mau que era também um grande trapaceiro, ele disse que, por fora da floresta era mais longe e perigoso também. A Chapeuzinho Vermelho acreditou nisso e para ela não se perder o lobo mau deu a ela um GPS e mostrou o caminho todo com ajuda de um drone. Só que ele pediu de agradecimento uns doces e ela não deu pois era para sua vovozinha que morava no meio do bosque encantado. Ela despediu e foi para casa da sua vovozinha usando seu GPS, mas mesmo assim o lobo pegou um atalho e chegou mais rápido. Quando bateu na portaa vovó pensou que era sua neta e mandou entrar. Então o lobo entrou rapidamnete, amarrou a vovozinha, tampou a sua boca e colocou ela no armário. Logo ele pegou uma roupa da vovozinha, vestiu e deitou na cama a espera de Chapeuzinho. O que ele não esperava era que ela estava monitorando tudo com um drone que ele tinha esquecido quando encontrou com a menina no caminho. A Chapeuzinho era muito esperta e já chegou gritando muito e pedindo socorro, fazendo o maior barulho. Até o lobo ficou assustado. Um caçador que passava por ali escutou gritaria e foi ver o que estava acontecendo, logo que viu a cena ele atirou sem dó e matou o lobo. O caçador tirou a vovozinha do armário e todos viveram felizes para sempre menos o lobo.*

Para Chapeuzinho Vermelho, foram sugeridas as palavras *drone* e GPS, instrumentos tecnológicos de surgimento muito recente, em contraste com o espaço natural e primitivo da estória dos Irmãos Grimm. Mais um desafio para os discentes pensarem em uma associação sem anular a essência do texto de origem. O lobo, a menina, a vovozinha e o caçador permanecem como centro da narrativa, mas os elementos modernos conferem novo tom aos fatos. O GPS e o *drone* foram aliados para a menina esperta, que impede a avó de ser devorada. Os alunos-leitores, nesse caso, conseguem perceber e preencher as lacunas que observaram no texto base, deixando no tecido textual as marcas de sua visão de mundo, especificamente no final. Esse conto já passou por muitas adaptações e releituras, constituindo-se em um dos contos maravilhosos mais conhecidos mundialmente. No caso da reescrita promovida por esse grupo de alunos, o lobo quis se vingar da garota porque ele ofereceu a ela seus equipamentos de orientação, o *drone* e o GPS, mas a menina se negou a dar-lhe o doce. Em meio a tantas reescritas, os elementos modernos permitiram uma nova releitura do conto inúmeras vezes revisitado.

### 3.3 Deixa que eu conto

Levando em consideração que os alunos se mostraram muito interessados pela presença expressiva da mulher nos contos de Marina Colasanti, a segunda etapa de escrita, intitulada “Deixa que eu conto”, foi desenvolvida em torno desse tema. Como os alunos manifestaram que mantêm contato quase diário com textos curtíssimos próprios das redes sociais, escolhemos o miniconto, seguindo a linha do gênero conto, para uma segunda etapa de produção de textos. O campo literário oferece uma variedade de formas e gêneros, que permitem a expressão da individualidade do leitor. Diferentemente da produção anterior, feita em equipe, esta foi individual, para que cada um pudesse expressar sua individualidade, por meio da escrita sucinta do miniconto. Quanto à diversidade, Mikhail Bakhtin, em “Estética da criação verbal” (2003), assegura que “o âmbito da literatura, a diversidade dos gêneros ofereça uma ampla gama de possibilidades variadas de expressão à individualidade, provendo à diversidade de suas necessidades” (BAKHTIN, 2003, p. 283), entre outros aspectos, por não seguir os padrões rígidos de estruturação de textos oficiais, por exemplo. No miniconto, cabe ao leitor a função de “preencher” as lacunas narrativas, de acordo com sua visão individual. Por ser um texto curto, essa possibilidade aumenta em relação ao conto. O aluno-escritor também pode se expressar em poucas linhas, deixando para o outro as múltiplas possibilidades de leitura. Foi feita uma explanação da estrutura desse gênero, bem como as várias possibilidades de estruturá-lo na página. Entre os textos produzidos, selecionamos cinco para exemplificar os resultados.

#### Texto 06 – Stories



ENSINO FUNDAMENTAL E MEDIO  
PROJETO DE INTERVENÇÃO – MESTRADO  
PROFISSIONAL EM LETRAS/PROFLETRAS  
Profª/Mestranda: Maria Juliana Correa Ferreira



#### Deixa que eu conto....

Aluno: Emily Viana Murta

#### STORIES

O telefonema me pegou de surpresa. Atendi com impaciência, estava mexendo no Instagram, vendo stories de famosos que riço e gosto de acompanhar. Gosto de ficar sozinha em casa, arrabcho na cama mexendo em meu celular num dia de pie. O dia já estava quase no fim e eu ali, presa a querer saber sobre a vida dos famosos. O tom de telefone era um barulho chato, atendi a contragosto, era uma atendente de telemarketing querendo me vender coisas de internet. suspensei rapidamente. Desliguei o telefone e voltei a ver meus queridos stories.

Fonte: Produção de aluno (2019)

## Transcrição do miniconto

## Stories

*O telefonema me pegou de surpresa. Atendi com impaciência, estava mexendo no Instagram, vendo stories de famosos que sigo e gosto de acompanhar. Gosto de ficar sozinha em casa, enrolada na coberta mexendo em meu celular num dia de frio. O dia já estava quase no fim e eu ali, presa a querer saber sobre a vida dos famosos. O som do telefone era um barulho chato, atendo a contragosto, era uma atendente de telemarketing querendo me vender planos de internet. Dispensei rapidamente. Desliguei o telefone e voltei a ver meus queridos stories.*

Apesar de, no questionário, muitos dos entrevistados terem afirmado desconhecer os elementos de composição do gênero conto, essa pequena narrativa comprova que, com poucas aulas e poucos recursos, foi possível transmitir, por meio das oficinas, conhecimentos que permitiram aos discentes entender a essência do conto e, nesse caso, do miniconto. Utilizando vocabulário e tema comuns ao universo adolescente, a aluna/narradora recorreu às redes sociais, telefone, Internet e telemarketing para compor sua narrativa. O telefonema a despertou de um momento em que, distraidamente, visualizava seus *stories*. De forma simples e sucinta, capta um instante do cotidiano de uma menina, em primeira pessoa, a qual se volta para sua própria imagem, expressando sua individualidade. Em consonância com a temática proposta, a autora colocou em destaque a imagem feminina, numa cena instantânea, que coloca a mulher moderna em seu papel de protagonista do seu dia a dia.

## Texto 07 - A vingança da princesa



## Deixa que eu conto....

Aluno: *Nataly Krone Soares Trindade*

## A VINGANÇA DA PRINCESA

*Era uma vez, em um reino muito pequeno e alegre, uma princesa que vivia alegremente, ela estava feliz da vida.*  
*Aí que um dia, apareceu uma bruxa e começou a fazer feitiços que tirava sua felicidade, seu reino e seus amigos e tudo de um que ela tinha.*  
*A princesa começou a ficar estressada e revoltada, planejou uma vingança: matar a bruxa e recuperar tudo que ela tinha. Assim fez, obteve a bruxa para um precipício empurrando ela em do. Recuperou tudo que era seu e viveu FELIZ PARA SEMPRE.*

Fonte: Produção de aluno (2019)

## Transcrição do miniconto

*A vingança da princesa*

*Era uma vez, em um reino muito pequeno e alegre, uma princesa que vivia alegremente, ela estava feliz da vida.*

*Até que um dia, apareceu uma bruxa e começou roubar tudo que tinha: sua felicidade, seu reino e seus amigos e tudo de bom que ela tinha.*

*A princesa começou a ficar estressada e revoltada. Planejou uma vingança: matar a bruxa e recuperar tudo que é seu. Assim fez, atraiu a bruxa para um precipício empurrou ela sem dó. Recuperou o que era seu e viveu ... FELIZ PARA SEMPRE.*

“A vingança da princesa” anuncia em seu título uma imagem contrária ao que é comum nas princesas de contos tradicionais. Tem-se nessa narrativa a princesa que é vingativa, que não se acomoda ao seu papel de personagem passiva, sempre à mercê de elementos externos. Apesar de lançar mão de características dos contos de fadas, como princesa e bruxa, a narradora inverte os papéis. A protagonista procura exterminar a personagem que a incomoda, compondo uma imagem da figura feminina divergente daquela predominante nos contos de fadas. Em poucas palavras e com uma linguagem mais próxima do coloquial, ela externou, na figura da princesa, as atitudes de uma mulher decidida, um “feliz para sempre” às avessas, porque à custa de uma tragédia.

**Texto 08-** A moça e o jardim**Deixa que eu conto....**

Aluno: Mikaelly Souza Santos

A moça e o jardim

Certo dia, uma moça passava do lado de um belo jardim. Havia muitas rosas, encantadas, queria pegar algumas, mas o problema é que o jardim era de uma mulher muito má que não queria dar uma rosa sequer. A moça, triste, foi embora. Alguns dias depois, avistou outro jardim com as mesmas rosas, mas, desta vez, o dono do jardim era um rapaz de bom coração que deu todas as rosas que ela quisesse.

Os jovens viraram amigos, mas com o passar do tempo se apaixonaram, casaram, tiveram filhos e viveram uma vida normal.

Fonte: Produção de aluno (2019)

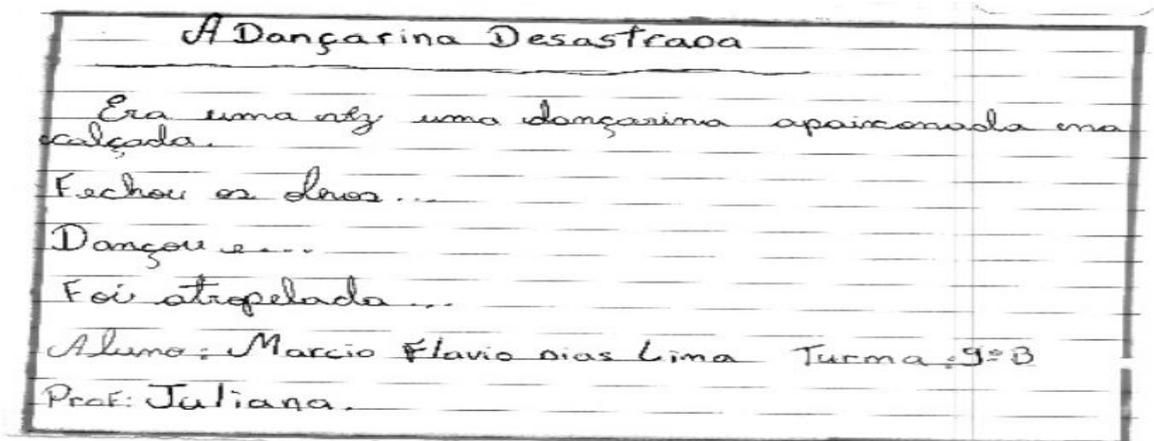
## Transcrição do miniconto

*A moça e o jardim*

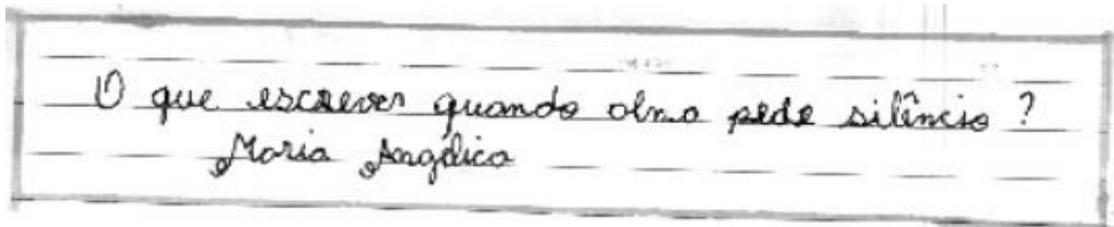
*Certo dia, uma moça passava do lado de um belo jardim. Havia muitas rosas, encantada, queria pegar algumas, mas o problema é que o jardim era de uma mulher muito má que não queria dar uma rosa sequer. A moça, triste, foi embora. Alguns dias depois, avistou outro jardim com as mesmas rosas, mas, desta vez, o dono do jardim era um rapaz de bom coração que deu todas as rosas que ela quisesse.*

*Os jovens viraram amigos, mas com o passar do tempo se apaixonaram, casaram, tiveram filhos e viveram uma vida normal.*

É uma narrativa sucinta, que, em uma cena rápida, consegue expressar o início de um relacionamento entre duas personagens, tendo um jardim como cenário. Apesar dos sugestivos elementos que remetem a um relacionamento romântico, como o jardim e a rosa, há uma quebra de expectativa no final, quando o “felizes para sempre” foi substituído por “uma vida normal”. O autor desse texto cria um final irônico, ao escolher um desfecho diferente dos contos tradicionais.

**Texto 09** - A dançarina desastrada

Fonte: Produção de aluno (2019)

**Texto 10:** sem título

Fonte: Produção de aluno (2019)

Entre as produções feitas pelos alunos, destacam-se esses dois minicontos “A dançarina desastrada” e o outro sem título, composto de uma única linha. No primeiro, o aluno começa tal como nos contos de fadas tradicionais, porém cria uma narrativa bem sintética. Apesar da estrutura mínima, não faltam elementos que caracterizam o conto, além das reticências, que dão liberdade ao leitor para preencher as lacunas de acordo com sua interpretação e visão de mundo individual.

Na segunda produção, a aluna, teoricamente sem inspiração, deixa externar de seu mundo interior o que considerou sua criação para aquele momento. As duas produções expressam a capacidade de síntese da aluna/escritora.

Tendo em vista os resultados da intervenção, é possível afirmar que formamos leitores capazes de criar um texto a partir de outro, numa relação intertextual, além de narrativas de autoria própria, com capacidade criadora, inventiva e crítica. Com isso, podemos afirmar que esses alunos, devidamente orientados, estão capacitados a ler e produzir textos de diferentes gêneros, não apenas o escolhido para a intervenção. Para Colomer (2007, p. 70), “a Literatura, precisamente, é um dos instrumentos humanos que melhor ensina ‘a se perceber’ que há mais do que se diz explicitamente”. Nos dois minicontos, essa percepção de si, de que trata Colomer (2007), e a percepção do mundo ficam evidentes. A história trágica da bailarina desastrada aparece associada à escolha do vocabulário escolhido para contá-la. A semelhança na sonoridade das palavras “calçada”, apaixonada” completa-se no último vocábulo “atropelada”, que assinala a morte da personagem.

De forma surpreendente, a autora do miniconto sem título usa a própria escrita, o silêncio interior, para expressar a mais subjetiva expressão de sua individualidade. O texto lança um questionamento, que pode se desdobrar em outros questionamentos, deixando para cada leitor a liberdade para responder/preencher de acordo com sua visão particular.

Essas 10 produções apresentadas como recorte do trabalho dos alunos, durante e após as oficinas, apontam para um resultado satisfatório, mesmo que parcial, de um trabalho que teve continuidade durante o ano letivo. Foi possível acompanhar o empenho e desempenho dos alunos envolvidos e o progresso alcançado, mesmo em um curto espaço de tempo. Alunos que afirmaram não gostar de ler nem de escrever produziram contos criativos, afinados com as atividades desenvolvidas nas oficinas.

O resultado positivo pode ser vislumbrado também na melhoria do desempenho da turma 9º ano Branco nas avaliações diagnósticas e intermediárias da escola, aplicadas com o intuito de mensurar o nível de aprendizagem dos discentes.

Os textos produzidos, com ampla participação dos alunos, responderam ao que foi proposto desde o início do projeto de intervenção, pois todos se envolveram, com interesse pelas atividades, as quais tiveram culminância no “Açaí Literário”. Na escrita, seguiram a mesma linha temática, tanto nas paráfrases quanto nos minicontos. Houve algumas incorreções gramaticais nas narrativas, mas nosso objetivo não foi melhorar os aspectos gramaticais, e sim experimentar abordagens do texto literário de forma mais agradável, despertando o gosto dos alunos alvo do projeto para a prática da leitura literária.

### **3.4 Mapa de resultados**

Ao observar os resultados da avaliação diagnóstica e intermediária da Escola Estadual Augusta Vale aplicada no ano da pesquisa, isto é, em 2019, notamos que houve avanço no desempenho dos alunos. Essas duas avaliações, enviadas pela Superintendência Regional de Ensino, são aplicadas em todas as turmas do ensino fundamental das escolas estaduais.

A primeira avaliação, diagnóstica, aplicada no mês de março, tem como objetivo identificar a realidade da turma, observando se os alunos apresentam ou não habilidades e pré-requisitos para os processos de ensino-aprendizagem, bem como refletir sobre as causas das dificuldades. Após essa avaliação, são definidas as ações para sanar os problemas. A média de acertos da turma, em Língua Portuguesa, ficou abaixo dos 50% na avaliação diagnóstica, com média de acerto de 42,09%.

Na avaliação intermediária, ocorrida no mês de agosto, após o trabalho com as oficinas de intervenção, é perceptível o avanço no número de acertos, cujo valor chegou a 54,31%. Nessa segunda prova, avalia-se se houve consolidação das habilidades trabalhadas no primeiro semestre letivo. Mesmo não sendo um avanço muito significativo em questão de porcentagem, a avaliação a que a escola foi submetida nesse ano mostra que nossas atividades de intervenção surtiram efeito, tendo em vista que a diagnóstica ocorreu no início do ano, antes da realização das atividades interventivas, já a intermediária aconteceu após o término, o que leva a inferir que o aumento na porcentagem de acertos está relacionada à experiência de leitura literária adquirida pelos alunos. É sabido que a prática da leitura literária melhora a capacidade crítica e de interpretação dos discentes em todos os conteúdos e em Língua Portuguesa, especificamente. É fato que trabalhos de intervenção bem elaborados e aplicados efetivamente possuem força de mudança e contribuem para melhoria dos resultados de avaliações internas e externas, além do desenvolvimento individual do aluno.

**Avaliação Diagnóstica 2019**

Mapa de Resultado

PROVA DE LÍNGUA PORTUGUESA      Escola: EE AUGUSTA VA. LE B141B - BRE: MONTES CLAROS - MUNICÍPIO: MONTES CLAROS

Nível de Ensino: Ensino Fundamental    Ano de Escolaridade: 9º Ano    Turma: 9 ANO BRANCO - Diurno

Quantidade de alunos presentes: 35  
Média de acerto da turma: 42,09%

**Mapa de Resultados - 9º Ano: 9 ANO BRANCO - Diurno**

NOME ALUNO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	ACERTOS
HABILIDADE	1.0	3.0	4.0	4.0	5.0	6.0	7.0	9.0	10.0	11.0	12.0	13.0	14.0	15.0	16.0	19.0	20.0	21.0	22.0	23.0	23.0	24.0	24.0	25.0	29.0	-	
DIFICULDADE	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	-	
GABARITO	D	A	C	A	C	A	D	D	D	B	D	C	E	B	D	A	A	D	A	D	B	D	B	C	A	D	
ALBERTH SAWAN BARBOZA	X		X				X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X		X		8	
ANNA LICE OLIVEIRA SANTOS	X	X					X		X		X			X	X	X	X	X	X		X		X			13	
ANNY VITORIA PEREIRA SILVA	X		X		X		X	X	X		X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X		8	
BRENO EMANUEL PERES SOUTO	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X		X	X	X	X	X	X		X	X	X		X	X	
BRENO GABRIEL DE SA	X	X					X	X	X		X					X	X	X	X	X	X		X		X	12	
CAIO SOARES FERREIRA	X						X	X		X			X					X			X				X	10	

Figura 13 – Quadro/resultado de avaliação diagnóstica/2019<sup>16</sup>

Fonte:www.simavebancodeitens.educacao.mg.gov.br

**Avaliação Intermediária 2019**

Mapa de Resultado

PROVA DE LÍNGUA PORTUGUESA      Escola: EE AUGUSTA VA. LE B141B - BRE: MONTES CLAROS - MUNICÍPIO: MONTES CLAROS

Nível de Ensino: Ensino Fundamental    Ano de Escolaridade: 9º Ano    Turma: 9 ANO BRANCO - Diurno

Quantidade de alunos presentes: 33  
Média de acerto da turma: 54,31%

**Mapa de Resultados - 9º Ano EF: 9 ANO BRANCO - Diurno**

NOME ALUNO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	ACERTOS
HABILIDADE	22.0	23.0	1.0	9.0	7.0	5.0	5.0	11.0	18.0	24.0	24.0	24.0	3.0	6.0	17.0	25.0	30.0	26.0	1.0	12.0	21.0	15.0	13.0	26.0	15.0	9.0	-
DIFICULDADE	F	F	D	F	M	M	D	M	F	M	M	F	F	F	F	F	F	M	M	M	F	M	M	M	D	D	
GABARITO	D	A	D	A	B	C	B	D	C	D	B	B	A	D	B	A	A	D	A	C	D	C	A	B	C	B	
ALBERTH SAWAN BARBOZA		X	X						X	X		X			X			X	X				X	X			16
ANNY VITORIA PEREIRA SILVA		X	X	X		X	X		X	X		X	X	X		X	X	X	X	X			X	X	X	X	7
BRENO EMANUEL PERES SOUTO	X	X	X	X		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X		X		X	X	X	X		X		6
BRENO GABRIEL DE SA		X									X		X		X									X	X		20
CAIO SOARES FERREIRA		X	X							X											X			X		X	20
DANIEL HENRIQUE COSTA DE ARRUDA		X			X		X	X			X		X		X						X			X	X		16

Figura 14 – Quadro/resultado da avaliação intermediária 2019<sup>17</sup>

Fonte:www.simavebancodeitens.educacao.mg.gov.br

<sup>16</sup> Avaliação aplicada em fevereiro de 2019 para todas as turmas da escola.

<sup>17</sup> Avaliação aplicada em junho de 2019 para todas as turmas da escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tal como na Introdução, nestas Considerações finais ousou comunicar o resultado da pesquisa empreendida fazendo o uso da 1ª pessoa do singular. Para além do resultado de um estudo sobre ensino-aprendizagem de leitura literária por alunos da educação básica, exponho a minha aprendizagem como professora.

Como visto anteriormente, o projeto proposto foi implementado na turma 9º ano Branco da Escola Estadual Augusta Vale. Nas atividades desenvolvidas, experimentei suportes a fim de verificar até que ponto eles auxiliam o professor no desafio de promover o letramento literário, por meio de um trabalho. Após observações diárias e aplicação do questionário diagnóstico, constatei que meus alunos não gostavam de leitura literária. Faltavam, então, estratégias que despertassem o interesse e os motivassem a concretizá-la não porque seriam avaliados, mas para que o contato com os saberes vários e a fantasia acontecesse. E assim surgiu a intervenção. Ao final das atividades, para mim, ficou evidente que até os alunos mais resistentes despertaram o gosto pela leitura literária, como ficou demonstrado na efetiva participação deles em todas as etapas. Os contos selecionados do livro *Longe como meu querer*, de Marina Colasanti, agradaram a todos os envolvidos, tanto pela temática que apresentam quanto pela estrutura do gênero.

A fim de delimitar o aporte teórico, optei por trabalhar a sequência básica de Cosson (2009), o qual concebe o letramento literário como um processo baseado em estratégias precisas e um planejamento específico para lidar com o texto literário, sendo que o professor aparece como mediador importante desse processo. Busquei apoio teórico também em Magda Soares (2003), Antonio Candido (1995), Roland Barthes (1987), Mikhail Bakhtin (2003) e Ângela Kleiman (2004).

Para dar início às oficinas, procurei dialogar com os alunos a respeito do valor do texto literário, em especial o conto, tanto no espaço escolar quanto na relação do leitor com o universo exterior, chamando a atenção da turma para a importância da arte literária no nosso desenvolvimento crítico e humano. Como não há uma aula específica de literatura no ensino fundamental, pelo menos não há na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, é muito comum o professor dispensar o mesmo tratamento de outros gêneros textuais ao texto literário. Além de desmotivar o estudante, essa forma de ensino-aprendizagem pode ampliar a lacuna entre o aluno e o texto literário.

O que ficou claro para mim no decorrer da pesquisa é que as dificuldades e o distanciamento, como também a resistência do discente em relação aos textos literários, se devem, principalmente, à falta de conhecimento e à forma como a literatura é abordada, geralmente de maneira descontextualizada. Pelas respostas ao questionário, esse universo ainda era estranho a boa parte dos discentes, os quais se mostraram mais familiarizados com o meio digital. Em relação à autora Marina Colasanti, nenhum aluno a conhecia. A falta de conhecimento leva à dificuldade de leitura, a qual reflete na escrita.

Com as oficinas, foi possível trabalhar, passo a passo, todas as estruturas, desde a capa da coletânea, passando pelo título, estrutura e construção das personagens das narrativas selecionadas. Confirmadas as hipóteses de que as dificuldades dos alunos advêm, principalmente, da falta de conhecimento e da forma inadequada de tratar o texto literário, as oficinas foram conduzidas procurando sanar essas lacunas ou, pelo menos, minimizá-las. Nas produções finais, foi possível então observar que ficamos, eu e os alunos, muito próximos de nossos objetivos, dado o envolvimento e a qualidade das produções finais deles.

Esse período de intervenção, desde as primeiras conversas com a turma até a socialização, que culminou com o evento “Açaí Literário”, oportunizou não somente aos alunos ampliar a visão sobre leitura literária, como também sua relação com o eu, o mundo e o outro, além do meu crescimento como profissional e como pessoa. A escolha dos textos literários – os contos de Marina Colasanti – foi determinante para o sucesso alcançado, pois as narrativas agradaram aos alunos, uma vez que demonstraram interesse pelas leituras e participaram efetivamente de todas as etapas, o que se concretizou nas produções finais.

Destaco a relevância e a eficiência das atividades desenvolvidas por meio das oficinas interventivas, as quais objetivaram interferir positivamente no problema diagnosticado, levando-se em consideração os recursos materiais que a instituição escolar oferece e a vivência dos alunos. Embora as dificuldades detectadas ao longo das observações e do diagnóstico não tenham sido completamente sanadas, os capítulos anteriores revelam o avanço na relação aluno/texto literário, especialmente na questão crítica e na formação humana.

Como não era objetivo mudar radicalmente a situação, foi possível dar o primeiro passo, uma vez que a proposta de intervenção servirá de base para motivar outros professores a mudar a visão e postura que têm diante da prática de leitura literária na escola. Resta evidente que ainda há muito a se empenhar para ampliar as habilidades literárias dos alunos, tanto na leitura quanto na escrita. Programas como o Profletras, ao qual este trabalho está vinculado, constituem-se como um espaço eficiente para repensarmos, enquanto professores, as práticas de ensino-aprendizagem voltadas à formação de leitores.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão; rev. trad. Marina Appenzeller. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, Bagma Tavares. Letramento literário: sobre a formação escolar do leitor jovem. *Educ. Foco*, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p.145-167 mar./ago. 2011.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BOSI, Alfredo. Situações e formas do conto brasileiro contemporâneo. In: BOSI, Alfredo (Org.). *O conto brasileiro contemporâneo*. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

BRASIL. Lei n.º 12.244: Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. *Diário Oficial da União*, Brasília, p. 3, seção 1, 25 maio 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular, 2018. Disponível em <<http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 2 maio 2019.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Orientações curriculares para o ensino fundamental – linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, 1997. v. 1. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Acesso em: 21 abr. 2019.

CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos*. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 3.ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 1998.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens, 9º ano: língua portuguesa*. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

CHARTIER, Roger; BOURDIEU, Pierre. A leitura: uma prática cultural. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: CHARTIER, R. (Org.). *Práticas de leitura*. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

COLASANTI, Marina. *Longe como o meu querer*. São Paulo: Ática, 2002.

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

- COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário*. São Paulo: Global, 2003.
- COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Trad. Laura Taddei Brandine. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- COUTINHO, Afrânio. *A literatura no Brasil*. São Paulo: Global, 2004.
- CORTÁZAR, Julio. *A valise de Cronópio*. São Paulo: Perspectiva, 1993.
- COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.
- COUTINHO, Afrânio. *A literatura no Brasil*. São Paulo: Global, 2004.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOTLIB, Nadia Battella. *Teoria do conto*. São Paulo, Ática, 2004.
- GREGORIN FILHO, José Nicolau. *Literatura juvenil: adolescência, cultura e formação de leitores*. São Paulo: Melhoramentos, 2011.
- INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da leitura no Brasil*, 2016. Disponível em <[www.prolivro.org.br](http://www.prolivro.org.br)>. Acesso em: 12 jun. 2019.
- KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. São Paulo: Pontes, 2004.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *Argumentação e linguagem*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.
- MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. *Conteúdo Básico Comum –Português (2014). Educação Básica – Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries)*. Disponível em:<[http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/banco\\_objetos\\_crv/%7BA9D578D1-0EBA-4DEA-B414-F6FA075CF947%7D\\_cbc-ef\\_lingua-portuguesa.pdf](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BA9D578D1-0EBA-4DEA-B414-F6FA075CF947%7D_cbc-ef_lingua-portuguesa.pdf)>. Acesso em: 21 out. 2018.
- MOISÉS, Massaud. *A criação literária*. São Paulo: Melhoramentos, 1968.
- PAULINO, Graça. *Das leituras ao letramento literário*. Belo Horizonte: FaE/UFMG; Pelotas: EDGUPPel, 2010.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. Literatura para todos. *Literatura e sociedade*, São Paulo, n. 9, p. 16-29. Disponível em: <[HTTP://www.revistas.usp.br/ls/article/view/19709](http://www.revistas.usp.br/ls/article/view/19709)>. Acesso em: 17 nov. 2019.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Texto, crítica e escritura*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. 2.ed. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

POZZEBOM, Fabio R. Brasil precisa construir 64 mil bibliotecas escolares até 2020 para cumprir meta. Agência Brasil (online), Brasília, 24 maio 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/c1JsfS>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

SANT'ANNA. Affonso Romano de. *Paródia, paráfrase & cia*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003.

SCLIAR, Moacyr. *Era uma vez um conto*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002. p. 5-9. (Coleção Literatura em minha casa.)

SILVA, Ezequiel T. *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas: Papyrus, 1986.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. A dupla face dos contos de Marina Colasanti. In: CECCANTINI, João Luís C. T. (Org.). *Leitura e literatura infanto-juvenil: memória de Gramado*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2004.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. *E por falar em Marina...* Estudos sobre Marina Colasanti. Goiânia: Cãnone Editorial, 2003.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: DE EVANGELISTA, Aracy et al. (Org.). *A escolarização da literatura: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda. Ler, verbo intransitivo. In: PAIVA, Aparecida et al. (Org.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2014.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

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

## ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MONTES CLAROS -  
UNIMONTES



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** LETRAMENTO LITERÁRIO: O CONTO COMO PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL II

**Pesquisador:** MARIA JULIANA CORREA FERREIRA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 03840718.9.0000.5146

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 3.085.615

**Apresentação do Projeto:**

Esta pesquisa será desenvolvida no âmbito do letramento literário e tem como principal objetivo promover o letramento literário em uma amostra de alunos do nono ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Augusta Valle, utilizando estratégias capazes de contribuir para a formação de um leitor ativo, que saiba interagir e agir em diferentes realidades. A prática tem apontado que os alunos do 9º ano apresentam muita resistência à leitura do texto literário e têm dificuldades para compreendê-lo.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Promover o letramento literário, por meio de contos “A princesa mar a mar”, “Eram três, e um precipício”, “Um cantar de mar e vento”, “Longe como o meu querer”, “Rio abaixo, rio acima” e “Com sua voz de mulher” presentes na obra “Longe como o meu querer”, de Marina Colasanti, em turmas do nono ano, utilizando estratégias capazes de contribuir para a formação leitora dos discentes.

Objetivo Secundário:

- Explorar referencial teórico referente à leitura, ao letramento, especificamente ao letramento literário, ao conto e aos círculos de leitura.
- Elaborar diagnóstico para demonstrar o grau de interesse dos participantes da pesquisa pela leitura literária.
- Planejar e desenvolver atividades de

**Endereço:** Av. Dr Rui Braga s/n-Camp Univer Profº Darcy Rib

**Bairro:** Vila Mauricéia

**CEP:** 39.401-089

**UF:** MG

**Município:** MONTES CLAROS

**Telefone:** (38)3229-8180

**Fax:** (38)3229-8103

**E-mail:** smelocosta@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MONTES CLAROS -  
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 3.085.615

círculos de leitura, de forma a incentivar a leitura do texto literário.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

O risco é o de que algum aluno desista, seja transferido ou deixe de frequentar as aulas, impedindo assim a sua participação na pesquisa.

Benefícios:

Colaborar para que, através da proposta de intervenção, haja o letramento literário dos participantes, melhorando o processo de aprendizagem, de forma a prepará-los para o exercício da cidadania e para proceder à transformação social.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa importante na área da educação.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Adequados.

**Recomendações:**

Apresentação de relatório final por meio da plataforma Brasil, em "enviar notificação".

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Aprovado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O projeto respeita os preceitos éticos da pesquisa em seres humanos, sendo assim somos favoráveis à aprovação do mesmo.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1254995.pdf	02/12/2018 23:48:11		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termoassentimento.pdf	02/12/2018 23:43:51	MARIA JULIANA CORREA FERREIRA	Aceito

**Endereço:** Av. Dr Rui Braga s/n-Camp Univers Profº Darcy Rib  
**Bairro:** Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089  
**UF:** MG **Município:** MONTES CLAROS  
**Telefone:** (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MONTES CLAROS -  
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 3.085.615

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_LETRAMENTO_LITERARIO .pdf	02/12/2018 23:43:06	MARIA JULIANA CORREA FERREIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	02/12/2018 23:20:06	MARIA JULIANA CORREA FERREIRA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

MONTES CLAROS, 14 de Dezembro de 2018

---

**Assinado por:**  
**SIMONE DE MELO COSTA**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Av. Dr Rui Braga s/n-Camp Univers Profº Darcy Rib  
**Bairro:** Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089  
**UF:** MG **Município:** MONTES CLAROS  
**Telefone:** (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com

**ANEXO B****A PRINCESA MAR A MAR**

Marina Colasanti

Três filhas tinha o rei. E as três queria casar.

Há anos esperava paciente que crescessem, dia a dia medindo-lhes a altura sopesando-lhes as tranças. Há anos pensava nos genros que lhe trariam, a ele que, não tendo filhos homens, precisava de espadas.

Afinal, seu olhar lhe disse que a primeira filha estava pronta. E a paciência deixou de ser necessária. Imediatamente mandou chamar o mais antigo e fiel de seus embaixadores e, diante da corte reunida, deu-lhe a ordem que pretendia vir a repetir mais duas vezes: que mandasse pintar o retrato da princesa e o levasse às cortes vizinhas em busca daquele que a faria rainha.

Logo, o Grande Pintor do Reino apresentou-se com seus longos pincéis, seus vidros de tintas e sua pequena barba. A princesa, vestida com ricas roupas, sentou-se para posar. Porém, passados dias e pronto o retrato, a corte desapontada sacudiu a cabeça. O quadro era belo, mas a princesa, ah! a princesa era muito mais bela que o quadro.

Decapitado, sem demora, aquele que ousara enfeiar a filha do Rei, um novo Grande Pintor foi nomeado, para herdar cores e tarefa. Novamente a princesa posou, e ricas eram suas roupas. Mas novamente a corte sacudiu a cabeça diante do resultado. Dessa vez, de cenho franzido. A beleza da jovem havia ficado ainda mais distante.

Ao terceiro Grande Pintor bastou olhar a princesa para concluir que não era tão grande quanto dele se esperava. Sozinho, foi entregar-se ao carrasco.

E eis que não havia mais pintores no reino, nem Grandes nem pequenos. Ou, se os havia, tratavam de esconder-se.

– Que isso não me impeça de cumprir a ordem – disse o Embaixador ao Rei que já se inquietava. – Levarei o retrato de outra maneira.

Escolheu no tesouro real a mais linda pérola, guardou-a num cofre pequeno, e partiu em sua carruagem rumo às distantes fronteiras do Norte.

Longa a viagem. Quando enfim chegou ao castelo daquele monarca, chegava com ele o inverno.

– Que mais me trouxe além da neve, Senhor? – perguntou-lhe o castelão do alto do trono.

O Embaixador contou-lhe então da filha do Rei. Que estava madura para casar. E quando o monarca pediu para ver seu retrato, aproximou-se, abriu o cofre pequeno e, sobre o fundo de veludo, exibiu a pérola.

– Assim é ela – disse, em voz alta, para que todos ouvissem. E erguendo a pérola, acrescentou: – Bela, rara, pálida. E preciosa.

No dia seguinte, partia de volta o Embaixador, para levar ao Rei a boa nova. A primeira das suas filhas seria Rainha das Terras do Norte.

Sem que muito tempo tivesse passado, já o Rei ordenava ao Embaixador que mandasse pintar o retrato da segunda filha e o levasse à corte do Sul.

– Pintar não é possível, sem pintor – respondeu o Embaixador. E acrescentou: – Outro é o retrato que levarei.

Recusando a chave do tesouro que o Rei lhe estendia, desceu aos jardins, aproximou-se da mais linda roseira, cortou com o punhal o botão mais perfeito, que protegeu debaixo do manto. Em seguida, subiu na carruagem e partiu.

Demorada, a viagem. Quando enfim chegou ao castelo daquele monarca, o verão chegava com ele.

– Que mais me trouxe, Senhor, além do Sol? – perguntou-lhe o castelão do alto do trono.

Então o Embaixador contou como o Rei o havia enviado porque a segunda de suas filhas estava madura para casar. E quando o castelão pediu para ver seu retrato, tirou de debaixo do manto o botão que havia desabrochado, e exibiu à corte a mais linda das rosas.

– Ela é assim – disse, bem alto, para ser ouvido por todos. Delicada, suave, rósea. A mais nobre entre todas.

Fez uma pausa, procurou com um sorriso o olhar do monarca, e acrescentou: – E tem seus espinhos.

O pretendente hesitou. Mas era pouca a ameaça diante de tão linda flor.

Já no dia seguinte partia o Embaixador para levar a boa nova ao seu Rei. A segunda filha seria Rainha das Terras do Sul.

Mal havia chegado, e o Rei ordenou que levasse à corte do Oeste o retrato da filha menor. “E que retrato será esse?”, perguntava-se curioso.

Nem tesouro. Nem jardim. O Embaixador olhou a princesa que conhecia desde menina, olhou longamente a moça que ela havia se tornado. Depois, tomando um grande frasco de vidro, foi enchê-lo no mar.

Protegeu o frasco em uma bolsa de couro macio. Subiu na carruagem. E partiu pela terceira vez.

Íngreme, a viagem. E lenta, rumo às fronteiras montanhosas. Quando enfim chegou ao castelo no alto da mais alta montanha daquele reino, a tempestade chegava com ele.

– Senhor – perguntou o castelão em seu trono – , além da borrasca, que mais me trouxe?

– Trouxe-lhe a notícia de que a terceira filha do meu Rei está madura para casar – respondeu o Embaixador, contando ainda como a conhecia desde pequena, como a havia visto crescer.

E quando o monarca perguntou como era ela, adiantou-se, abriu a bolsa macia, tirou o frasco, levantando-o bem alto, para que todos vissem.

– Ela é como o mar – disse lentamente. – Profunda e misteriosa. Cheia de riquezas escondidas. Seus movimentos obedecem à Lua.

O monarca, que nunca havia visto o mar, olhava para o frasco e não via nada que correspondesse às palavras do Embaixador. Diante da corte havia apenas um frasco cheio de água transparente, sem segredos de peixes ou estrelas, sem conchas, sem ondas. Água, apenas, entre vidro. Nem sequer azul. Uma esposa assim, para que queres?

Na manhã seguinte, ao partir, o Embaixador levava consigo o monarca. Desceram e desceram pelos caminhos pedregosos, até o mar. E chegando ao mar, apearam os dois, caminharam pela areia. A espuma alcançava suas botas sem que o monarca se decidisse a voltar. Ali estava o retrato, do qual não conseguia afastar os olhos. Mas por fim, subjugado, murmurou:

– Ela é grande demais para mim.

Pela primeira vez o embaixador regressou trazendo uma má notícia para o seu Rei. A terceira filha não seria Rainha das Montanhas do Oeste.

O tempo não pára porque uma filha de Rei está sem marido. Assim, suas irmãs casaram, bordaram pequenos enxovais, seus filhos nasceram. E estavam começando a engatinhar, quando chegou ao castelo a notícia de que no horizonte do Leste, onde não havia fronteira porque o Reino terminava no mar, uma vela havia surgido.

Cavaleiros velozes entregaram no castelo a informação de que um grande barco trazendo o Monarca dos Homens Navegadores acabara de atracar. E este se aproximava com seus guerreiros.

Preparou-se a defesa. Quando os estrangeiros chegaram, centenas de olhos escondidos espiaram por trás das seteiras. Mas os guerreiros traziam as espadas embainhadas, presos os escudos nos arreios.

– O que o traz, Senhor, além dos bons ventos? – perguntou o Rei do alto do seu trono, quando o Monarca Navegador chegou finalmente à sua frente.

Então o visitante contou como havia sabido que a mais jovem das princesas estava madura para casar. Como, sem tê-la visto, a conhecia desde sempre. Como, conhecendo-a, queria casar com ela.

E porque o Rei parecia não entender, adiantou-se, abriu a camisa. Depois virou-se para que todos vissem. E todos viram. Tatuados em seu peito, peixes e conchas entrelaçavam-se nas ondas, estrelas-do-mar deixavam-se levar pela espuma.

– Aqui está o seu retrato – disse, alto, para que todos ouvissem – gravado sobre o meu coração.

A terceira filha do Rei também ouviu. Olhou para aqueles olhos, azuis de tanto se debruçarem sobre a água. E soube, com quanta alegria soube, que seu marido havia chegado.

## ANEXO C

## ERAM TRÊS, E UM PRECIPÍCIO

Marina Colasanti

Uma estrada no campo, alguns arbustos, um certo sol de quina. E, naquela estrada, dois cegos esmoleiros esperando a improvável passagem de alguém caridoso, capaz de meter em suas mãos uma moeda.

Assim estavam, entre um suspiro e um passo, quando naquele ar de poucos ruídos ouviram um cacarejar de galinha.

Uma galinha à beira da estrada? Surpreenderam-se. Mas outro cacarejar fez-se ouvir. E não havia dúvida, era mesmo uma galinha. Acompanhando o som, tateando, um dos cegos descobriu o ninho entre os arbustos, o outro cego sentiu as penas que o roçavam em fuga. E, juntos, embaralhando dedos, tocaram um ovo, dois ovos, três ovos mornos. Era um tesouro vezes três.

O primeiro pensamento foi comê-los ali mesmo. Porém, o segundo lhes disse que isso equivalia a desperdiçar o achado. E, vencendo a fome, decidiram que melhor seria vendê-los no mercado. O mais velho tirou o gorro de lã, embrulhou nele os ovos, guardou o embrulho debaixo da camisa e do casaco, junto ao peito. Depois se viraram para começar a viagem.

Mas um se virou para a esquerda, o outro se virou para a direita. E, ambos perceberam que não sabiam em que direção ficava o mercado. – Perguntaremos! – exclamaram cheios de determinação. E seguiram caminho.

Caminharam. Caminharam. Iam pelo meio da estrada, quando de repente um dos cegos tropeçou, quase levando o outro. Havia trombado com uma cabra que vinha em direção oposta. Uma cabra atada a uma corda. Uma corda segura por um homem. Um homem cego, esmoleiro, que esperava a improvável passagem de alguém caridoso capaz de depositar-lhe uma moeda na mão.

– Por que não vem conosco para o mercado? – perguntaram-lhe os outros dois, passados alguns minutos de conhecimento. E logo sugeriram que poderia vender o leite da cabra. Ou, quem sabe, até mesmo a cabra.

A cabra, o cego disse, não venderia. – É minha guia – explicou com um sorriso de poucos dentes. Mas o leite...

Assim agora havia uma estrada no campo, uma cabra rebocando três cegos, e um sol aproximando-se do alto.

Caminharam. Caminharam. Até chegarem a uma encruzilhada de onde saía um atalho estreito. Foi nesse atalho que, levada pelo desejo de grama mais verde (ou pela suspeita quanto às intenções dos seus novos donos), a cabra se desviou. E atrás dela se desviaram o cego que vinha segurando a corda, o outro cego, que apoiava a mão no seu ombro, e o terceiro cego, que segurava o cinto daquele. Os três acreditando estarem no caminho do mercado.

Não demorou muito, o calor e a exigência do estômago anunciaram o meio-dia aos três companheiros. Era hora de parar. Procuraram uma sombra, e sem dar-se conta de que haviam se abrigado junto a uma casa, sentaram. O dono da cabra tirou uma cebola da bolsa de couro, o mais velho tirou um pão do seu alforje, o menos velho soltou a garrafa que trazia presa à cintura. Partilhando tudo como se fosse muito, comeram e beberam. Depois se deitaram e, sem precisar fechar os olhos, adormeceram.

Na casa não havia ninguém. Os donos tinham ido de manhã cedo ao mercado, levando alguns animais para vender. O cabritinho não, que ainda era muito novo. Tão novo que

quando viu a cabra pastando solta baliu, sacudiu sua pequena calda, e aproximou-se saudando-a com ligeiras marradas. Dela não se apartou mais.

O primeiro cego acordou. O segundo cego acordou. O terceiro cego acordou. Para perceber que estavam todos despertos, foi preciso que um bocejasse, que o outro se cocasse e que o terceiro ouvisse os dois.

Se andassem rápido, disse o mais velho, poderiam chegar ao mercado antes do anoitecer. E o dono da cabra, ainda de gatinhas, apressou-se a procurá-la. Chamou, bateu na grama, achou uma ponta de corda, segurou-a com firmeza. Depois, já erguido, deu-lhe uma sacudidela avisando sua guia, e, sentindo que avançava, acompanhou-a obediente.

Pensava, o coitado, estar acompanhando a cabra. Na verdade, seguia uma vaca que os donos haviam deixado pastando, e cuja corda colhera por engano. Quem acompanhava a cabra era o outro cego, que nem mais velho era, mas que havia encontrado a corda. E junto à cabra, trotava lá na frente o cabritinho.

Na estrada, uma vaca, uma cabra, um cabrito, três cegos. E um sol que, novamente, estava um pouco de quina.

Caminharam. E ainda caminhando perguntaram-se quanto distaria o mercado, sem perceber que em sua direção avançava, a cavalo, um salteador. O salteador, esse sim, os percebeu de longe. E os viu fáceis de enganar, donos de um lote de animais pelos quais poderia conseguir bom preço.

– Senhor – perguntou o primeiro cego, ouvindo o aproximar-se dos cascos –, poderia nos informar quanto falta para chegar ao mercado?

– Ah! Bom homem, bem que eu gostaria - respondeu em voz lamentosa o astuto –, pois é para lá que estou indo. Mas sou cego. Quem conhece o caminho é este cavalo que me leva.

Como havia previsto, os três acreditaram ter encontrado um semelhante. E tendo ele proposto que seguissem juntos, caíram confiantes no laço, julgando estarem sendo todos conduzidos ao mercado pelo cavalo. Não podiam imaginar que o salteador os levava em direção a um precipício, do alto do qual tencionava lançá-los para apossar-se dos seus animais.

Caminharam um bocado, até chegar junto ao ponto em que a campina parecia acabar no nada. Dizendo-se cansado, o salteador sugeriu uma breve parada. E antes que os outros sentassem, apeou, avançando rápido para empurrar o primeiro cego. A rapidez foi sua perdição.

Pois o cego, percebendo nos ruídos o aproximar-se do homem e desconhecendo-lhe o mal querer, deu dois passos na sua direção, tropeçou no cabritinho que se havia interposto entre os dois, e caiu para frente de braços estendidos. As mãos espalmadas, só as mãos, atingiram no peito o salteador. Que desequilibrado cambaleou, arranhou o ar, tentando se segurar em alguma coisa e, pernas ao alto, despencou no abismo.

– Senhor – chamou o cego, querendo se desculpar pelo encontrão. E, estranhando o silêncio: – senhor – chamou novamente sem obter respostas.

– Senhooooorr! – chamaram depois de alguns minutos. Os outros dois em voz mais alta. E nada. O senhor não atendeu.

Que homem mais estranho, comentaram os três. Vai ver, tinha se ofendido por aquele esbarrãozinho à toa e ido embora. Mas eles agora como fariam?

Estavam os três com seus animais a beira do precipício pensando que direção tomar, quando o cavalo relinchou.

– O cavalo! – Exclamaram aliviados. Ele conhecia o caminho para o mercado. Ele os levaria. E, embora sem entender por que seu dono havia ido embora a pé, um atrás do outro montaram na garupa.

Lá se foram os três cegos, e mais o cavalo, a vaca, a cabra e o cabritinho, sem saber que estava quase ficando escuro. E que não estavam indo para o mercado. Pois o cavalo,

sentindo-se tocado por aqueles seis calcanhares ossudos e vendo que o dia já se acabava, havia tomado o único caminho que realmente conhecia. O caminho de casa.

Chegaram que era noite. O cavalo parou, os três cegos apearam. Silêncio ao redor. Quieto assim o mercado não podia ser. Onde estariam? Esperaram parados, bateram palmas, chamaram. Esperaram mais um pouco. Começava a fazer frio. Era preciso achar um abrigo. Então avançaram com cuidado, meio enfileirados, tateando. O da frente encontrou a casa do salteador. Juntos empurraram a porta apenas encostada, entraram na casa, e perceberam que estava vazia, e se alegraram de ter encontrado uma casa sem dono.

Aos poucos, vasculhando nos móveis e nos cantos, descobriram comida, lenha para acender o fogo, uma garrafa de vinho. E um pote de barro. Tentaram meter a mão pela boca, para ver o que continha. Era estreita demais. Quiseram levantá-lo, era pesado demais. E balança e sacode e puxa e empurra, lá se foi o pote ao chão com estrondo, e com um tilintar, um tilintar tão alegre que só podia ser de moedas.

Contaram uma por uma, empilhando. E quando afinal acabaram de contar, a decisão dos três estava tomada. Agora que tinham uma casa, comida, dinheiro, uma vaca, uma cabra, um cabritinho e um cavalo, para quê ir ao mercado? Não precisavam mais. Nem do mercado, nem de qualquer outra coisa. Com o que a sorte lhes havia dado, podiam viver juntos muito bem, por muito tempo.

Grande era a sorte dos três. Mas ia ficar ainda maior.

Tendo decidido a sua nova vida, lembraram-se dos ovos que haviam dado início a toda essa história, e resolveram comemorar fazendo uma bela fritada. Acenderam o fogo. O mais velho tirou o embrulho de dentro da camisa, sentiu os ovos ainda mornos. Ia quebrar o primeiro na frigideira, quando percebeu que a casca começava a rachar sozinha. Aqueles ovos, que a galinha havia sido obrigada a abandonar no choco, aquecidos pelo calor do peito, do sol e da caminhada, estavam prontos para se abrir. Abriu-se o primeiro, libertando o pintinho ainda molhado. Abriu-se o segundo. O terceiro se abriu. Três pintos pipilaram sobre a mesa. Em resposta relinchou o cavalo, mugiu a vaca, baliram a cabra e o cabritinho e riram, riram de contentes, os três cegos.

**ANEXO D****UM CANTAR DE MAR E VENTO**

Marina Colasanti

Desfraldava a vela com os mesmos gestos amplos com que outras abrem a toalha sobre a mesa ou o lençol na cama. Vela branca com uma branca lua bordada. E assim que escurecia fazia-se ao largo.

Não levava redes, não levava anzol no barco pequeno. Cestos somente, grandes. E em silêncio, escuro adentro, navegava até chegar onde o mar é fundo como a noite.

Ali, recolhida a vela, ondulando suavemente à deriva, a moça pescadora punha-se a cantar.

Cantava baixinho, mas logo, trazidos pelas malhas invisíveis da sua voz, os peixes começavam a saltar fora d'água pulando para o seu colo, luzidias estrelas que iam se perder entre as pregas da saia, iluminando por rápidos instantes o fundo úmido do barco.

Durante a noite toda a moça cantava. Seu primeiro silêncio despertava o sol. Era hora de voltar, vela enfunada.

Sempre, ao chegar ao pequeno porto da aldeia, sua pescaria revelava-se maior que a dos outros barcos. Desembarcava cestos cheios, transbordantes, mesmo quando os demais não precisavam sequer desembarcar seus cestos vazios. O mar nunca era avaro para ela. Avaros faziam-se, porém, os olhares dos outros pescadores.

Estando ao largo, numa noite como as outras em que, de tão farto o barco, ela colhia um ou outro peixe do fundo e o devolvia ao mar, um brilho diferente surpreendeu seu olhar. Entre tanta prata de escama, um súbito cintilar de ouro. Tateando entre os corpos luzidios, buscou o peixe que acabara de cair no seu regaço e, não sem espanto, viu que trazia um anel na boca.

Um anel cinzelado em que ramos de flores retinham uma pedra verde. Um precioso anel que a ninguém podia devolver. E um pouco largo para sua mão delicada onde só coube no dedo médio.

Aquela manhã, ao chegar no porto, a moça trazia mais do que apenas cestos cheios. Em toda a aldeia, o único brilho de ouro era seu. E um outro brilho, escuro, acendeu-se nos olhos dos pescadores.

Mas sem percebê-lo, ela continuou desfraldando sua vela ao anoitecer e recolhendo-a de manhã, vivendo mais alegre no mar do que na terra, tendo as estrelas como guia e sua voz como companheira.

Até que depois de algum tempo, em outra noite igual a todas as que haviam passado, novamente um toque de ouro coruscou colhendo sua atenção, e quando ela pegou o peixe que por último havia saltado do seu regaço, viu, menos surpresa dessa vez, que trazia uma chave na boca.

Uma chave toda trabalhada. Uma rica chave de ouro sem dono ou fechadura. Que a moça, desatando a fita que lhe prendia o cabelo, pendurou no pescoço. Mais ainda que o anel, a chave pendente como um colar feriu o olhar dos outros pescadores. A inveja os unia. Murmurantes e oblíquos, maldizendo o mar que só à moça entregava seus tesouros, decidiram entregá-la ao mar, que a guardasse sem nunca mais devolver. Serraram o mastro do seu barco o quanto bastava para levá-la ao largo e partir-se com os ventos do amanhecer. E pela primeira vez sorriram vendo no escuro porto a vela branca que se abria.

Como se obedecesse ordens, o barco navegou até o largo e, quando a pescadora içou a vela para colher os ventos da manhã, partiu-se num estalo. Sem mastro, não havia meio de voltar.

Ela poderia ter chorado, e não chorou. Sentou-se, pensando que a vela que sempre lhe

havia garantido a vida agora lhe serviria de mortalha. Mas de repente sentiu tantas leves, levíssimas, batidas contra o casco, e percebeu atônita que navegava em direção à terra. Olhando na água, debruçada sobre a borda, compreendeu. Peixes pequenos e grandes, muitos peixes, a empurravam.

Nenhuma alegria a recebeu na aldeia. O desapontamento reforçou o desejo dos pescadores. E antes mesmo que o mastro tivesse sido trocado, aproveitaram-se de um momento em que ninguém estava junto ao barco, furaram seu casco em vários pontos, e cuidadosamente taparam os furos com miolo de pão amassado com serragem. Dessa vez, sequer sorriram quando a vela fez-se ao largo.

E ao largo ainda não havia chegado, quando o miolo de pão, amolecido, desfez-se, deixando entrar a água aos borbotões.

A moça bem poderia ter gritado, tamanho o susto. Não gritou. Tentava em vão tapar um ou outro furo com a saia ou o xale, quando percebeu que a água já não entrava aos borbotões, já não entrava de todo. Tateando, compreendeu. Peixes haviam-se metido nos furos, tapando-os com o próprio corpo.

Dessa vez, não havia ninguém no porto quando a moça chegou, porque era meia-noite. Mas na manhã seguinte, mais enraivecidos ainda ficaram os pescadores vendo que, contra todos eles, o mar teimava em favorecê-la. Quando dias depois, consertado o casco, ela se fez ao mar, o leme havia sido trabalhado para desprender-se e afundar.

Percebeu-o a pescadora vendo-o desaparecer no azul, quando estava em altíssimo mar e já não adiantava perceber. Sem leme, seria levada pelas correntes, atirada contra os arrecifes ou devorada pelo sol. Vontade de chorar não lhe faltou. Mas antes que tivesse tido tempo de fazê-lo, um golfinho aflorou e mergulhou ao lado do barco, depois à frente, do outro lado e novamente à frente. Rápida, enquanto o golfinho continuava aflorando e mergulhando ao seu redor, ela atou um cabo à proa, atirou-o na água. E logo o golfinho colheu o cabo na boca e começou a rebocar.

Navegaram a noite inteira, ela em silêncio para não aumentar o peso do barco, o golfinho à frente cintilante entre mar e luz de lua. A manhã ainda não havia chegado, quando ela viu ao longe, escura sobre o escuro, recortar-se a silhueta de uma ilha. Não era para o porto da aldeia que avançavam.

Era para uma praia pequena. Em que o barco, enfim abandonado pelo golfinho e seguindo seu impulso, suavemente encalhou.

Areia lisa e clara, sem marcas. Uma escadaria de pedra que se escondia ao alto, entre flores. Jardins ao redor, floresta. E, mais que o empalidecer do céu, o canto dos pássaros anunciando o reinado do dia.

A moça prendeu na cintura a barra da saia, e saltou. Pés n'água, empurrou o barco areia acima, atou o cabo firmemente num rochedo. Só depois de garantir seu único bem, caminhou até a escadaria, começou a subir.

Quantos degraus! Distraía-se olhando o jardim, parava para debruçar-se sobre o perfume das flores. E ei-la chegar ao alto, à beira de um gramado que se estendia até o pequeno palácio – ou grande vila – diante de cuja porta fechada parou.

Chamou, primeiro baixinho. Depois mais alto. Alguns pássaros esvoejaram. A voz dela perdeu-se entre as árvores. Ninguém atendeu. Bateu com a pesada aldrava de bronze. Ouviu as pancadas ecoando lá dentro. O eco abafado foi a única resposta.

Já ia afastar-se, quando alguma coisa na grande fechadura dourada chamou sua atenção. Olhou com cuidado, tentando lembrar-se de onde havia visto desenho semelhante. E num súbito lampejo reconheceu o mesmo delicado trabalho da chave que trazia ao pescoço.

Solta a fita, a chave de ouro rodou suave na fechadura. Sem um estalo sequer, a porta abriu-se. E metendo antes a cabeça para ver se algum perigo a espreitava lá dentro, a pescadora descalça avançou lentamente sobre o mármore.

Enorme vestíbulo, colunas, arcos e, por trás de reposteiros de veludo, as altas janelas

por onde entrava a luz ainda verde da manhã. Onde estariam as gentes dessa casa? Poeira fina sobre os móveis e os pisos, sem pegadas, sem marcas de mãos. Tudo arrumado, porém. E estanque no silêncio.

Atravessou o vestíbulo, entrou num salão, sobressaltou-se com seu reflexo nos espelhos. As velas nos castiçais estavam gastas e ninguém as havia substituído. Entrou em outra sala, escura, com os repositores abaixados, quase tropeçou numa cadeira, distinguiu um piano. Havia luz além da porta. Caminhou cuidadosa até lá. E então, da soleira, antes mesmo de olhar o resto da sala, ela o viu.

Era o retrato grande de um homem esbelto e jovem, um homem moreno. Ali estava, de pé contra a parede, vívido como se ela o visse chegar por algum corredor. E sua presença pareceu-lhe subitamente ocupar não apenas aquela sala, mas as outras salas por onde havia passado e todas as salas e cômodos que intuía naquela casa, todo mínimo recanto, expandindo-se nos jardins e descendo pela escadaria. E aproximando-se percebeu aquilo que seu coração estava de alguma forma tentando lhe dizer, que na mão esquerda do homem brilhava entre ramos de ouro a pedra verde de um anel, o mesmo anel que ela sentia, pesado e um pouco largo, rodeando seu dedo médio.

Naquele dia, sequer pensou em partir. Deixou-se ficar longamente na sala, diante do retrato. Depois vagueou pela casa, atravessou a sombra da magnólia no pátio interno, procurou seu próprio rosto na superfície escura do laguinho, e subiu degraus, desceu degraus, foi às cozinhas, assombrou-se com as enormes pias enxutas, as centenas de pratos empilhados nos armários. Comida não havia, nem cheiro dela. Há muito nenhuma lenha ardia naquele fogão. Mas a figueira fora da porta estava carregada, os figos rachados escorriam mel, e ela fartou-se, bebendo depois água nas mãos em concha. Não ousou servir-se de uma das taças.

Estava cansada, afinal. O dia logo acabaria. E tendo entrado em um dos quartos, deitou-se na cama, e adormeceu.

Sonhou com o moço do quadro. Fora da moldura, sentado diante dela, mas com aquela mesma camisa branca que usava na tela, aquele mesmo olhar sedoso, e uma voz, uma voz que era como um murmúrio de mar, e lhe dizia coisas que ela não conseguia compreender mas via desenhar-se nos lábios rosados. Acordou no dia seguinte. Não havia ninguém sentado diante dela. Foi até a sala cheia de livros. O moço continuava de pé, contido pela moldura dourada. Mas seu olhar pareceu-lhe aceso como o havia visto em seu sonho, e olhando os lábios lembrou-se de como se moviam e desejou, desejou muito, saber o que haviam dito.

Novamente gastou quase todo o dia caminhando pela casa, embora tendo se demorado tanto na sala do retrato. E quando a hora da fome chegou, escolheu um prato de porcelana, um delicado cálice de cristal, e sentada sozinha na grande mesa de mármore negro comeu as uvas ainda mornas de sol que havia colhido na parreira, bebeu a água fresca que havia ido buscar na nascente. À noite, deitada na cama, debaixo do dossel, sonhou que o moço entrava no quarto com o mesmo passo anunciado no retrato, e que sentado a seu lado lhe dizia coisas que ela ainda não entendia, mas que acariciavam, com quanta suavidade, seu coração.

Não havia ninguém ao seu lado quando acordou. Mas na sala, olhando o jovem da tela, percebeu que agora sabia como ele caminhava. E seu passo a acompanhou quando passeou nos jardins, quando parou diante dos espelhos do salão esperando vê-lo junto de si.

Naquele dia pensou que deveria consertar o barco e partir. Mas pareceu-lhe que poderia ocupar-se disso no dia seguinte, depois que tivesse sonhado mais uma noite com o moço, depois que tivesse entendido o que ele tinha para lhe dizer. E comeu romãs, coroando seu prato de rubis, e em vez de água bebeu vinho da adega, tingindo sua taça de sangue. Assim, dia após dia, a pescadora adiava sua partida, alimentando-se das frutas que encontrava no jardim, dos ovos que colhia nos ninhos. E a cada dia mais intensamente desejava a chegada da noite, quando então receberia em seu sonho e seu quarto o jovem do quadro, e deixaria que as palavras indecifradas penetrassem seu peito, incendiando-lhe o coração.

O barco não havia sido consertado, e o verão chegava ao fim. As frutas escasseavam.

Breve, não houve mais nenhuma no jardim que começava a amarelar. Foi preciso recorrer aos cogumelos e procurar os raros ovos nos penhascos junto ao mar. Do alto, ela olhava para o barco ainda atado ao rochedo.

Agora, pelas janelas atrás dos reposteiros, o vento queixava-se. A casa fazia-se fria. Mas à noite ela sonhava com o jovem senhor daquelas salas, envolto em um casaco de peles, que lhe abria os braços e a acolhia. E ela se sentia aquecida como nunca havia estado.

Sabia, ainda assim, que era preciso consertar o barco. No feroz mar do inverno jamais conseguiria alcançar o porto da sua aldeia. E quando o dia chegou em que não houve nada para colocar no prato de porcelana, nem razão nenhuma para sentar-se à mesa de mármore, o barco na praia já tinha um leme.

A moça pescadora percorreu as salas pela última vez. Todas, menos a do retrato. Fechou a grande porta de entrada, colocou a chave ao pescoço. E desceu a escadaria. Sem se dar o trabalho de recolher a barra da saia, empurrou o barco para dentro da água, saltou a bordo. De pé, no casco que ondeava nervoso sobre o mar encapelado, desfraldou a vela branca com sua branca lua bordada. Lentamente afastou-se da ilha.

E logo fez-se noite. Noite debaixo das nuvens negras, noite sobre o negro mar. Raros relâmpagos. E o gelado alfanje do vento cortando o ar e a carne, ferindo o casco que o leme a custo continha, borrifando de água, encharcando de sal. Tão frio estava que para aquecer-se a pescadora começou a cantar. Fio de voz na tempestade, que a ninguém chegaria. Mas como se ouvisse o eco da sua própria voz, uma canção pareceu chegar-lhe no vento. Olhou em volta, debruçou-se sobre o mar. E na água escura como os seus sonhos o viu, homem do quadro e da noite, que lhe abria os braços e o casaco de espuma. Mergulhou a mão estendendo-a para ele. Sentiu que o anel escorria do dedo para o fundo. Então ela própria deixou-se deslizar para aqueles braços, enquanto o vento encobria as palavras que ele lhe dizia, as palavras todas que pela primeira vez ela conseguia entender.

## ANEXO E

## LONGE COMO O MEU QUERER

Marina Colasanti

Regressava ao castelo com suas damas, quando do alto do cavalo o viu, jovem de longos cabelos à beira de um campo. E embora fossem tantos os jovens que cruzavam seu caminho, a partir daquele instante foi como se não houvesse mais nenhum. Nenhum além daquele.

À noite, no banquete, não riu dos saltimbancos, não aplaudiu os músicos, mal tocou na comida. As mãos pálidas repousavam. O olhar vagava distante.

– Que tens, filha, que te vejo tão pensativa? – perguntou-lhe o pai.

– Oh! pai, se soubesses! – exclamou ela, feliz de partilhar aquilo que já não lhe cabia no peito. E contou do rapaz, do seu lindo rosto, dos seus longos cabelos.

O que o pai pensou, não disse. Mas no dia seguinte, senhor que era daquele castelo e das gentes, ordenou que se decapitasse o jovem e se atirasse seu corpo ao rio. A cabeça entregou à filha em bandeja de prata, ele que sempre havia satisfeito todas as suas vontades.

– Aqui tens o que tanto desejavas.

E sem esperar resposta, sem sequer procurá-la em seus olhos retirou-se.

Saído o pai, a castelã lavou aquele rosto, perfumou e penteou os longos cabelos, acarinhou a cabeça no seu colo. À noite pousou-a no travesseiro ao lado do seu, e deitou-se para dormir.

Porém, no escuro, fundos suspiros barraram a chegada do seu sono.

– Por que suspiras, doce moço? – perguntou voltando-se para o outro travesseiro.

– Porque deixei a terra arada no meu campo. E as sementes preparadas no celeiro. Mas não tive tempo de semear. E no meu campo nada crescerá.

– Não te entristeças – respondeu a castelã. – Amanhã sementearei teu campo.

No dia seguinte chamou sua dama mais fiel, pretextou um passeio, e saíram ambas a cavalo.

Apearam no campo onde ela o havia visto a primeira vez. A terra estava arada. No celeiro encontraram as sementes. A castelã calçou tamancos sobre seus sapatinhos de cetim, não fosse a lama denunciá-la ao pai. E durante todo o dia lançou sementes nos sulcos.

À noite deitou-se exausta. Já ia adormecer, quando fundos suspiros a retiveram à beira do sono.

– Por que suspiras, doce moço, se já semeiei teu campo?

– Porque deixei minhas ovelhas no monte, e sem ninguém para trazê-las ao redil serão devoradas pelos lobos.

– Não te entristeças. Amanhã buscarei tuas ovelhas.

No dia seguinte, chamou aquela dama que mais do que as outras lhe era fiel e, pretextando um passeio, saíram juntas além dos muros do castelo.

Subiram a cavalo até o alto do monte. As ovelhas pastavam. A castelã cobriu sua saia com o manto, não fossem folhas e espinhos denunciá-la ao pai. Depois, com a ajuda da dama reuniu as ovelhas e, levando o cavalo pelas rédeas, desceu com o rebanho até o redil.

Que tão cansada estava à noite, quando o suspiro fundo pareceu chamá-la!

– Por que suspiras, doce moço, se já semeiei teu campo e recolhi tuas ovelhas?

– Porque não tive tempo de guardar a última palha do verão, e apodrecerá quando as chuvas chegarem.

– Não te entristeças. Amanhã guardarei a tua palha.

Quando no dia seguinte mandou chamar a mais fiel, não foi preciso explicar-lhe aonde iriam. Pretextando desejo de ar livre, afastaram-se ambas do castelo.

Os feixes de palha, amontoados, secavam ao sol. A castelã calçou os tamancos, protegeu a saia, enrolou tiras de pano nas mãos, não fossem feridas denunciá-la a seu pai. E começou a carregar os feixes para o celeiro. Antes do anoitecer tudo estava guardado, e as duas regressaram ao castelo.

Nem assim manteve-se o silêncio no escuro quarto da castelã.

– Por que suspiras, doce moço? – perguntou ela mais uma vez. – Por que suspiras, se já semeiei teu campo, recolhi tuas ovelhas, e guardei tua palha?

– Porque uma tarefa mais é necessária. E acima de todas me entristece. Amanhã deverás entregar-me ao rio. Só ele sabe onde meu corpo espera. Só ele pode nos juntar novamente antes de entregar-nos ao mar.

– Mas o mar é tão longe! – exclamou a castelã num lamento.

E naquela noite foram dois a suspirar.

Ao amanhecer a castelã perfumou e penteou os longos cabelos do moço, acarinhou a cabeça, depois a envolveu em linhos brancos e chamou a dama.

Os cavalos esperavam no pátio, o soldado guardava o portão. – Vamos entregar alguma comida para os pobres – disseram-lhe. E saíram levando seu fardo.

Seguindo junto à margem, afastaram-se da cidade até encontrar um remanso. Ali apearam. Abertos os linhos, entregaram ao rio seu conteúdo. Os longos cabelos ainda flutuaram por um momento, agitando-se como medusas. Depois desapareceram na água escura.

De pé, a castelã tomou as mãos da sua dama. Que lhe fosse fiel, pediu, e talvez um dia voltassem a se ver. Agora, cada uma tomaria um rumo. Para a dama, o castelo. Para ela, o mar.

– Mas é tão longe o mar! – exclamou a dama.

Montaram as duas. A castelã olhou a grande planície, as montanhas ao fundo. Em algum lugar além daquelas montanhas estava o mar. E em alguma praia daquele mar o moço esperava por ela.

- A distância até o mar – disse tão baixo que talvez a dama nem ouvisse – se mede pelo meu querer.

E esporeou o cavalo.

## ANEXO F

## RIO ABAIXO, RIO ACIMA

Marina Colasanti

Suado depois de longa caçada, um deus banhou-se no rio. E, em recompensa pelo refrigério, cada minúscula gota do seu suor fez-se ouro. Ouro escorreu brilhante pelo corpo do deus, dourando a areia a seus pés, os pequenos seixos. As escamas dos peixes, os juncos das margens, e a água toda ao redor. Assim aconteceu que o rio escorresse azul até aquele exato ponto, para tomar-se a partir dali cintilante como uma lâmina, corrente feita de tantos pequenos pontos preciosos, tantas minúsculas pepitas que revolteando e sem se esgotar fluíam rumo ao mar.

Atravessando o vale, a rica carga do rio chegou enfim a uma cidade. Passou debaixo da primeira ponte, atardou-se no remanso em que as lavadeiras lavavam roupa. Mas antes que chegasse à segunda ponte, os gritos delas haviam alertado a população, e enquanto tantos se lançavam às margens com baldes e panelas, uns poucos providenciavam pedras e tijolos, carroças e argamassa, para erguer uma barragem.

Não demorou muito, o rio estava represado. Agora nenhuma gota passaria dali. A riqueza estava presa. E cada cidadão passou a recolher diariamente sua parte, enchendo jarros, potes, tigelas e pratos fundos, abarrotando cofres e baús.

Os rios fluem de dia, e fluem de noite. E vendo a riqueza que não parava de chegar, o homem mais rico da cidade começou a pensar que aquela gente toda já havia guardado ouro mais que suficiente para suas modestas necessidades, e que ele merecia ter mais que os outros, já que, mais que os outros, sabia multiplicá-lo.

Agiu em silêncio. Então uma noite, enquanto todos dormiam, o rio deixou de correr. E na manhã seguinte, os que haviam dormido viram que nada escorria entre as margens.

O homem rico havia represado o rio acima da cidade. E agora estava ainda mais rico, porque o ouro que fluía até a barragem era todo seu.

– Por que só dele, se é nosso pai? – perguntaram-se os filhos do homem rico. – Por acaso não temos o mesmo direito, nós que temos o mesmo sangue?

Providenciaram pás e picaretas, cordas e roldanas, encilharam mulas. E partiram, rio acima.

Só pararam bem além da represa do pai. Ali juntos, ergueram uma outra barragem.

Vendo esgotar-se seu fluxo de riqueza, o comerciante pôs as mãos na cabeça e, dirigindo-se à praça do mercado, começou a gritar em altos brados.

– Irmãozinhos meus, concidadãos! Eu, que só queria o bem, fui roubado pelos meus próprios filhos!

Assim gritava, enquanto pessoas assomavam às janelas, e alguns passantes se juntavam ao seu redor.

– Represei o rio para erguer um lindo monumento de ouro na cidade – gritou ainda, tratando de fazer estremecer a voz como se estivesse à beira do pranto. – E meus filhos gananciosos quiseram ficar com o rio só para eles.

Entre os que o ouviam, alguns, percebendo uma boa ocasião de recuperar a riqueza perdida, concordaram em subir com ele rio acima.

Andaram, andaram e chegaram à barragem do homem rico, onde os peixes dourados morriam na lama dourada.

Seguiram.

Andaram, andaram e chegaram à barragem dos filhos do homem rico, onde a água brilhava roubando a luz do sol.

Seguiram.

Mas não andaram muito. Porque alguns metros acima viram que a água era azul e transparente, e branca a areia do fundo sobre a qual nadavam peixes coloridos. Não havia ali nem o mais minúsculo ponto de ouro, daquele ouro que parecia surgir do nada, bem junto à barragem dos filhos do homem rico.

Nem assim hesitaram. Pouco antes do ponto em que o deus se havia banhado, ergueram sua barragem. Se eles não podiam ficar com aquela riqueza, ninguém ficaria.

E o rio perdeu sua força metálica, devolveu a luz ao sol. Esquecido do mar, aquietou-se atrás de pedras e tijolos, espreado-se largo e sereno como um lago.

Os homens voltaram à cidade. Sem ouro. Sem rio.

E passado muito, muito tempo, outros homens, que não sabiam do ouro nem sabiam do rio, vieram com suas mulheres e filhos instalar-se à beira do lago. Construíram suas casas perto das margens. E porque havia tantos peixes e flores e garças sentiram-se ricos.

**ANEXO G****COM SUA VOZ DE MULHER**

Marina Colasanti

Aquele deus era dono daquela cidade como um mortal seria dono de fazenda ou sítio. Não era grande a cidade. O templo, casas, e campos ao redor. Mas porque era dono daquela cidade, o deus era também responsável pela felicidade dos seus habitantes.

E um dia, pelas preces, percebeu que os habitantes não eram felizes.

– Nada lhes falta – disse o deus, em voz alta. – Cuido para que as estações se sigam em boa ordem. Garanto-lhes colheita no campo e comida na mesa. Nenhum grão apodrece nas espigas. Nenhum ovo gora nos ninhos. E seus filhos crescem. Por que então não são felizes?

Porém os homens desconhecem as perguntas dos deuses. E embora tivesse falado em voz tão alta que poderia ser ouvida de uma estrela a outra, ninguém lhe respondeu.

A cidade estava na palma da mão do deus. E ainda assim tão longe que ele não via os sentimentos daquelas pessoas – Irei até lá – disse a alta voz. – Entre eles, verei melhor o que se passa.

E tendo decidido, abriu seus imensos guarda-roupas à procura de uma identidade com a qual apresentar-se no mundo dos mortais. Havia ali peles e couros de todos os animais, da lisa pele da gazela à áspera couraça do rinoceronte. O pescoço da girafa pendia de um cabide, plumas coloridas despontavam na prateleira e numa gavetinha enfileiravam-se as preciosas carapaças dos insetos. Mas dessa vez não seria como animal que desceria à Terra. Remexeu entre as peles dos humanos, suspendeu uma escura, bronzeada de sol, hesitou por um instante. Depois escolheu a mais lisa e macia, fechou-se bem dentro dela, cobriu-se com uma túnica. E desceu.

E eis que aquela mulher de longos cabelos apareceu na cidade dizendo que era deus, e ninguém acreditou. Fosse deus, teria vindo como guerreiro, herói, ou homem poderoso. Fosse deus, apareceria como leão, touro bravo ou águia lançando-se das nuvens. Até o crocodilo e a serpente poderiam abrigar deus em seu corpo. Mas uma mulher vinda das ruas estreitas nada mais podia ser que uma mulher.

E assim o deus prendeu seus longos cabelos sobre a nuca e foi procurar um trabalho. Mas a uma mulher não se dá trabalho de ferreiro, nem se põe na carroça a conduzir cavalos. Uma mulher não é aquela que comanda soldados. Uma mulher não é sequer aquela que conduz o arado. E depois de muita procura, o deus-mulher só conseguiu empregar-se em uma casa para ajudar nas tarefas domésticas.

Era uma boa casa a que o acolheu. A esposa diligente, o marido trabalhador. Poeira não se juntava nos cantos, embora a trouxessem em suas sandálias. E os filhos cresciam como crescem filhos que não têm doenças. Porém, pouco sorriam. Cumpriam suas tarefas de dia. À noite juntavam-se no estábulo para aproveitar o calor dos animais. As mulheres fiavam. Os homens consertavam ferramentas ou faziam cestos. Ninguém falava. As noites eram longas depois de longos dias. Os humanos se entediavam.

Até mesmo o deus, de fuso na mão, se entediava. E uma noite, não suportando a mesmice dos gestos e do silêncio, abriu a boca e começou a contar.

Contou uma história que se havia passado no seu mundo, aquele mundo onde tudo era possível e onde viver não obedecia a regras pequenas como as dos homens. Era uma longa história, uma história como ninguém nunca havia contado naquela cidade onde não se contavam histórias. E as mulheres ouviram de olhos bem abertos, enquanto o fio saía fino e delicado entre seus dedos. E os homens ouviram esquecidos das ferramentas. E o menino que chorava adormeceu no colo da mãe. E as outras crianças vieram sentar-se aos pés do deus. E ninguém falou nada enquanto ele contava, embora em seus corações todos estivessem contando com ele.

A noite foi curta aquela noite.

Na noite seguinte, reunidos todos no estábulo, como todas as noites, o deus não falou. As mulheres olhavam para ele de vez em quando, por cima do fuso. Os homens evitavam fazer barulho, deixando o silêncio livre para ele. Todos esperavam. Mas as crianças, que brincavam com o deus-mulher durante o dia, vieram juntar-se ao seu redor. Uma puxou de leve a saia do deus-mulher e pediu: – Conta!

E com sua voz de mulher o deus contou.

Assim, noite após noite o deus entregou suas histórias à família como até então lhes havia entregue as frutas maduras cheias de sementes. E não apenas àquela família, porque logo o vizinho da frente soube, e à noite apresentou-se com os seus no estábulo para também ouvir. E depois foi a vez do vizinho do lado. E em pouco tempo o estábulo estava cheio, e pessoas amontoavam-se nas janelas e porta.

Agora, durante o dia, enquanto aravam, martelavam, enquanto erguiam o machado, os homens lembravam-se das histórias que tinham ouvido à noite, e tinham a impressão de também navegar, voar, cavalgando trovões e nuvens como aquelas personagens. E as mulheres estendiam lençóis como se armassem tendas, repreendiam o cão como se domassem leões, e atizando o fogo chuçavam dragões. Até o pastor com suas ovelhas não estava mais só, e as ovelhas eram sua legião.

Os homens sorriam debruçados sobre suas tarefas, as mulheres cantavam e tinham gestos amplos nos braços, e as crianças se enrodilhavam estremecidas de medo e de prazer. O tédio havia desaparecido.

Foi quando uma mulher que havia estado no estábulo passou a repetir as histórias do deus para outros habitantes da cidade. Repetir exatamente, não. Aqui e ali, acrescentava coisas, tirava outras e cada história, sendo a mesma, era outra. Mais que contar, recontava. Depois houve um rapaz, que também. E, o tempo passando, ninguém mais podia dizer com certeza de onde tinha vindo esta ou aquela história, e quem a havia contado primeiro. Ninguém podia dizer, tampouco, qual o paradeiro daquela mulher de longos cabelos presos sobre a nuca, que um dia havia aparecido na cidade vinda não se sabe de onde. E que em outro dia havia partido com seu carregamento de histórias, para o mesmo lugar.

## APÊNDICE A

 <p>Profletras mestrado profissional</p>	<p>ESCOLA ESTADUAL AUGUSTA VALLE</p> <p>R. Zita Rêgo Gonçalves, 285 – Interlagos - Montes Claros/MG Professora: Maria Juliana Correa Ferreira</p>	 <p>ESCOLA ESTADUAL AUGUSTA VALLE MONTES CLAROS - MG</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO**

ASSUNTO: LEITURA/LEITURA LITERÁRIA

PARTICIPANTES: ALUNOS DO 9º ANO

DATA DO DIAGNÓSTICO: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2019

- 1- Nome: (opcional) \_\_\_\_\_
- 2- SEXO: ( ) Masculino ( ) Feminino
- 3- Que hábito de leitura você pratica no seu dia a dia?
  - ( ) Internet/Sites diversos
  - ( ) Livros
  - ( ) Gibis – História em quadrinhos
  - ( ) Revistas
  - ( ) Jornais impressos
  - ( ) Outros: \_\_\_\_\_
- 4- Quais os recursos midiáticos a que você tem acesso?
  - ( ) Televisão
  - ( ) Rádio
  - ( ) Computador com acesso à internet
  - ( ) Computador sem acesso à internet
  - ( ) Celular com acesso à internet
  - ( ) Celular sem acesso à internet
  - ( ) Nenhum desses recursos
- 5- Caso você utilize alguns dos recursos acima, é para ter acesso a que tipo de informações?
  - ( ) Redes sociais
  - ( ) Notícias
  - ( ) Jogos
  - ( ) Vídeos

Livros / Leituras

Outros. Quais? \_\_\_\_\_

6- Você gosta de ler?

Sim  Às vezes  Raramente  Não

7- Você gosta de ler livros literários?

Sim  Às vezes  Raramente  Não

8- Você acha importante ler livro literário? Por quê?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

9- Você acha que a leitura pode ajudar a melhorar seu desempenho na escola?

Sim  Não

10- No último ano, cite até três livros que você leu e aponte quem indicou (escola, amigos ou família).

Livro 1 \_\_\_\_\_

Livro 2 \_\_\_\_\_

Livro 3 \_\_\_\_\_

Não li nenhum livro

11- Você frequenta a biblioteca?

Sempre  Às vezes  Raramente  Não

12- Quando você vai à biblioteca, é com qual finalidade?

Pegar um livro literário para ler.

Ter acesso ao computador.

Ler um livro na biblioteca.

Outros motivos: \_\_\_\_\_

13- Marque as alternativas que você mais considera em relação à leitura de livros literários:

Só leio por obrigação / leio quando preciso fazer algum trabalho da escola.

Ler é uma das minhas diversões preferidas.

Acho difícil ler um livro até o fim.

Gosto de compartilhar livros com meus amigos.

Ler é uma perda de tempo.

( ) Outros motivos: \_\_\_\_\_

14- Com que frequência você lê:(Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)

Romance, Crônica, conto e ficção em geral	<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Às vezes	<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Não leio
História Geral ou do Brasil	<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Às vezes	<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Não leio
Livros de poesia	<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Às vezes	<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Não leio
Jornais	<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Às vezes	<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Não leio
Revistas de informação geral	<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Às vezes	<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Não leio
Revistas em quadrinhos	<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Às vezes	<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Não leio
Internet	<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Às vezes	<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Não leio

15- Você se interessa por leituras longas ou curtas? Por quê?

---



---

16- Você conhece alguma obra da autora Marina Colasanti?

Sim

Não

Se sim, qual?

---



---

17- Caso já tenha lido algum livro da autora Marina Colasanti, como foi essa experiência de leitura?

---



---

18- Você já leu algum conto? Gostou desse tipo de leitura?

---



---

19- Cite algum conto de fadas cuja leitura tenha sido marcante para você e explique por que foi marcante.

---



---

Há um livro de contos na literatura brasileira, cujo título é *Longe como o meu querer*. Sobre ele, responda:

20- O que esse título lhe sugere?

---

---

21- Esse título desperta em você o desejo de ler o livro? Por quê?

---

---

22- Se fosse ofertado a você um livro de contos que retratasse os sentimentos mais antigos dos seres humanos – o amor, o medo da morte, o medo da vida, o ódio, a inveja, o eterno desejo de crescimento –, você teria interesse em lê-lo? Por quê?

---

---

22- Como são as aulas de literatura na sua escola?

---

---

23- As leituras de obras literárias solicitadas têm qual finalidade?

---

---

24- Você considera interessantes as aulas de literatura que você já teve? Por quê?

---

---

25- Se você acha que as aulas de literatura deveriam ser diferentes, como você gostaria que elas fossem?

---

---

## APÊNDICE B



### QUESTIONÁRIO PARA O RESPONSÁVEL PELA BIBLIOTECA

Você está convidado a responder este questionário que faz parte da coleta de dados da pesquisa LETRAMENTO LITERÁRIO: O CONTO COMO PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL II, sob responsabilidade da pesquisadora Maria Juliana Correa Ferreira, pela Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES, como parte da Dissertação do Mestrado Profissional em Letras – Profletras, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ilca Vieira de Oliveira. Caso você concorde em participar da pesquisa, leia com atenção os seguintes pontos:

- a) Você é livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de qualquer natureza;
- b) Você pode deixar de participar da pesquisa e não precisa apresentar justificativas para isso;
- c) Sua identidade será mantida em sigilo;
- d) Caso você queira, poderá ser informado de todos os resultados obtidos com a pesquisa, independentemente do fato de mudar seu consentimento em participar da pesquisa.

**Identificação da Escola:** Escola Estadual Augusta Valle

#### Caracterização da biblioteca - Espaço físico

- 1) A biblioteca está instalada em espaço próprio? Sim ( ) Não ( )
- 2) É acessível a mais de uma classe por vez? Sim ( ) Não ( )
- 3) Quantos metros quadrados possui? \_\_\_\_\_
- 4) Quantos assentos possui? \_\_\_\_\_
- 5) Conta com ambientes para execução de serviços técnico-administrativos? Sim ( ) Não ( )
- 6) Possui algum outro ambiente? Sim ( ) Não ( ) Se positivo, qual? \_\_\_\_\_
- 7) Esse espaço é ou já foi utilizado como sala de aula? Sim ( ) Não ( ).  
Se positivo, quando isso aconteceu e por qual motivo?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

8) Se esse espaço é ou já foi utilizado como sala de aula, é sempre ou somente em uma situação específica? Qual?

---



---

9) O mobiliário da biblioteca é composto de quê e em qual quantidade? (Mesas, cadeiras, armários, televisão, computadores, etc.)

---



---

### **Caracterização da biblioteca - Acervo**

10) A biblioteca conta com verba destinada pela escola para formação do acervo?

Sim ( ) Não ( ). Se negativo, de que maneira é feita a atualização do acervo?

---

11) A biblioteca conta com número de acervo de livros compatível ao número de alunos?

Sim ( ) Não ( )

12) O acervo contempla a diversidade de gêneros textuais e de fontes de informação: (enciclopédias, dicionários, almanaques, atlas, etc.?) Sim ( ) Não ( )

13) Além de livros, a biblioteca conta com revistas e outros materiais não impressos? (Documentos sonoros, visuais e digitais, Braille, Libras) Sim ( ) Não ( )

14) O acervo é organizado para permitir que os materiais sejam encontrados com facilidade e rapidez? Sim ( ) Não ( )

15) Como está organizado o catálogo da biblioteca? (Autor, título, assunto ou outros pontos de acesso) \_\_\_\_\_

16) O catálogo da biblioteca é informatizado? Sim ( ) Não ( )

17) A biblioteca conta com computadores ligados à internet, como fonte de informação, complementando o acervo? Sim ( ) Não ( ) Se afirmativo, quantos? \_\_\_\_\_

18) O acervo literário da biblioteca é composto por quantos livros? \_\_\_\_\_

19) Qual a forma de aquisição desses livros? \_\_\_\_\_

### **Horário de funcionamento**

20) A biblioteca atende em todos os turnos em que funciona a escola? Sim ( ) Não ( )

21) Este atendimento é ininterrupto? Sim ( ) Não ( )

Se negativo, qual o horário de funcionamento da biblioteca? Matutino: \_\_\_\_\_

vespertino: \_\_\_\_\_ Noturno: \_\_\_\_\_

**Institucionalização da biblioteca**

22) A biblioteca está inserida no Projeto Político Pedagógico da escola? Sim ( ) Não ( )

23) E no Regimento da escola? Sim ( ) Não ( )

24) A biblioteca está incluída no Plano de ação da escola? Sim ( ) Não ( )

25) A Biblioteca está incluída no organograma da escola? Sim ( ) Não ( )

**Pessoal**

26) Quantos servidores atuam na Biblioteca? \_\_\_\_\_

27) Quantos por turno? \_\_\_\_\_

28) Entre esses servidores, algum tem formação em Biblioteconomia? Sim ( ) Não ( ). Se negativo, como você vê a falta desse profissional na escola e por quê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

29) Os servidores que atuam na biblioteca da escola possuem qual formação?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

30) Desses servidores, algum se encontra em ajuste funcional? Sim ( ) Não ( ). Se positivo, de qual turno? \_\_\_\_\_

**Projetos realizados pela Biblioteca no turno Vespertino**

31) Existe algum projeto de leitura desenvolvido sob a responsabilidade do servidor que atua na biblioteca? Sim ( ) Não ( )

Se afirmativo, qual(is)?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

32) O servidor que atua na biblioteca desenvolve parcerias com os professores de Língua Portuguesa para realização de seus projetos de leitura? Sim ( ) Não ( )

33) Em caso de existência de projetos de leitura, são envolvidos gêneros diversificados (jornais, revistas, receitas, etc.) ou somente livros literários?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

34) A biblioteca possui material suficiente para realização dos projetos de leitura?

Sim ( ) Não ( ). Se negativo, o que você acha que poderia ser adquirido para melhorar esse tipo de trabalho?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_