



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE DOURADOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM
REDE NACIONAL - PROFLETRAS**



SHEILA MARQUES OLIVEIRA

**LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL II: UMA
PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA A PARTIR DO GÊNERO TEXTUAL
CONTO.**

**Dourados-MS
2024**

SHEILA MARQUES OLIVEIRA

LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL II: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA A PARTIR DO GÊNERO TEXTUAL CONTO.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - Profletras em Rede da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Dourados-MS, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes

Orientadora: Profa. Dra. Elza Sabino da Silva Bueno

Coorientadora: Profa. Dra. Neide Araújo Castilho Teno

Bolsista: CAPES

Dourados-MS

2024

O51L Oliveira, Sheila Marques

Leitura e produção textual no ensino fundamental II: uma proposta de sequência didática a partir do gênero textual conto / Sheila Marques Oliveira. – Dourados, MS: UEMS, 2024.
151 p.

Dissertação (Mestrado) – Profletras – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2024.

Orientadora: Prof^a. Dra. Elza Sabino da Silva Bueno
Coorientadora: Profa. Dra. Neide Araújo Castilho Teno

1. Língua portuguesa 2. Linguagem e ensino 3. Produção textual I. Bueno, Elza Sabino da Silva II. Título

CDD 23. ed. - 372.4

Elaborada pela Bibliotecária Elaine Freire Lessa – CRB-1/0699p
Biblioteca Central da UEMS

Ata de Defesa de Dissertação
Programa de Pós-Graduação em Letras em Rede Nacional
Mestrado Profissional

Aos doze dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e quatro, às nove horas, na sala virtual em sessão simultânea, da Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, realizou-se a sessão de defesa de Dissertação, intitulada: "Leitura e produção textual no ensino fundamental II: uma proposta de sequência didática a partir do gênero textual conto." de autoria da aluna: SHEILA MARQUES OLIVEIRA, CPF 015.649.831-61, sob a orientação de ELZA SABINO DA SILVA BUENO do Programa de Pós-Graduação em Letras em Rede Nacional, nível: Mestrado Profissional. Reuniu-se a Banca Examinadora composta pelos membros: ELZA SABINO DA SILVA BUENO (**Presidente**), ANAILTON DE SOUZA GAMA e ROSANGELA VILLA DA SILVA (UFMS). Concluída a apresentação e arguição, os membros da Banca Examinadora emitiram parecer expreso conforme segue:

Aprovação

Aprovação com revisão

Reprovação

EXAMINADOR

Dra. ELZA SABINO DA SILVA BUENO

Dr. ANAILTON DE SOUZA GAMA

Dra. ROSANGELA VILLA DA SILVA (UFMS)

ASSINATURA



participação por videoconferência

participação por videoconferência

OBSERVAÇÕES:

Nada mais a ser tratado, a Presidente declarou a sessão encerrada e agradeceu a todos pela presença.

Assinaturas:



Presidente da Banca Examinadora



Aluna

SHEILA MARQUES OLIVEIRA

Leitura e produção textual no ensino fundamental II: uma proposta de sequência didática a partir do gênero textual conto.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - Profletras em Rede da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Dourados-MS, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual:
diversidade social e práticas docentes

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Elza Sabino da Silva Bueno (Presidente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof^a. Dra. Neide Araújo Castilho Teno (Coorientadora)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof^a. Dra. Rosângela Villa da Silva (Titular)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS

Prof^o. Dr^o. Anailton de Souza Gama (Titular)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Dourados-MS, 12 de março de 2024.

AGRADECIMENTOS

A Deus em primeiro lugar, por me dar o dom da inteligência, determinação, coragem e muita força, por iluminar e dar forças na caminhada vitoriosa nesta fase de aprendizado, de meus estudos que tanto almejei de aprimoramento profissional.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, pela concessão da bolsa de estudos, sem a qual não teria condições de ir a UEMS em Dourados-MS para participar das aulas presenciais.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras em Rede da UEMS/Dourados, aos docentes do programa pela dedicação, incentivo e troca de conhecimento e, especialmente, aos colegas de turma, com os quais tive a oportunidade de conviver e trocar experiências nesses dois anos de atividades muito produtivas.

À Universidade de Mato Grosso do Sul/UEMS – Unidade Universitária de Dourados e aos meus professores pela dedicação e empenho e por contribuírem com a minha formação pessoal e profissional.

À minha orientadora, Profa. Dra. Elza Sabino da Silva Bueno, pela compreensão, incentivo, apoio e orientação profícua no processo de minha formação como mestre. Profissional responsável e que muito me espelha como exemplo a ser seguido. A ela, muitíssimo obrigada.

À Coorientadora: Prof(a) Dr(a). Neide Araújo Castilho Teno, por toda orientação necessária nesse percurso.

Ao meu pai, Adão, e à minha mãe, Maria José, pelo incentivo e apoio durante o curso de mestrado.

E a minha filha, Evellyn pela compreensão e apoio para que eu pudesse atingir o objetivo de ser mestre. A vocês minha eterna gratidão!

Ao meu esposo, companheiro, amigo e editor, Luiz Henrique, que esteve comigo em todas as etapas de confecção do produto final. Muito obrigada por compartilhar de sua criatividade e profissionalismo.

As minhas irmãs Maria Sonia e Keila, dando-me forças e motivação para que eu prosseguisse nos estudos.

Aos alunos do sexto ano, que se dedicaram e participaram ativamente dos trabalhos de pesquisa.

À Escola Municipal Padre Anchieta, representada pela direção, por ter confiado no meu trabalho.

Aos membros da banca examinadora, Dr. Clemilton Pereira dos Santos, Dra. Neide Araújo Castilho Teno e Dra. Elza Sabino da Silva Bueno pela leitura profícua e pela contribuição acadêmica.

"Ao ler, estou buscando uma porta entre meu mundo e o mundo do outro".
Rildo Cosson (2007).

RESUMO

Leitura e escrita são consideradas atividades de suma importância no contexto escolar, por isso, são objetos de reflexão e análise por parte dos professores, principalmente os de língua portuguesa. Tendo em vista o atual ambiente de sala de aula, no que tange ao ensino e à aprendizagem, pode-se afirmar que há um público heterogêneo. E observa-se que esse público na sua maioria é oriundo de dois anos de ensino remoto, apresentando déficit de alfabetização e letramento e também de defasagem escolar dos anos anteriores. Assim, no processo de alfabetização/letramento dos alunos, há alguns questionamentos que emergem no contexto de sala de aula: Como estimular a competência leitora e escrita dos alunos? Incentivar e motivar o aluno a ler e escrever com precisão e clareza? Diante dessa realidade, o presente estudo traz uma proposta de intervenção didático-pedagógica na realidade dos alunos do 6º ano do ensino fundamental II de uma escola municipal rural de Dourados-MS. A justificativa do estudo é a necessidade de recuperar a competência leitora e a escrita dos alunos oriundos do período de pandemia e defasagem de anos anteriores, visando à melhoria da qualidade do ensino. Assim o objetivo é elaborar e aplicar uma sequência didática de gênero conto de forma que os alunos sejam estimulados a desenvolver a competência leitora e escrita. O método utilizado é a da pesquisa-ação (Thiollent, 2011) que tem caráter social e coletivo, orientada em função da resolução de problemas e de objetivos de transformação da realidade da sala de aula. Para alcançar os objetivos propostos, traçou-se um percurso metodológico envolvendo as etapas: de contato com a gestão escolar para autorização da pesquisa, aplicação de atividades de leitura e análise de contos e produção de contos, leitura e reescrita. O *corpus* analisado constitui-se de 20 textos/contos produzidos pelos alunos-autores com temas diversos voltados à realidade dos alunos. Para a avaliação dos textos foram aplicados critérios sobre a estrutura narrativa contista e também aspectos ligados ao conteúdo e à forma. A pesquisa pauta-se nos estudos de Marcuschi (2008), Kleiman (2002), Koch (2008), Cosson (2016), Bakhtin (1997), Solé (1998), Gancho (1991), dentre outros. Espera-se, que a partir da presente pesquisa, levar à reflexão de como a leitura é trabalhada nas turmas de 6º ano, como precisa ser aperfeiçoada e por que o conto seria o estímulo à leitura, à compreensão e à interpretação de textos nessa turma específica. Os resultados indicaram que os objetivos foram alcançados e que a intervenção constituiu uma estratégia propícia para o desenvolvimento das atividades em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura e Produção textual, Ensino Fundamental II, Gênero Conto, Escola do Campo Pública, Profletras.

ABSTRACT

Reading and writing are considered extremely important activities in the school context, therefore, they are objects of reflection and analysis by teachers, especially those who speak Portuguese. Considering the current classroom environment, with regard to teaching and learning, it can be said that there is a heterogeneous public. And it is observed that this public mostly comes from two years of remote teaching, presenting a literacy and literacy deficit and also a school gap in previous years. Thus, in the students' literacy/literacy process, there are some questions that emerge in the classroom context: How to stimulate students' reading and writing skills? Encourage and motivate the student to read and write accurately and clearly? Faced with this reality, the present study proposes a didactic-pedagogical intervention in the reality of students in the 6th year of elementary school II at a rural municipal school in Dourados-MS. The justification for the study is the need to recover the reading and writing competence of students who have been tutors during the pandemic period and the delay in previous years, with a view to improving the quality of teaching. Thus, the objective is to develop and apply a didactic sequence of the short story genre so that students are encouraged to develop reading and writing skills. The method used is action research (Thiollent, 2011) which has a social and collective character, oriented towards problem solving and goals of transforming the reality of the classroom. In order to achieve the proposed objectives, a methodological path was traced involving the steps: contact with the school management for authorization of the research, application of reading activities and analysis of short stories and production of short stories, reading and rewriting. The analyzed corpus consists of 20 texts/stories produced by student-authors with different themes related to the students' reality. For the evaluation of the texts, criteria were applied on the short story narrative structure and also aspects related to content and form. The research is based on studies by Marcuschi (2008), Kleiman (2002), Koch (2008), Cosson (2016), Bakhtin (1997), Solé (1998), Gancho (1991), among others. It is hoped that, from this research, it will lead to reflection on how reading is worked on in the 6th grade classes, how it needs to be improved and why the story would be the stimulus to reading, understanding and interpreting texts in this class specific. The results indicated that the objectives were achieved and that the intervention constituted a propitious strategy for the development of activities in the classroom.

KEYWORDS: Reading and Text Production, Elementary School II, Tale Genre, Public Field School, Profletras.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – esquema da sequência didática	64
Quadro 02 – referencial curricular	70
Quadro 03 – questionário	88
Quadro 04 – resultado do questionário	89
Quadro 05 – elementos estruturais do conto... ..	97
Quadro 06– elementos formais do conto	100

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PESQUISA: A IMPORTÂNCIA DA LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL II	14
1.1 A importância da leitura na formação cidadã.....	14
1.2 Aspectos gerais sobre o modo de ler.....	22
1.3 Perspectivas e estratégias de leitura a partir de Solé e Kleiman.....	33
1.4 A leitura e produção textual sob a ótica da BNCC.....	40
1.4.1 Gêneros textuais: definição e função (Marcuschi, Bakhtin)	48
1.4.2 O gênero conto: características e tipos (conto de fadas/de encantamento/maravilhosos, conto de animais, contos de ação/mistérios, contos eletrônicos e contos religiosos)	56
1.5 O que é uma sequência didática de gêneros (SDG)?.....	63
1.6 Referencial Curricular (SEMED) de Dourados/MS – Leitura e produção textual....	66
CAPÍTULO II – ASPECTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO	76
2.1 Cenário da pesquisa: justificativa, objetivos: geral e específico.....	76
2.2 Definição dos sujeitos, seleção das turmas para a pesquisa-ação.....	78
2.3 A proposta de intervenção: descrevendo o processo da pesquisa-ação.....	79
2.4 Descrição das ações na intervenção.....	82
2.5 Relação dos contos selecionados para leitura e produção.....	85
CAPÍTULO III – LEITURA DOS GÊNEROS TEXTUAIS E ANÁLISE DOS DADOS	87
3.1-1ª etapa: Questionário diagnóstico.....	87
3.2 -2ª etapa: Leitura dos Contos.....	91
3.3 Análise global dos aspectos estruturais e formais da produção dos alunos autores..	93
3.4 Resultados da produção e de análises dos contos.....	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	114
APÊNDICES	117
ANEXOS	119

Introdução

Este estudo se insere na Área de Concentração: Linguagens e Letramentos, Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual, Diversidade Social e Práticas Docentes, do Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras em Rede da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS, Dourados/MS, parceria com a Universidade Aberta do Brasil e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte/ UFRN.

Pensando em um estudo que pudesse contemplar a Linha de Pesquisa do Programa, e contribuísse para melhor compreensão da leitura e produção textual no ensino de língua portuguesa e sua importância no processo de ensino aprendizagem em sala de aula do ensino fundamental de escolas públicas de Dourados-MS, será desenvolvida o método da pesquisa-ação que consiste em apresentar e discutir o tema em questão, associada à pesquisa social e coletiva orientada em função da resolução de problemas e de objetivos de transformação. Levando em consideração a dificuldade de estimular os alunos do ensino fundamental a desenvolver o gosto pela leitura no contexto escolar, surge uma proposta de intervenção para mediar as dificuldades encontradas pelos alunos com relação à escrita e à oralidade em sala de aula, além de refletir acerca de que forma a leitura vem sendo trabalhada nas turmas de 6º ano, e de que forma precisa ser melhorada e por fim porque o conto seria o estímulo nessa turma específica.

Tal pesquisa será realizada na escola do campo (área rural) Escola Municipal Padre Anchieta, localizada no Distrito de Vila Formosa, Município de Dourados /MS, numa turma de 6º ano do ensino fundamental II. A justificativa do estudo é a necessidade de recuperar a competência leitora e a escrita dos alunos oriundos do período de pandemia e defasagem de anos anteriores, visando à melhoria da qualidade do ensino. Assim o objetivo é elaborar e aplicar uma sequência didática de gênero conto de forma que os alunos sejam estimulados a desenvolver a competência leitora e escrita.

Tendo em vista o atual contexto de sala de aula, do 6ºano que se trata de um público heterogêneo e que com dois anos de ensino remoto agravam mais esse fator, este estudo trará significativas contribuições para recuperar essa lacuna deixada pelo ensino remoto devido a Covid-19. E de alguns alunos com déficit de conteúdo dos anos anteriores a pandemia.

Ademais, as aulas remotas realizadas no contexto do coronavírus foram atividades de ensino mediadas pela tecnologia, uma estratégia que os alunos não estavam habituados, todavia tiveram que aderir aos princípios da educação presencial. Essa estratégia das aulas remotas oferecem a continuidade da escolarização por meio de recursos tecnológicos, só que a distância e adentraram na vida acadêmica de forma involuntária.

Entre ganhos e perdas, encontramos a grande maioria da turma de 6º ano sabendo ler, somente 02 alunos tem dificuldades, pode se dizer não alfabetizados/ não letrados, ou seja, com um déficit de aprendizagem maior que os demais alunos. A turma é formada por 20 alunos. Sendo 11 meninas e 09 meninos.

As obras de aporte teórico que permeiam este trabalho baseiam em estudos sobre os gêneros textuais na perspectiva de Marcuschi (2008), Bakhtin (1997), Kleiman (2000, 2002), Solé (1998, 2003), entre outros. Quanto às características estruturais, do conto, tipos e uso de linguagens, nos referendamos nas teorizações de Gancho (1991), Cosson (2016). Para sequência didática apoiamos na teoria de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para compreender a teoria e a construção do sentido do texto. Assim a metodologia utilizada seguirá as etapas do esquema de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), perpassando pela apresentação da situação inicial, seguida dos módulos quantos forem necessários, além do método da pesquisa-ação (Thiollent, 2011).

Para atingir os objetivos propostos, o presente estudo está segmentado em três partes distintas, além dos pré textos e pós textos que consistem, basicamente, agradecimentos, listas de quadros, resumo, abstract, sumário e introdução com a descrição das partes essenciais da dissertação. Os pós textos, por sua vez, relatam as considerações finais e que se chega com o estudo, as referências bibliográficas utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa, e anexos.

Com relação aos capítulos, o primeiro trata os pressupostos teóricos da pesquisa, passando pela importância da leitura e produção textual no ensino fundamental II, a importância da leitura na formação cidadã, os aspectos gerais sobre o modo de ler, as perspectivas e estratégias de leitura a partir dos ensinamentos de Solé e Kleiman, a leitura e produção textual sob a ótica da BNCC com destaque na importância da produção textual na escola, os gêneros textuais: definição e função, com base em Marcuschi e Bakhtin, o gênero conto: características e tipos (conto de fadas/de encantamento/ maravilhosos, conto de animais, contos de ação/mistérios, contos

eletrônicos e contos religiosos), o que é o que trata uma sequência didática de gêneros (SDG e, para fechar o capítulo, traz-se o Referencial Curricular (SEMED) de Dourados/MS no que diz respeito à leitura e produção textual.

O segundo capítulo traz os aspectos metodológicos do estudo; descrevendo o cenário da pesquisa: justificativa, objetivos: geral e específicos, a definição dos sujeitos da pesquisa, seleção das turmas para a pesquisa-ação, a proposta de intervenção: descrevendo o passo a passo do processo da pesquisa-ação, a descrição das ações na intervenção e a relação dos contos selecionados para leitura e produção de texto na escola.

O terceiro capítulo e último capítulo descreve as análises dos dados e discute os resultados a que se chegou com a pesquisa de intervenção, passando pela 1ª etapa, que consiste de Questionário diagnóstico, pela 2ª etapa que trata da Leitura dos Contos, da análise global dos aspectos estruturais e formais da produção dos alunos-autores e dos resultados da produção e de análises dos contos trabalhados em sala de aula durante a aplicação da intervenção pedagógica.

CAPÍTULO I - PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PESQUISA - A importância da leitura e produção textual no ensino fundamental II

1.1 A importância da leitura na formação cidadã.

A leitura deve ser o pilar para o letramento do indivíduo no exercício da cidadania, pois é essencial na formação do cidadão, desenvolve a criatividade, aumenta o vocabulário, aprimora o conhecimento, ajuda na concentração e na construção textual, além de estimular o raciocínio, melhorar o vocabulário, aprimorar a capacidade interpretativa, e proporcionar ao leitor conhecimento diversificado sobre vários assuntos. Com a leitura é possível, aflorar no aluno a capacidade de criar, imaginar, comunicar, de desenvolver o senso crítico, e com isso amplia a habilidade na escrita. A leitura é ensinada na/pela escola regular.

Segundo Neis (1982) a leitura pode ter duas distinções a de forma direta ou indireta. Direta é aquela que vê sentido nos signos escritos sem mediação, leitura de compreensão imediata que engloba a leitura integral. E a indireta é aquela que utiliza a escrita como suporte da oralização com mediação, leitura de decifração. Para o autor, na escola a leitura é um meio de se expressar oralmente ou por escrito, sendo a oralização indispensável (Neis, 1982, p.44).

É necessário distinguir competência de habilidade de leitura, pois de acordo com Neis (1982), a noção de competência de leitura decorre do conceito de competência comunicativa, e compreende componentes como: referencial, domínios linguísticos, conhecimentos pragmáticos e conhecimentos textuais (Fontana, 2004, p.2).

Embora separados, esses componentes interagem na constituição da competência de leitura, entendida como “capacidade de construir o sentido do texto durante a leitura” (Neis, 1982, p.46). Competência é tomada no sentido de conhecimento, domínio ou potencialidade para a realização de algo, sendo, por sua natureza, de difícil investigação. Sobre a competência e seu desenvolvimento no processo de leitura quanto ao leitor, Neis afirma:

Todo sujeito possui, na verdade, sua própria competência pessoal. Esta, devido ao seu aspecto social, tem grandes zonas comuns com as de outras falantes; mas, por outro lado, sendo progressiva adquirida através de experiência individual, não pode ser reduzida a um conceito geral e comum. (Neis, 1982, p. 47).

Seguindo a afirmação de Neis pode se dizer que a competência vai sendo desenvolvida a partir de vários fatores ao qual o leitor tem contato e conhecimento. Nesse sentido os pesquisadores Dering e Silva (2017) esclarecem que a leitura é uma prática social que possibilita o diálogo entre os conhecimentos expressos no texto, com o dos leitores e da relação encontrada entre eles. Dessa forma, o conhecimento empírico do leitor se interliga com os conhecimentos adquiridos na escola. É mediante o conhecimento do indivíduo e a escolarização que se forma a competência e para a construção do sentido de um texto ocorrer de forma efetiva é através do desenvolvimento das habilidades da leitura e da escrita.

Com o letramento, de alguma maneira, reduziu o déficit na formação de leitores no contexto da educação por sair do molde da alfabetização e valorizar a ideia de ir além do texto decodificado, mas que de certa forma ameniza o problema e não resolve, portanto, “[...]é um dos fatores primordiais para que pensemos em um eficaz processo de ensino de leitura” e “[...]é preciso ver e entender os alunos como sujeitos socioculturais e não meros instrumentos no processo de aprendizagem” (Dering & Silva, 2017, p. 09).

O ensino de leitura e da literatura é vista como uma ferramenta de fundamental importância no ambiente escolar e de ampliação de conhecimento estabelecendo uma relação entre teoria e prática, entre leitor e escritor e com o contexto social, para assim formar os sentidos resultados dessas trocas de experiências, mas para isso a escola precisa fazer essa ligação de forma a estimular e ensinar os alunos a uma explanação adequada (Cosson, 2016).

Para Brito a leitura é representada por diversos meios de criação inclusive pela escrita e cada leitor tem com isso sua própria experiência a respeito, pois “A Literatura é arte e manifestação da alma e inteligência humana” e é com ela que os alunos desenvolvem sua capacidade criadora (Brito, 2010, p. 02).

Diante do exposto ler e compreender os sentidos do texto é, conforme mencionam Koch e Elias “estabelecer uma ponte entre teorias sobre texto e leitura, está aqui considerada a habilidade de compreensão/interpretação de textos e práticas de ensino” (Koch & Elias, 2008, p. 08). A leitura é assumida como:

uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (Koch & Elias, 2008, p. 11).

As autoras afirmam que a seleção e análise de muitos gêneros textuais podem contribuir para o trabalho de leitura em diferentes disciplinas e, principalmente, no ensino de língua materna. São priorizados os denominados gêneros utilitários, como artigo de opinião, bula, charge, história em quadrinhos, propaganda, reportagem e tirinha, com perda dos gêneros literários, como conto, poesia, romance.

Os gêneros textuais literários são quase sempre selecionados em função do gênero utilitário e funcionam como intertextos para artigos de opinião, pois a variedade de gêneros textuais vai ao encontro das orientações propostas nas diretrizes curriculares vigentes, como os PCNs, para ensino de língua materna, no ensino fundamental II, ao ser afirmado que “...a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino” (Brasil, 1998, p. 23). Nesse sentido, é preciso incluir, a variedade de textos e gêneros, nas atividades escolares com eficácia. “[...] e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas” (Brasil, 1998, p. 23).

Destacam Koch & Elias “o sentido do texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo preexistente a essa interação”, ou seja, com as vivências socioculturais, o processo de escolarização com metodologias de ensino eficientes, dentre outros fatores, que incluem a formação da linguagem, o sujeito vai através da leitura e da escrita construindo sentidos (Koch & Elias, 2008, p. 11).

As autoras reforçam que a coerência “não está no texto, mas é construída a partir dele, na interação, com a mobilização de uma série de fatores de ordem discursiva, sociocognitiva, situacional e interacional” esse conjunto de fatores contribuem para a formação efetiva do leitor, partindo da ideia de que “A leitura e a produção de sentido são atividades orientadas pela bagagem sociocognitiva: conhecimentos da língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores, vivências)”, isto é, a leitura e a escrita são processos que estão entrelaçados ao conhecimento de mundo, vivências e experiências de vida (Koch & Elias, 2008, p. 208).

Sobre o ensino da leitura em sala de aula, destacam que essas ações devem ser organizadas e pensadas para desenvolver as estratégias de tal forma que atinja as

habilidades necessárias para que o aluno possa ler o texto, ter uma boa compreensão, ampliando e produzindo novos conhecimentos. Ocorre que a leitura tem diversas finalidades e essas habilidades são importantes e é o estímulo oferecido pelo professor que fará com que os alunos consigam selecionar, antecipar, criar hipóteses, realizar inferências e verificar suas previsões em relação ao texto, aprender as habilidades e se tornar um leitor competente (Koch; Elias, 2008).

Para isso, fica a cargo das instituições de ensino discutir os processos de desenvolvimento da leitura, os métodos utilizados na aprendizagem e a necessidade de aprimorar esses métodos. Tendo em vista que a linguagem é utilizada “como instrumento que esclarece, que expõe, que comenta” ordenada em categorias, e com isso, fragmentada e “corre o risco de não mais ser reconhecida em sua totalidade”. É nesse viés que se elaboram as práticas pedagógicas e na maioria das vezes deixado de fora a realidade vivenciada pelo professor e aluno. (Masini & Maia, 1988, p. 74). As autoras afirmam que:

A busca do melhor método de aprendizagem da leitura é sempre externa, tanto em relação ao professor como ao aluno. A ciência positiva permite e leva a essa forma de lidar com a natureza humana; forma distanciada em que professor e aluno, não se constituindo em sujeitos do seu próprio trabalho, limitam-se a cumprir um determinado papel e fazem parte de uma instituição educacional voltada ao ensino, mas que não ensina, e culpa alunos e professores pelo fracasso escolar. Ao mesmo tempo, cumpre a função de não erradicar o analfabetismo, mas sim de manter a divisão entre alguns que sabem e muitos que jamais virão a saber, temos uma leitura como prática mecânica de aprendizagem. Temos uma escola que se arvora no direito de formar os leitores dessa sociedade, sem que a mesma seja considerada dentro do ambiente escolar. E é esta mesma escola que quer discutir a leitura como prática social, articulada com as demais práticas que ocorrerem em uma sociedade. (Masini, 1988, p. 75).

De acordo com o fragmento é necessário questionamentos e reflexões sobre as políticas educacionais que regem o ensino da leitura, pois elas não podem estar desvinculadas dos professores e alunos e de suas verdadeiras e reais necessidades, no caso se for pensar com maior clareza é do contexto escolar que deveria começar qualquer política ou programa de educação tendo em vista que a leitura é vista como uma prática social e a sociedade está em constante transformação com avanços tecnológicos e científicos e é nisso que as políticas públicas educacionais se baseiam, mas ignoram ou mascaram a realidade escolar e as transformações da relação do

cidadão com a sociedade, sua interação, sua história, trazendo algo já estipulado (Masini, 1988).

Observa-se que a leitura é relevante na formação social de um indivíduo, e evidente que através dela são formados cidadãos críticos, capazes de exercer a cidadania, pois o torna capaz de compreender o significado dos discursos que se manifestam no meio social e de expressar-se com autonomia sua própria voz, criando seu texto, seu próprio discurso, consciente de seus direitos e sabendo lutar por eles. Quando se pratica a leitura é feito um paralelo entre o que já conhecemos e o que o texto traz de novo, trazendo assim significado e atribuindo um ponto de vista crítico (Brito, 2010).

Com a leitura consegue-se ter ideias e conhecimentos a respeito do mundo que se vive, viajando no desconhecido, entendendo e transformando-nos, abrindo um leque de interpretações, resgatando a cultura, algo que precisa urgentemente ser recuperada, pois sabe-se que “ a leitura não se constitui em um ato solitário, nem em atividades individuais, o leitor é parte de um grupo social e carrega para esse os elementos de sua leitura e traz vivências oriundas do social, de sua experiência prévia e individual” (Brito, 2010, p. 03). A autora confirma que:

O conceito de leitura na maior parte das vezes está relacionado à decifração dos códigos linguísticos e sua aprendizagem. Assim, não podemos deixar de levar em consideração o processo de formação social deste indivíduo, suas capacidades, sua cultura política e social. Ler não é um aprendizado qualquer, e sim uma conquista de autonomia, que permite a ampliação dos nossos horizontes. (Brito, 2010, p. 03).

Há diversas concepções do que é a leitura, formas de trabalhá-la no ambiente escolar, sobre o leitor, até mesmo sobre texto, com isso definir de forma ampla a leitura como “atividade intelectual humana” é “complicado e limitador”, mas é necessário conceituar e descrever os elementos que compõem esse processo e seus respectivos papéis. Ela é vista entre grupos letrados, como “um simbolismo de segundo grau que instaura-se como processo de natureza histórica, revelando-se ainda como um tipo de atividade integradora e imprescindível à vida social” (Rocco, 1994, p.39).

Segundo a autora, o processo de leitura é feito pelo leitor que não está sozinho, porque ao ler ele dialoga com o texto, com o livro, com o escritor, com o meio social. Ocorre assim uma interação entre sujeitos que a partir disso ocorre a

interpretação, atribuição de sentidos com expressões sociais e históricas do seu contexto, fazendo com que o leitor produza sua própria leitura que não acontece de forma isolada (Rocco,1994). A autora reforça que o:

Leitor e leitura se constituem, pois, como elementos vitais desse jogo de interlocução contínua, a alargar indefinidamente as possibilidades de atribuição de sentidos. E, desse modo, leitor e leitura atuam na construção de um processo social de mão dupla, desenvolvendo um tipo de ação que se dá em espaço muito amplo, pois os inumeráveis sentidos atribuídos a um texto e dele também absorvidos entram em consonância com a história de vida de cada um e, ainda, em consonância com o imaginário pessoal e coletivo dos indivíduos. Portanto, uma sociedade que domine a leitura e a escrita tem conseqüentemente o dever de estender e garantir politicamente o domínio de tais atividades a todos os seus cidadãos. (Rocco, 1994, p.40).

Para a autora a escola deve ter o direito de planejar, implementar e realizar essa tarefa sem abrir mão das contribuições de outras matrizes geradoras de educação; no caso da família, do grupo social, dos próprios veículos de massa. Assim, nossa sociedade hoje precisa não só garantir a permanência do processo de interlocução que se instaura entre leitores e leituras, mas também delinear mais os espaços em que tal atividade se produz.

A autora afirma que tem sido revelado sobre o trabalho da escola em relação ao processo de produção da leitura “que a escola continua-se mostrando anacrônica e autoritária como, de resto, sempre foi.” Porque uma de suas funções é especificar os campos de atuação, no caso em questão, a leitura também está incluída e assim a escola deve ser mais aberta aos questionamentos em relação ao seu ensino e o papel que ocupa, e que se posicione em relação as mudanças e as novas realidades (Rocco, 1994, p.40). Ressalta que:

Pois como bem observam Chartier e Hébrard "em nossa modernidade houve uma sensível mudança dos próprios *loci* da leitura. Se antes se lia, talvez mais, só na escola ou 'no espaço privado do quarto', observa-se hoje, porém, que o exercício de ler ocorre menos na escola, na casa mais nos lugares públicos"-5. Lê-se de tudo e em toda a parte: jornais, revistas, outdoors, livros, horóscopo; panfletos, receitas; lê-se nos ônibus, nas filas, ante as bancas de jornais. E quem lê são indivíduos de todas as faixas etárias e das diferentes classes sociais.O leitor contemporâneo e a leitura que hoje se faz têm perfis diferentes daqueles com que idealmente a escola vem trabalhando há décadas. (Rocco, 1994, p.40).

Tanto a leitura quanto a escrita na escola precisam ser vista com outro olhar, se atentando para o modo como a leitura está sendo trabalhada, como o leitor está construindo essa atividade, deve ser levado ao campo da reflexão as atividades didáticas formais e assim precisam ser revistas porque a leitura e escrita só “se desenvolverão com plenitude quando recobertas e ampliadas pelas dimensões políticas, históricas e sociais que presidem o ato de ler” (Rocco, 1994, p.42).

Isso fica evidente na pesquisa de Monte Mór (2015) citando que na sua maioria os estudantes pesquisados possuem dificuldades de compreender um texto de forma geral, demonstrando dificuldades em sintetizar e ter visão crítica é visível os resultados insatisfatórios que se dão pela má capacitação oferecida aos alunos. Nota-se assim a necessidade de discussão crítica na educação no quesito leitura e escrita, alfabetização e letramento. Nesse contexto preocupante da educação básica, propõe que haja “interesse pela melhoria de qualidade de formação por meio de propostas que visam à aproximação entre a universidade e a educação básica e que reflitam as necessidades da sociedade em que se inserem” porque “o desenvolvimento crítico é um antigo trabalho que se realiza em fase posterior à consolidação do conhecimento linguístico” (Monte Mór, 2015, p. 32).

A autora ainda ressalta a questão da leitura crítica e afirma que:

É possível que o termo que melhor esclareça esse processo seja senso crítico, ou percepção crítica, conforme alguns filósofos denominam (Gadotti 1983; Saviani 1984). Faraco e Tezza (2001) aludem a essa visão de ‘crítica’ (ou critique) ao definirem o leitor crítico. Para eles, ser crítico é ser “capaz de atravessar os limites do texto em si para o universo concreto dos outros textos, das outras linguagens, capazes de criar quadros mais complexos de referência” (p 239). Na compreensão de leitura como leitura de mundo, como nos escritos de Freire (1987; 2001) entende-se que o significado de textos se expande para os vários contextos ou realidades com os quais os indivíduos interagem, sendo essa interação reveladora do que, então, Freire chamou de ‘consciência crítica’ desses participantes. Faraco e Tezza acrescentariam, ainda, que a leitura crítica não deve ser vista como um privilégio de uma determinada linguagem (como a literária, por exemplo), devido à impossibilidade de se realizar compreensões ou interpretações em blocos compartimentados, o que significaria: retirar somente a informação de um texto informativo, apenas apreciar a estética de uma obra de arte, depreender unicamente a crítica de textos opinativos. (Monte Mór, 2015, p. 36).

Para a autora a proposta inicia-se por rever o trabalho de leitura desenvolvido nas escolas e evolui para disseminação como um projeto educacional. Utiliza das teorias

de Luke e Freebody (1997, p. 213) que buscam compreender como a leitura é usada pelos leitores em suas rotinas e como se dá o uso das novas modalidades. Nesse sentido “a leitura tem a ver com a distribuição de conhecimento e poder numa sociedade” (Monte Mór, 2015, p. 40).

Para isso, o modo de aplicação de leitura que se realiza na escola deve refletir a prática social, até porque toda essa orientação se resume a formação do leitor. E essa noção crítica que os autores indicam “remete a uma vivência social, a uma reorganização do conhecimento e a uma autoria nos sentidos construídos pelo leitor, espectador, interlocutor, pessoa, enfim, cidadão” (Monte Mór, 2015, p. 40).

Cabe a escola a função de preparar os alunos para serem cidadãos atuantes no contexto social e com isso a formação que prepara ele para um bom leitor fica com defasagem. Sabe-se que a leitura é um recurso que forma o aluno crítico, se isso não ocorre têm -se uma desvalorização dessa importância e uma quebra de paradigmas causando impacto na realidade social. Visto que “a escola como um espaço para reforçar e ampliar os conhecimentos que o aluno traz de suas vivências, e proporcionar as normas técnicas de como viver e conviver em sociedade: a leitura é porta de entrada para isso” (Dering & Silva, 2020, p. 76).

Infelizmente muitas das vezes o único local de contato com a leitura é no ambiente escolar e de alguma forma esse ensino é passado de forma mecânica e não com uma formação crítica e reflexiva. Para que o aluno desenvolva o senso crítico, ele precisa ter contato com as mais diversas formas de expressão, seja através de uma arte, um teatro, uma música para explorar novos significados. Até porque “a leitura, antes vista como um processo básico de decodificação de símbolos, passou desse patamar e, compreender e dialogar com os conhecimentos na leitura é essencial”. Até porque a leitura não é só praticar leitura em livros e sim é tudo aquilo que o leitor lê de forma ampla. Essas leituras em conjunto com a literatura devem ser estimuladas, pois favorece aos alunos novas percepções de mundo (Dering & Silva, 2020, p. 76). Sobre a decodificação os autores alegam:

Esse tipo de formação dificulta o desenvolvimento dos alunos ao gosto pela a leitura. Associa-se a essa falta de incentivo, a própria formação leitora dos professores, que, às vezes, é pouca, quase nula. Professores que não são leitores, passam uma visão que não condiz com o que eles falam em sala de aula, que ler é importante. Assim, os alunos acabam criando a imagem de que a leitura não é importante e

quando eles pegam algo para ler, deparam-se com uma linguagem que não faz parte do seu dia a dia, podendo acabar, desse modo, o pouco interesse que vinha se despertando nele. Logo, a leitura é uma das ferramentas utilizadas na formação e promoção de leitores críticos, e quando se tem leitores críticos, eles, por si só, são capazes de adquirir informações de forma autônoma. (Dering & Silva, 2020, p. 76).

Os autores reforçam que “A leitura e a escrita são processos relacionados à construção de sentido, que advém, entre tantos fatores, de aquisição de bagagens socioculturais, metodologias de ensino eficazes e a própria construção da linguagem” e ambas devem ser trabalhadas juntamente com a literatura que propicia novas visões de mundo. E afirmam que “[...] a leitura é uma atividade de interação entre sujeitos e impõe muito mais que uma simples decodificação dos sinais gráficos, tem-se, assim, o leitor como um dos sujeitos da interação [...]” (Dering; Silva, 2017, p. 2).

Tanto a leitura quanto a escrita ainda são produtos da alfabetização que permeia a educação básica, mas com o letramento tem um aperfeiçoamento das antigas práticas com enfoque em “compreender o aluno e seus conhecimentos”, isto é, “se a alfabetização é o ato de codificar e decodificar, o letramento pode ser visto como uma forma de atribuir sentidos diversos aos códigos e à decodificação” (Dering; Silva, 2020, p. 80) como coloca em seus estudos Soares (2009), a nível de esclarecimentos sobre alfabetização e letramento tem-se “a pessoa que aprende a ler e a escrever - que se torna alfabetizada - e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita - que se torna letrada” (Soares, 2009, p.36). O letramento “é o estado ou uma ação que se adquire” ao usar a leitura e a escrita no contexto social (p.39). Ser alfabetizado não é a mesma coisa de ser letrado. Por isso, tanto leitura como escrita e sua forma de aprendizagem através da alfabetização e do letramento são de extrema importância para a formação cidadã.

1.2 Aspectos gerais sobre os modos de ler

É perceptível a criação do estereótipo de que o ato de ler é apenas interpretar os sinais gráficos de uma determinada língua, pois sabe-se que não é bem assim. A leitura é um ato que requer compreensão, interpretação e as vezes decifrar para assim ter conhecimento de determinados textos e o que querem transmitir. Nesse sentido é

observado que nesse contexto tem o sujeito que lê (leitor), o sujeito que escreve (escritor) e a língua (código), todos atuantes no processo de leitura.

A leitura e a escrita são recursos importantes que a sociedade tem, pois “[...] possibilita mudanças qualitativas e revolucionárias em nossa história e em nosso pensamento e fazem parte da herança cultural que determina nosso desenvolvimento pessoal e social” (Gomes, 2008, p.146).

Segundo Cosson, assim como aprendemos outras coisas, também podemos aprender a ler literatura “[...] ninguém nasce sabendo ler literatura. Esse aprendizado pode ser bem ou malsucedido, dependendo da maneira como foi efetivado, mas não deixará de trazer consequências para a formação do leitor” (Cosson, 2016, p.29).

Para Cosson, o ato de ler literatura deve ter pleno sentido para o aluno, ou seja, o texto literário deve fazer sentido para o aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos e cabe ao professor criar as condições desse encontro para formar leitores capazes de interpretar a literatura a fundo. Porque de certa forma “lemos da maneira como nos foi ensinado e a nossa capacidade de leitura depende, em grande parte, desse modo de ensinar, daquilo que nossa sociedade acredita ser objeto de leitura e assim por diante” (Cosson, 2016, p. 29). No caso, sobre a leitura literária Cosson diz:

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque é prazerosa, mas sim, sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (Cosson, 2016, p. 30).

O ensino e aprendizagem da leitura na escola precisa trazer o letramento literário para um sentido do texto na sua amplitude que vai além da simples leitura de obras. Visto que “[...] A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários” (Cosson, 2016, p. 47). O professor deve ter uma ampla visão de literatura na sua seleção de obras e atuar em conjunto com outras áreas e com os sistemas normativos impostos que lhe é colocado para ensinar leitura. Para isso:

É necessário que o ensino de literatura efetive movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno. É importante ressaltar que tanto a seleção das obras quanto as práticas de sala de aula devem acompanhar esse movimento”. (Cosson, 2016, p. 47).

Diante das considerações feitas, em uma de suas pesquisas Solé (2003) traz alguns estudos de como a leitura era vista e como é agora. Um dos pontos que chama atenção é que para entender a leitura, isso tem a ver com o modo como os leitores leem. Solé faz uma explanação de como eram feitas, quais recursos usavam, com qual propósito em diferentes países. De maneira geral as leituras eram feitas em voz alta, em silabários, cartilhas e abecedários, com métodos de soletração, divisão silábica, de forma fragmentada, com isso, demorava para o leitor se tornar fluente na leitura atrasando seu processo de compreensão, no caso iam sem compreender. Algo que não era importante, o foco era aprender a ler os textos, muitas vezes de cunho religioso.

Os métodos antigos usados faziam uma separação entre leitura e escrita, a quantidade de alunos também atrapalhava esse processo a autora chama esse ensino de “alfabetização parcial”, pois quando atingia o objetivo que era basicamente ler em rituais religiosos os alunos deixavam a escola (Solé, 2003, p. 19).

Dentre processos existentes de alfabetização antigos e pontuados pela autora destaca-se a “leitura intensiva e extensiva” que abriu caminhos para a discussão sobre ensino da leitura sua compreensão e criaram-se outros objetivos que iam além de ler textos religiosos. Era uma “maneira de ter acesso a pontos de vistas diferentes, à atualidade, mundos reais poucos conhecidos, a universo de ficção e à aquisição do conhecimento, etc” (Solé, 2003, p.20). A concepção de leitura intensiva e extensiva:

[...] a leitura intensiva caracteriza-se pela leitura de poucos livros, com as mesmas referências de uma geração a outra; eram leituras compartilhadas em grupo, em voz alta, que implicavam a atribuição de caráter sacro ao impresso e a memorização e recitação do que se lia. A leitura extensiva, por sua vez, é uma leitura que se pratica sobre textos de conteúdos e características muito diversos; uma leitura rápida e superficial, quase sempre silenciosa e individual. A passagem à leitura silenciosa é considerada por diversos autores como um salto qualitativo importante, pois faz da leitura uma experiência intelectual individual e interna. (Solé, 2003, p.19-20).

Com as mudanças, o leitor, seus conhecimentos prévios e a compreensão que se formava a partir das leituras, foi ganhando destaque e com isso, surgiram explanação de algumas concepções de compreensão de leitura. Também surgiram modelos como pontua a autora o modelo “bottom-up” que há “na leitura um processamento em sentido ascendente, desde as unidades menores (letras e conjuntos de letras) até as mais amplas e globais (palavras, texto) e guiada por dados”, a leitura se dará a partir do ensinamento do som e das letras (soletrar), métodos fonéticos até chegar à constituição do texto que é o elemento essencial. O modelo “top-down” já traz “que o processamento na leitura se produz em sentido descendente, das unidades mais globais para as mais discretas, em um processo guiado pelos conceitos” tem como foco o leitor, e o ensino de estruturas globais (elementos constituintes) dentro do texto com sentido (Solé, 2003, p. 24). Há o modelo ou a aproximação interativa, posto pela autora e mostrando-se plausível com ele, pois é uma junção dos outros modelos acima, constituindo assim a produção de sentido, pois diz respeito ao leitor ser autônomo e ativo em relação a sua própria aprendizagem de leitura. Tal modelo tem em sua concepção:

O modelo ou a aproximação interativa, que integra e transcende as contribuições dos modelos anteriores, embora sua filiação teórica seja próxima à do modelo descendente. Na leitura, ocorre um jogo de processamentos ascendentes e descendentes simultâneos na busca do significado. Leitor e texto são importantes, embora o leitor oriente a leitura com os objetivos que deseja alcançar e com as decisões que toma em seu transcurso; as informações de todo tipo (semânticas, sintáticas, grafo fônicas, etc.) integram-se de forma a elaborar uma interpretação pessoal do texto em questão. (Solé, 2003, p. 24).

O ato de leitura é tido como um processo de compreensão, no qual tanto o texto quanto o leitor apresentam uma interação a autora faz uma observação desses modelos no tocante ao ensino de leitura. A autora afirma que:

A análise desses modelos e de propostas concretas que se inserem neles tem um interesse enorme porque, de um lado, mostra que as discrepâncias muitas vezes identificadas no âmbito do ensino têm seu correlativo nos marcos teóricos e, de outro lado, porque permite ver que tais diferenças não são, em absoluto, alheias a diferentes maneiras de conceber o funcionamento do psiquismo humano. Em outras palavras, quando discutimos a maneira como devemos ensinar a ler, estamos discutindo coisas muito mais sérias: como aprendemos, como funcionamos intelectualmente, como podemos ajudar esse funcionamento. (Solé, 2003, p. 25).

Tomando como princípio o processo de compreensão de leitura foi necessário aprofundar nos estudos em relação a aproximação interativa, pois com os diferentes tipos de textos “[...] como o narrativo, descritivo, expositivo, dissertativo, persuasivo, causal, explicativo, dentre outros, possuem estrutura e elementos característicos que condicionam a interpretação do leitor”. Os estudos foram focados na compreensão do leitor e em como esses textos impõem sua compreensão a partir de suas estruturas, porque de certa forma, esses textos possuem elementos, estruturas e características que condicionam a interpretação do leitor. (Solé, 2003, p. 25). Portanto considera a partir dos estudos que as habilidades de compreensão se organizam em três grandes áreas:

1. Localização de detalhes: reconhecer, parafrasear, encontrar coisas concretas.
2. Habilidades de inferência simples: compreender palavras pelo contexto, reconhecer relações de causa e efeito, comparações e contrastes.
3. Habilidades de inferência complexa: reconhecer o tema ou a ideia principal, tirar conclusões, antecipar resultados. (Rosenshine, 1980, citado por Robeck e Wallace, 1980 *apud* Solé, 2003, p.26).

Em sua pesquisa a autora cita uma linha de estudo realizado de “instrução direta na compreensão da leitura consideram que esta consta de um conjunto de habilidades similares às expostas, que podem ser treinadas em separado”. Reforça sua ideia com as teorias de Baumann (1985;1990) que “divide em cinco fases o ensino de diferentes habilidades de compreensão da leitura” (Solé, 2003, p. 27).

1. Introdução: expõem-se os objetivos e a utilidade do que se trabalhará.
2. Exemplo: exemplifica-se a habilidade mediante um texto, a fim de que os alunos entendam o que se deve aprender.
3. Ensino direto: o professor mostra, explica e descreve a habilidade em questão dirigindo a atividade aplicação dirigida pelo professor: os alunos praticam a habilidade aprendida sob o controle e o comando do professor que, se achar necessário, pode voltar à fase número 3.
5. Prática individual: os alunos devem utilizar, de modo independente, a habilidade com um material novo. (Solé, 2003, p. 27).

Observa que essas propostas limitam os alunos nas suas atividades mentais construtivas não tendo sentido nem significado nas suas leituras por ser uma prescrição de ensino moldada ao professor seguir passos num modelo “processo/produto” (Solé, 2003, p. 27).

A autora pauta-se em um trabalho clássico de Robinson (1961), onde trata-se de fazer perguntas sobre o tema do texto, ler e procurar respostas e lembrar as palavras escritas das suas respostas, isso pode ser feito inicialmente em item depois revisar essas anotações no capítulo todo afim de resumir as ideias principais (Solé, 2003).

Ressalta o modelo de “ensino recíproco” de Palincsar e Brown (1984), que consiste em desconstruir o aluno visto como “participante passivo” no processo de ensino de leitura, pois ele deve ser ativo e participar dessa construção de significado, nesse sentido “[...]o leitor deve ter um pensamento estratégico, inteligente que seleciona, e para aprender tais estratégias, precisa participar de atividades que possa vê-las em ação, testá-las com orientação e supervisão e utilizá-las de modo independente” (Solé, 2003, p. 28). Logo, são direcionados para que:

Compreendam os propósitos da leitura: O que devo ler? Porquê? De que me servirá? Coloquem na leitura seus interesses e suas motivações, assim como seus conhecimentos prévios: O que sei que podem e ajudar a compreender o que vou ler? Focalizem o que é importante, levando em conta os propósitos que orientam a leitura: Qual é a informação essencial que o texto traz? Qual posso considerar que é pouco relevante? Avaliem a consistência interna do texto, sua adequação ao conhecimento prévio e o grau em que responde às expectativas geradas: Este texto tem sentido? Suas ideias são coerentes? Comprovem em que medida vão compreendendo o texto, mediante a recapitulação, a revisão e a indagação: Qual é a ideia principal neste parágrafo? Posso reconstruir a linha de argumentação? abordem e tentem inferências de diferentes tipos, como interpretações, hipóteses e antecipações e conclusões: Qual poderia ser a solução do problema que se coloca aqui? O que posso extrair do que li? Qual poderia ser o significado desta palavra. (Solé, 2003, p. 28-29).

Para isso, a autora chama atenção que na escola a leitura precisa ser repensada como objeto de conhecimento, como instrumento para a aprendizagem e como meio de desfrute, distração e prazer. E ressaltou “[...] também é urgente analisar qual a formação que recebem os futuros professores e outros profissionais que dão suporte ao ensino com relação à leitura”. Incorporar as práticas pedagógicas com as novas tecnologias, e novas didáticas rumo as mudanças. [...] é necessário que os futuros profissionais disponham de marcos conceituais que lhes permitam enfrentar o ensino da leitura de maneira estratégica e diversificada” (Solé, 2003, p.32).

Sobre os modelos de leitura e o processo de leitura [...] A leitura não é um processo ascendente de decodificação do texto, de mera extração de significados, mas

um processo descendente, onde o leitor não extrai do, mas atribui ao, texto um significado” (Leffa, 2016, p. 196).

Uma leitura para ter uma compreensão eficaz depende da ação do leitor, é considerado um “bom leitor” aquele que sabe usar as ações adequadas ao texto e a seu objetivo de leitura. Um leitor considerado como “eficiente” é (Brown, 1980 *apud* Leffa, 2016):

1. Determina o objetivo de uma leitura e seleciona as estratégias adequadas a esse objetivo (se está procurando um automóvel nos anúncios classificados sabe como correr os olhos pela página até encontrar o que deseja).
2. Identifica as ideias principais e secundárias de um texto (sabe quando o autor está resumindo um parágrafo, dando um exemplo ou acrescentando um detalhe).
3. Distribui a atenção de maneira diferenciada, concentrando-se mais nos aspectos importantes e menos nos detalhes.
4. Avalia constantemente a compreensão (“estou entendendo muito bem isto aqui”, “esta parte não entendi bem”).
5. Interroga-se para avaliar se os objetivos da leitura estão sendo atingidos (“o que não entendi é importante para o que quero desta leitura?”).
6. Toma medidas corretivas quando detecta falhas na compreensão (relê o parágrafo, lê adiante, consulta o dicionário, faz um esquema).
7. Recupera-se das distrações ocorridas durante a leitura. (Brown, 1980 *apud* Leffa, 2016, p. 197).

Tendo isso como ponto de partida para realizar leitura, o leitor pode fazer esse processo de forma consciente, avaliativa da sua compreensão, construindo significados. E usar de estratégias que são formas que a pessoa utiliza para planejar, fiscalizar e controlar o seu próprio pensamento, nesse sentido, são ações planejadas de forma a fortalecer a reflexão e introspecção do indivíduo, estimulando a refletir o seu processo de aprendizagem, e se adequando conforme as dificuldades (Leffa, 2016).

O autor afirma que o uso de estratégias metacognitivas no ensino de leitura é viável e adequada em 03 modelos, postas “em três paradigmas fundamentais” que são: (1) aluno-não-sabe, “para aprender a ler é preciso adquirir estratégias específicas, cujo conhecimento é de domínio do professor”. Conforme o aluno participa das aulas, ele vai utilizando as estratégias sob orientação e mediação do professor. (2) alguns-alunos-sabem, nesse caso, alguns alunos sabem ler e “o que o professor tem a fazer é identificar as estratégias dos alunos que sabem e ensiná-las aos que não sabem”. E (3) todos-os-alunos-sabem, “o professor trabalha no sentido de mostrar ao aluno que o que ele já

sabe deve ser usado para ajudar naquilo que ele ainda não sabe” (Leffa, 2016, p.198). O autor critica o paradigma (1) no sentido de ser quantitativo e não qualitativo.

Faz suas conclusões com uma crítica em relação ao ensino de leitura e afirma que “não se aprende a ler decorando lista de palavras” e muito menos estudando uma classificação ou descrição imensa de estratégias de leitura. E sim praticando de uma forma que o professor possa oferecer ao aluno essa experiência de aprendizado, com condições necessárias e adequadas para essa realização. “aprende-se a ler lendo” (Leffa, 2016, p. 210).

A leitura pode ser vista como um processo no qual o leitor faz um trabalho ativo e autônomo de compreensão e interpretação de texto, para isso ele deve partir de seus objetivos, de seu conhecimento prévio sobre o assunto, sobre o próprio autor do texto que se propôs a ler, do que sabe sobre a língua e linguagem. Não quer dizer que deve somente extrair informação, decodificando letras e palavras, mas praticar uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação.

É difícil definir o ato de ler, porque está entrelaçado com questões culturais, políticas, sociais, econômicas, ideológicas, dentre outras, e essas questões estão condicionadas por quem escreve e por quem lê também constantemente desde os primeiros ensinamentos de leitura na escola. A leitura pode ser vista como um ato exploratório, em o leitor dá um sentido para sua leitura através da sua compreensão e suas próprias vivências (Foucambert, 2008).

Entretanto, nesse sentido tal aquisição de conhecimento para ser significativa tem que se transformadora, diante de tantas formas de ler ocorre os “modos de ser leitor”, para isso, o leitor deve ser autônomo, responsável, adquirir consciência de seu lugar no mundo, se conhecer, saber escolher a informação que se quer buscar, ser o sujeito ativo e pleno de suas ações. Saber o que ler, por que ler e como ler. Ser leitor, é ser desafiado (Foucambert, 2008).

[...] ler é, antes, mesmo de procurar informação, ter escolhido a informação que se procura. Ler quer se trate de um jornal, de um romance, de uma bula, de um poema, de um relato de experiência, da legenda de um filme, de um mapa, ou de uma peça de teatro, trata-se sempre de uma atividade que encontra sua significação porque está inscrita no interior de um projeto. Pode-se discutir o valor do projeto, mas isto, posto, a leitura é uma: trata-se sempre de tomar as informações que escolhemos tomar. (Foucambert, 2008, p.63).

O autor compara a leitura a um projeto que exige do leitor um trabalho árduo de participação, compreensão e análise para que possa atuar de forma plena e crítica na sociedade, já que a leitura é uma prática social, deve se ensinar a questionar e explorar o texto “Aprender a ler é então aprender a explorar um texto, lentamente quando o quisermos, muito rapidamente quando quisermos. É aprender a adaptar nossa busca ao nosso projeto” (Foucault, 2008, p. 64).

Para ele o ato de ler é processo, é procedimento, deciframento, compreensão, reconhecimento, antecipação, leitura em voz alta, comportamento do leitor, como ação social e política. E afirma que “a leitura é uma prática social que preenche uma função de comunicação, mas sua aprendizagem, através da escola, é uma realidade social que permite uma seleção (p.04)”. Nesse caso, a leitura é um processo de aprendizagem contínuo e independente do ensino, pois, “[...] as aprendizagens existem sem ensino, e o ensino existe sem escola, mas a escola seria preciosa se conseguisse ajudar todas as crianças nas suas aprendizagens” (Foucault, 2008, p.16).

Foucault propõe essa autonomia do aluno quanto a prática da leitura, essa busca sem imposição e afirma que para aprender a leitura autônoma “só pode se dar por meio da imersão na escrita, com a troca, a comunicação e a multiplicação das relações entre os escritos sociais e o mundo real”, ou seja, a leitura se realiza de forma integral no indivíduo através da alfabetização (decifração/decodificação) e do letramento (leitura) (Foucault, 1994, p. 10).

É inquestionável que saber usar a leitura e a escrita nos contextos sociais são ações necessárias e sempre importantes, portanto, em alguns casos o único local em que o aluno terá mais contato o uso delas, é na escola, assim a obrigação do ensino de leitura é função da escola, o professor deve incentivar os alunos na prática autônoma da leitura e da escrita para que possam usá-la em diferentes contextos sociais adequadamente. Para isso, o professor deve ainda usar de um bom planejamento quanto as ações que irão permear seu ensino, no sentido da seleção dos gêneros, interpretação, produção desses gêneros para não levar os alunos ao desinteresse (Foucault, 2008).

Para chegar à compreensão da leitura, tem que ir além da decodificação das palavras, uma vez que esse processo é contínuo e acompanhará o aluno até a fase adulta. Nesse caso, um texto só terá sentido para o leitor quando ele sair do superficial, do literal e ter uma compreensão global do texto (Silva, 2022).

Nesse caso, tem-se que “compreender é construir representações mentais da mensagem do texto” e “[...] essas representações precisam ser coerentes ao material lido para que se atinja o ponto em que a “compreensão ‘estala’” (Oakhill et al., 2017, p.8 *apud* Silva, 2022, p.27). E isso acontece através de um modelo mental “uma representação mental que se cria a partir de informações do mundo real ou imaginado – isto é, uma representação resumida do que o compreendedor leu (ou ouviu ou viu)” (Oakhill et al., 2017, p.7 *apud* Silva, 2022, p. 27).

Sobre a representação mental e compreensão global da leitura, Silva (2022) parte suas ideias dos estudos de Oakhill (2017), afirmando que para compreender um texto, é preciso leitura e identificação adequada de palavras e conhecimento sobre língua e linguagem. Bem como, saber fazer bom uso dos significados com palavras desconhecidas, criando inferências contextuais (importantes para a coerência do texto), formar frases e ligá-las para identificar suas estruturas. A partir disso o leitor tem que saber que as palavras tem uma ordem (importante para a coesão do texto) e se alterá-las pode haver mudanças na sua compreensão.

A autora reforça que as inferências colocadas como uma competência leitora, contribuem para construção de um modelo mental e devem ser aliadas à compreensão leitora, pois estão integradas com demais competências de compreensão de língua. Por isso, precisam ser ensinadas aos alunos. E reforça (Silva, 2022) que:

[...]A leitura é sinônimo de compreensão, visto que o objetivo do ler precisa sempre ser o compreender. Assim, só há leitura quando o leitor cria um sentido para o texto. Em outras palavras, só há leitura, quando, ao final da atividade de ler, o leitor tem na sua mente não o texto a que teve acesso no início, mas a representação mental coerente que ele construiu sobre o texto, o que na verdade nada mais é do que a sua compreensão leitora. Nesse sentido, a leitura é entendida como uma atividade que vai levar o leitor para além da versão literal do texto. (Oakhill et al., 2017 *apud* Silva, 2022, p. 43).

A autora também apresenta estratégias de compreensão leitora, frisando a importância de traçar os “objetivos para a leitura”, bem como fazer com que os alunos “ativem seus conhecimentos prévios e estabeleçam inferências de coerência global” para associar seus conhecimentos com o do texto, ou seja, um recurso de antecipação que consiste, por exemplo, em usar o livro ou outro material para explorar o título, capa, ilustrações instigá-los a “prever o conteúdo do texto”. Antes de ler, citar o assunto, tecer

comentários e fazer perguntas para colher informações sobre o que sabem. Explanar um pouco sobre a tipologia textual e sua estrutura (Silva, 2022, p. 52-53)

Tendo em vista à compreensão da leitura e os “processos metacognitivos” que são essenciais nesse processo, ressalta-se aqui algumas orientações para seu desenvolvimento. Pedir aos alunos que compartilhem seus resumos e recontos entre eles, para fazerem comparações, ensinar os alunos a tabular dados do leitor e do escritor, estimular os alunos a procurar palavras-chaves para construção de sentido do texto, solicitar que leem mesmo que não conheçam todas as palavras, criar outro título para o texto. Outras estratégias citadas pela autora que visam “estabelecer inferências sejam de coesão local seja de coerência global” e observar como se integram as ideias no texto, são elas: “1. solicitar aos alunos a releitura do texto como forma de reunir elementos necessários à produção de inferências; 2. recontar o texto lido oralmente ou por escrito; 3. solicitar que sejam produzidos resumos do texto” (Silva, 2022, p.53).

Diante de diversas propostas de estratégias, é viável observar a aplicabilidade por parte do professor, tendo como foco o aluno ser estimulado a ultrapassar o sentido superficial e literal do texto. Para isso, tem que haver clareza em seus questionamentos. Dessa forma, nas palavras de Silva (2022), o professor pode:

Fazer perguntas aos alunos para que eles reflitam sobre alguma informação específica do texto necessária à produção de inferências, para que eles reflitam sobre os processos que os fizeram estabelecer inferências.

Questionar os alunos sobre a confirmação ou não das hipóteses que foram feitas por eles antes da leitura.

Fazer perguntas cujas respostas exijam a construção de novas proposições a partir de informações encontradas no texto.

Fazer perguntas errôneas em relação a alguma informação que precisa ser inferida.

Ensinar os alunos a produzirem suas próprias perguntas sobre trechos do texto e/ou sobre o texto como um todo.

Fazer perguntas do tipo “onde”, “quando”, “o que”, “quem” e “qual” para que os alunos localizem fatos e dados inscritos objetivamente no texto. (Silva, 2022, p. 59).

Quanto ao exposto, objetiva o professor “técnica de questionar o autor” no ensino de estratégias de inferências, que como, já citado, desenvolve no aluno a autonomia da leitura global e possibilita a análise do processo que realizam até chegar à compreensão leitora, verificando se fazem inferência quando praticam a leitura. Ao utilizar essa técnica deve ser observado o conhecimento empírico dos alunos, suas

vivências, pois possuem diferentes realidades. No que se refere aos alunos fazerem seus questionamentos, é importante, porque assim eles aprendem a avaliar, concordar ou discordar de uma conclusão enquanto constroem suas ideias, “modelos mentais do texto” (Silva, 2022).

Pode se afirmar que não se tem uma forma certa ou errada de ensinar leitura, mas sim modelos e estratégias que podem ser adotadas pelos professores para auxiliar seu trabalho em sala de aula, para isso ele deve levar em conta diversos fatores relacionados ao seu contexto escolar específico. A leitura e a escrita são duas atividades essenciais ao desenvolvimento global do aluno, para que este se torne um cidadão crítico, integral, reflexivo e criativo, capaz de ajudar a transformar a sociedade na qual estiver inserido, tornando-a mais justa e igualitária.

1.3 Perspectivas e estratégias de leitura a partir de Solé e Kleiman

Partindo da concepção de leitura proposto por Solé que diz “é um processo de interação entre o leitor e o texto” para que nesse processo o leitor ativo possa atingir os objetivos de leitura e construir sentidos no texto (Solé, 1998). Afirma que para ler é:

[...] necessário dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam à compreensão [...] se supõe também que o leitor seja um processador ativo do texto, e que a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto e do controle desta compreensão-de comprovação de que a compreensão realmente ocorre. (Solé, 1998, p. 24).

Sendo assim, é essencial no processo de ensino/aprendizagem da leitura o uso de estratégias que são métodos, técnicas, procedimentos ou atividades que visam adquirir informações, conhecimento para facilitar a compreensão leitora dos alunos, pois tem que: “na leitura, o leitor é um sujeito ativo que processa o texto e lhe proporciona seus conhecimentos, experiências e esquemas prévios” (Solé, 1998, p. 18).

Para esse ensino, que reúne alguns objetivos que podem ser para estudar, aprender, entreter, obter alguma informação, adquirir determinado conhecimento específico, se divertir, é preciso uma intervenção dirigida com estratégias adequadas, porque o “aprendiz leitor” necessita da “informação, do apoio, do incentivo e dos desafios proporcionados pelo professor” (Solé, 1998, p. 18), reforça que ler é:

[...] compreender e que compreender é sobretudo um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender. É um processo que envolve ativamente o leitor, à medida que a compreensão que realiza não deriva da recitação do conteúdo em questão. Por isso, é imprescindível o leitor encontrar sentido no fato de efetuar esforço cognitivo que pressupõe a leitura, e para isso tem de conhecer o que vai ler e para que fara isso também vai dispor de recursos, conhecimento prévio relevante, confiança nas próprias possibilidades como leitor, disponibilidades de ajudas necessárias, etc. (Solé, 1998, p. 44).

Diante dos esclarecimentos da autora sobre as concepções de leitura e as necessidades do uso de estratégias, salienta que elas podem ser um procedimento ou um método, uma regra, uma técnica, destreza ou habilidade. É um conjunto de ações ordenadas e finalizadas dirigidas à consecução de uma meta. Para Solé:

[...] a estratégia tem em comum com todos os demais procedimentos sua utilidade para regular a atividade das pessoas, à medida que sua aplicação permite selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para conseguir a meta a que nos propomos. (Solé, 1998, p. 69).

A autora pontua que ao adquirir a capacidade de decodificar, a compreensão do que se lê se dá por três condições: 1. “Da clareza e coerência do conteúdo do texto, da familiaridade ou conhecimento da sua estrutura e do nível aceitável do seu léxico, sintaxe e coesão interna” e segunda condição “2. Do grau de conhecimento prévio que o leitor possui de relevância em relação ao tema do texto” e na terceira condição “3. Das estratégias que o leitor usa para intensificar a compreensão e a lembrança do que lê, para detectar e compensar os possíveis erros ou falas de compreensão”, ou seja, o leitor entende o sentido do texto através de algum conteúdo que vivenciou, ou da estrutura já lida e relembra, bem como interpreta o texto, ou não, baseado no que já sabe e aquilo que ainda não sabe no texto, afim de desmistificar os problemas que venha a ter (Solé, 1998, p. 70-71).

Os leitores utilizam de estratégias de leitura de “forma inconsciente”. E formar leitores autônomos significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Quem lê deve ser capaz de se perguntar sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo (Solé, 1998). E para tal:

As estratégias que vamos ensinar devem permitir que o aluno planeje a tarefa geral de leitura e sua própria localização – motivação, disponibilidade – diante dela; facilitarão a comprovação, a revisão, o controle do que se lê e a tomada de decisões adequada em função dos objetivos perseguidos. (Solé, 1998, p. 73).

É possível observar que o foco não é estimular os alunos a ter um vasto repertório de estratégias, mas que usem adequadamente para a compreensão do texto. Para Solé, o leitor compreender o que se lê é necessário e pontua as estratégias para isso. A primeira é “compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura”, no caso seria perceber os objetivos de fazer tal leitura. A segunda é “ativar e aportar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão”, ou seja, fazer um levantamento sobre o conteúdo útil da leitura para o leitor, o que ele sabe sobre o gênero, sobre o autor e tipologia textual. A terceira “dirigir a atenção ao fundamental, em detrimento do que pode parecer mais trivial”, considerar no texto as informações relevantes do texto para atingir seus objetivos.

A quarta “avaliar a consciência interna dos conteúdos expressado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o sentido comum” perceber se o conteúdo é coerente, se faz relação com o pensamento do leitor, se faz sentido o que está posto no texto para o leitor, se passou com clareza a informação que o leitor precisava saber. A quinta “comprovar se a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica e a auto-interrogação” sistematizar as ideias principais, reconstruindo os argumentos e perceber se são coerentes e se o leitor tem uma compreensão adequada deles em partes ou no todo. E a sexta “elaborar e provar inferências de diversos tipos, como interpretações, hipóteses e previsões e conclusões” levantar hipóteses sobre os acontecimentos do texto, como por exemplo, o que ocorrerá no final ou com os personagens, ou uma resolução de problemas, dar significado a palavras desconhecidas (Solé, 1998, p. 73- 74).

Enquanto que o escritor se apoia em elementos linguísticos e gráficos, o leitor se apoia em elementos extralinguísticos no processo de compreensão de texto, na visão da perspectiva cognitiva descrita por Kleiman. Pode se afirmar, como exemplo, de estratégia cognitiva da leitura o processo que usamos “elementos formais do texto para fazer as ligações necessárias à construção de um contexto é um processo inferencial de natureza inconsciente” (Kleiman, 2002, p. 50) sobre isso afirma:

As estratégias cognitivas regem os comportamentos automáticos, inconscientes do leitor, e o seu conjunto serve essencialmente para construir a coerência local do texto, isto é, aquelas relações coesivas que se estabelecem entre elementos sucessivos, sequenciais no texto. (Kleiman, 2002, p. 50).

Os leitores precisam desenvolver determinadas habilidades para chegar ao significado do texto. Como ter uma leitura autônoma com capacidade de fazer inferência, resumir, de imputar uma intenção do autor, conseguir construir uma estrutura, de recontar o texto com suas palavras, ou seja, parafrasear e também ter a capacidade de fazer perguntas sobre o texto. Para chegar nesse nível eles precisam aprender as estratégias que são classificadas por Kleiman como “cognitivas e metacognitivas”. As estratégias cognitivas são os processos que o leitor faz de forma inconsciente para alcançar o objetivo da leitura. As estratégias metacognitivas são as operações que o leitor faz de forma consciente, controlada por ele, sabendo o objetivo da sua leitura, conhecer ou não conhecer o texto e estar ciente disso (Kleiman, 2000). Nesse sentido a autora esclarece que:

Quando falamos de estratégias de leitura, estamos falando de operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do conhecimento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira como manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê. (Kleiman, 2000, p. 74).

De acordo com Kleiman (2002), as estratégias cognitivas, são as ações vistas como inconscientes praticadas pelo leitor, que incluem o conhecimento implícito, o conhecimento prévio, o conhecimento textual e a relação com conhecimento do mundo para compreensão do texto, as ideias do leitor relacionadas ao do escritor. As estratégias metacognitivas são as ações vistas como conscientes, que o leitor usa para se autoavaliar e explicar sobre a sua compreensão de leitura, assim, precisa traçar objetivos e hipóteses afim de dizer se está ou não entendendo o texto quando realiza a leitura.

Cabe ressaltar, então, que o leitor em todas as etapas do processo de aquisição da leitura e da escrita utiliza de alguma estratégia, seja ela cognitiva ou metacognitiva. Kleiman confirma que o leitor usa de conhecimentos prévios que acontece pela

interação para chegar ao objetivo, que seria a criação de sentidos a partir do texto. Pode se dizer que a leitura é uma atividade de interação entre sujeitos e impõe muito mais que uma simples decodificação dos sinais gráficos, tem-se, assim, o leitor como um dos sujeitos da interação, no qual busca recuperar, interpretar e compreender o mundo a sua volta mediado por práticas de leituras (Kleiman, 2002). Com isso:

[...] a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio, o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, conhecimento adquirido ao longo da sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo que o leitor consegue construir o sentido do texto. (Kleiman, 2002, p. 13).

Sobre esse processo estratégico de formar o leitor, ressalta que para o aluno entender o texto durante a leitura, ele deve estar ativo, prestando atenção e ativando seus conhecimentos de mundo, deve estar ciente. Nesse caso ele já deve ter saído da zona da decodificação. Pois a criança em fase de alfabetização lê devagar, decodifica inicialmente, porém, as habilidades de decodificação são necessárias para a leitura. Diferente da leitura como deveria ser com o leitor que já passou da fase de decodificar, ele percebe as palavras e adivinha outras, utilizando-se do conhecimento prévio e de hipóteses de leitura (Kleiman, 2002).

O ato da leitura diz respeito a um exercício de procura por parte do leitor, no seu passado, permitindo lembrar o que foi lido, ou seja, conhecimentos que são relevantes para a compressão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos. Tem que haver gosto e prazer pelo ato de ler, com objetivos bem definidos, não apenas ler porque alguém da escola mandou, assim gera uma atividade desmotivada sem aprendizagem significativa (Kleiman, 2002).

Esclarece que “na leitura há uma constante interação de diversos níveis de conhecimento: sintático, semântico e extralinguístico para a construção da coerência tanto local como temática” e o resultado de sua compreensão se faz pelos conhecimentos prévios, das expectativas e objetivos do leitor (Kleiman, 2002, p. 55).

Com isso, a ação do leitor já foi caracterizada, o leitor constrói e não apenas recebe, um significado global para o texto, ele procura pistas formais, antecipa as pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões, isto é, mediante a leitura estabelece-se uma relação entre leitor e autor que tem sido definida como de responsabilidade mútua, pois ambos têm que zelar para que a conexão seja mantida,

mesmo com divergências possíveis em opiniões e objetivos. Nas aulas de leitura a pesquisadora sugere que o professor sirva de mediador entre o aluno e o autor do texto e, nessa mediação, ele pode fornecer modelos para atividade global, que, dependendo dos objetivos da aula, pode fornecer modelos de estratégias específicas de leitura, fazendo previsões, perguntas e comentários sobre o texto. Declara que ter um objetivo estabelecido em mente quando se vai ler um texto é uma das características do leitor experiente.

A concepção de leitura que a considera como uma atividade a ser ensinada na escola, não como mero pretexto para outras atividades e outros tipos de aprendizagem, está embasada em modelos já bem definidos sobre como processamos as informações. Esses modelos lidam com os aspectos cognitivos da leitura ligados à relação entre o sujeito e leitor e o texto enquanto objeto, entre linguagem escrita e compreensão, memória, inferência e pensamento. Eles tentam incorporar aspectos socioculturais da leitura, uma vez que vão desde a percepção das letras até o uso do conhecimento armazenado na memória (Kleiman, 2000).

Os aspectos do processamento de leitura são relevantes para desenvolver estratégias flexíveis de leitura de forma clara, pois no início a leitura é difícil para o leitor e na maioria das vezes é decodificada, assim, o professor deve tornar a atividade comunicativa, fazendo comentários, perguntas, fugindo da forma, suavizando as dificuldades iniciais do leitor e focalizando no sentido. Contudo, precisa fornecer contextos para o entendimento simultâneo do leitor em diversos níveis de conhecimento, tanto gráfico, como linguístico, pragmáticos, sociais e culturais (Kleiman, 2000).

Assim com as estratégias cognitivas de compreensão leitora envolvidas com as habilidades linguísticas na proposta pedagógica da escola, e a competência textual para lidar com os textos, o leitor ao se tornar autônomo é capaz de construir mapas amplos de suas leituras envolvendo personagens, eventos, ações, intenções para chegar à compreensão do texto, isto é, para chegar a uma reflexão consciente acerca do texto e de seus efeitos de sentido verbais e não verbais. A concepção predominante nos dias atuais sobre os estudos de leitura é a visão auxiliada pelos estudos teóricos do letramento. Nesse sentido, o uso da leitura está ligado à situação, determinados pelas histórias dos participantes, por características das instituições, pelo grau de formalidade e informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura. Isso demonstra a

diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler e de interpretar o texto (Kleiman, 2002).

[...] as estratégias são meio e não fim em si mesmas, são temporárias, flexíveis, adaptáveis, podendo ser utilizadas de formas diferentes dependendo do contexto e da necessidade. É possível entender que as estratégias auxiliam o leitor a ter uma melhor interação com o texto, além de promover o desenvolvimento de habilidades necessárias para compreender e ter maior competência, desenvoltura na leitura. As principais habilidades impulsionadas pelo uso das estratégias são: sintetizar, inferir, resumir, visualizar, prever, conectar, questionar, interpretar, reler e focar. (Serravallo, 2015 *apud* Silva, 2020, p. 72).

É interessante perceber que as estratégias de leitura favorecem os processos de compreensão, onde auxiliam a participação ativa do leitor a qualquer momento e aplicada em diferentes textos, pois ao observar as discussões dos estudiosos da área pode ser percebido que o interesse para um leitor autônomo, deve partir do próprio leitor, pois a escola no geral estimula, oferece, ensina e desenvolve os caminhos para isso, mas o aluno, o indivíduo pode por conta própria estabelecer de forma consciente ou inconsciente esse interesse para autonomia da leitura. Até porque é um processo contínuo. Como, por exemplo, usar de estratégias simples que ele mesmo pode estabelecer como, praticando leituras variadas, com atenção no foco, sabendo o selecionar o que vai ler, ter sentido, objetivo com prévia do tema, sintetizar as ideias principais utilizando de anotações, buscar ir além do que está posto lendo o implícito, praticar leitura de forma silenciosa ou em voz alta, bem como produções escritas.

Enfim, não apenas a leitura supre as necessidades de nosso cérebro de aumentar sua capacidade intelectual, mas nota-se que uma pessoa que tem o hábito da leitura possui mais facilidade para produzir um texto. Isso ocorre porque ao lermos estamos aumentando nossa capacidade de comunicação e o nosso repertório interpretativo. Portanto, uma boa sugestão para facilitar cada vez mais a leitura é a escrita, ou seja, a produção de textos. A leitura e a escrita são práticas sociais muito importantes e que devem ser desenvolvidas desde a infância. É uma atividade complexa de produção de sentido. Sua importância reside no desenvolvimento das habilidades mentais, na compreensão do mundo e na ampliação dos conhecimentos, a partir dos diversos textos que a compõe.

1.4 A leitura e produção textual sob a ótica da BNCC

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a área de linguagens reúne quatro componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa, no Ensino Fundamental II– Anos Finais. Com a finalidade de:

A finalidade é possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil. (Brasil, 2017, p. 63).

Nessa etapa dos anos finais do ensino fundamental II as práticas de linguagem são ampliadas e incluem a língua inglesa aprofundando as práticas de linguagem artísticas, corporais e linguísticas que compõem a vida social. O objetivo é aprofundar a reflexão crítica dos alunos sobre os componentes das áreas e ainda com foco voltado “para a compreensão dos modos de se expressar e de participar no mundo, constituindo práticas mais sistematizadas de formulação de questionamentos, seleção, organização, análise e apresentação de descobertas e conclusões” (Brasil, 2017, p. 64). A leitura nesse contexto é tida como:

[...] em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (Brasil, 2017, p. 72).

De forma a direcionar esse estudo a BNCC foi ressaltada aqui apenas no tocante aos anos finais do ensino fundamental II no componente de língua portuguesa no que se refere a leitura e produção textual, com exceção de algumas informações que contemplam o ensino fundamental de forma geral. As competências específicas de linguagens para o ensino fundamental todo, de acordo com a BNCC (2017) são:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (Brasil, 2017, p.65).

A BNCC dialoga com outros documentos norteadores da educação básica, pois tendo como ponto de partida a evolução da sociedade e as transformações das práticas de linguagem ocorridas faz-se necessário. Pois coloca a linguagem como uma prática social em diferentes contextos e períodos históricos e com centralidade no texto. Assim o componente língua portuguesa deve “proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (Brasil, 2017, p. 67).

Com isso inclui contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e letramentos integrados aos eixos norteadores que são correspondentes as:

práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). (Brasil, 2017, p. 71).

Essas práticas de linguagem estão relacionadas às práticas de uso e reflexão. E as habilidades são desenvolvidas em sentido próprio e contextualizadas, por meio de leituras de diversos gêneros que transitam nos diversos campos da atividade humana.

Assim cada habilidade é destacada dentro da leitura, oralidade e escrita de forma a contextualizar com as práticas do gênero e os diferentes objetos de conhecimento.

No eixo leitura “compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” (p.71). O Eixo da produção de textos “compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos” (p. 76). No eixo da oralidade “compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista [...] (p. 78). E no eixo da análise linguística/semiótica “envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos)” (p.80).

Quanto aos campos de atuação nos anos finais do ensino fundamental II encontrados na BNCC tem o “campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública” (p.84). Para uma melhor organização desses campos de atuação, dos eixos das práticas de linguagem e suas habilidades faz necessário a adequação das competências específicas para língua portuguesa, de acordo com a BNCC (2017) são elas:

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao (s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.

6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.

7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).

9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais. (Brasil, 2017, p.87).

Após expor as competências específicas de língua portuguesa a BNCC, organiza para os anos finais as práticas de linguagem, os objetos de conhecimento e as habilidades voltadas para cada campo de atuação para os alunos do 6º ano 9º anos. Na língua portuguesa o foco é a ampliação dos conhecimentos sobre os gêneros textuais presentes em cada campo de atuação.

No campo jornalístico/midiático que tem como objetivo ampliar e qualificar a participação dos alunos sobre informação e opinião, esse campo situa-se na esfera jornalística/midiática assim os gêneros textuais estudados serão desse âmbito para desenvolver as habilidades de escuta, leitura e produção de texto com os fatos que circulam na sua comunidade em diferentes fontes e veículos de comunicação e mídia. Assim o aluno vai desenvolver autonomia e pensamento crítico em algum posicionamento que se interesse e ainda produzir textos e participar de forma ética e respeitosa em debates (Brasil, 2017). Para exemplificar e ter uma visão esquematizada de como o documento traz essas informações foi feito o quadro a seguir:

Campo de atuação: Jornalístico/midiático		
Prática de linguagem	Objeto de conhecimento	Habilidades
Oralidade	Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto.	(EF69LP03) Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem, em entrevistas os principais

		temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses [...]
Produção de textos	Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais.	(EF69LP06) Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, <i>podcasts</i> noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global [...]
Oralidade	Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social.	(EF69LP13) Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social.
Análise linguística/semiótica	Construção composicional	(EF69LP16) Analisar e utilizar as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como notícias (pirâmide invertida no impresso X blocos noticiosos hipertextuais [...])

Quadro elaborado pela autora. Fonte do texto consultado (Brasil, 2017, p. 140-143).

No campo artístico/literário favorece o contato dos alunos com as manifestações artísticas e produções culturais para “ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica” (Brasil, 2017 p.158). Como pode ser percebido em algumas informações abaixo, para exemplificar:

Campo de atuação: Artístico/literário		
Prática de linguagem	Objeto de conhecimento	Habilidades
Oralidade	Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção Apreciação e réplica.	(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.
Produção de textos	Relação entre textos.	(EF69LP50) Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo [...]
Oralidade	Produção de textos orais.	EF69LP52) Representar cenas ou textos dramáticos, considerando, na caracterização dos personagens, os

		aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação [...])
Análise linguística/semiótica	Variação linguística	(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico. [...]

Quadro elaborado pela autora. Fonte do texto consultado (Brasil, 2017, p. 148-158).

Sendo assim a BNCC, traz esquematizado todos os campos de atuação, com os eixos das práticas de linguagem (leitura, produção de textos, oralidade, análise linguística/ semiótica) os objetos de conhecimento e as habilidades descritas para que a secretaria de educação repasse a equipe pedagógica da escola (coordenadores, professores, gestores) e que conjuntamente adaptem ao seu currículo local para trabalhar as especificidades de sua língua, e demais fatores da sua comunidade de forma contextualizada. Cabe aqui ressaltar as estratégias e procedimentos de leituras:

- Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, levando em conta características do gênero e suporte do texto, de forma a poder proceder a uma leitura autônoma em relação a temas familiares.
- Estabelecer/considerar os objetivos de leitura.
- Estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças.
- Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos.
- Localizar/recuperar informação.
- Inferir ou deduzir informações implícitas.
- Inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas.
- Identificar ou selecionar, em função do contexto de ocorrência, a acepção mais adequada de um vocábulo ou expressão.
- Apreender os sentidos globais do texto.
- Reconhecer/inferir o tema.
- Articular o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, arquivos sonoros etc. – reconhecendo relações de reiteração, complementaridade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens.
- Buscar, selecionar, tratar, analisar e usar informações, tendo em vista diferentes objetivos.
- Manejar de forma produtiva a não linearidade da leitura de hipertextos e o manuseio de várias janelas, tendo em vista os objetivos de leitura. (Brasil, 2017, p. 76).

Diante do exposto, cabe reforçar a importância da leitura e da produção de texto na escola, pois o aluno consegue interpretar um texto, quando é capaz de entender, compreender o que o texto lhe traz. Ele entende as informações que não estão explícitas no texto e relaciona com sua realidade, com as experiências que já vivenciou, já que é a partir da produção de texto que o aluno pode mostrar sua criatividade, expressar suas ideias e seus sentimentos por meio da linguagem escrita. Este momento é importante no processo de aprendizagem, por isso é necessário que o professor realize um trabalho contextualizado, que dê sugestões de produção que façam parte da realidade de seus alunos e que não fujam do contexto das aulas impostas e mecanizadas. O ideal é que os professores trabalhem esses conceitos de forma conjunta como os acontecimentos cotidianos de sala de aula, do meio social e das vivências dos alunos.

Para nortear a leitura e a escrita a BNCC orienta a desenvolvimento a prática social com o trabalho voltado na variedade de gêneros tendo em vista o aluno como sujeito ativo e usuário da língua. No quesito produção de textos ela aborda de forma clara, usos e efeitos da língua, não ocorre de forma fragmentada e adequada na maioria das habilidades onde consta (leitura, análise linguística/semiótica e a produção de textos), mas convém observar que em alguns pontos a BNCC aborda de forma ampla por ser um documento norteador a nível nacional, por isso, o professor deve analisar as propostas e observar as habilidades de acordo com a realidade de seus alunos.

Com relação à escrita, devem ser percebidas as condições em que a produção acontece, e que determinam o sentido do texto. Deste modo, é importante que o professor desenvolva práticas de escrita na escola, considerando o leitor e uma escrita que tenha um destinatário e finalidades muito bem definidas, para então se decidir sobre o que será escrito, tendo em vista que a escrita desempenha funções comunicativas e relevantes.

Cabe ressaltar, que a produção textual continua a ser um grande desafio para alunos e professores, por motivos diversos, que podem ser por defasagem de aprendizagem, falta de conhecimento sobre os gêneros textuais e tipologias textuais, dificuldades de expressão linguística, métodos escolares inadequados, falta de incentivo de leitura, escrita e reescrita fora da escola, dentre outros.

Assim, ainda dentro dessa visão de leitura como prática social, para os PCN, o objetivo da prática de produção de textos é o de escrever diferentes tipos de textos

garantindo a “relevância das partes e dos tópicos em relação ao tema e propósitos do texto”, a continuidade das ideias com o tema, as informações contextuais, os recursos linguísticos formais/estruturais apropriados, e que para formar escritores com autonomia de produzir textos coerentes, coesos e eficientes é preciso que o aluno “analise e revise o próprio texto em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa e do leitor a que se destina, redigindo tantas quantas forem as versões necessárias para considerar o texto produzido bem escrito”, ou seja, trabalhar a reescrita de textos com os alunos (Brasil, 1998, p. 51). Os PCN (1998) defendem a ideia de que “além da escuta, leitura e produção de textos”, faz-se necessária a realização tanto de atividades e que visem a estrutura e aspectos da língua, suas manifestações e propriedade, “como de atividades metalinguísticas, que envolvam trabalho de observação, descrição e categorização, por meio do qual se constroem explicações para os fenômenos linguísticos característicos das práticas discursivas” (Brasil, 1998, p.78).

De maneira ampla algumas atividades de escrita desenvolvidas em sala de aula são ainda marcadas por uma pedagogia tradicional, onde a linguagem é baseada no que é certo e errado. Tomando como suporte para os alunos escreverem apenas a gramática e os livros didáticos de língua portuguesa. Nesse sentido, Santos (2014) afirma:

A atividade de escrever na escola reduz-se, quase sempre, a produzir um texto acerca de um tema proposto ou imposto, em que o aluno poria em prática regras e conceitos gramaticais aprendidos em um momento anterior, o que revela uma visão fragmentada, de certa forma em etapas da língua e do ensino. Talvez por isso é que a ortografia assume, em termos de avaliação da produção escrita, uma dimensão maior do que a merecida, chegando-se ao ponto de tratar gramática e relação como momentos distintos, como duas disciplinas específicas do currículo escolar. (Santos, 2014, p.12).

Pode-se afirmar que um grande número de alunos que está nos anos finais do ensino fundamental não consegue produzir e interpretar textos simples como uma narração, isso porque, a leitura consistia no simples reconhecimento de letras, sílabas e palavras. Por motivos óbvios, chegou-se ao que é hoje, visto que a preocupação em determinadas épocas era apenas ter uma leitura fluente com boa pronúncia, sem se preocupar com o entendimento do conteúdo. Portanto, faz-se necessário que professores e educadores proponham atividades que provoquem reflexão sobre os textos lidos, que discutam temáticas transversais, temas contemporâneos e que se explorem os diferentes níveis de linguagens e tipos de textos.

1.4.1- Gêneros textuais: definição e função (Marcuschi, Bakhtin)

Diante das diversas concepções de gênero no contexto linguístico, pode-se afirmar que Bakhtin iniciou alguns estudos importantes na área com tema de gêneros do discurso até chegar nos estudos mais recentes acerca deste tema. Na Antiguidade o termo era relacionado apenas à literatura na forma poética e retórica, os estudos bakhtinianos focam as análises da linguagem com base em discursos do cotidiano.

Bakhtin (1997) denomina os diferentes gêneros como gêneros do discurso e reconhece a importância do estudo do texto levando em consideração seus aspectos linguísticos ou textuais, mas seu foco é o texto como fenômeno socio discursivo, pois acontece por meio da interação que existe em condições concretas do cotidiano da sociedade, numa situação dialógica que se efetua em forma de enunciados. O autor diz que os gêneros discursivos são tipo relativamente estáveis. E que a historicidade, a imprecisão das características e dos limites dos gêneros não são definidos de uma vez para sempre. Por esse motivo surgem novos gêneros constantemente, como se percebe nas palavras do próprio Bakhtin (1997), quando afirmar que:

Os gêneros dos discursos, comparados às formas da língua, são bem mais mutáveis, flexíveis e plásticos; entretanto, para indivíduo falante eles têm significado normativo, não são criados por ele, mas dados a ele. Por isso um enunciado singular, a despeito de toda a sua individualidade e do caráter criativo, de forma alguma pode ser considerado uma combinação absolutamente livre de formas da língua. (Bakhtin, 1997, p. 285).

No caso, os gêneros passam por mudanças devido ao período histórico, cada época ou situação comunicativa surgem gêneros com suas características específicas, isso acontece por causa do uso da língua, dessa forma são muitos e podem ser classificados em primários e secundários. Onde ambos se relacionam pela comunicação e interação verbal entre usuários, mas se diferenciam em determinadas situações. Os primários estão relacionados aos gêneros em situações informais como (diálogo do cotidiano, bilhete, carta, dentre outros). Os secundários estão relacionados a situações de uso mais elaboradas (tese, palestra, romance, dentre outros).

O que os diferencia, é o nível de complexidade em que se apresentam. A diferença entre os tipos de gêneros primários e secundários é grande para ele. Segundo o autor, existe a necessidade de que se faça uma análise do enunciado para que se possa definir sua natureza.

Para classificar o gênero do discursivo, é possível considerar os seguintes aspectos: conteúdo temático, plano composicional e estilo, aspectos que se relacionam no ato comunicativo devido aos elementos que compõem sua construção. Quanto ao estilo é destacado por contemplar o individual do escritor e sujeito falante em alguns gêneros (Bakhtin, 1997, p.301). Sobre estilo afirma que:

O estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e — o que é de especial importância — de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção do sujeito, de tipos de seu acabamento, de tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva — com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc. (Bakhtin, 1997, p. 266).

Para o autor é a própria vivência em situações comunicativas e o contato com os diferentes gêneros do discurso que exercitam a competência linguística do produtor de enunciados. “Todo enunciado oral e escrito, primário e secundário e também em qualquer campo da comunicação discursiva, é individual e, por isso, pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual” (Bakhtin, 1997, p. 265). É esta competência dos interlocutores que auxilia no que é ou não aceitável em determinada prática social, sugerindo que quanto mais experiente for o sujeito, mais hábil será na diferenciação dos gêneros e no reconhecimento do sentido e da estrutura que o compõe.

Segundo o autor é a intenção discursiva que determina todo o enunciado, tanto o que o falante quer dizer, como o término desse enunciado. É o que estabelece a escolha do gênero. E sobre a escolha do gênero, Bakhtin (1995) esclarece que “a vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero do discurso” e a escolha é feita pela característica específica de um “campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc” (Bakhtin, 1997, p. 282). Assim, a intenção discursiva depende do gênero escolhido, pois os gêneros são infinitos e podem abranger todos os tipos de comunicação. E sobre isso diz:

Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discurso orais e escritos. (Bakhtin, 1997, p. 282).

O estudioso afirma que o uso dos gêneros do discurso aprende-se logo que se aprende a língua materna e essa já é adquirida desde cedo por meio de comunicações discursivas reais com outros indivíduos. Nas falas do autor “Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e não por palavras isoladas)” Bakhtin (1997, p. 283). E menciona a importância dos gêneros do discurso afirmando que:

Se os gêneros do discurso não existissem e nós não o dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível. (Bakhtin, 1997, p. 283).

A abundância de gêneros se dá ao fato das diferentes funções, formas, relações pessoais na comunicação e relacionado ao seu uso, Bakhtin (1997, p. 284) além disso “é preciso ter boa autonomia com os gêneros para empregá-los espontaneamente” e que:

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário) refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação, em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (Bakhtin, 1997, p.285).

Nota-se assim a importância dos gêneros do discurso/textuais seu conhecimento e o seu domínio, pois fazem parte do repertório das atividades humanas na comunicação e, sob esse aspecto, a escola tem o papel de ensinar não só os tipos textuais, mas também os gêneros para que o aluno possa dominá-los. Bakhtin (1997) mostra, por meio de sua teoria fundamentada no diálogo, a importância do sujeito nas comunicações e no uso da linguagem nos contextos históricos, ideológicos, sociais e culturais. É possível analisar as formações discursivas dos meios de comunicação e apontar as diversidades de gêneros textuais que se realizam por meio de sua especificidade.

Para Marcuschi (2008) os textos são materiais linguísticos observáveis de caráter enunciativo e que vão além do formal, da frase e constituem uma unidade de sentido, ou seja, é o resultado de uma ação linguística cujos limites são definidos por seus vínculos com o mundo no qual ele surge e funciona. “O texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas” (Marcuschi, 2008, p. 72). Quanto

aos gêneros coloca que são criações linguísticas que exercem a função comunicativa e interativa no contexto social inserido, “[...] são textos que temos em nossa vida diária com padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas” (Marcuschi, 2008, p.155). O teórico foi o primeiro a expor as concepções de gênero textual que consta:

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas constituindo em princípio listagens abertas. (Marcuschi, 2008, p. 155).

Marcuschi (2008) observa os conceitos claros de tipo textual que são definidos pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, redações lógicas, estilo). Os tipos textuais em geral são: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. Já os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam, padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos. Exemplos de gêneros textuais são considerados reportagem, carta pessoal, romance, bilhete, piada, fábula, conto, dentre outros.

De forma clara pode se dizer que é chamado de gênero textual as classificações criadas para agrupar textos de acordo com as suas características. Existem diversos tipos de gêneros textuais, que vão desde o romance e a fábula, até a bula de medicamentos, passando pelas notícias. Alguns textos podem ainda ser compostos por mais de um gênero textual. Os gêneros textuais definem as formas de agir no mundo por meio dos textos, ou seja, caracterizam os modelos convencionalmente aceitos para exercer algum tipo de ação social.

Desse modo, definem o contexto de uso, o tipo de interlocutor, a função social, os tipos de linguagem etc. São exemplos de gêneros textuais: carta de solicitação, ata, publicidade, notícia, reportagem, histórias em quadrinhos, dentre muitos outros.

No caso como afirma Marcuschi (2008) não podemos confundir tipologia textual com gênero textual, mas os gêneros e tipos se relacionam, pois, para materializar os textos em gêneros, é necessário mobilizar o tipo ou tipos textuais adequados para o objetivo. Desse modo, um texto pode apresentar a predominância de um tipo, como num romance predomina-se o tipo narrativo, ou apresentar uma mescla de tipos, como uma apresentação de *PowerPoint*, que pode utilizar textos expositivos, narrativos, argumentativos e injuntivos, a depender da necessidade do autor.

No que se refere aos gêneros textuais em sala de aula e as sequências didáticas objeto dessa pesquisa, Marcuschi esclarece que:

[...] Central é a metodologia utilizada para construir o que ficou conhecido nessa escola como ensino por sequências didáticas, realizado com base em gêneros textuais diversos. [...] noção de gênero concebido como instrumento de comunicação, [...] megainstrumentos. (Marcuschi, 2008, p. 212 *apud* Dolz & Schneuwly, 2004, p. 9).

Cabe ressaltar que os autores definem a “sequência didática como um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito, levando em conta a comunicação em situação real”. Os gêneros são vistos como ferramentas comunicativas que servem para trabalhar atividades formais e informais de maneira adequada. “O objetivo de trabalhar dessa forma é proporcionar ao aluno um procedimento de realizar todas as tarefas e etapas para a produção de um gênero” (Marcuschi, 2008, p. 214). Assim Marcuschi (2008) define que os gêneros textuais,

os gêneros são uma “forma de ação social”. Eles são um “artefato cultural” importante como parte integrante da estrutura comunicativa de nossa sociedade. Neste sentido, há muito a discutir e tentar distinguir as ideias de que gênero é: uma categoria cultural, um esquema cognitivo, uma forma de ação social, uma estrutura textual, uma forma de organização social, uma ação retórica. (Marcuschi, 2008, p.149).

Pode se dizer que são “fenômenos históricos”, relacionados à vida cultural e social. Se observarmos como “prática social mudam constantemente de acordo com as necessidades sociais e históricas”. Nesse sentido eles “caracterizam como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações

tecnológicas” algo visível ao comparar com anos anteriores, é nítido a grande quantidade deles ao observar as mudanças sociais históricas (Marcuschi, 2008, p. 19).

Diante do que diz o autor, pode-se inferir que com a forte presença da tecnologia avançada nos tempos atuais diverge em relação às sociedades anteriores, mostrando que os gêneros textuais na sociedade, quanto ao seu uso, são diferentes e em maior quantidade em cada momento da história.

Para Marcuschi (2008) os gêneros discursivos/textuais são ordenadores das funções comunicativas entre os interlocutores. O autor parte do pressuposto de que o aspecto sócio-comunicativo é uma das razões dos gêneros, bem como dependem da função e do aspecto sócio-comunicativo, assim os gêneros textuais se distinguem da terminologia “tipos textuais”, Marcuschi (2008, p. 19) continua afirmando que:

Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. (Marcuschi, 2008, p. 19).

Como já afirmado, o autor distingue “tipo textual” de “gênero textual”, pois os tipos de textos são as categorias com estruturas próprias limitadas com seus respectivos aspectos narrativos, argumentativos, descritivos, expositivos e injuntivos. Enquanto gênero textual é:

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas que se expressam em designações diversas, constituindo em princípio, listagens abertas. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante. Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas. (Marcuschi, 2008, p. 155).

Existem inúmeros gêneros textuais que surgem de acordo com as necessidades sócio-comunicativas e alguns tipos de textos que variam quanto ao aspecto formal.

Marcuschi (2008, p. 23) ressalta que é importante “perceber que os gêneros não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas”. Destaca ainda o autor que os gêneros textuais são como “artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano”. Tendo em vista a multimodalidade de gêneros textuais e sua funcionalidade, Marcuschi esclarece que “os gêneros textuais variam de acordo com a variação cultural, ou seja, o reflexo de estruturas sociais recorrentes e típicas de cada cultura”. Nesse caso, a variação cultural tem relevância na variação dos gêneros textuais (Marcuschi, 2008, p. 26). O autor destaca ainda o “domínio discursivo” que não há uma classificação, mas uma formação discursiva contendo vários gêneros textuais, por exemplo, um domínio discursivo pode ser o científico com suas respectivas modalidades (oral e escrita).

Com isso, pode ser percebida a importância do uso dos gêneros textuais na escola como recurso para o ensino da leitura e da escrita, pois os gêneros textuais são infundáveis nas práticas sociocomunicativas que são dinâmicas e variáveis. Ao utilizar o trabalho com os diversos gêneros textuais, a escola contribui para uma nova perspectiva no processo de leitura, de escrita e de produção textual, tornando o aluno leitor e escritor competente e crítico.

Ensinar língua portuguesa, nesta perspectiva, implica refletir sobre situações reais de uso da linguagem, materializada nos diferentes textos que circulam em nossa sociedade e que constituem nossas relações discursivas. Nesse sentido, produzir texto implica considerar os interlocutores reais que interagem por meio da linguagem, realizada em enunciados concretos, o que pressupõe um locutor preocupado com os outros, com a temática, com a organização do discurso e com o gênero selecionado para aquela situação de interação.

A leitura envolve muito mais do que os elementos linguísticos presentes no texto, trata-se de efeitos de sentido, de subjetividade, de historicidade que estão presentes no processo da leitura. Nesse aspecto, cabe a expressão utilizada por Bakhtin (1997) para designar juízo de valor. denota-se um elemento importantíssimo: o de significar, pois a leitura só terá valor aos nossos alunos no momento em que ela assumir uma posição sócio axiológica, isto é, significar nas suas vidas.

Também Bakhtin (1997) ressalta a importância de língua ser percebida de forma contextualizada, inserida e compreendida dentro de um contexto sócio-histórico, e o mesmo deve acontecer com a leitura.

Os estudos de Bakhtin, apontam para a importância do texto como o objeto do professor e do aluno e o reconhecimento do papel do texto, como parte essencial, ou seja, lugar central de toda investigação sobre o homem, portanto, numa perspectiva de constituição do próprio sujeito “Quaisquer que sejam os objetivos de um estudo, o ponto de partida só pode ser o texto” (Bakhtin, 1997, p.330). Sendo assim, o texto literário pode desempenhar uma posição axiológica (algo de valor) na vida da criança, ou seja, o valor da leitura, não só para o aumento do conhecimento, mas da observação de aspectos valorativos da vida e da capacidade de comunicação com o mundo.

Um outro elemento importante e bem lembrado por Bakhtin é a compreensão, trabalha a concepção de que não se pode permanecer na explicação, deve-se ter uma compreensão do texto, das obras. De modo que “na explicação existe apenas uma consciência, um sujeito; na compreensão, duas consciências, dois sujeitos”, ou seja, “não pode haver relação dialógica com o objeto, por isso a explicação é desprovida de elementos dialógicos (além do retórico formal). Em certa medida, a compreensão é sempre dialógica” (Bakhtin, 1997, p.316).

O processo da leitura não se restringe apenas à sala de aula, pois ler bons livros é capacitar-se para ler a vida. Daí a importância de trabalhar com textos literários que possibilitam esse processo dialógico com outros elementos da vida, seja de cunho social, cultural ou histórico, que perpassam a constituição do sujeito, pois nele ecoam diferentes leituras, textos e vozes sociais. O sujeito faz uso de seus conhecimentos prévios. Então não são mais concebidos como uma atividade individual, mas passa-se a entendê-las como um procedimento social e histórico, pois são acionados nesses processos sistemas de valores, crenças, atitudes do contexto social do qual o sujeito faz parte e por meio do qual produz sentidos.

Para Bakhtin: “O diálogo penetrou no âmago de cada palavra, provocando nela lua e dissonância de vozes [...] Essas vozes não se fecham nem são surdas umas às outras. Elas sempre se escutam mutuamente, respondem umas às outras e se refletem mutuamente” (Bakhtin, 2004, p.7).

Pode se afirmar que é ressaltado o encontro das diversas vozes, o contato com outras vozes sociais, possível mediante a leitura. Logo apresenta-se uma questão relevante para prática pedagógica: o processo da leitura de textos (literários ou não) para a constituição do próprio sujeito e de encontrar um significado na vida, pois “a criança à medida que se desenvolve, deve aprender passo a passo a se entender melhor, com isso

torna-se mais capaz de entender os outros, e eventualmente pode-se relacionar com eles de forma mutuamente satisfatória e significativa” (Bakhtin, 2004).

Com isso, os textos são criados a partir da vivência de seus sujeitos/autores no sentido “o texto como reflexo subjetivo do mundo objetivo, o texto como expressão da consciência que reflete algo” (Bakhtin, 1997, p. 319). A partir do exposto há para o professor a missão de estimular o aluno a ler, produzir suas leituras, escrever, compreender, conforme as peculiaridades históricas de cada texto, principalmente os textos de caráter literário.

Conforme visto, o texto é importante, sua leitura é relevante partindo da ideia de que ele é “pensamentos sobre pensamentos, vivências sobre vivências, palavras sobre palavras e textos sobre textos” Bakhtin (1997, p.307). o texto é expressivo, tem voz, se os alunos lerem, terão atribuído significado a suas leituras, pois o trabalho com gêneros permite articulação entre as áreas de conhecimento e o aprendizado significativo de prática de leitura, produção e compreensão.

1.4.2- O gênero conto: características e tipos (conto de fadas/de encantamento/ maravilhosos/conto de animais/contos de ação/mistérios/contos eletrônicos e contos religiosos)

O conto é um gênero literário, caracterizado por narrativa curta, texto em prosa e historicamente acompanha a humanidade, pois originou-se do ato de contar e ouvir histórias orais. O ato de narrar um acontecimento oralmente evoluiu para o registro escrito desta narrativa. Na concepção da pesquisadora Cândida Gancho:

Conto é uma narrativa mais curta, que tem como característica central condensar conflito, tempo, espaço e reduzir o número de personagens. O conto é um tipo de narrativa tradicional, isto é, já adotado por muitos autores nos séculos XVI e XVII, como Cervantes e Voltaire, mas que hoje é muito apreciado por autores e leitores, ainda que tenha adquirido características diferentes, por exemplo, deixar de lado a intenção moralizante e adotar o fantástico ou o psicológico para elaborar o enredo. [...] podem abordar qualquer tipo de tema. (Gancho, 1991, p.06).

Sendo o conto uma narrativa, a autora ressalta os elementos que a compõem, que são: Enredo, personagens, espaço, tempo e narrador. Cada um desses elementos é necessário e com funções e classificações específicas para dar fluidez e sentido ao conto. O enredo “é o conjunto dos fatos de uma história é conhecido por muitos nomes:

intriga, ação, trama, história, tema, assunto. Duas são as questões fundamentais a se observar no enredo: sua estrutura (vale dizer, as partes que o compõem) e sua natureza ficcional”. A verossimilhança é um componente que faz parte do enredo “é a lógica interna do enredo, que o torna verdadeiro para o leitor é, pois, a essência do texto de ficção”, ou seja, por mais que a história é criada (fictícia) quando o leitor estiver lendo deve acreditar nos fatos (Gancho, 1991, p.07).

O enredo ainda possui suas partes que são: o conflito, que seria uma tensão criada entre personagens, e entre o personagem e o ambiente, com o objetivo de segurar a atenção do leitor “podemos encontrar nas narrativas os conflitos morais, religiosos, econômicos e psicológicos; este último seria o conflito interior de um personagem que vive uma crise emocional” que se enquadra no enredo psicológico porque não são ações concretas do personagem, mas movimentos internos, fatos emocionais, pensamentos que compõem o enredo psicológico (Gancho, 1991, p.08). Dentro do conflito aparecem as partes estruturais que definem o enredo e têm-se:

1. exposição: (ou introdução ou apresentação) coincide geralmente com o começo da história, no qual são apresentados os fatos iniciais, os personagens, às vezes o tempo e o espaço. Enfim, é a parte na qual se situa o leitor diante da história que irá ler. **2. complicação:** (ou desenvolvimento) é a parte do enredo na qual se desenvolve o conflito (ou os conflitos - na verdade pode haver mais de um conflito numa narrativa. **3. clímax** é o momento culminante da história, isto quer dizer que é o momento de maior tensão, no qual o conflito chega a seu ponto máximo. O clímax é o ponto de referência para as outras partes do enredo, que existem em função dele. **4. desfecho:** (desenlace ou conclusão) é a solução dos conflitos, boa ou má, vale dizer configurando-se num final feliz ou não. Há muitos tipos de desfecho: surpreendente, feliz, trágico, cômico etc. (Gancho, 1991, p.08).

Podemos dizer em outras palavras que o enredo é composto pela situação inicial, ou seja, evidencia a situação que dará início à narrativa, apresentando os personagens, o tempo e o espaço e descrevendo-os. Trata-se de um trecho essencial para localizar e captar a atenção do leitor. Na introdução também se apresenta a situação inicial, que será desenvolvida ao longo do texto por meio do conflito, clímax e desfecho.

O conflito trata-se do momento em que ocorre uma oposição entre os elementos da narrativa, resultando em uma tensão que organiza os fatos. O conflito instiga o leitor em relação à narrativa. O clímax é quando a narrativa alcança a tensão máxima. É o ponto culminante do conflito. Trata-se também de uma técnica muito utilizada para

despertar a curiosidade do leitor. O desfecho é a situação final, ou seja, a solução do conflito.

Com relação às personagens de uma narrativa são as pessoas, animais, objetos, dentre outros, ou seja, são os sujeitos que fazem a ação que estão presentes na história. Se forem muito importantes são chamados de personagens principais ou protagonistas. Já aqueles que surgem na história, mas não apresentam grande destaque são personagens secundárias, também chamados de coadjuvantes. Para Gancho (1991):

A personagem ou o personagem é um ser fictício que é responsável pelo desempenho do enredo; em outras palavras, é quem faz a ação. Por mais real que pareça, o personagem é sempre invenção, mesmo quando se constata que determinados personagens são baseados em pessoas reais. [...] Classificação dos personagens 1. Quanto ao papel desempenhado no enredo: **a) protagonista:** é o personagem principal (herói). **b) antagonista:** é o personagem que se opõe ao protagonista, seja por sua ação que atrapalha, seja por suas características, diametralmente opostas às do protagonista. (vilão). **c) personagens secundários:** são personagens menos importantes na história, isto é, que têm uma participação menor ou menos frequente no enredo; podem desempenhar papel de ajudantes do protagonista ou do antagonista, de confidentes, enfim, de figurantes. 2. Quanto à caracterização: **a) personagens planos:** são personagens caracterizados com um número pequeno de atributos que os identifica facilmente perante o leitor; de um modo geral são personagens pouco complexos. **b) personagens redondos:** são mais complexos que os planos, isto é, apresentam uma variedade maior de características que, por sua vez, podem ser classificadas em: — físicas: incluem corpo, voz, gestos, roupas; — psicológicas: referem-se à personalidade e aos estados de espírito; — sociais: indicam classe social, profissão, atividades sociais; — ideológicas: referem-se ao modo de pensar do personagem, sua filosofia de vida, suas opções políticas, sua religião; — morais: implicam em julgamento, isto é, em dizer se o personagem é bom ou mau, se é honesto ou desonesto, se é moral ou imoral, de acordo com um determinado ponto de vista. (Gancho, 1991, p. 10-13).

Em relação ao outro elemento, o tempo, podemos afirmar que em toda narração tem um tempo que determina o período em que a história se passa. Ele pode ser cronológico, quando segue uma ordem natural, linear dos acontecimentos, “é mensurável em horas, dias, meses, anos, séculos” ou psicológico, que não segue uma linearidade dos fatos, sendo um tempo interior que ocorre na mente dos personagens, alterando a ordem natural dos fatos. Nesse último caso, ele mistura passado, presente e futuro seguindo, portanto, o fluxo de pensamentos dos envolvidos na trama. Pode ser notado essas marcações de tempo dentro do conto nas expressões, por exemplo: hoje, no dia seguinte, na semana passada, naquele ano, etc (Gancho, 1991, p. 15-16).

Há também o espaço da narrativa que é o local onde ela se desenvolve. Ele pode ser físico ou mesmo psicológico. No primeiro caso, o local onde se passa a história é indicado seja uma fazenda, uma cidade, uma praia, etc. São classificados em espaços fechados (casa, quarto, hospital, etc.) ou abertos (ruas, vilas, cidades, etc.). Já o espaço psicológico é o ambiente interior de um personagem, ou seja, não há um espaço físico que seja revelado. Portanto, nesse caso, a história é narrada num fluxo de pensamentos, de sentimentos. Serve para situar as ações, interações dos personagens e só dá conta dos diferentes lugares físicos onde ocorrem os fatos das histórias.

Segundo Gancho, o espaço psicológico é classificado em ambiente e para sua caracterização deve se obedecer aos seguintes elementos: “a época (em que se passa a história); as características físicas (do espaço); os aspectos socioeconômicos; os aspectos psicológicos, morais, religiosos”. Para a autora o ambiente “é espaço carregado de características socioeconômicas, morais psicológicas, em que vivem os personagens”. Assim, ambiente “é um conceito que aproxima tempo e espaço, pois é a confluência destes dois referenciais, acrescido de um clima”. Ela classifica o clima “é o conjunto de determinantes que cercam os personagens, que poderiam ser resumidas às seguintes condições: socioeconômicas, morais, religiosas, psicológicas.” E para isso a função do ambiente é “situar os personagens no tempo, no espaço, no grupo social, enfim nas condições em que vivem e ser a projeção dos conflitos vividos pelos personagens” (Gancho, 1991, p.17-18).

E o último elemento da narrativa é o narrador, também chamado de foco narrativo, representa a "voz do texto". Dependendo de como atua na narração, ele pode ser classificado em tipos: O narrador personagem participa da história como um personagem da trama. Ele pode ser o personagem principal, ou mesmo um secundário.

Portanto, se o texto tiver esse tipo de narrador, a história será narrada em 1ª pessoa do singular (eu) ou do plural (nós). O narrador observador o próprio nome já indica que esse tipo de narrador conhece a história de modo que observa e relata os fatos. Porém, diferente do narrador personagem, o narrador observador não participa da história. Esse tipo de narração é feito na 3ª pessoa do singular (ele, ela) ou plural (eles, elas).

O narrador onisciente é aquele que conhece toda a história. Diferente do narrador observador, que conta os fatos por sua ótica, esse sabe tudo sobre os outros personagens, inclusive seus pensamentos e ideias.

Nesse caso, a história pode surgir narrada em 1ª pessoa ou 3ª pessoa. É importante ter em mente que a “voz do texto” não representa a “voz do autor do texto”. E de acordo com Gancho (1991):

1. Terceira pessoa: é o narrador que está fora dos fatos narrados, portanto seu ponto de vista tende a ser mais imparcial. O narrador em terceira pessoa é conhecido também pelo nome de narrador observador e suas características principais são: a) onisciência: o narrador sabe tudo sobre a história; b) onipresença: o narrador está presente em todos os lugares da história. (Gancho, 1991, p. 20).

2. Primeira pessoa ou narrador personagem: é aquele que participa diretamente do enredo como qualquer personagem, portanto tem seu campo de visão limitada isto é, não é onipresente, nem onisciente. No entanto, dependendo do personagem que narra a história, de quando o faz e de que relação estabelece com o leitor, podemos ter algumas variantes de narrador personagem. (Gancho, 1991, p. 21).

A autora ainda apresenta mais classificações de narradores em 3ª pessoa (o intruso, o imparcial) e em 1ª pessoa que é o narrador personagem tem (narrador testemunha e o protagonista).

Como toda e qualquer narrativa, o conto apresenta uma sucessão/sequência de movimentos para se narrar/contar. Os contos seguem uma estrutura sequencial envolvendo: introdução, desenvolvimento lógico das ideias e uma conclusão, com uma sucessão de fatos que culmina numa organização lógica dos fatos dentro do enredo. Todos os contos são narrativos.

Sobre as narrativas Franco Junior (2009), não concorda com a divisão nos seguintes blocos (introdução, desenvolvimento e conclusão) e afirma que “[...] qualquer texto pode ser assim dividido e que, portanto, tal divisão não é traço característico da narrativa”. Ressalta que o conflito dramático poderia ser uma especificidade da narrativa, é de sua essência, pois “sem conflito dramático não há narrativa[...]” (Franco Junior, 2009, p. 34).

O autor elenca vários elementos essenciais que compõem a narrativa usa o termo diegese (história narrada) e discurso (como a história é construída), classifica os personagens em principal (protagonista), secundária (antagonista). Os personagens podem ser planas “baixo grau de densidade psicológica” ou redondas com “um alto grau de densidade psicológica” e planas com tendência a redonda “grau mediano de densidade psicológica” (p. 39). Narrador é citado como heterodiegético (não participa

da história, 3ª pessoa, extradiegético no discurso), homodiegético (participa dos fatos como personagem, intradiegético no discurso), autodiegético (protagonista, 1ª pessoa, hipodiegético no discurso). O autor chama a atenção que pode ocorrer a utilização de mais de um foco narrativo por um mesmo narrador, assim deve ser observado qual deles predomina e seus efeitos de sentido no texto (Franco Junior, 2009, p. 41).

O autor classifica o problema como “Nó”, um fato que precisa ser resolvido. O clímax é o auge do conflito dramático e o desfecho é a resolução do conflito dramático da narrativa. O clímax e o desfecho podem vir a ocorrer de forma simultânea. O espaço é o lugar onde as ações foram realizadas, deve ser analisado considerando a época por causa das características culturais, sociais ou arquitetônicas em cada época diferente, localização geográfica, arquitetura, ambientação, situação econômico-política, religião, entre outros elementos. Ambiente é “clima”, “atmosfera” que ocorre entre os personagens em uma situação dramática (Franco Junior, 2009, p. 46).

Quanto ao tempo é a época na qual a história se passa, a duração dos fatos narrados, tempo objetivo cronológico ou subjetivo psicológico, analepses ou prolepses (flashbacks ou *flashforward*) e em ordem ou duração (Franco Junior, 2009). Ele ainda afirma que uma narrativa não tem a obrigação de apresentar uma introdução ou conclusão fechada, bem como “não tem a obrigação de apresentar necessariamente os conceitos de nó, clímax e desfecho, podendo prescindir de algum deles” (2009, p. 45).

Dentro das narrativas, os contos podem ser classificados por Costa (2008) como maravilhosos que são as narrativas que se desenvolve a partir de um problema social com personagens como animais falantes, duendes, objetos mágicos, etc. O erudito ou literário de origens antigas que retratam histórias bíblicas ou obras de Ovídio. Destaca que os tipos são de humor, maravilhosos, fantásticos, de mistério e terror, realistas, psicológicos, sombrios, cômicos, religiosos, minimalistas, eruditos. A autora ressalta que para distinção entre eles é necessário observar o “efeito produzido no leitor (humor, mistério, terror, sombrios), pela atmosfera dominante na narrativa (cômico, fantástico, realista, religioso) ou pelo tratamento dado às personagens (psicológico) ou pelos aspectos formais (minimalista, erudito)” (Costa, 2008, p. 169).

Sendo assim, os contos podem ser de diversos tipos como, por exemplo, os contos realistas (narram situações realistas), contos populares (narram histórias transmitidas de geração em geração), conto de ficção científica (fatos narrados que não existem em nossa realidade), conto infantojuvenil (narrativas voltadas para jovens e

crianças), contos fantásticos (mistura de realidade com ficção), contos de terror e mistério (narrativas com mistérios, suspense, sobrenatural e medo), contos de humor (com foco em divertir os leitores), contos infantis (contados para crianças para transmitir valores éticos e morais), contos psicológicos (intenção de reflexão envolvendo lembranças e sentimentos), contos de fadas (envolvem príncipes e princesas, tem um acontecimento trágico, tem um final feliz), dentre muitos outros.

No Brasil, foi realizada uma pesquisa por Cascudo (2006), onde ele buscou uma classificação quanto aos tipos de contos existentes no Nordeste, nesse estudo o autor classificou as narrativas contistas em “contos de encantamento” (com elementos sobrenaturais e o protagonista é guiado por fatos que fogem do real), classificou também os “contos de exemplo” (contos de geração em geração que ensinam valores morais), os “contos de animais” (se assemelham as fábulas, pois os animais são os personagens exemplificando o comportamento humano, afim de ensinar um valor moral), os “contos religiosos” (com a presença do milagre, do divino, ensinamentos bíblicos, condenação) para ele “o conto religioso não fixa tempo nem indica zona de influência memorial. Pertence a uma espécie de apologética de espírito popular, com processo especial para a dosagem dos pecados e tabelamento dos méritos.” E a “facécia” (conto simples com humor), (Cascudo, 2006, p. 335).

Para o autor, nos contos religiosos há uma ação de raciocínio grupal no que consiste as emoções, elas são similares a do lugar e impostas aos personagens, ou seja, as ações marcantes, punições, linha de pensamento presentes nos contos tem a ver com a expressão religiosa da região, pois os escritores desses contos compartilham desse sentimento através de sua vivência de mundo e vivência religiosa (Cascudo, 2006).

As pessoas que praticam a leitura de contos (leitores) querem encontrar nessas narrativas pontos em comum para refletir sobre a realidade e de certa forma sair do estresse dessa realidade que vivem, ou praticam leitura dos textos ficcionais por prazer, já que são curtos se tornam interessantes e procurados para a atual sociedade sem tempo (Abaurre, 2007). Cabe citar os minicontos (micro contos), que vem ganhando destaque por ter uma certa liberdade pelos escritores na composição da sua estrutura, é menor do que o conto, sem números de páginas ou linhas.

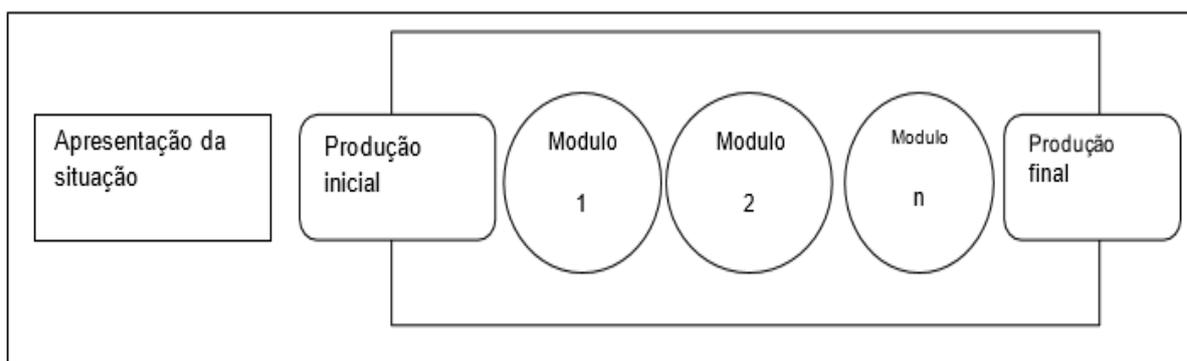
Com os mais diversos tipos de contos o professor ao trabalhar esse gênero é possível levar o aluno, além de aprender sobre o gênero, também a se emocionar, divertir, criar suspense, adquirir conhecimento sobre história, religião, dentre outros.

1.5- O que é uma sequência didática de gêneros (SDG)?

No tocante à sequência didática observa-se que o foco da metodologia da “sequência didática”, segundo Dolz (2004), é ensinar ao aluno um determinado gênero textual. Para isso, é necessário organizar um conjunto de atividades escolares cujo propósito é levar o aluno a se apropriar do gênero estudado. As atividades podem ser divididas em etapas: “Apresentação da situação”, “A primeira produção”, “Desenvolvimento dos módulos” e “A produção final”.

Uma “Sequência Didática” é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito [...] tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho será realizado sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, para a maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados. As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis. (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004, p. 96-97)

Segundo os pesquisadores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) a sequência didática pode ser representada pelo esquema a seguir: Quadro 01:



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

No que se refere à apresentação da situação, mostrar de maneira detalhada o processo do início ao fim aos alunos. A apresentação da situação é “o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada. Trata-se de um momento crucial e difícil”, pois envolve a produção de um gênero oral ou escrito, sua escolha, metodologia, escolha do conteúdo e a clareza de sua importância (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004, p. 98).

A produção inicial foca na elaboração de um texto oral ou escrito pelos alunos, para um possível diagnóstico de conhecimentos prévios. O próximo passo é conhecer o gênero em estudo, permitindo descobrir o que já sabem, o que farão e possíveis dificuldades que encontrarão em comum no processo. E ainda os autores reforçam que com a produção inicial:

Através da produção, o objeto da sequência didática delinea-se melhor nas suas dimensões comunicativas e também se manifesta como lugar de aprendizagem necessária das dimensões problemáticas. Assim, a sequência começa pela definição do que é preciso trabalhar a fim de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos que, apropriando-se dos instrumentos de linguagem próprios ao gênero, estarão mais preparados para realizar a produção final. (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004, p. 101).

Ao propor a metodologia da sequência didática em sala de aula o professor traça seus objetivos que podemos supor ser a ampliação dos conhecimentos sobre algum gênero textual em estudo, e isso se dará por meio de análise, organização, sistematização do texto visando sua situação de produção, circulação, os elementos formais e estruturais. E inclui a produção coletiva ou individual com revisão e reescrita.

Para isso, Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004) sugerem observar quatro níveis nas produções de textos: “Representação da situação de comunicação, elaboração dos conteúdos, planejamento do texto, realização do texto”. Entretanto as atividades devem ser “de observação e de análise de textos, as tarefas simplificadas de produção de textos e a elaboração de uma linguagem comum” (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004, p. 103-105).

E quanto a produção final ressaltam que: “A sequência é finalizada com uma produção final que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e instrumentos elaborados nos módulos. Esta produção permite, também, ao professor realizar uma avaliação somativa” Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004, p. 106). Em uma síntese objetiva sobre a proposta tem-se em (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004).

Deve haver clareza do professor quanto a apresentação da proposta, os alunos precisam entender como acontecerá todo o processo em todas as etapas. Na produção inicial os alunos devem ser orientados quanto aos objetivos e o professor deve fazer o diagnóstico dos conhecimentos prévios afim de sanar as dúvidas e problemas. Nos módulos da sequência é interessante que tenham atividades atrativas, interessantes, dinâmicas para os alunos com exercícios baseados nos objetivos. E na produção final

observar e avaliar o retorno por parte dos alunos sobre o que lhes foi ensinado, além de analisar todo o processo, o antes e o depois da intervenção.

Os autores apresentam as finalidades gerais do procedimento com sequência didática:

Preparar os alunos para dominarem sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhes instrumentos precisos, imediatamente eficazes, para melhorarem suas capacidades de escrever e de falar; – Desenvolver no aluno uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa e de auto-regulação; – Construir nos alunos uma representação da atividade de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma lenta elaboração. (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004, p. 109-110).

Para preparar uma sequência didática adequada, o professor deve observar o agrupamento dos gêneros, suas especificidades e diversidade para que não gere repetições excessivas, levando ao cansaço de professor e alunos. E em algumas situações o professor precisa atender as necessidades específicas voltadas a realidade dos alunos na elaboração de uma sequência didática, para isso ele terá que fazer adaptações, sobre esse assunto Dolz, Noverraz, Scheneuwly (2004) recomendam:

-Analisar as produções dos alunos em função dos objetivos da seqüência e das características do gênero; – Escolher as atividades indispensáveis para a realização da continuidade da seqüência; – Prever e elaborar, para os casos de insucesso, um trabalho mais profundo e intervenções diferenciadas no que diz respeito às dimensões mais problemáticas. (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004, p.111).

Assim reforçam que esse tipo de metodologia adotada não deve ser seguido pelos professores como um manual de regras, e sim “para o professor, a responsabilidade é de efetuar escolhas, e em diferentes níveis”, apropriar-se gradativamente da proposta. Sabe-se, que “o material proposto, está distante de recobrir o conjunto dos gêneros que poderiam ser abordados em sala de aula” e que dessa forma devem “funcionar como exemplos à disposição dos professores”. Onde poderão elaborar outras propostas a partir desse modelo proposto (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004, p. 128).

A sequência didática é vista como uma metodologia educacional complementar para aperfeiçoar a aprendizagem, com etapas bem elaboradas com o intuito de cumprir um objetivo de acordo com as necessidades que o professor observou na turma.

Assim, para que a sua sequência tenha um resultado eficaz é necessário: valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, tentar sanar as dúvidas, usar de conteúdos relacionados a sua realidade, fazer um bom planejamento com objetivos claros e segui-los. Com isso os alunos poderão desenvolver diversas habilidades.

1.6- Referencial Curricular (SEMED) de Dourados/MS – Leitura e produção textual.

O Referencial Curricular utilizado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Dourados/MS foi escrito tomando como base a BNCC e o Referencial Curricular do Estado adaptado, ou ao menos adequado a realidade local das escolas de Dourados-MS, mas em alguns trechos apresenta cópia fiel da BNCC. Tem em sua apresentação, onde ressalta o objetivo do documento:

Este documento não se finaliza, articula-se com os Projetos Políticos Pedagógicos das unidades escolares e com as propostas de ensino previstas pela BNCC/MEC, por isso trata-se de um Referencial (norteador, parâmetro, orientação, direção) de como direcionar as práticas pedagógicas por meio de vivências e experiências no tocante da Educação Infantil e aplicar os conteúdos curriculares aos educandos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Dourados. O referido documento tem como objetivo pontuar uma gestão participativa democrática, assegurando o Planejamento, a Participação, o Trabalho Coletivo, a Responsabilidade, o Comprometimento e o Conhecimento. (Dourados, 2020, p. 11).

Na questão de se adequar a realidade local de suas unidades escolares e contemplar o que aborda na BNCC, estabelece que:

O Currículo da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS, é instrumento para as escolas Municipais de Educação, bem como para as instituições de ensino privadas de Educação Infantil elaborarem orientações que auxiliem nos processos de construção e/ou revisão do Projeto Político Pedagógico, atendendo, ainda, às normas do Conselho Municipal de Educação (COMED). Esse Currículo visa a construção de uma proposta que atenda às suas particularidades e pluralidade da região da grande Dourados, tem como objetivo fundamental subsidiar a prática pedagógica, contribuindo assim para a melhoria da qualidade

do processo de ensino e de aprendizagem, que garanta o atendimento às expectativas de aprendizagem dos estudantes na idade/ano equivalente, que orienta de maneira objetiva o atendimento aos estudantes com necessidades educacionais específicas, promovendo a implementação do Projeto Político Pedagógico das escolas. (Dourados, 2020, p. 14).

O referencial expõe no início das áreas da linguagem a mesma finalidade proposta na BNCC que trata de “participar das práticas de linguagem diversificada, [...] ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas [...] (p. 603.). Nele reforça as possibilidades de fortalecer as competências cognitivas e socioemocionais através do “[...] domínio da fala, da leitura escrita, vivências, reflexão, apropriação, e recriação dos elementos constitutivos das linguagens artísticas e corporais; o reconhecimento e a valorização da pluralidade cultural [...]” (MS, 2019, *apud* Dourados, 2020, p. 603).

É exposto no decorrer do documento as competências específicas de linguagens e as competências específicas de língua portuguesa de acordo com a proposta da BNCC e já descreve os itens relacionados a cada turma que se inicia com o 1º ano das séries iniciais até as últimas séries do ensino fundamental II.

Como o objeto dessa pesquisa está relacionada aos anos finais do ensino fundamental, mais especificamente ao 6º ano tomamos como foco dentro da língua portuguesa a leitura e produção textual do 6º ao 9º ano citados no referencial, e apresenta-se alguns itens: As práticas de linguagem com os itens: Leitura, oralidade, Produção de textos, análise linguística/semiótica (realizada em todos os campos de atuação). Os objetos de conhecimentos também vêm descritos, que seriam o foco, o que desenvolver com cada aluno a fim de alcançar as habilidades, poderia ser conteúdo específico que cada uma das práticas de linguagem abordaria. Há as habilidades que seria o objetivo geral a ser desenvolvido com os alunos. E as ações didáticas que nortearão o trabalho do professor.

Assim como na BNCC, o currículo de Dourados aborda as áreas de conhecimentos, no caso da área das linguagens aborda as competências específicas e as do ensino de língua portuguesa, depois traz a organização dos campos de atuação, práticas de linguagem, objetos de conhecimento, habilidades e ações didáticas.

O conto está presente em todo o referencial curricular para trabalhar em todas as turmas e ano escolar, inclusive nas disciplinas de língua portuguesa, geografia, ciências, história e arte no ensino fundamental II, anos finais. Sobre as práticas de linguagem no

item oralidade, e como objeto de conhecimento a produção de textos orais (oralização) tem a seguinte habilidade sobre o gênero conto:

(MS.EF69LP53.s.53) Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infanto- juvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico- editoriais, como negritos, itálicos, caixa alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, líricas, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão. (Dourados, 2020, p.731).

Quanto as ações didáticas para esta habilidade a proposta é “alcançar uma leitura expressiva, o que supõe um trabalho cuidadoso de compreensão leitora.” Com isso “só é possível ler com expressividade, interpretando os sentimentos de narradores, eu lírico e personagens, quando se compreendem os textos lidos e tecem-se apreciações a respeito.” Para isso devem ler diversas vezes, em voz alta, com entonação com a “realização de saraus, as oficinas de criação, a produção de audiobooks para bibliotecas, blogs e outras redes sociais etc” (Dourados, 2020, p.731).

Conforme a tabela a seguir, o referencial é para consulta do professor no planejamento do ensino, o exemplo é sobre o assunto específico da produção de textos do ensino fundamental II. Este documento é resultado de um amplo debate municipal, no qual participaram professores, gestores da autarquia e diversos profissionais que atuam nas escolas, contribuindo com conhecimentos diversos provenientes tanto da experiência prática de alguns, como da reflexão acadêmica, científica ou administrativa de outros. Demonstrando assim avanços na solução de problemas na educação.

Quadro 02- Dourados, 2020, p.148- Exemplificar o campo jornalístico/midiático.

LÍNGUA PORTUGUESA 6º AO 9º ANO			
Práticas de linguagem	Objetos de conhecimento	Habilidades	Ações didáticas
Produção de textos	Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais	<p>(MS.EF69LP06.s.06) Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como vlogs e podcasts culturais, gameplay, detonado etc.– e cartazes, anúncios, propagandas, spots, jingles de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentador, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de booktuber, de vlogger (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da Web 2.0, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor.</p>	<p>O desenvolvimento desta habilidade implica vivência de diferentes papéis sociais, como produtor de textos de variados gêneros do campo jornalístico/midiático. Analisar e considerar o contexto em que o texto será produzido e circulará são essenciais para garantir a adequação da produção à situação. No que se refere à produção de quaisquer dos gêneros citados, o tratamento ético da informação e/ou a posição ética em relação a ela devem estar previstos.</p> <p>Deve-se considerar que esta é uma habilidade que prevê a produção e publicação de textos em gêneros, os mais diversos de seu campo. Do ponto de vista didático, é indicado observar estudo das principais características dos gêneros selecionados e orientar a realização das diferentes operações de produção de textos, quais sejam: contextualização, planejamento, elaboração do texto, revisão processual e final. Essas operações podem, inicialmente, ser realizadas em situações coletivas e em grupos, com mais apoio do professor e, de modo gradual, envolver graus crescentes de autonomia do estudante para realizá-las. Destaca-se, aqui, a oportunidade de trabalho interdisciplinar com as habilidades (MS. EF67EF01. s.01) e (MS. EF67EF02. s.01), da Educação Física, no que se refere à experimentação, observação, produção autoral e crítica, especificamente no caso dos jogos eletrônicos.</p>

Práticas de linguagem	Objetos de conhecimento	Habilidades	Ações didáticas
		consumidor e produtor.	
Produção de textos	Textualização	<p>(MS.EF69LP07.s.07)</p> <p>Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc.</p>	<p>Esta habilidade refere-se à produção de textos de gêneros variados do campo jornalístico-midiático, levando sempre em conta o contexto de produção e as especificidades do gênero escolhido para a produção. Implica apropriar-se dos procedimentos da escrita e oralidade, envolvendo as operações de contextualização, planejamento, elaboração do texto e revisão processual e final. Essas operações podem, inicialmente, ser realizadas em situações coletivas e em grupos, com mais apoio do professor e, de modo gradual, envolver graus crescentes de autonomia do estudante para realizá-las. É possível definir uma progressão com base nos gêneros propostos para cada ano, sempre cuidando de contemplar a diversidade de linguagens e mídias em que os gêneros sugeridos se constituem (impresso, online, rádio, TV, dentre outros).</p>
Produção de textos	Revisão/edição de texto informativo e	<p>(MS.EF69LP08.s.08)</p> <p>Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à</p>	<p>Esta habilidade consiste na revisão e/ou edição de textos diversos, tendo em vista sua adequação ao contexto da produção, levando em conta, também, o uso das ferramentas de edição variadas em recursos e complexidade, em caso de gêneros multissemióticos.</p> <p>Recomenda-se que seja proposto: o trabalho articulado com profissionais</p>

	opinativo	textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta.	responsáveis pelas salas de informática, com conhecimento de aplicativos e ferramentas de edição; a necessidade de se recorrer a ferramentas gratuitas de edição de imagens, áudios e textos impressos. Para o desenvolvimento desta habilidade é recomendável propor, ainda, o trabalho colaborativo nos processos de revisão/edição entre os estudantes/estudantes e professores.
Produção de textos	Planejamento de textos de peças publicitárias de campanhas sociais	<p>(MS.EF69LP09.s.09)</p> <p>Planejar uma campanha publicitária sobre questões/problemas, temas, causas significativas para a escola e/ou comunidade, a partir de um levantamento de material sobre o tema ou</p> <p>evento, da definição do público-alvo, do texto ou peça a ser produzido – cartaz, banner, folheto,</p>	Esta habilidade refere-se à produção de textos como um processo que envolve etapas diferentes: definir o contexto de produção, planejar, produzir e revisar. Destina-se ao procedimento de planejar o texto, que implica curadoria de informação e produção de roteiros e enquetes para pesquisa, considerando o contexto de produção definido, e a esquematização do texto, parte a parte, levando em conta as especificidades do gênero da campanha publicitária. Recomenda-se discutir a relação entre as esferas publicitária e jornalística,

Fonte: Dourados, 2020, p.149.

Quadro 03- Dourados, 2020, p.745- 746- Exemplificar o campo artístico/literário.

LÍNGUA PORTUGUESA 6º E 7º ANO			
Práticas de linguagem	Objetos de conhecimento	Habilidades	Ações didáticas
Leitura	Relação entre textos	<p>(MS.EF67LP27.s.27)</p> <p>Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semiótico.</p>	<p>Esta habilidade refere-se ao estudo comparado de obras literárias entre si e delas com outras manifestações de arte: a análise das relações interdiscursivas e intertextuais (os diálogos) entre esses diferentes textos. Muitas obras literárias clássicas, por exemplo, sofrem adaptações para produções em outras linguagens. Esta habilidade de identificar e analisar os diálogos estabelecidos entre os vários produtos culturais favorece a ampliação de repertório, que contribui para que os estudantes estabeleçam mais relações entre os textos e, portanto, construam mais sentidos sobre o que leem. Para o desenvolvimento desta habilidade sugere-se a realização de atividades de leitura, análise e comparação com base nos gêneros propostos, observando as relações de intertextualidade entre textos de mesmo gênero (o diálogo entre dois romances ou poemas), proposição de estudo comparado entre um romance literário e um filme, uma peça ou novela, cujo roteiro foi criado a partir do romance, tendo o professor como par mais experiente, percebendo que diferentes linguagens combinadas produzem diferentes sentidos, mesmo partindo de uma mesma história ou ideia. Desse modo, sugere-se também o estudo dos recursos dessas diferentes linguagens usados na construção dos sentidos. Destaca-se, aqui, a oportunidade para o trabalho interdisciplinar com as habilidades (MS.EF69AR30.s.33) e (MS.EF69AR32.35), da Arte, no que diz respeito à exploração, análise e criação de diálogos entre textos literários e outras manifestações, de diferentes linguagens artísticas.</p>

Leitura	Estratégias de leitura Apreciação e réplica.	<p>(MS.EF67LP28.s.28)</p> <p>Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.</p>	<p>Esta habilidade refere-se a procedimentos e estratégias que podem ser usados para compreender e apreciar diferentes gêneros literários, considerando as suas marcas específicas. Esse tipo de leitura favorece a fruição literária — que significa ler sem qualquer compromisso com avaliações ou apresentações formais sobre o lido. Entretanto, cabe lembrar que para fruir melhor o texto é essencial ter vivenciado experiências prazerosas de leitura e conversa sobre textos desses gêneros, em que o caráter criativo dos discursos literários tenha sido evidenciado. Para desenvolver esta habilidade considera-se relevante promover ações diversas de leitura, de forma que acolham as mais variadas produções culturais, oferecendo, de acordo com as possibilidades da escola, um amplo e variado acervo de livros; promover sistematicamente, por meio de projetos, momentos que envolvam o cultivo da leitura de livre escolha; realizar rodas de conversa sobre obras lidas; promover e incentivar a participação em outros eventos culturais, como saraus, mostras de cinema, teatro, música etc., com o objetivo de favorecer a inserção dos estudantes em práticas variadas, e, assim, ampliar seu repertório cultural e consciência multicultural. Para tanto, sugere-se, ainda, a articulação dos professores da área, pois possibilitará a exploração das diferentes linguagens e, quando houver, o envolvimento também do profissional responsável pela sala de leitura e/ou biblioteca. Ressalta-se que as práticas relacionadas a esta habilidade favorecem o desenvolvimento da autonomia dos estudantes.</p>
Leitura	Reconstrução da textualidade Efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos.	<p>(MS.EF67LP29.s.29)</p> <p>Identificar, em texto dramático, personagem, ato, cena, fala e indicações cênicas e a organização do texto: enredo, conflitos, ideias principais, pontos de vista, universos de referência.</p>	<p>Esta habilidade consiste em distinguir os elementos constitutivos do gênero dramático, seja em relação à sua forma e aos recursos usados nessa forma de se estruturar (as rubricas, a marcação das personagens, a divisão em cenas e atos etc.), seja em relação ao seu conteúdo (a história que quer mostrar: quem são essas personagens, que ideias e visões de mundo defendem, como se relacionam, que conflitos são gerados nessa relação etc.). Para o desenvolvimento desta habilidade, considera-se importante promover atividades diversas, como leituras dramáticas, que podem ser parte de um projeto e sequência didática, nas quais os estudantes leiam, ensaiem, replanejem e refaçam, considerando que o texto dramático é concebido para ser encenado no palco. Destaca-se, aqui, a oportunidade de trabalho interdisciplinar com a habilidade (MS.EF69AR30.s.33), da Arte, no que se refere à composição de improvisações e acontecimentos cênicos com base em textos dramáticos.</p>

Produção de textos	Construção da textualidade Relação entre textos.	<p>(MS.EF67LP30.s.30)</p> <p>Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto.</p>	<p>Esta habilidade visa à experimentação do fazer literário pelo estudante nos gêneros literários narrativos. A produção, aqui, também deve ser entendida como processo que envolve as operações de planejamento, produção e revisão dos textos, por meio da criação de oficinas literárias, em parceria com profissionais da biblioteca/sala de leitura, quando houver, e com professores de Arte. Sugere-se atividades de leitura e análise dos recursos usados na produção de sentido dos textos oferecidos à leitura nos gêneros referidos, assim como a proposição de produção pelos estudantes, em pares ou grupos, de forma que as criações experimentadas sejam efetivamente colocadas em circulação e alcancem os leitores previstos. Desse modo, é possível propor a elaboração de uma coletânea, tanto impressa quanto digital, com produções dos estudantes para compor a biblioteca e/ou para distribuir para amigos e familiares, bem como a divulgação das produções em blogs literários criados para esse fim, e/ou páginas de <i>facebook</i>; a realização de concursos, desafios, saraus, clubes de leitura etc., acessíveis à comunidade escolar para leitura e apreciação.</p>
Produção de textos	textualidade Relação entre textos.	<p>Criar poemas compostos por versos livres e de forma fixa (como quadras e sonetos), utilizando recursos visuais, semânticos e sonoros, tais como cadências, ritmos e rimas, e poemas visuais e vídeo-poemas, explorando as relações entre imagem e texto verbal, a distribuição da mancha gráfica (poema visual) e outros recursos visuais e sonoros.</p>	<p>Esta habilidade visa à experimentação do fazer literário pelo estudante nos gêneros literários líricos. A produção aqui também deve ser entendida como processo que envolve as operações de planejamento, produção e revisão dos textos, por meio da criação de oficinas literárias, em parceria com profissionais da biblioteca/sala de leitura, quando houver, e com professores de Arte. Esta habilidade supõe a análise dos recursos usados na produção de sentido dos textos oferecidos à leitura nos gêneros referidos. Sugere-se uma progressão na proposição dos subgêneros líricos. Recomenda-se que as produções experimentadas sejam efetivamente colocadas em circulação e alcancem os leitores previstos. Sugere-se também, a proposição, antecipadamente: da publicação de coletâneas para compor a biblioteca e/ou para distribuir para amigos e familiares; a divulgação das produções em blogs literários criados para esse fim, e/ou páginas de <i>facebook</i>; a realização de concursos, desafios, saraus, clubes de leitura etc.</p>

Fonte: Dourados, 2020, p.745- 746.

Os quadros acima foram colocados apenas para exemplificar a forma que vem descritos os itens para a leitura do professor na escola. Nas práticas de linguagem tem a leitura, produção de textos, oralidade, análise linguística/semiótica para todos os anos de forma geral para 6º aos 9º anos e individualmente 6º, 7º, 8º e 9º. Como norteados pela BNCC em todos os campos de atuação.

No campo artístico literário, que no caso em questão estamos nos referindo quanto a produção textual escrita sobre o gênero textual conto, o referencial traz o seguinte objeto de conhecimento: relação entre textos, consideração das condições de produção e estratégias de produção: planejamento, textualização e revisão/edição. Na oralidade, a produção de textos orais (oralização).

Cabe ressaltar que para cada um dos objetos de conhecimento e habilidades há uma gama de ações didáticas descritas para que o profissional fique ciente de todas as orientações necessárias que nortearão seu trabalho no ensino dos gêneros textuais dentro dos campos de atuações específicas dentro da grande área de linguagens no tocante a língua portuguesa, que é um trabalho árduo e com suas especificidades. Por isso a importância de um documento norteador para planejamento e exceção das aulas com autonomia clara e objetiva pelo professor.

Nesse sentido o referencial é um norteador para o professor planejar seu processo de execução dos conteúdos escolares, visar sua aplicação com aulas interessantes, organizadas, com objetivos claros e precisos que permitam flexibilidade na adequação no decorrer de sua aplicação. Deve pensar na metodologia adequada para suas diferentes turmas para chegar ao objetivo. O que acontece em alguns casos de não atingir a ensino/aprendizagem dos alunos é a questão da desorganização do professor no planejamento ou aulas improvisadas. Por isso, tem que ser objetivo, atualizado, saber os recursos disponíveis, articular teoria e prática, usar de metodologias diversificadas, realizar pesquisas, saber se sobressair diante dos problemas enfrentados em sala de aula.

Essa elaboração de aulas deve ser de acordo com a realidade sociocultural dos alunos, pois o planejamento aliado à utilização de novas metodologias e da tecnologia (filmes, mapas, poesias, músicas, computador, até mesmo uso do aparelho celular, jogos, aulas práticas, atividades dinâmicas, etc.) contribui para a realização de aulas satisfatórias em que alunos e professores se sintam estimulados, tornando o conteúdo mais agradável com vistas a facilitar a compreensão e a aprendizagem.

CAPÍTULO II – ASPECTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO

2.1- Cenário da pesquisa: justificativa, objetivos: geral e específico

Esta pesquisa que se insere na Área de Concentração: Linguagens e Letramentos, Linha de Pesquisa de Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes, tem em sua base um estudo que contempla a referida linha de Pesquisa do Programa. A pesquisa contribuiu para recuperar a competência leitora e a escrita dos alunos oriundos do período de pandemia e defasagem de anos anteriores, através do estímulo da leitura e produção textual, visando de acordo com os objetivos do programa que consiste em aumentar à melhoria da qualidade do ensino de língua portuguesa em uma escola pública de Dourados-M.S, através das habilidades de leitura e escrita, com isso diminuir a evasão escolar, proporcionar o multiletramento com práticas pedagógicas eficientes afim de estimular os alunos o ensino da língua materna com fluência.

Levando em consideração a dificuldade de estimular os alunos do ensino fundamental a desenvolver o gosto pela leitura no contexto escolar, surge uma proposta de intervenção para mostrar e sanar dificuldades encontradas pelos alunos com relação à escrita e à oralidade em sala de aula, além de refletir sobre de que forma a leitura vem sendo trabalhada nas turmas escolares, onde precisa ser melhorada e como o conto pode servir de estímulo nessa turma específica.

Tendo em vista o atual contexto encontrado na sala de aula, com um público heterogêneo com defasagem de conteúdos, devido em parte de dois anos de ensino remoto, este estudo trará significativas contribuições para recuperar essa lacuna deixada pelo ensino remoto devido a Covid-19 e também pela defasagem de conteúdo dos anos anteriores à Pandemia.

Acredita-se que se houver o estímulo à leitura e produção de textos sobre o gênero contos em sala de aula, os alunos tendem a evoluir no processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que os contos trazem, em sua composição, temas diversos voltados à realidade cotidiana dos alunos, pois a partir de suas características textuais se tornam atrativos e desenvolvem a criatividade e curiosidade nos alunos nessa fase escolar.

A escolha deste conteúdo, se deu pelo reconhecimento da importância do trabalho com literatura no ensino fundamental, aulas tão raras e precárias quando se

refere à Literatura, leitura e produção. Haja vista que a preferência quase exclusiva é dada à gramática normativa como único meio de estudar e entender a língua. No entanto, esta sequência didática abre possibilidades para diversos caminhos ao trabalhar a leitura, interpretação de texto, oralidade, escrita e mecanismos textuais, que estão para além da gramática. Além de abordar a gramática, não de forma exclusiva e isolada dos contextos de produções, mas interagindo com os demais recursos para levar os alunos ao desenvolvimento cognitivo e ampliar suas competências linguísticas.

A presente pesquisa diz respeito ao ensino de leitura e produção textual na escola por meio do estímulo de textos literários, no caso gênero textual conto. Pois observa-se em anos de experiência em sala de aula (15 anos), que os alunos na sua maioria não têm atração pelo ato de ler no ambiente escolar e em geral observa-se que não possuem o hábito de praticar a leitura de livros fora do ambiente escolar, dificultando mais ainda a aprendizagem/letramento. Contudo foi observado durante esses anos de experiência em sala de aula mais precisamente nessa turma específica que sentem atração pelo gênero textual conto e pelas suas características.

O trabalho contribuirá para novos conhecimentos pessoais na obtenção do título de Mestre, bem como para novas pesquisas relacionadas e a um profissional melhor qualificado, preparado para o mercado de trabalho a partir de conhecimentos específicos. Justifica-se assim a escolha do título orientador dessa pesquisa pelo fato da extrema importância da leitura e produção textual na escola, sendo uma competência essencial no processo educativo como estímulo ao ensino-aprendizagem dos alunos da educação básica.

Nesse sentido, os alunos foram instigados a se envolverem com a participação e a criatividade na organização das atividades propostas em diferentes etapas, levando-os a se apropriarem das histórias lidas, relacionando-as às versões apresentadas e produzidas, imaginando e produzindo a sua própria versão dos contos contextualizados com a sua realidade local, considerando as orientações da intertextualidade presente nos contos selecionados, bem como as etapas estruturais de começo, meio e fim.

No caso específico, a leitura promove a reflexão e favorece um raciocínio claro. Dessa forma, o aluno adquire uma posição ativa em seu processo de aprendizagem, pois percebe que é capaz de se posicionar diante do conhecimento, além de questionar e formular argumentos fundamentados.

Têm-se assim como objetivo geral elaborar e aplicar uma sequência didática de gênero conto de forma que os alunos sejam estimulados à competência leitora e escrita e construir sentidos no e pelo texto (conto). Para que possam desenvolver o espírito crítico, ampliar o vocabulário; promover uma interação com textos verbais e não verbais. Estabelecer a leitura como ferramenta fundamental na construção do conhecimento e do sentido do texto. Pois de forma ampla trabalhar com esses gêneros textuais permite ainda a articulação das atividades entre as áreas de conhecimento, contribuindo diretamente para o aprendizado significativo de prática de leitura, produção e compreensão.

E como objetivos específicos conceituar Leitura, produção textual, gênero conto, identificando e reconhecendo as características do mesmo. Bem como analisar se há diferenças entre a produção inicial e a produção final do conto elaborado pelos alunos. E Descrever as habilidades mínimas adquiridas pelos alunos após aplicação de estratégias de leitura com o gênero conto para que possa instigar a imaginação dos alunos, compreender o conceito do gênero conto e seus tipos, desenvolver a literariedade nos discentes, o hábito da leitura, exercitar a escuta; praticar a escrita, trabalhar a oralidade; estudar questões de gramática a partir das produções textuais dos alunos. Para que no final haja como produto final a publicação de contos dos alunos baseado na aplicação de um caderno com atividades de sequência didática nos modelos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

2.2- Definição dos sujeitos, seleção das turmas para a pesquisa-ação

Após a aprovação do projeto de pesquisa pelo comitê de ética da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) para dar início à pesquisa, lembrando que inicialmente foi necessário manter contato com a escola, com a gestão escolar e após a devida autorização da direção, da coordenação pedagógica e também dos pais e responsáveis, no que diz respeito a documentação legal assinada por todos, aplicou-se a intervenção na turma na qual leciono. Houve um contato inicial com a turma para explanação da pesquisa. Tal pesquisa foi realizada na escola do campo (área rural) Escola Municipal Padre Anchieta, localizada no Distrito de Vila Formosa, Município de Dourados /MS, numa turma de 6º ano do ensino fundamental II anos finais, no período vespertino. A instituição oferece aulas de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e extensão estadual do ensino médio no período noturno.

Com todas as questões burocráticas sanadas, em um outro momento aplicou-se um questionário diagnóstico aos alunos para observar a realidade atual de leitura e de produção textual dos referidos alunos. Feito isso, passou-se a aplicação da pesquisa propriamente dita. Entre os alunos, encontra-se a grande maioria da turma de 6º ano sabendo ler, apenas dois alunos, dessa turma, apresentam dificuldades aprendizado, pode se dizer não alfabetizados/não letrados, ou seja, com um déficit de aprendizagem maior que os demais alunos. A turma é formada por vinte alunos. Sendo onze meninas e nove meninos. Quanto às questões de indisciplina pode-se afirmar que estão dentro do esperado para essa turma, conversam muito sobre assuntos que não estão relacionados as aulas, alguns inquietos, dispersam com outras coisas, xingamentos e outros.

A turma foi escolhida para participar da pesquisa por serem alunos participativos, são alunos que estão na faixa etária e idade escolar adequados, exceto um aluno que tem 15 anos, mas por morar em uma fazenda longe não tinha acesso à escola. Os demais alunos, apesar do ensino remoto dos anos de Pandemia e da defasagem de conteúdo escolar, são empenhados, dedicados e assíduos.

Para a consecução da pesquisa, obedeceu-se a um percurso metodológico, envolvendo atividades de leitura de contos e de produção textual. As aulas foram expositivas, dialogadas com participação oral e escritas dos alunos. As atividades constaram de exposição teórica e prática da leitura e de análise de conto.

2.3- A proposta de intervenção: descrevendo o processo da pesquisa-ação

Nessa proposta foi desenvolvida o método da pesquisa-ação que consiste em apresentar e discutir o tema em questão, associada à pesquisa social e coletiva orientada em função da resolução de problemas e de objetivos de transformação, baseado nos estudos de (Thiollent, 2011) com o envolvimento de alunos na escrita e reescrita de produção textual com estratégias para aperfeiçoamento do texto. Foram enfatizadas questões sociais no cotidiano dos alunos e os seus pontos de vista relacionando os trabalhos e às características do gênero.

Quanto ao gênero conto a metodologia adotada é a sequência didática, considerando a interação entre os temas explanados e, obedecendo aos pressupostos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), elaboramos uma proposta para o ensino do gênero, com o objetivo de levar o aluno a apropriar-se deste gênero e aprimorar suas habilidades linguísticas e discursivas, afim de recuperar a competência leitora e a escrita dos alunos

oriundos do período de pandemia e defasagem de anos anteriores, visando à melhoria da qualidade do ensino. Por meio dessa proposta, relacionamos a teoria com a prática pedagógica, no intuito de subsidiar o trabalho dos professores de língua portuguesa, quando o objetivo é ensinar os alunos a produzirem gêneros. Acredita-se que com este trabalho possa diminuir a distância entre o que se ensina e o que o aluno utiliza em suas práticas sociais.

Para sequência didática nos apoiamos na teoria de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para compreender a teoria e a construção do sentido do texto. Uma Sequência Didática (SD) nada mais é que uma forma de organizar, metodologicamente, de forma sequencial, a execução de atividades. Elas ajudam a melhorar a educação e a interação do professor e aluno, e com os demais colegas, em relação aos assuntos propostos pela BNCC. Da mesma forma valorizam os conhecimentos prévios dos alunos, entendem e buscam sanar as suas dúvidas e demandas, fazem uso de conteúdos relacionados ao seu cotidiano, interativos e dinâmicos, isso foi colocado em como planejamento estratégico para atingir o objetivo principal da aprendizagem.

Assim a metodologia utilizada seguiu as etapas do esquema de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), perpassando pela apresentação da situação inicial, seguida dos módulos e etapas necessários. Para os autores, a estrutura de base de uma sequência didática é um processo formado por quatro etapas, quais sejam: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. Essa estrutura é operacionalizada pela situação de produção, pelos objetivos e pelas tarefas propostas durante a realização da sequência didática. No caso, sendo que a primeira é a do projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito.

A segunda etapa refere-se à produção inicial, que nada mais é do que a tentativa do aluno em produzir seu primeiro texto oral ou escrito do gênero solicitado. Essa produção se configura como um diagnóstico do conhecimento prévio dos alunos, que é pertinente à conscientização dos alunos dos problemas que possuem e para o professor na percepção das capacidades e deficiências dos alunos. Os módulos ou oficinas constituem a terceira etapa da sequência didática, e o seu desenvolvimento é pautado na superação dos problemas diagnosticados na produção inicial. Por isso, não possui uma forma fixa; podendo, assim, ser adaptados, de acordo com as necessidades dos alunos. Cabendo assim a leitura, escrita e reescrita das produções textuais. A reescrita de acordo com os PCN permite que os alunos aprendam a reler seu próprio texto corrigindo e

fazendo as adequações necessárias e aprimorando a produção escrita através das diversas versões e nesse processo pode “atuar sobre ele criticamente”. Nesse caso, a reescrita “possibilita que o professor possa elaborar atividades e exercícios que forneçam os instrumentos linguísticos para o aluno revisar o texto” com isso ocorre uma “profunda reestruturação do texto” com a intervenção do professor os alunos aprendem a autocorreção (Brasil, 1998, p.77).

O método da pesquisa-ação de Thiollent (2011) norteou o trabalho que foi uma pesquisa associada a diversas formas de ação coletiva e em função da resolução de problemas, bem diferente da pesquisa científica tradicional, que é limitada. O diagnóstico do problema foi o mais importante para realização da intervenção junto ao desenvolvimento da pesquisa e a avaliação das ações. Para o autor a concepção de pesquisa-ação é “um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo” que envolve os sujeitos de forma cooperativa e participativa na situação ou no problema social e essa pesquisa só é considerada uma pesquisa-ação quando tiver ação dos sujeitos envolvidos no problema a ser resolvido “além disso, é preciso que a ação seja uma ação não-trivial, o que quer dizer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida”, ou seja, a pesquisa-ação é um método de condução de pesquisa aplicada, orientada para elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções (Thiollent, 2011, p.14-15).

A pesquisa-ação compreende uma rotina composta por ações principais que vão observar, para reunir informações e construir um cenário; pensar, para explorar, analisar e interpretar os fatos; e agir, implementando e avaliando as ações. Dentro desta mesma ideia, pode-se dividir o processo de pesquisa-ação em quatro principais etapas, que serão descritas a seguir: fase exploratória, fase principal, fase de ação e fase de avaliação (Thiollent, 2011). Esta proposição de divisão em quatro etapas foi adotada para a realização de estudo com o objetivo de definir e acompanhar a implementação de um conjunto de atividades sequenciais na sala de aula.

Assim em consonância com os objetivos, sujeitos, cronograma e metodologia da pesquisa firmou-se um compromisso pedagógico e ético entre escola e pesquisadora para que a intervenção tivesse êxito e atingisse seu propósito.

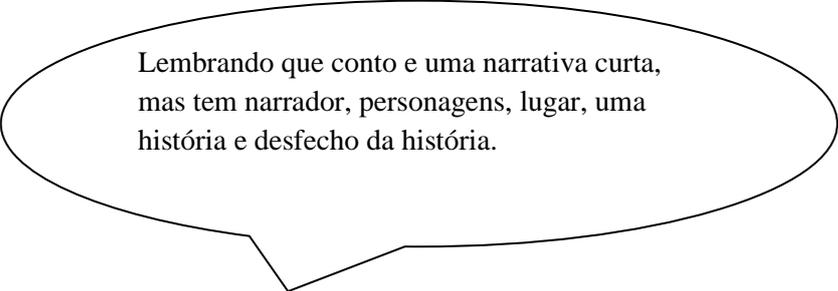
2.4- Descrição das ações na intervenção

A realização da proposta envolveu vários momentos em diversas fases e etapas: conhecimento de suas leituras anteriores, apresentação do gênero conto, a relação dos alunos com esses tipos de textos, se houve influências ou se conheciam esse gênero, leituras de contos, de Carlos Drummond de Andrade, a primeira versão dos textos dos alunos-autores, intervenção com atividades voltadas às dificuldades apresentadas e a proposta de reescrita orientada, culminando na segunda versão.

Com a intenção de atingir o objetivo principal proposto, foi realizada uma sequência didática de atividades, organizadas com aulas expositivas, dialogadas, questionamentos orais e escritos investigativos, no caso, diagnóstica inicialmente. Bem como realizadas rodas de conversas e leituras, grupos de estudo e pesquisa, produção e reescrita textual do gênero literário conto.

Vejamos, a seguir, a descrição das diferentes etapas da pesquisa,

1ª etapa- Apresentação da situação



Lembrando que conto é uma narrativa curta, mas tem narrador, personagens, lugar, uma história e desfecho da história.

Explicação expositiva da proposta, das ações e dos objetivos com o gênero conto. Inicialmente, os títulos dos contos não serão mencionados. Como produção inicial será solicitado aos alunos, por meio de um convite a pensar em uma história que gostaria de escrever, podendo conter personagens, conflito e desfecho, contendo mínimo 20 linhas.

2ª etapa: 1º. Módulo. Seleção dos contos e realização de diagnóstico de conhecimentos prévios dos alunos quanto à dimensão e a relação com a leitura. Escolha do conto, momento de pesquisa sobre contos variados voltados para a realidade das escolas do campo (rural).

1 – Preparando a leitura:

1. Você gosta de ler conto?
3. Você se lembra do nome de conto que você já leu?
4. Você já ouviu falar nos seguintes os contos: Cinderela, Joaozinho e Mariazinha, Chapeuzinho Vermelho e Branca de Neve?
5. Como são as personagens dos contos que falamos?
6. Dos contos que você conhece, que personagem você gostaria de ser? Por quê?

3ª etapa: 2º. Módulo- Conhecendo a organização textual do gênero conto:

Nesse módulo selecionamos um conto de preferência dos alunos para mostrar a organização, a estrutura e os elementos narrativos, conforme segue (Título, Situação Inicial, Complicação, Clímax, Desfecho). Dentre os contos estudados estão - **Histórias para o Rei. De ANDRADE, Carlos Drummond de.** Histórias para o Rei. Rio de Janeiro: Record, 1999.

1-Identifique, no conto, uma frase que se refere ao narrador-personagem. Aquele que conta a história.

- 2) Quem são os personagens?
- 3) Que palavras mostram quando aconteceu a história?
- 4) Em que lugar passa a história?
- 5) Como inicia a história? (E a situação inicial)
- 6) Em que momento essa situação se complica? Por quê?
- 7- Como termina a história?

4ª etapa: 3º. Módulo - Atividade de leitura do conto- Recontando a história.

1) Momento do aluno recontar esta história, criando outros personagens, outras histórias, outra situação inicial. Outro desfecho. Ou mesmo contar outro conto que já conhece.

5ª etapa: 4º. Módulo - Atividade de leitura, compreensão, interpretação e estrutura do conto.

1-Momento que o aluno retoma seu texto da Produção Inicial e responde às questões da sua Ficha de Autoavaliação. Observar se o texto escrito na primeira versão tem (Título, Situação Inicial, Personagens, Complicação, Clímax).

Texto Produção Inicial

Titulo	Situação inicial	Personagens	Complicação	Desfecho

6ª etapa: 5º. Módulo- Produção final – Desafio da escrita e reescrita do conto com adequações necessárias.

Reescrita textual colaborativa dos alunos, quanto aos aspectos de intertextualidade às características básicas do gênero, à organização e à forma de (re)elaboração.

7ª etapa: 6º. Módulo- Roda de discussão, ampliação e apropriação do conhecimento da história, tempo e espaço, personagens, fatos, contextualização da obra, da temática, reforçando a troca de conhecimentos.

8ª etapa: 7º. Módulo- Elaborar um livro com as produções que mais atenderam a proposta sugerida em relação ao gênero conto e os aspectos de intertextualidade.

As atividades foram desenvolvidas em vários momentos. Primeiro, leitura e discussão sobre o conceito de leitura e reflexão sobre as estratégias de leitura como instrumento de formação do cidadão. Em seguida, apresentação do gênero textual conto e suas características. Além disso, foram feitas leituras, debates a partir de contos com o objetivo de oportunizar a exposição oral dos alunos sobre as temáticas vertidas nos textos, nessa etapa foi bem valiosa, interessante e prazerosa, pois a pesquisadora trouxe livros de contos (vários tipos de contos) para socializar com os alunos, afim de que eles percebessem os tipos, eles além de perceberem elencaram em tópicos os tipos de cada um e as quantidades que haviam deles, bem como já foram folheando e lendo os textos com entusiasmo e comentando entre eles. Por fim, a produção de contos para a socialização oral em sala de aula, seguida da intervenção corretiva da professora mediadora e reescrita dos textos escritos para a publicação do livro de contos dos alunos escritores.

2.5- Relação dos contos selecionados para leitura e produção

Ao falar de conto percebe-se que há uma ampla e vasta quantidade no que se refere aos tipos. Para iniciar o trabalho com os alunos foi necessário fazer uma introdução e exemplificar sobre o conto, sua origem, estrutura, características e tipos (conto de fadas, de encantamento, maravilhosos, conto de animais, contos de ação/enigma/mistérios, contos eletrônicos, contos religiosos, mini contos, dentre outros. Para fazer um diagnóstico com a turma e observar quais contos já haviam lidos no ano escolar anterior e conheciam, foram selecionados contos de fadas clássicos para leitura, socialização e discussão oral do gênero. Alguns contos lidos em Hoffman (2003); outros em Machado (2010).

- A bela adormecida
- A bela e a fera
- Branca de neve e os sete anões
- Cinderela
- Chapeuzinho vermelho
- João e Maria
- O patinho feio
- O gato de botas
- Rapunzel
- A pequena sereia
- Aladim e a lâmpada maravilhosa
- Pocahontas
- Cachinhos Dourados e os três ursos
- Pinóquio
- Os três porquinhos e o lobo mal

Contos Plausíveis de Carlos Drummond de Andrade para trabalhar leitura, interpretação, estrutura textual, vocabulário, gramática. Andrade (2012):

- Estes contos
- A bailarina
- A bailarina e o morcego
- A beleza total
- Abotoaduras
- A condição geral
- A cor de cada um

Para a aplicação da sequência didática foi escolhido o conto:

Histórias para o Rei

Nunca podia imaginar que fosse tão agradável a função de contar histórias, para a qual fui nomeado por decreto do Rei. A nomeação colheu-me de surpresa, pois jamais exercitara dotes de imaginação, e até me exprimo com certa dificuldade verbal. Mas bastou que o rei confiasse em mim para que as histórias me jorrassem da boca à maneira de água corrente. Nem carecia inventá-las. Inventavam-se a si mesmas.

Este prazer durou seis meses. Um dia, a Rainha foi falar ao Rei que eu estava exagerando. Contava tantas histórias que não havia tempo para apreciá-las, e mesmo para ouvi-las. O Rei, que julgava minha facúndia uma qualidade, passou a considerá-la

um defeito, e ordenou que eu só contasse meia história por dia, e descansasse aos domingos. Fiquei triste, pois não sabia inventar meia história. Minha insuficiência desagradou, e fui substituído por um mudo, que narra por meio de sinais, e arranca os maiores aplausos. - Andrade, Carlos Drummond de. Histórias para o Rei. Rio de Janeiro: Record, 1999. Andrade (1999).

Esses contos elencados foram alguns dos textos trabalhados, teve outros livros que eles leram para o projeto de leitura da escola, com outros objetivos, mas que ao mesmo tempo pude explorá-los em diversos momentos com os alunos. Inclusive eles poderiam escolher outros gêneros textuais para leitura, mas durante a pesquisa e a aplicação da sequência didática eles foram estimulados a procurar os livros de contos.

O conto histórias para o rei foi escolhido por fornecer informações sobre como eram contadas as histórias, inicialmente era uma forma de entretenimento, depois passou a ser uma forma de expressão, conseqüentemente se tornaram narrativas onde preservava a cultura da humanidade, a memória, divulgava conhecimento, compartilhava suas histórias e mudanças sociais. E principalmente as histórias contadas são fundamentadas na linguagem humana, pode se dizer que é a socialização de alguma leitura de mundo.

Nessa história os alunos podem observar que houve avanços na sociedade que vão além do ato oral de contação, ao perceberem como eram contadas e quais recursos usavam em comparação com os recursos atuais e como são passadas hoje as histórias, ou seja, os recursos tecnológicos, audiovisuais contribuem para abrilhantar esse ato.

Os alunos em roda de conversa realizada, conseguiram perceber as mudanças históricas ocorridas ao longo dos tempos, teceram comentários pertinentes sobre roupas, livros, objetos, ambientes, e principalmente sobre a forma falada e escrita da língua. teve um aluno que chamou atenção em um de seus comentários sobre a outra língua citada no conto, no caso, a língua de sinais e sua evolução e valorização dos direitos.

Cabe ressaltar que diante da importância da literatura, do texto, do estudo dos gêneros e da leitura e produção textual são um grande conjunto que contribuem para o ensino e aprendizagem dos alunos em relação aos aspectos gramaticais da língua. É por meios de diferentes aspectos que os alunos agregam conhecimentos, expandem vocabulários e amadurecem em relação a sua linguagem.

CAPÍTULO III – LEITURA DOS GÊNEROS TEXTUAIS E ANÁLISE DE DADOS

3.1-1ª etapa: Questionário diagnóstico

Para levantamento de informações acerca do objeto da pesquisa foram aplicados questionários face a face aos alunos para coleta de dados, para realizar um diagnóstico saber o nível de conhecimento sobre o assunto. Pois sobre isso afirma Thiollent (2011), que dentre os diversos procedimentos usados na pesquisa-ação o questionário e as entrevistas são técnicas que os pesquisadores usam para coleta de dados em grupos e “que frequentemente são vistos com alguma suspeita por serem os instrumentos prediletos da pesquisa convencional. Mediante um controle metodológico adequado, essas técnicas são, no entanto, utilizadas como instrumentos de captação auxiliar” (Thiollent, 2011, p.57).

No caso específico da pesquisa-ação os questionários são importantes porque auxiliam os pesquisadores para “possam dominar os aspectos técnicos da concepção, da formulação e da codificação”. E ainda devem seguir algumas regras com “clareza das perguntas fechadas, escolha múltipla, perguntas abertas, etc)”. Eles não são o suficiente, pois são informações que cabe discussão e análise em “reuniões e seminários com a participação de pessoas representativas”. Tais dados devem ser analisados e “requer uma função argumentativa dando relevo e conteúdo social às interpretações”. Nesse sentido observa-se que “Internamente, a concepção do questionário é intimamente relacionada com o tema e os problemas que forem levantados nas discussões iniciais e com as hipóteses ou diretrizes correspondentes” (Thiollent, 2011, p. 65). Assim o questionário foi elaborado para essa etapa com as seguintes perguntas:

Quadro 04 – Questionário aplicado à turma de 6º ano A

Questionário turma 6º ano A – Vespertino
01) Você gosta de ler contos? Por quê?
02) Você lembra do nome de conto que você já leu?
03) Você já ouviu falar nos contos: Cinderela, João e Maria, Chapeuzinho Vermelho e Branca de neve? Fale sobre eles.
04) Como são os personagens dos contos que falamos?
05) Dos contos que falamos e que você conhece, que personagem você gostaria de ser? Por quê?

Fonte: Quadro de questionário elaborado pela pesquisadora.

E obteve-se as seguintes respostas que podem ser visualizadas no quadro 04 a seguir,

ALUNOS	PERGUNTA 01	PERGUNTA 02	PERGUNTA 03	PERGUNTA 04	PERGUNTA 05
Aluno 01	Sim, porque adquire conhecimento.	Sim. Os três porquinhos, Chapeuzinho Vermelho, Pinóquio e Rapunzel.	Sim, todos eles são muito interessantes na história.	Os personagens da história são muito engraçados e tem o papel principal no desenvolvimento do conto.	Lobo porque ele assusta os personagens da história.
Aluno 02	Sim, porque os contos são para melhorar a leitura e tem coisas interessantes no conto.	Sim, A bela adormecida, também a Cinderela e A Branca de neve.	Eu já ouvi falar de todas essas histórias. A Cinderela ela morava na casa da madrasta e ela perdeu o sapato de cristal.	Eles são todas princesas e são lindas, corajosas, educada, paciente e humilde.	Eu gostaria de ser a personagem Moana porque ela é muito corajosa e tem cabelo cacheado. Ela não tem medo de nada e é linda.
Aluno 03	Sim, porque são bem legais.	Sim, Os Três porquinhos, O patinho feio e João e Maria.	Sim, bem interessantes.	Corajosos, educados e legais.	O João porque ele é bem corajoso e legal.
Aluno 04	Sim, porque traz ensinamento, muita curiosidade e aprendizado.	A bela e a fera, O patinho feio, A branca de neve, A Cinderela e Pinóquio.	São muito felizes e legais.	São legais, divertidos e bonitos.	A Cinderela porque meu cabelo é logo igual o dela. E eu sou igual a ela.
Aluno 05	Sim, porque ler para conhecer coisas novas e abrir a mente para mais coisas.	Chapeuzinho vermelho, Branca de neve, os três porquinhos, O patinho feio e a Bela adormecida.	João e Maria viveram muitas aventuras coma bruxa.	João era corajoso e confiante.	A Branca de neve porquê ela vive muitas aventuras e ela é bonita e corajosa.
Aluno 06	Gosto sim de ler contos porquê é muito legal.	Lembro sim, era da Cinderela.	Já ouvi sim e muito esse conto da Chapeuzinho Vermelho.	Cinderela, João e Maria, Chapeuzinho Vermelho e branca de Neve.	Eu conheço muito a Chapeuzinho vermelho queria ser ela porque ela é mais aventureira.
Aluno 07	Sim, adoro ler conto porque adquire conhecimento.	Sim o patinho feio.	Sim, já vi todos eles e achei muito todos muito legais.	O lobo mal da Chapeuzinho vermelho, ele é muito mau e tentava pegar ela. João era corajoso e Maria esperta.	Eu queria ser o João porque é corajoso e esperto.
Aluno 08	Sim, eu adoro ler contos porque nós aprendemos muitas coisas.	Sim, Chapeuzinho Vermelho.	Sim, já ouvi todos eles e são bem legais.	O lobo, a bruxa, madrasta. O lobo tentava roubar os doces da Chapeuzinho. A bruxa tentava assar o João e comê-lo. E a madrasta maltratava a Branca de neve.	Eu gostaria de ser o João porque ele é esperto e inteligente.
Aluno 09	Sim, porque transforma mais conhecimento as pessoas.	Sim, Cinderela.	Sim, já vi várias histórias.	A Cinderela é muito linda e bem doce.	Eu gostaria de ser um Tritão igual da Ariel.
Aluno 10	Sim, porque eu adoro ler contos.	Branca de Neve, Bela e a Fera, Chapeuzinho Vermelho, João e maria, Cinderela, Os	Sim gosto de todos esses contos são os meus favoritos.	Alegres, corajosos e educados.	A Bela porque ela é muito bonita, educada e mora num lindo castelo.

		três Porquinhos, Bela Adormecida e o patinho Feio.			
Aluno 11	Sim, porque através do conto a gente aprende mais coisas no mundo e quando a gente vai fazer algo tem que ler.	Sim, A bela e a Fera.	Já dá Chapeuzinho Vermelho era bem interessante e engraçada.	Chapeuzinho Vermelho, Lobo, vovó, Branca de neve, madrasta, Rapunzel, João e maria e a bruxa.	O João porque ele é corajoso.
Aluno 12	Sim, porque quando a gente lê as pessoas adquirem conhecimento.	Branca de Neve, os três porquinhos, Bela Adormecida, o patinho feio e João e Maria.	Sim, já ouvi falar deles e achei muito legal esses contos.	Os três porquinhos são irmãos e cada um deles construiu uma casa. O lobo mau estava com muita fome e queria comer a cesta de tortas. A Branca de Neve tinha os sete anões.	Os porquinhos porque eles são muito engraçados e legais.
Aluno 13	Sim, gosto muito de ler contos novos.	Sim, Grande Caius.	Sim muito legal.	A Cinderela é muito linda e educada. João era muito corajoso e Maria confiante. A Branca de Neve morava com a madrasta e as irmãs.	Sim, gosto muito da Cinderela e queria ser ela por ela ter vivido uma noite inesquecível.
Aluno 14	Porque traz conhecimento para o cérebro.	Os três porquinhos e o lobo mau.	Já, da Chapeuzinho Vermelho onde ela e a vovó foram engolidas pelo lobo e o caçador as salvou.	A Chapeuzinho vermelho é uma menininha, o lobo é peludo, o cara é o caçador e a avó é uma velhinha.	O caçador porque ele foi um herói salvou a Chapeuzinho e a avó dela. Matou o lobo e cortou sua barriga para salvar elas.
Aluno 15	Adoro porque traz vários conhecimentos, curiosidades, e vários ensinamentos.	Branca de neve, Chapeuzinho Vermelho, a Bela adormecida, Cinderela, o patinho feio, Pinóquio.	Todos são legais e interessantes.	São legais e divertidos.	A Moana porque ela é aventureira e feliz.
Aluno 16	Sim eu adoro porque o conto transforma meu conhecimento.	Sim o patinho feio, a Bela e a fera, Cinderela, e o Pinóquio.	Já ouvi falar nesses contos e acho bem interessantes.	Eu acho interessantes, educados, corajosos, lindos.	Eu gostaria de ser a cinderela porque ela é guerreira, linda e corajosa.
Aluno 17	Sim porque aprendemos novas coisas.	Branca de Neve, os três porquinhos, etc.	Sim, Chapeuzinho vermelho, Cinderela e branca de neve são bem legais e interessantes.	A Chapeuzinho, a vovó, o lobo, Branca de Neve, Bruxa, príncipe, cinderela, as irmãs e a fada madrinha.	Cinderela apesar de não sermos nada parecidas, ela é bonita, mas nosso estilo não combina nada.
Aluno 18	Sim	João e Maria, João e o pé de feijão.	Sim já ouvi.	Não respondeu	Não respondeu
Aluno 19	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu.
Aluno 20	Sim porque eu aprendo sobre leitura e adquiro conhecimento.	Os três porquinhos e Chapeuzinho vermelho.	Sim todos eles são muito interessantes na história.	Os personagens da história são muito engraçados.	Eu queria ser um caçador.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Em um breve diagnóstico nas respostas dadas pelos alunos, que foram desenvolvidos com um total de 20 alunos, cabe observar que, apenas 01 aluno não quis responder as perguntas, sem justificativa, a pesquisadora dialogou com o aluno fazendo as perguntas do questionário oralmente. As respostas dele oralmente ditas são bem semelhantes à de alguns alunos escritas a seguir. As perguntas foram discursivas e escritas de forma clara e objetiva. E o quadro acima representa as respostas dos alunos sobre o questionário aplicado.

A primeira pergunta que dizia “você gosta de ler contos? Por quê?”, todos os alunos responderam que “Sim” e dentre a resposta do “por quê” teve as seguintes respostas mais coerentes “são legais, adquire conhecimento, melhora a leitura, tem coisas interessantes, traz ensinamento/curiosidade/aprendizado, para aprender coisas novas, adoro ler e transforma a gente, aprende mais sobre o mundo”.

A segunda pergunta “Você lembra do nome de conto que você já leu?” eles responderam na sua grande maioria que se lembravam dos nomes dos seguintes contos “Três porquinhos, Chapeuzinho Vermelho, Pinóquio, Rapunzel, Bela adormecida, Branca de neve, Cinderela, O patinho feio, João e Maria, A Bela e a fera, João e o pé de feijão.” Nessa pergunta apenas 02 alunas afirmaram conhecer apenas o conto da Cinderela, e apenas um aluno citou o conto de João e o pé de feijão e outro “O Grande Caius”, obra não utilizada pela pesquisadora na escola.

No que se refere à terceira pergunta “Você já ouviu falar nos contos: Cinderela, João e Maria, Chapeuzinho Vermelho e Branca de neve? Fale sobre eles.” Teve-se como respostas mais comuns e coerentes as seguintes escritas, levando a acreditar que se recordam de alguma informação mesmo que bem superficial. “Sim, todos são muito interessantes”, “eu já ouvi falar dessas histórias, a Cinderela morava com a madrasta e perdeu o sapato de cristal”, “no final eles são todos felizes”, “João e Maria viveram muitas aventuras com a bruxa”, “já ouvi sim e muito esse conto da chapeuzinho”, “sim, já ouvi e li todos que são bem legais”, “sim gosto de todos são meus favoritos”, “falar da chapeuzinho é interessante e engraçado”, “A Chapeuzinho e a vovó foram engolidas pelo lobo e o caçador salvou elas”.

Na quarta pergunta que diz “Como são os personagens dos contos que falamos?” Os alunos que mais entenderam a pergunta responderam “Os personagens da história são muito engraçados e tem um papel principal no desenvolvimento do conto”, “Eles são quase todos as princesas que são lindas, corajosas, educada, paciente e humilde”,

“Legais”, “Divertidos e bonitos”. “Confiantes”, “O lobo mal da Chapeuzinho vermelho ele é muito mal e tentava pegar a chapeuzinho. João era muito corajoso e Maria era esperta.” Os alunos 08, 12 e 13 deram mais detalhes relevantes também.

Na quinta pergunta nota-se que os alunos sabem o que são os personagens principais e querem ser os personagens que possuem características positivas como coragem, beleza, esperteza, dentre outras. Apenas um aluno gostaria de ser o lobo para assustar os outros personagens. Outro citou como referência o Tritão do filme “Ariel” e outro aluno citou a Moana personagem de filmes e livros também, provavelmente quando leram ou assistiram algo lhes chamou atenção.

De acordo com as respostas pode-se inferir que todos os alunos gostam de ler contos e suas respostas são parecidas e algumas bem semelhantes, por isso foram citadas acima apenas uma vez para evitar repetição. Eles se empenharam em responder, socializaram as perguntas, inclusive como já estudaram juntos nos anos anteriores lembraram até o ano escolar que leram tais contos. Apenas 01 dos 19 alunos não conseguiu finalizar parou na pergunta de número 03 e não conseguiu responder.

Quanto aos contos em si, os alunos conhecem alguns contos clássicos, mas de forma superficial, alguns até fazem um breve reconto oral da história, mas sem interpretação da temática, dos personagens, dos demais elementos da narrativa, ou seja, do gênero conto de maneira geral. Nessa fase já foi instigado aos alunos que pensassem em uma produção escrita com os elementos presentes nas histórias.

3.2 -2ª etapa: Leitura dos Contos

Os contos foram selecionados previamente desde que houve a observação da pesquisadora a partir da aplicação diagnóstica por meio dos questionários. Assim as primeiras leituras feitas foram de contos clássicos para que os alunos relembassem, se familiarizassem com o gênero conto, pois a referência desse gênero que eles tinham eram os contos clássicos. Não tinham conhecimento amplo sobre a diversidade dos contos, no sentido de tantos tipos de contos, compreensível, levando em conta o ensino remoto fragmentado, faixa etária e ano escolar deles.

Dessa forma foi introduzido um período de aulas para explicar sobre o gênero textual conto, sua origem, seus tipos existentes, sua tipologia textual (elementos da narrativa), sua estrutura textual, dentre outros detalhes necessários, pois os alunos

precisam ter clareza do que estão estudando, o que estão aprendendo, qual o significado, qual a importância daquilo para que possa ser atrativo, interessante, ou seja, ele precisa ser chamado atenção para o tema, participar de forma ativa no processo para depois ir para a leitura dos livros em si.

Em outras palavras, para iniciar as leituras, os alunos receberam material apostilado impressos (xérox) e livros, organizado pela pesquisadora (em anexo), com conceitos e informações a respeito de leitura, incluindo a contribuição de Solé (2003) e Kleiman (2002) a respeito das estratégias cognitivas ligadas ao ato de ler. Dando prosseguimento a abordagem de cunho conceitual, tratou-se, também, sobre gêneros textuais, a partir de Bakhtin (1997) e de Marcuschi (2008). Por se tratar do gênero conto, buscou-se luz teórica sobre esse gênero narrativo, como bem pontua Gancho (1991), cujas aulas foram expositivas e a participação dos alunos foi produtiva.

Após toda uma contextualização do gênero e o propósito do estudo foram trazidos para leitura os livros dos contos clássicos, já citados. A leitura era realizada de forma silenciosa em que cada aluno escolheu um livro diferente. Em seguida a leitura foi realizada em voz alta, compartilhada. Entre os alunos, 18 alunos leram as histórias de seus livros de forma fluente, 02 deles não quiseram ler e justificaram não conseguir. Foram estimulados a participar, mas não tinham domínio da competência básica de leitura, não tinham fluência na leitura. Foram discutidos aspectos formais e estruturais dos contos de forma oral e os alunos fizeram anotações escritas pertinentes.

Em um outro momento foram lidos e discutidos oralmente alguns contos do escritor Carlos Drummond, já citados no capítulo anterior, pois o conto específico que foi trabalhado a sequência didática é dele, assim os alunos precisavam de uma prévia sobre o autor, seu estilo de escrita e mais ainda uma visão de outros contos, pois estavam presos aos contos de fadas e maravilhoso. A pesquisadora observou que não dava para chegar no ambiente e simplesmente fazer a aplicação da sequência didática na forma de solicitação da escrita da produção textual, foram necessários diversos momentos com os alunos para esclarecer, explicar, expor sobre o gênero conto e ainda realizar leituras mais aprofundadas, leitura que vai além do texto.

Esses contos de Drummond foram importantes, uma vez que Drummond utiliza, em sua escrita, palavras mais formais, regionais, rebuscada, antigas. Os alunos gostaram e ficaram empenhados em utilizar um vocabulário mais seletivo, mais formal.

Os alunos não conheciam nenhum dos contos de Carlos Drummond de Andrade lidos e discutidos em sala de aula. Após a leitura e discussão dos contos clássicos de fadas, maravilhoso e de Drummond foi introduzido tendo como motivação o texto conto “Histórias para o rei”.

Essa leitura e realização das atividades foram essenciais para os alunos observarem o gênero, seus elementos formais e estruturais e, a partir daí, ir para a produção da 1ª versão escrita dos seus contos. Essa atividade teve a participação de 20 alunos e diferentes etapas, mas de forma satisfatória 17 alunos cumpriram com êxito. Depois da leitura solicitou-se a produção de um conto. Para a confecção dos contos, os alunos deviam escolher um tema que estivesse relacionado ao seu local de vivência e que não se esquecessem dos elementos estruturais do gênero textual estudado durante a realização da pesquisa. Notou-se uma preferência deles por contos de mistério e terror.

3.3- Análise global dos aspectos estruturais e formais da produção textual dos alunos-autores

Os alunos realizaram, orientados pela pesquisadora, leituras dos contos (20 contos) fizeram interpretação dos textos, além de discussão oral e escrita sobre o gênero em relação aos elementos estruturais e formais. Assim realizaram a primeira versão escrita de um conto no caderno de produção textual e passado a limpo em folha destacada para entrega a pesquisadora. A primeira versão foi corrigida e devolvida aos alunos para que refizessem a segunda versão do texto corrigindo os elementos já citados que não estavam adequados. E num terceiro momento eles fizeram a versão digitada para publicação em um livro de contos.

No caso em questão em conformidade com os propósitos elencados na metodologia dessa proposta de intervenção, a análise do *corpus* (20 contos produzidos pelos alunos-autores) passou por critérios avaliativos eleitos para serem aplicados à narrativa contista solicitada. Em tempo, com uma ressalva os contos entregues foram 19, pois um aluno não quis entregar.

Da primeira versão foram entregues 19 textos, após correção foram entregues aos alunos para adequação da reescrita. Desses alunos 10 fizeram a reescrita manuscrita e entregaram à pesquisadora. Os outros 09 alunos refizeram no caderno, mas não entregaram. E a entrega feita de forma digitada foi feita por todos os alunos. Alguns fizeram em casa, outros fizeram na Sala de Tecnologias da escola.

Os critérios envolveram aspectos estruturais (elementos da narrativa ficcional/conto) e aspectos linguístico-gramaticais/formais. Fez-se necessário mencionar que os textos foram lidos, analisados (primeira versão) e, após isso, foram feitas as indicações de correção para o processo de reescrita, gerando a segunda versão. Depois da apresentação dos dados e análises referentes a produção dos alunos a pesquisadora fará considerações pertinentes às produções dos alunos em relação as versões.

No caso a escrita e reescrita dos textos, uma vez que os PCN de língua portuguesa (Brasil, 1997, p.47-48) afirmam que “[...] o objetivo é que os alunos tenham uma atitude crítica em relação à sua própria produção de textos, o conteúdo a ser ensinado deverá ter procedimentos de revisão [...]”, o foco maior e pode-se dizer a dificuldade maior que a pesquisadora encontrou foi sanar as dificuldades dos alunos nos aspectos formais através da leitura e produção textual, no caso tornar possível a realização dessas atividades para se adequarem e se familiarizarem às convenções formais da língua nos seguintes aspectos formais/gramaticais descritos de forma clara pela pesquisadora. E reforçando que a intervenção ocorreu em vários momentos em todas as etapas desde o início das primeiras leituras até o produto final, na forma de explicação, correção dos textos, diálogos orientativos sobre temas, estrutura do texto formal, dentre outras ações importantes dentro de todo o processo.

Os textos dos alunos na 1ª versão tinham muitos desvios quanto aos parágrafos, pontuações, ortografia, sintaxe de regência e concordância. Assim a pesquisadora corrigiu os textos e mostrou aos alunos suas produções um por um detalhadamente, explicando como deveriam ser feitas as adequações no texto. Os textos numa primeira leitura eram nítidos que precisavam ser refeitos.

Os alunos perceberam o que precisavam reescrever, tirar, ou alterar nos textos após muita explicação constante da professora/pesquisadora. Embora tenham melhorado na 2ª versão, deve ser pontuado que os textos não estão plenamente prontos, e tampouco os alunos estão plenamente sem desvios de escrita, esse é um trabalho contínuo que envolve muito mais tempo e é um processo longo de contato com a língua formal, coisa que a maioria só tem nesses momentos de aula e produção na sala de aula.

Diante disso, em uma análise superficial realizada já nos primeiros textos dos alunos pode ser percebido que esses elementos formais tem extrema importância no texto escrito e os alunos apresentam excessos de desvios em relação a todos esses elementos no que se baseia a gramática normativa da língua portuguesa. Vale ressaltar

ainda que alguns alunos foram orientados a prática da caligrafia, pois apresentavam desvios graves quanto a grafia das letras cursivas.

Observa-se que os alunos precisam usar com frequência e se adequar a forma padrão, formal da língua afim de regular a linguagem e preservá-la, ou seja, fazer um bom uso da gramática para obter uma melhor compreensão de suas leituras, como também se desenvolver em sua amplitude como leitor autônomo e integral. Os dados obtidos nesse processo de avaliação textual são apresentados de forma linear, ou seja, item a item a seguir nos quadros 05 e 06 a seguir:

QUADRO 05- ELEMENTOS ESTRUTURAIS DOS CONTOS PRODUZIDOS- 1ª VERSÃO

TÍTULO	SITUAÇÃO INICIAL	CONFLITO	CLÍMAX	DESFECHO	PERSONAGENS	TEMPO	ESPAÇO	FOCO NARRATIVO
Texto 01: Um dia na fazenda	Um certo dia fui passear na casa da minha tia na fazenda [...]	Houve um barulho assustador que veio da mata.	Avistaram uma sombra enquanto pescavam.	Fomos embora assustados.	Eu, minha tia, minha mãe.	Indefinido.	Ambiente rural. Na mata, na fazenda.	Apresenta foco narrativo em 1ª pessoa.
Texto 02: Os barulhos de latas velhas	Antigamente meus avós que já partiram contavam que [...]	A avó estava grávida e via um homem estranho passar a noite na rua.	O homem andava puxando um cavalo e com latas velhas amarradas e gritava chamando as vacas [...]	A avó permaneceu vendo-o e um dia ele puxou seu cabelo.	Avós, pais, homem, cavalo.	Indefinido. Suposição: Passado.	Vila próximo a área rural.	Foco narrativo em 1ª pessoa.
Texto 03: A menina que sumiu	Em uma casa tinha uma menina que morava lá e sumiu [...]	Uma mensagem apareceu no espelho do banheiro.	A menina desapareceu após a mensagem.	A menina foi sequestrada por algo inexplicável, apareceu morta depois de 01 mês.	Espelho, mãe e menina.	Indefinido. Suposição: Passado não muito distante.	Casa.	Foco narrativo em 3ª pessoa. Com descrição.
Texto 04: A noiva de branco	Era uma bela noite eu e meus amigos estavam andando na rua [...]	Viram uma mulher de vestido branco (noiva fantasma).	Gritaram para a mulher que estava abrindo a porta do vestiário.	Ficaram com medo foram embora gritando e chamaram a polícia.	Eu, meus amigos e mulher de branco.	Indefinido.	Área urbana.	Foco narrativo em 1ª pessoa.
Texto 05: A vila mal assombrada	Quando foi a noite eu estava deitada na minha cama de boa [...]	Uma pessoa passou na rua chorando.	Descobriu que onde ela mora foi um cemitério.	A noite as almas do cemitério vagam na vila que foi construída em cima dele. Mas ela continua a morar lá.	Uma mulher, eu.	Indefinido. Supõe ser no presente.	Área urbana.	Foco narrativo em 1ª pessoa.
Texto 06: O Guassuzinho	Segundo os mais antigos moradores da Vila,	As pessoas nasciam ali e eram enterradas	Há um cemitério em baixo da sede da fazenda e	Eu e meu irmão já vimos uma mulher vagando	Irmão, mulher e ela.	Indefinido.	Fazenda.	Foco narrativo em 1ª pessoa.

	antigamente no Guassú em frente à igreja [...]	ali na sede.	assombrações vagam por lá.	por lá e fomos embora.				
Texto 07: A Mama	É um dia eu estava caminhando[...]	Eu encontrei a Mama.	Encontrou um fantasma e ficou com medo.	Depois de algumas aparições ela deixou uma carta e sumiu.	Eu, Mama e meus pais.	Indefinido. Confuso.	Em casa e na rua.	Foco narrativo em 1ª pessoa.
Texto 08: O Curupira da vila	Era uma vez um humano que parecia um humano[...]	Não era normal e matava as pessoas.	Meu tio morreu quando viu ele.	Ele ainda está lá as pessoas tem medo e evitam ele.	Eu, meu tio e o curupira.	Indefinido.	Na vila.	Foco narrativo em 1ª pessoa.
Texto: 09: O Lobisomem	Todas as noites de lua cheia as pessoas andavam com muito medo na rua suspeitavam de um bicho que andava[...]	Viram ele que andava na rua.	Arranhava e uivava, assustava as pessoas.	Caçadores resolveram matá-lo e acabar com a lenda.	Lobisomem, moradores.	Não esclarecido.	Na cidade.	Foco narrativo em 3ª pessoa.
Texto 10: O Saci da Vila	Um dia eu e a minha família fomos viajar para um sítio da minha tia [...]	Era isolado e tinha um Saci. Os pais as deixaram sozinhas.	Resolveram sair da casa e viram o Saci.	Foram dormir assustadas, os pais chegaram, depois foram embora como se nada tivesse acontecido.	Eu, minha tia, minha prima e Saci.	Indefinido	Área rural.	Foco narrativo em 1ª pessoa.
Texto 11: A menina do Canavial	Era uma vez um homem que estava passeando até que ele entrou [...]	Apareceu uma menina e atraiu o homem para o canavial.	A menina desapareceu, depois fez aparições em sua casa.	Ele se desfez de um rosário que encontrou em casa e com ela a presença da menina some.	Homem, esposa, menina.	Indefinido	Área rural.	Foco narrativo em 3ª pessoa.
Texto 12: Onde eu moro	Eu moro na Agrovila lá é muito legal você pode[...]	Quando chove fica barro.	Não apresenta clímax.	Sem desfecho e final confuso, pois muda a temática.	Eu, meu avô, saci.	Cronológico: Presente.	Área rural.	Foco narrativo em 1ª pessoa.
Texto 13: O Lobisomem	Minha avó me contou que antigamente [...]	Um homem se transformou em Lobisomem.	Não apresenta clímax.	Não tem desfecho, apenas relatos	Minha avó, homem, Lobisomem.	Cronológico? Passado.	Não esclarecido, parece área	Foco narrativo começa em 1ª pessoa depois

				inconsistentes baseados no senso comum.			urbana.	vai para 3ª pessoa.
Texto 14: O Lobisomem	Numa noite de lua cheia tinha uma mulher [...]	Olhou na parede e viu um olho vermelho.	Não fica claro.	Foi atacada pelo lobo e ela morre	Vizinha, moço, lobo, mulher.	Indefinido.	Casa, supõe ser área urbana.	Foco narrativo em 3ª pessoa.
Texto 15: Luz Vermelha	Certo dia de tardezinha um homem que mora em uma vila [...]	Uma luz vermelha seguia o homem e bem em cima da ponte ela some, é uma alma vagando.	Só quem vê a luz pode retirar um tesouro que está enterrado lá.	O homem vai embora, mas na próxima vez vai retirar o tesouro, mas nunca voltou lá.	Homem, luz vermelha.	Indefinido	Trecho que envolve área rural e a vila. (ponte).	Foco narrativo em 3ª pessoa.
Texto 16: O peixe que brilhava no escuro	Era uma vez um peixinho que brilhava no escuro do lago [...]	Ele foi pescado e é um peixe assassino.	Não apresenta.	O homem devolve o peixe no rio e ele vive feliz com os outros peixes.	Homem, peixinho.	Indefinido	Casa e lago.	Foco narrativo em 3ª pessoa.
Texto 17: Sem título	O lobo homem é uma lenda de um homem que sexta [...] (confuso)	Ele é faminto por carne e ronda a casa das pessoas.	Não apresenta.	Não tem desfecho.	Homem lobo.	Não esclarecido.	Não apresenta.	Foco narrativo em 3ª pessoa.
Texto 18: Os dois fazendeiros e o Espantalho	Uma vez o vô do meu amigo matheus augusto disse pra gente [...]	Um espantalho e dois fazendeiros se esfaqueiam, um policial atira. (Confuso)	Não apresenta.	Não tem desfecho.	Dois fazendeiros, um policial e o espantalho.	Não apresenta uma cronologia clara. Supõe ser no passado pelas marcas “uma vez, e um dia”	Supõe ser na área rural.	Foco narrativo começa em 1ª pessoa e depois usa de 3ª pessoa.
Texto 19: O tornado	Um dia na minha casa eu tava sentado de boa em uma cadeira [...]	Veio um vento forte e começou um tornado.	O tornado destruiu o lugar.	O tornado passou tivemos que arrumar as coisas no lugar.	Eu, tornado.	Indefinido	Não esclarece.	Foco narrativo em 1ª pessoa.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

QUADRO 06 – ELEMENTOS FORMAIS DOS CONTOS PRODUZIDOS- 1ª VERSÃO

TÍTULO	PARAGRAFAÇÃO	PONTUAÇÃO	ORTOGRAFIA	SINTAXE DE REGÊNCIA	SINTAXE DE CONCORDÂNCIA
Texto 01: Um dia na fazenda	Não apresenta os parágrafos.	Parcial.	Apresenta poucos desvios em relação a norma culta.	Apresenta poucos desvios em relação a norma culta.	Tem desvios graves.
Texto 02: Os barulhos de latas velhas	Apresentou parcialmente.	Usou apenas ponto final.	Apresenta poucos desvios em relação a norma culta.	Apresenta poucos desvios em relação a norma culta.	Tem alguns desvios.
Texto 03: A menina que sumiu	Apresenta 02 parágrafos de forma organizada e dois desorganizados.	Mal formulada.	Apresenta poucos desvios em relação a norma culta.	Apresenta poucos desvios em relação a norma culta.	Tem poucos desvios.
Texto 04: A noiva de branco	Não tem parágrafos.	Não usou pontuação.	Apresenta desvios em relação a norma culta com excessos.	Apresenta muitos desvios em relação a norma culta.	Apresenta muitos desvios.
Texto 05: A vila mal assombrada.	Fez o texto todo com um parágrafo.	Não usou pontuação.	Apresenta poucos desvios em relação a norma culta.	Apresenta muitos desvios em relação a norma culta.	Tem poucos desvios.
Texto 06: O Guassuzinho	Não sistematizou os parágrafos.	Não usou pontuação.	Apresenta poucos desvios em relação a norma culta.	Apresenta muitos desvios em relação a norma culta.	Tem poucos desvios
Texto 07: A Mama	Não apresenta parágrafos.	Não usou pontuação.	Apresenta diversos desvios em relação a norma culta.	Apresenta muitos desvios em relação a norma culta.	Tem muitos desvios.
Texto 08: O Curupira da vila.	Não apresenta organização nos parágrafos.	Não usou pontuação.	Apresenta diversos desvios em relação a norma culta.	Apresenta muitos desvios em relação a norma culta.	Tem muitos desvios.
Texto: 09: O Lobisomem	Apresentou os parágrafos de forma organizada.	Usou de pontuação adequada.	Escreve corretamente.	Apresenta poucos desvios em relação a norma culta.	Tem poucos desvios.
Texto 10: O Saci da Vila	Apresentou os parágrafos de forma organizada.	Usou de pontuação adequada.	Escreve corretamente.	Apresenta poucos desvios em relação a norma culta.	Tem poucos desvios.
Texto 11: A menina do Canavial	Apresentou os parágrafos de forma organizada.	Usou de pontuação adequada.	Escreve corretamente.	Apresenta poucos desvios em relação a norma culta.	Tem poucos desvios.

Texto 12: Onde eu moro	Apresentou os parágrafos de forma organizada.	Usou de pontuação adequada.	Apresenta poucos desvios.	Apresenta poucos desvios em relação a norma culta.	Tem poucos desvios.
Texto 13: O Lobisomem	Apresentou os parágrafos de forma organizada.	Não usou.	Apresenta alguns desvios.	Apresenta poucos desvios em relação a norma culta.	Tem desvios.
Texto 14: O Lobisomem	Apresentou os parágrafos de forma organizada.	Usou de pontuação adequada.	Não apresenta desvios.	Apresenta poucos desvios em relação a norma culta.	Tem poucos desvios.
Texto 15: Luz Vermelha.	Apresentou os parágrafos de forma organizada.	Usou de pontuação adequada.	Apresenta alguns desvios troca de F por v.	Apresenta desvios.	Apresenta desvios.
Texto 16: O peixe que brilhava no escuro	Apresentou os parágrafos de forma desorganizada.	Não usou pontuação.	Apresenta desvios em relação a norma culta com excessos.	Apresenta muitos desvios em relação a norma culta.	Apresenta muitos desvios.
Texto 17: Sem título	Apresentou tudo em um único parágrafo.	Não usou pontuação.	Apresenta desvios em relação a norma culta com excessos.	Apresenta desvios em relação a norma culta com excessos.	Apresenta desvios em relação a norma culta com excessos.
Texto 18: Os dois fazendeiros e o Espantalho.	Não apresentou parágrafos.	Não usou pontuação.	Apresenta desvios em relação a norma culta com excessos.	Apresenta desvios em relação a norma culta com excessos.	Apresenta desvios em relação a norma culta com excessos.
Texto 19: O tornado	Apresentou parágrafo só no início do texto.	Colocou apenas ponto final.	Apresenta desvios em relação a norma culta com excessos.	Apresenta desvios em relação a norma culta com excessos.	Apresenta desvios em relação a norma culta com excessos.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Sobre o quadro 05, no que diz respeito ao título do texto, na primeira versão, apenas um texto (17) não apresenta título, os demais apresentaram seus respectivos títulos. O título é uma expressão inicial que introduz a redação do texto, mostrando o assunto e o posicionamento do texto. O título deve resumir e estar ligado ao tema do texto sem entregar demais o seu conteúdo, despertando a curiosidade do leitor. Nele, o leitor deve encontrar pistas sobre o assunto que será abordado. Os alunos foram criativos.

No que se refere às situações iniciais, exposição, introdução dos fatos ou apresentação esses elementos estruturais são tidos como “o começo da história em que são apresentados os fatos iniciais, os personagens, às vezes o tempo e o espaço. Geralmente tem-se o propósito de “situar o leitor” frente ao enredo que norteará a trama da narrativa (Gancho, 1991, p. 8) pode ser observado que os 19 textos apresentam esses elementos em sua construção.

Quanto ao elemento conflito, que é uma tensão, um problema entre um componente que pode ser os personagens, um fato, uma ideia, uma emoção, ou um ambiente do texto cujos conflitos podem ser de cunho econômico, religioso, psicológico, morais, dentre outros (Gancho, 1991). Nas histórias dos alunos esse elemento estrutural aparece em 18 textos de forma satisfatória, em 01 conto (18) ele aparece de forma confusa para o leitor. Não fica claro o conflito no conto.

O elemento estrutural Clímax que é o ápice da tensão, momento de maior culminância da história. “Momento de maior tensão, no qual o conflito chega a seu ponto máximo. O clímax é o ponto de referência para as outras partes do enredo, que existem em função dele” (Gancho, 1991, p.8). Sobre esse elemento os textos 12, 13, 16, 17, 18 não apresentaram o clímax e no texto 14 ficou confuso. Os demais 14 textos apresentam o elemento nos seus textos, mas com pouca criatividade no desenrolar da história.

Outo elemento o desfecho que é o momento final do conto/história com uma resolução do conflito e que pode ocorrer de várias formas: trágica, irônica, surpreendente, boa, má ou feliz. É o desenlace ou conclusão, “a solução dos conflitos”, boa ou má, “vale dizer configurando-se num final feliz ou não. Há muitos tipos de desfecho: surpreendente, feliz, trágico, cômico, dentre outros” (Gancho, 1991, p.8). No desfecho os textos 12, 13, 17,18 não apresentam esse elemento estrutural no seu texto. Nos outros 15 textos contos dos alunos apresentam o desfecho e de forma criativa e satisfatória.

No elemento personagem que aparecem nos contos e assim classificados por Gancho (1991), como “protagonista: é o personagem principal”, personagens “secundários: que são personagens menos importantes na história ou que têm uma participação menor ou menos frequente no enredo”. Pode-se afirmar que nos 18 textos aparecem personagens principais e

secundários, apenas 01 texto aparece só um personagem principal. E sem muitos detalhes quanto à caracterização, logo podem ser classificados segundo Gancho (1991) como personagens “planos que são personagens caracterizados com um número pequeno de atributos que os identifica facilmente perante o leitor; de um modo geral são personagens pouco complexos”. Esse item ficou satisfatório nos textos (Gancho, 1991, p.11-12).

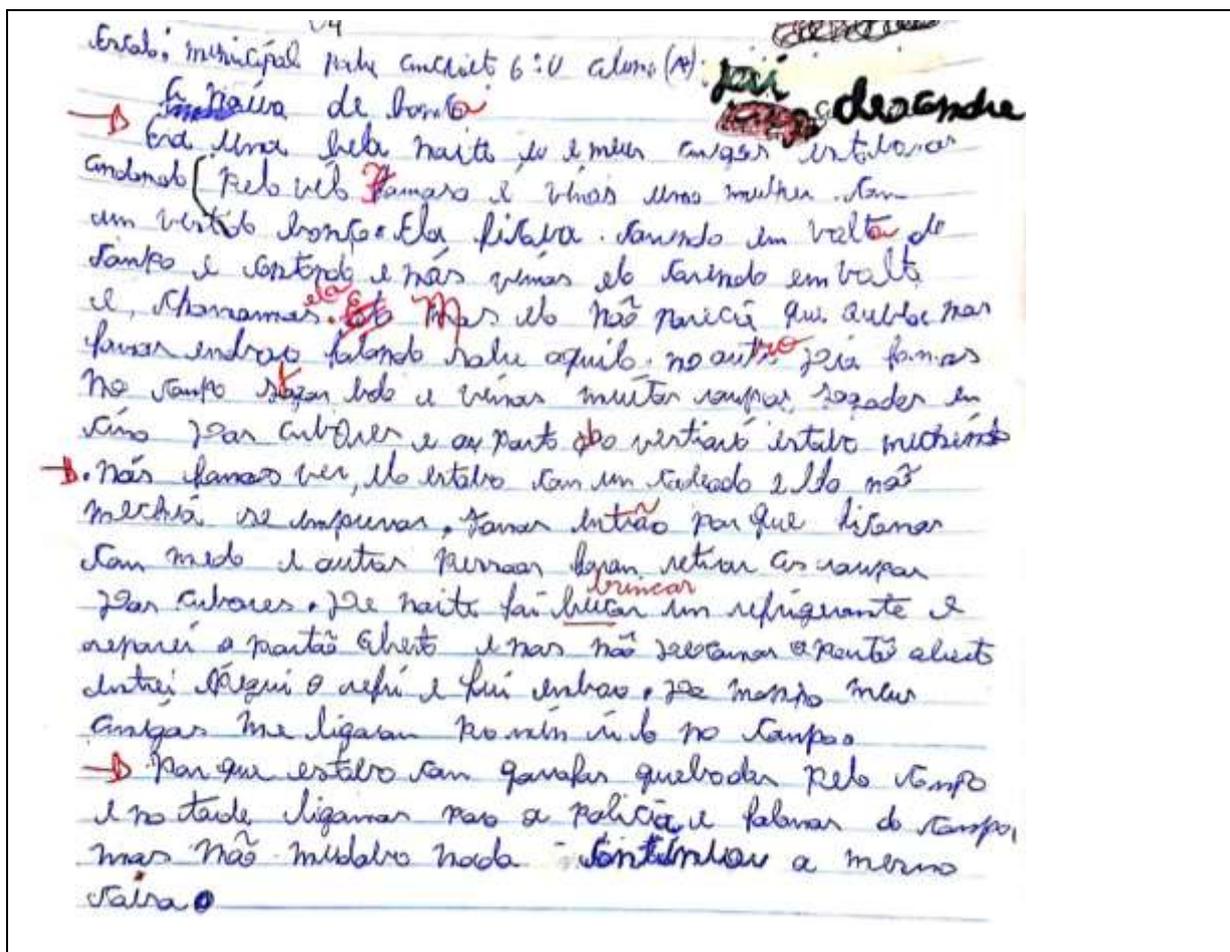
Quanto ao elemento tempo classificado por Gancho (1991) como cronológico, toda narração tem um tempo que determina o período em que a história se passa seguindo uma ordem natural, linear dos acontecimentos, é mensurável em horas, dias, meses, anos, séculos e o psicológico que ele mistura passado, presente e futuro seguindo, portanto, o fluxo de pensamentos dos envolvidos na trama. Pode ser notado essas marcações de tempo dentro do conto nas expressões, por exemplo: hoje, no dia seguinte, na semana passada, naquele ano. Nos textos dos alunos observou-se uma indefinição quanto ao tempo nas ações dos personagens de acordo com as seguintes marcações: “Era uma vez”, “Em um belo dia”, “Numa noite”, “Certo dia”, dentre outras. Pode se dizer que todos os 19 textos são indefinidos quanto ao tempo da história. Pode-se perceber que a maioria são ações, fatos, acontecimentos relatados no tempo passado.

O espaço que segundo Gancho (1991) é o lugar, local onde se passam os acontecimentos. Dos contos produzidos 04 deles a história acontece em um ambiente fechado, no caso dentro de casa. Há 03 contos que não deixam claro o local onde passam as ações. E 12 contos se passam em lugares abertos na área urbana (cidade, vila) e área rural (sítio, fazenda, mata, floresta).

Quanto ao foco narrativo, a maioria dos contos (10) foram narrados em 1ª pessoa mantendo do começo ao fim o foco narrativo no texto. Desses contos 07 deles foram narrados em 3ª pessoa e 02 textos deles foram escritos usando o foco narrativo em 1ª e 3ª pessoa. No caso os narradores dos textos aparecem como observadores e também como personagens.

Segue a amostragem do *corpus* da pesquisa de 03 textos produzidos pelos alunos autores da turma do 6º ano nas 1ª e 2ª versões. Os textos para amostragem do quadro 05 são os de número 04, 18 e 19. Desses textos só o de número quatro fez 2ª versão manuscrita os outros fizeram a 2ª versão digitada. Mas como ambas eram idênticas a 2ª versão dos 03 textos foram colocadas aqui de forma digitada para comparação.

Figura 1 - A noiva de branco



Fonte: Texto 04 produzido por aluno e organizado pela pesquisadora.

“A noiva de branco

Era uma bela noite meus amigos e eu estávamos andando pela Vila Formosa e vimos
 uma mulher com um vestido branco. Ela ficava correndo em volta do campo de futebol e
 cantando uma música que não conseguíamos compreender. Quando nós a vimos, chamamos
 para ver se ela nos via, até gritamos, mas ela parecia não ouvir, todos com muito medo.
 Fomos embora para casa falando sobre aquilo angustiados, pois era real.

No outro dia fomos no campo jogar bola e nos deparamos com muitas roupas jogadas
 no chão e em cima das árvores, o vestiário todo mexido, uma bagunça. Quando andamos mais
 para dentro do vestiário pudemos ver a mulher de branco parada com um cadeado na mão,
 acredito eu que se empurrássemos ela, mesmo assim não se mexeria estava lá parada estática,
 com o mesmo vestido branco de noiva.

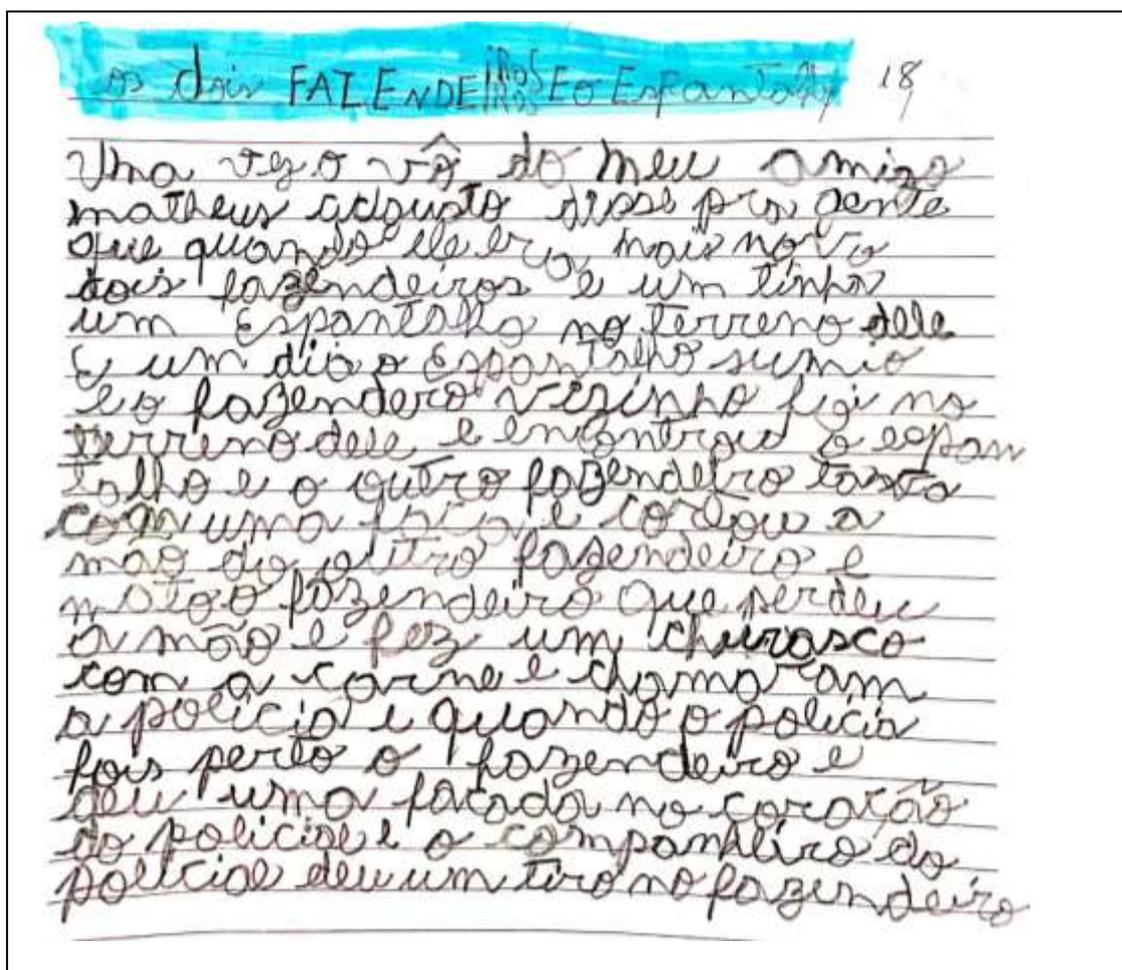
Ficamos com muito medo e saímos correndo e gritando de lá. As outras pessoas que
 participavam dos jogos e usavam o campo acharam que nós estávamos fazendo pegadinhas e

foram lá recolher as coisas e brigar conosco. Mal sabia eles o que vimos, mas não contamos, até porque todos sempre brincam com essa lenda em nossa vila e não acreditariam na gente.

De noite fui buscar um refrigerante e reparei que o portão do local onde ficava o campo estava aberto, só que ele foi fechado com o cadeado para não entrarmos, já que “fizemos bagunça” olhei senti medo e fui para casa. No outro dia cedo o campo todo estava com garrafas quebradas, chamaram até a polícia para investigar o vandalismo.

Eu e meus amigos sabíamos que era a noiva de branco que havia feito todos esses eventos, pois vimos ela e ainda sabemos que ela ainda vaga por lá por ser o local onde ela se suicidou no dia de seu casamento depois de ser abandonada pelo noivo que ela amava”.

Figura 2 - Os dois fazendeiros e o espantalho



Fonte: Texto 18 produzido por aluno e organizado pela pesquisadora.

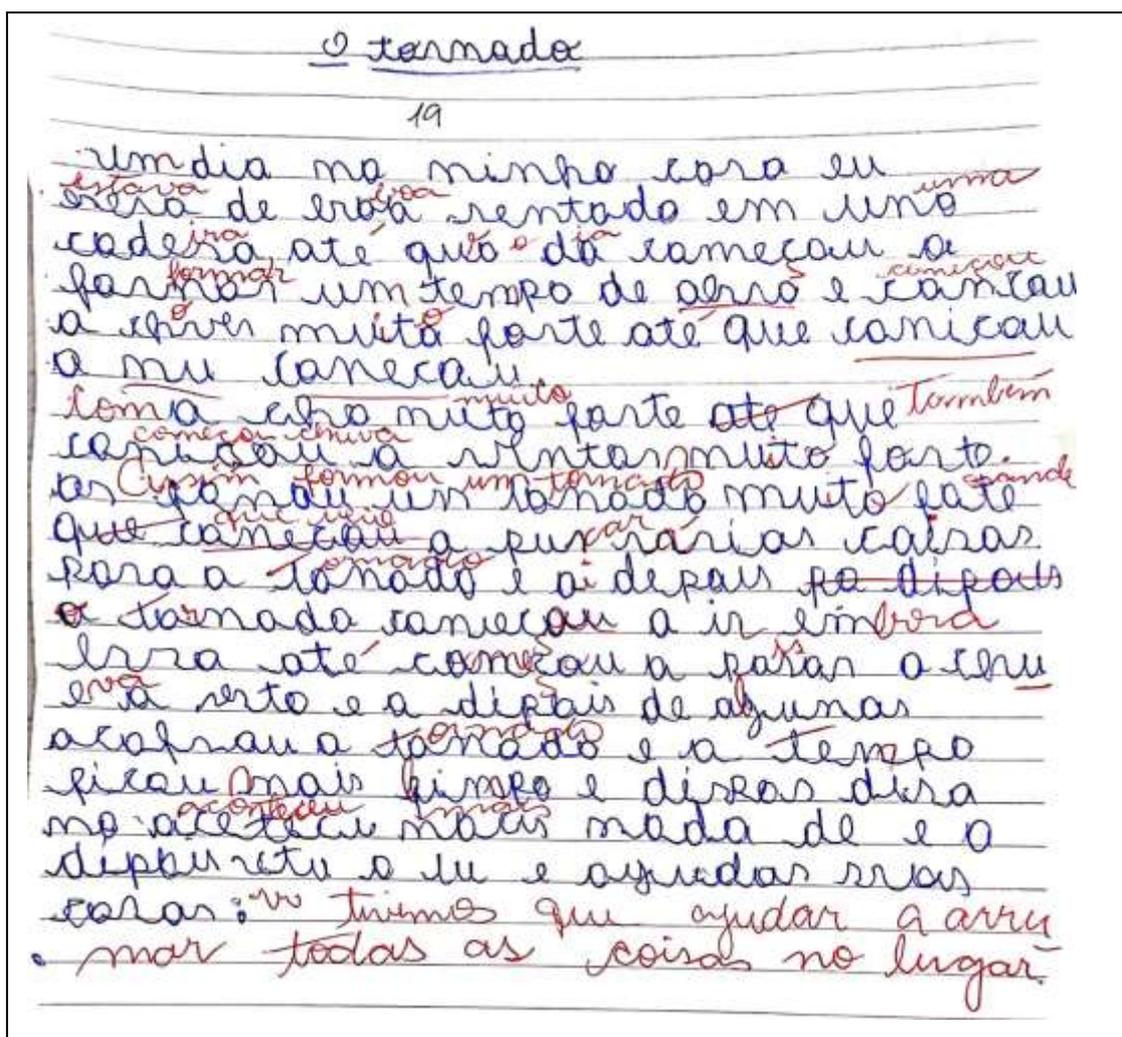
“Os dois fazendeiros e o espantalho

Uma vez o avô do meu amigo Matheus Augusto disse para nós que quando ele era mais novo que tinha dois fazendeiros e um deles tinha um espantalho no seu terreno. Um belo dia esse espantalho sumiu e o fazendeiro vizinho foi no terreno dele e encontrou ele lá.

O fazendeiro dono do espantalho estava com uma faca e cortou a mão do seu vizinho, em seguida o matou e fez um churrasco com sua carne. A polícia foi chamada para investigar quando chegou lá ele deu também uma facada no coração do policial.

O Outro policial que estava junto não hesitou e deu um tiro no fazendeiro assassino. O avô do meu amigo disse que o espantalho estava amaldiçoado e enfeitiçou o fazendeiro para cometer mortes. Pois não tem justificativa para os acontecimentos macabros todos viviam em paz por ali.”

Figura 3 – O tornado



Fonte: Texto 19 produzido por aluno e organizado pela pesquisadora.

“O tornado

O meu pai conta que quando ele era criança um certo dia em minha casa ele estava de boa sentado em uma cadeira, até que o dia começou a formar um tempo de chuva e a chover muito forte, o céu estava limpo e lindo e do nada uma tempestade veio.

Com isso veio uma ventania terrível vindo a formar um tornado muito grande que puxava tudo que é coisa e ficou assim por dois dias depois foi sumindo. A chuva foi ficando fraca, mas o rastro de destruição era imenso.

Muitas pessoas mortas, animais e coisas destroçadas, mas conseguiram se ajudar, limpar tudo, arrumar as coisas no lugar, salvar algumas pessoas e recomeçar.”

Como pode ser notado claramente os 03 textos na sua 1ª versão não apresenta de forma adequada os elementos formais e estruturais do gênero em relação a norma padrão. Esses alunos de início já começaram a prática da caligrafia, e os demais estudos em relação aos aspectos gramaticais do texto no sentido da prática de produção textual. Foi um trabalho árduo, tendo em vista os problemas apresentados. Cabe ressaltar que os alunos são criativos demais nessa faixa etária, com isso instáveis as vezes, um exemplo no texto 19 a mudança do foco narrativo de 1ª pessoa para 3ª pessoa na 2ª versão.

Essas 03 amostragens foram escolhidas por apresentarem os casos mais graves de desvios formais e estruturais da língua. Mas teve contos, por exemplo, de número 10 e 11 que atenderam a proposta da produção textual praticamente sem demonstrar desvios graves quanto a norma culta já na 1ª versão, com poucas correções em alguns aspectos para o texto final.

Texto 10: “A menina do canavial

Uma vez um homem estava passeando até que ele entrou em uma plantação de cana, ele foi andando e apareceu uma menina de cabelos pretos e longos, com vestido branco. Ele foi andando até ela, mas ela andou mais rápido e sumiu. Ele ficou procurando a menina no meio da plantação.

A menina desapareceu o homem ficou indignado chegou em casa e contou para sua esposa. Depois de uns dias a esposa do homem foi trabalhar e viu essa menina, rapidamente tirou uma foto no celular e mostrou para seu esposo ele apesar da foto estar bem desfocada reconheceu a menina.

No seu caminho para casa ele achou um rosário e levou para casa. Naquela mesma noite ele começou a ouvir barulhos estranhos, sua esposa não ouvia. Então eles foram dormir

e ele começou a ouvir risadas de crianças e logo acordou assustado. Se deparou com a menina do canavial ao lado de sua cama com o rosário na mão.

Ele foi a igreja questionar com o padre o acontecido. O padre lhe contou a história da menina que tinha 12 anos e que sumiu no canavial a muito tempo atrás ao sair da igreja após a missa que nunca faltava e sempre estava com seu rosário na mão. O que resta é tentar entender o contato dela com ele?

Há boatos na vila que ele é a terceira geração de um povo que suspeitavam ser assassinos, assim pode ser que ela busca vingança em todos esses anos, pois pode ter sido morta por um de seus antepassados.”

Texto 11: “O Saci da Vila

Um belo dia minha família e eu fomos viajar para um sítio da minha tia. Lá é bem perto do Distrito de Dourados chamado Macaúba. Mas era bem isolado, logo que chegamos meus primos já disseram que deixam uma pinga para o saci na árvore do quintal. Eu nem dei atenção, se quer acreditei, até dei risadas.

Teve um dos dias que passamos lá que meus pais e minha tia iriam para a cidade mais próxima com nome de Douradina e assim minha prima e eu ficamos sozinhas, logo decidimos aproveitar o dia passear. Fomos ao pé de amora, pois estava carregado, era meio longe, mas mesmo assim fomos.

No meio do caminho quando estávamos retornando avistei muitas pegadas de um pé só e sentimos um vento forte. Ao ver aquilo ela disse:

- Corre! Corre! Mas corre rápido!

E assim fizemos corremos muito e muito mesmo, bem rápido chegamos. Entramos em casa nossos pais já haviam chegado, eu levemente espiei pela porta afora e avistei o gorro vermelho atrás da árvore do quintal virando uma dose de pinga. Assustada fechei a porta.

Nossos pais resolveram sair de casal para jantarem fora, assim nós ficamos novamente sozinhas já que meus primos estavam em outro sítio com amigos. Para espantar ou ignorar um pouco o medo do que vi, decidimos jantar, assistir e “maratonar” vários filmes no Netflix.

Uma hora depois começamos a ouvir assovios altos perto da casa, mas não tinha vento igual a tarde, fomos dormir com muito medo. Nossos pais chegaram não contamos nada, pois ficamos com medo de não acreditarem e no dia seguinte fomos embora como se nada tivesse acontecido.”

Tomando como ponto de partida os estudos de Costa Val (2006) relacionados ao texto “ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade

sociocomunicativa, semântica e formal” (p.3) e textualidade “conjunto de características que fazem com que um texto seja texto”, a autora cita sete fatores que constituem a textualidade, baseada nos autores Beaugrande e Dressler (1983). São eles coerência e coesão, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade (p.5). Cada um desses fatores é descrito abaixo item a item e analisados nos textos dos alunos.

No que se refere a coerência, “é responsável pelo sentido do texto” sentidos esses construídos pelo “produtor e pelo receptor” para assim chegar à compreensão o sujeito leitor/escritor precisa ter conhecimento de mundo, relacionar os sentidos e conceitos através da pressuposição e inferência. Está no campo lógico, semântico, cognitivo do texto relacionado a conexão das ideias. A coesão é “responsável pela unidade formal do texto, constrói-se através de mecanismos gramaticais e lexicais”, faz a ligação das ideias do texto através de elementos conectivos gramaticais. Elas têm em comum “a característica de promover a inter-relação semântica entre os elementos do discurso (conectividade textual)” (Costa Val, 2006, p. 5-7).

Numa análise macroestrutural dos textos/contos dos alunos e incluindo alguns requisitos postos pela autora que são “continuidade, progressão, não-contradição e articulação” (p. 21) elementos esses que compõem um texto coerente e coeso, pode ser observado nos textos dos alunos na 1ª versão que carece de coerência e coesão. Após a intervenção na escrita, foi feita a reescrita a sua grande maioria escreveram na 2ª versão textos coerentes, mas alguns ainda ficaram com desvios coesivos necessitando de mais reescrita e ajustes no texto. Isso é justificável, pois os alunos ainda tem defasagem de conteúdos gramaticais, e estão em fase de revisão e aprendizagem de alguns desses aspectos. São imaturos em parte com a vivência de mundo tendo em vista que são alunos do 6º ano. Mas que conseguiram fazer a proposta baseada nas suas vivências locais e principalmente na cultura de seus familiares e suas histórias contadas de pais para filhos no contexto rural.

Nos elementos pragmáticos da textualidade no quesito intencionalidade o escritor tem como premissa a construção de um “discurso coerente, coeso e capaz de satisfazer os objetivos que tem em uma determinada situação comunicativa. A meta pode ser informar, ou impressionar, ou alarmar, convencer, [...] é ela que vai orientar a confecção do texto”, elemento importante que vai estabelecer qual é o propósito do texto, a intenção do escritor ao produzir aquele texto. A aceitabilidade tem a ver com “a expectativa do receptor de que o conjunto de ocorrências com que se defronta seja um texto coerente, coeso, útil e relevante, capaz de adquirir conhecimentos ou a cooperar com os objetivos do produtor” (Costa Val, 2006, p. 10-11).

Nesses itens os alunos cumpriram com o propósito, pois traçaram objetivos ao escolherem seus temas e títulos e atingiram suas metas no geral. Bem como na leitura e análise realizada pela pesquisadora que nota há autenticidade, informação pertinente, foram expressivos, cooperação dos alunos/autores em relação a seus textos e seus leitores. De maneira geral a maioria dos textos na sua 2ª versão teve uma mensagem mais elaborada, evidenciando a intenção dos autores e com isso uma compreensão satisfatória.

O outro fator da textualidade é a situacionalidade “que diz respeito aos elementos responsáveis pela pertinência e relevância do texto quanto ao contexto em que ocorre. É a adequação do texto à situação sociocomunicativa” tem a ver com as condições contextuais de produção em que ocorre a confecção do texto (Costa Val, 2006, p. 12).

Os textos foram produzidos numa sala de 6º ano, alunos de área rural, uma turma heterogênea com déficit de leitura e escrita, e com mais um ponto que chama atenção é o período pós pandemia, mas que mesmo diante da defasagem são criativos, participativos, pacientes e esforçados. A proposta de sequência didática foi realizada de forma adequada levando em consideração vários fatores da sua realidade local, conhecimentos prévios, alunos que não tem acesso muitas informações por não ter internet, cabe ressaltar, que tinha um aluno que morava numa região rural bem distante não tinha internet, outro os pais trabalhavam em uma fazenda e seu patrão não deixava usar a rede de wifi, no caso esse estudante ficou sem acesso as atividades no período de ensino remoto, pois iam através de grupos de WhatsApp, e-mail ou por plataformas online.

Outro ponto é faixa etária de idade dos alunos, conhecimento de mundo (vivências) principalmente com seus familiares que carregam fortes marcas linguísticas do contexto do sítio na oralidade e assim é representada na escrita dos alunos, inclusive para não bloquear a criatividade e limitá-los a escrever algo manipulado, os alunos escolheram o tema que gostariam de realizar a produção textual e conseqüentemente seus títulos para produzir suas histórias.

Quanto ao interesse do leitor pelo texto vai depender da informatividade através de dados suficientes para que o leitor compreenda sozinho. Esse fator “diz respeito à medida na qual as ocorrências de um texto são esperadas ou não, conhecidas ou não, no plano conceitual ou formal” tem a ver com os níveis de informação presentes no texto e sua relevância e inclui o fator imprevisibilidade (Costa Val, 2006, p. 14).

Nesse item teve textos que apenas recontaram histórias já ouvidas, lógico que teve o “toque” do aluno é visível, mas com nenhuma novidade no quesito informação nova. Em contrapartida teve textos que foram surpreendentes nas histórias novas. Em atividades em sala

a pesquisadora fez a troca de textos para leitura em voz alta. Os alunos entre eles ficaram surpresos e comentaram algumas histórias. Alguns dos textos foram “Luz vermelha” e “O peixe que brilhava no escuro”, “A menina do canavial”, “A menina que sumiu”, dentre outros.

No item intertextualidade citado pela autora “concerne aos fatores que fazem a utilização de um texto dependente do conhecimento de outro (s) texto(s)”, tem a ver com a relação entre os textos estabelecendo sentidos, um texto pode servir de contexto para o outro (Costa Val, 2006. p. 15).

Nesse item analisado nos textos dos alunos, foi observado que eles usaram para produzir seus textos/contos seus conhecimentos relacionados ao contexto cultural próprio histórias locais de terror e mistérios contados pelos avós e pais, o folclore brasileiro e alguns de seus personagens, lendas urbanas, filmes/séries de terror e mistérios diversos, e também leituras em livros sobre a mesma temática. Nos textos deles tem marcas visíveis de relação com os elementos presentes em outros textos, mas de um jeito único, modificado, próprio deles de contar e passar para o texto.

3.4- Resultados da produção e de análises dos contos

Os critérios de avaliação utilizados na análise dos textos/contos são: elementos estruturais: situação inicial, conflito, clímax, desfecho, personagens, tempo, espaço e foco narrativo. Quanto aos aspectos formais, os critérios elencados para esta pesquisa/análise são: paragrafação, pontuação, ortografia, sintaxe de regência e sintaxe de concordância. Para isso utilizamos como exemplo alguns textos dos alunos (amostragem).

Pode ser afirmado de forma ampla que a maioria dos alunos atenderam a proposta dos elementos estruturais do gênero conto de forma parcial na 1ª versão, mas na 2ª versão tentaram sanar essas falhas. Eles apresentaram nas suas produções textuais desvios em relação a norma padrão formal da língua portuguesa nos elementos formais e estruturais. Alguns mais que outros. Algo que precisa ser trabalhado de forma contínua em todas as aulas, mas principalmente nas aulas de língua portuguesa, pois o professor de língua portuguesa está melhor preparado para essa formação. Deve ser levado em conta que são alunos de 6º ano, sua idade-ano escolar deve ser considerados nesse processo, pois são imaturos quanto a certos conteúdos gramaticais e conceituais.

Sendo assim afirma-se que diante das atividades da sequência didática elaborada e aplicada pela professora pesquisadora veio a colaborar e contribuir para o ensino aprendizagem dos alunos do 6º ano da Escola Municipal Padre Anchieta no quesito leitura,

interpretação e produção textual. Pôde ser assim percebido a evolução deles em todo o processo da pesquisa, desde uma mudança simples na letra, nos comentários dos conteúdos, na socialização das reescritas, na expressão oral e escrita.

Comparando as duas versões dos textos apresentados percebe-se a validade da proposta de intervenção mostrando por meio da análise das versões os avanços na produção do conto elaborado por alunos autores. Depois da proposta de intervenção corretiva, o aluno-autor, apresentou um desempenho melhor que o da primeira versão, além dos elementos estruturais do conto, atendeu os aspectos formais na segunda versão, tais como, a paragrafação, a pontuação e a ortografia. Nota-se o avanço desses alunos em relação a 2ª versão, mostrando que foi relevante a pesquisa-ação realizada com essa turma, na qual a intervenção mostrou-se necessária e eficaz como instrumento didático-pedagógico em qualquer dos eixos de ensino aprendizagem preconizados pelos documentos oficiais a luz da teoria de Thiollent (2011) que é uma fonte confiável para subsidiar pesquisas de natureza interventiva. Ressaltando que essas ações devem ser contínuas ao longo dos anos escolares para um melhor aproveitamento e uma aprendizagem eficaz, autônoma e integral dos alunos no que diz respeito ao ensino da língua. Ou seja, a pesquisadora reforça que os alunos tiveram um avanço significativo na leitura e escrita, mas ainda apresentam dificuldades explícitas nesse processo. Sendo assim essas atividades não estão acabadas por terem tido resultados positivos e sim devem permanecer e serem aplicadas ao longo do ensino fundamental numa prática cotidiana nas aulas em sala de aula afim de continuar o aperfeiçoamento desses estudantes. Sabe-se que quanto mais se pratica melhor fica.

A aplicação e finalização do *corpus* da pesquisa obteve êxito e cumpriu de forma satisfatória e responsável com os objetivos elencados e estruturados nesse trabalho proposto pela pesquisadora, deixando sua contribuição com a escola.

Considerações finais

De maneira geral a leitura e a produção de texto tem sido um desafio constante no processo de ensino e aprendizagem nas escolas. Assim, essa realidade exige ações refletidas por parte dos docentes, visto que os profissionais são importantes na alfabetização/ letramento e que contribuem para a formação acadêmica e cidadã dos alunos. Para isso faz-se necessária tomada de decisões que envolvam ações pedagógicas para que se tenha uma intervenção que envolva a pesquisa-ação, incluindo todos os sujeitos envolvidos no processo, isto é, professores, alunos e demais funcionários da escola.

Assim face a esta dissertação, seguida pelos pressupostos de Thiollent (2011) e sob a perspectiva da pesquisa-ação, teve como objetivo geral estimular a leitura e produção textual do gênero “conto” no 6º ano do ensino fundamental II de uma escola pública de Dourados-MS no ano letivo de 2023. O trabalho não se limitou à teoria, foram propostas atividades com sequência didática de leitura, análise e de produção de um gênero textual no ensino fundamental, no caso, o conto. Esse gênero textual foi um instrumento didático relevantes para se atingir os objetivos dessa pesquisa.

Quanto os objetivos deste trabalho, fez-se necessário um percurso metodológico, observando-se os seguintes passos: aprovação do projeto de pesquisa pelo comitê de ética da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, contato com a gestão escolar e coordenação pedagógica para apresentação da proposta e a devida aprovação, contato com a turma colaboradora da experiência da pesquisa-ação e a intervenção aplicada. Houve a aplicação de atividades envolvendo a leitura, análise e produção de contos pela turma para composição do corpus e a escrita dessa dissertação.

Apesar das dificuldades encontradas a proposta de trabalho desenvolvida foi satisfatória, pois possibilitou ao professor perceber as dificuldades dos alunos a respeito da leitura e da escrita em situação escolar. Nota-se que em meio a atual situação em que tem elementos midiáticos, uso de tecnologias e constante uso de celulares em contexto da sala de aula ao qual os alunos fazem mau uso, se distraem com facilidade, ficam desinteressados, cabe ao professor usar esses recursos para tratar de temas durante as aulas trazendo, mediando, os alunos para a leitura reflexiva, crítica e por sua vez fica cada vez mais distanciada dos alunos, porque leem conteúdos vazios e imediatos que não geram conhecimento. E com isso percebe-se essa realidade negativa na escrita dos alunos. Sabe-se que eles não leem não escrevem com autonomia.

Feito o diagnóstico sobre a situação da leitura e da escrita na turma de 6º ano, do ensino fundamental II, já citado, foram feitas leituras de contos em sala de aula e, além disso, propôs-se a análise e a interpretação. Após isso, foi proposto a produção de contos. Os textos foram produzidos observando os aspectos estruturais e formais. Eles foram produzidos em duas versões, sendo que a primeira versão sofreu intervenção corretiva com indicação pontual dos requisitos inerentes à estrutura e à forma constitutivas do gênero conto, manuscritos e depois digitados. A experiência da intervenção mostrou-se significativa com embasamento na pesquisa-ação.

Evidenciou na escola municipal citada a relevância de nossa proposta de intervenção e destacamos a soma acadêmica dos segmentos da escola. Bem como a importância e apoio de outros professores nas ações desenvolvidas com a visão de mudanças na prática pedagógica. Esse estudo contribui para a valorização e formação do sujeito leitor e para a autonomia dos alunos na escola e fora dela.

Sendo assim a partir dos resultados obtidos, ressalta a importância de entender o projeto político pedagógico, bem como o referencial curricular como um instrumento que valoriza as ações ligadas ao processo de ensino-aprendizagem com a colaboração e participação de toda comunidade escolar nos projetos desenvolvidos.

Pode ser afirmado que o objetivo foi alcançado, onde consta elaborar e aplicar uma sequência didática de gênero conto de forma que os alunos sejam estimulados a desenvolver a competência leitora e escrita. Esta pesquisa é mais uma possibilidade de promover mudanças no processo de ensino e aprendizagem na escola, levando em consideração a importância do conhecimento tanto do professor em aperfeiçoar o seu ensino como do aluno em aprender a se desenvolver melhor na leitura e na escrita a partir do trabalho com a oralidade e produção textual.

Assim, é importante ressaltar que cabe ao professor a necessidade de refletir sobre o desenvolvimento de seus alunos e propor ações pedagógicas embasadas em estudos e práticas efetivas, visando melhorar as condições de aprendizado dos alunos no que concerne à leitura e à escrita. Ressalta que a experiência foi positiva, dentro da proposta da pesquisa interventiva, deixando o convite aos professores pesquisadores para a leitura do trabalho e ampliar a possibilidade de novas experiências.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. L. **Produção de texto: interlocução e gêneros**. São Paulo: Moderna, 2007.
- ANDRADE, C. D. de, 1902-1987. **Contos plausíveis** / Carlos Drummond de Andrade; posfácio Noemi Jaffe. — 1a ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- ANDRADE, C. D. de. **Histórias para o Rei**. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 1997.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC. 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª versão. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRITO, D. S. **A importância da leitura na formação social do indivíduo**. Periódico de Divulgação Científica da FALS. São Paulo, 2010. Acesso em março de 2023: http://www.fals.com.br/revela/revela026/REVELA%20XVII/Artigo4_ed08.pdf
- COSTA VAL, M. da G. **Redação e Textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- COSTA, M. M. **Teoria da Literatura II**. Curitiba: IESDE Brasil SA, 2008.
- CASCUDO, L. da C. **Literatura oral no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2ª edição. São Paulo: Contexto, 2016.
- DERING, R. de O.; SILVA, E. **Breves reflexões sobre a importância da leitura para a formação de um sujeito crítico**. Revista Humanidades e Inovação v.7, n.1 – 2020. Acesso em março de 2023: [file:///C:/Users/Sheila/Downloads/2344-Texto%20do%20artigo-7520-1-1020200204%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Sheila/Downloads/2344-Texto%20do%20artigo-7520-1-1020200204%20(1).pdf)
- DERING, R. de O.; SILVA, E. **Cinco (im)possibilidades para a formação de leitores no ambiente escolar público**. Revista Água Viva, v. 2, n. 1, 18 jan. 2017.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento**. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004[2001]. p. 95-128. Tradução e organização de R. H. R. Rojo e G. S. Cordeiro.
- DOURADOS. **Referencial Curricular**. Secretaria Municipal de Educação SEMED. Dourados. M.S. 2020.
- FRANCO JUNIOR, A. Operadores de Leitura da Narrativa. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, L. O. (Org.). **Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. Maringá: Eduem, 2009.
- FONTANA, N. M. **Competência funcional e sociolinguística na leitura de universitários**. VII CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA - 2004 ALAB - Associação de

Linguística Aplicada do Brasil.

http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CBLA_VII/pdf/069_fontana.pdf

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 157p.

FOUCAMBERT, J. **Modos de ser leitor: aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental**. Trad. De Lúcia P. Cherem e Suzete P. Bornatto. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 1991.

GOMES, C. P. **Leitura: importância e possibilidades**. Multitemas. Campo Grande, 2008.

HOFFMAN, M. **Meu primeiro livro de contos**. Companhia das Letras, 2003.

KLEIMAN, A. B. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. 7ª ed. Campinas: Pontes, 2000.

KLEIMAN, A. B. **Texto e leitor**. Aspectos Cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 2002.

KOCH, I. V.; ELIAS, M. V. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2008.

LEFFA, V. J. **Língua estrangeira. Ensino e aprendizagem**. Vilson J. Leffa. - Pelotas: EDUCAT, p. 195-2010. 2016.

MACHADO, A. M. **Contos de fadas**. São Paulo: Zahar, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico: projeto de pesquisa, pesquisa bibliográfica, teses de doutorado, dissertações de mestrado, trabalhos de conclusão de curso**/ Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos; atualização da edição João Bosco Medeiros. – 9ª ed. São Paulo: Atlas, 2024.

MARCUSCHI, A. L. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo. Parábola Editorial, 2008.

MASINI, M. L. Hage. M., MAGALHÃES, S. **A leitura enquanto prática social e a intervenção da escola**. Série Ideias n.5. São Paulo: FDE, 1988. p.73-76. http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_05_p073-076_c.pdf, acesso em abril/2023.

MONTE MÓR, W. “**Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares**”. In: ROCHA, H. R.; in MACIEL, R. F. (orgs.). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas**. Campinas: Pontes, 2015. p. 31-50.

NEIS, I. A. **Competência de leitura**. Letras de Hoje, v. 17, n. 2, 1982.

ROCCO, M. T. F. **A Importância da Leitura na Sociedade Contemporânea e o Papel da Escola Nesse Contexto**. Maria Thereza Fraga Rocco. Série Ideias n.13. São Paulo: FDE, 1994. p. 37-42.

SANTOS, R. D. dos. **A Importância de Trabalhar Leitura e Produção de Texto no Ensino Fundamental**: 2014. 29 folhas. Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-Graduação – habilitação: Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Universidade Prominas, Colider, 2014.

SILVA, E. D da; DERING, Renato de Oliveira. “**Ensino de Língua Portuguesa: a formação do leitor frente às propostas de leitura da BNCC para o Ensino Fundamental**”. In.

NASCIMENTO, Juscelino Francisco do. (Org). Língua Portuguesa: formação, ensino e interdisciplinaridade. Teresina: EDUFPI, 2020, p. 155-170.

SILVA, C. S. da. **Ensino de inferências:** o que professores de 4º e 5º ano do ensino fundamental conhecem, 2022. 140 f.

SILVA, E. J. da. **Estratégias de leitura na adolescência:** perspectivas, desafios. (Dissertação de Mestrado – UFG/FL Goiânia, 2020.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2009

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** Artmed. Porto Alegre, 1998.

SOLÉ, I. **Ler, leitura, compreensão:** “sempre falamos da mesma coisa?” Porto Alegre: Artmed, 2003.

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

APÊNDICES

ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DE DOURADOS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ESCOLA MUNICIPAL PADRE ANCHIETA



ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL II PLANEJAMENTO APLICAÇÃO PRODUTO DO MESTRADO 2022/2024

COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA		TURMA: 6º ANO	TURNO: VESPERTINO
PROFESSOR (A): SHEILA MARQUES OLIVEIRA			
COORDENADOR (A): NILZA DE MELO RAULINO GREEN, MAGNO LUIZITO SARAIVA SAMPAIO.			
PERÍODO DO PLANEJAMENTO: 13/02/2023 a 01/04/2023	DO	CARGA HORÁRIA TOTAL: 15 H/A	ANO LETIVO: 2023
DATA DE ENVIO PARA COORDENAÇÃO: 13/02/2023 (SEGUNDA-FEIRA)			
UNIDADE TEMÁTICA: Leitura e produção textual: uma proposta de sequência didática a partir do gênero textual conto em sala de aula do ensino fundamental II.			
<p>Objetivos Gerais Elaborar e aplicar uma sequência didática de gênero conto de forma que os alunos sejam estimulados a competência leitora e escrita e construir sentidos no e pelo texto (conto).</p> <p>Objetivos Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conceituar Leitura, produção textual, gênero conto; - Identificar e reconhecer as características do conto - Analisar se há diferenças entre a produção inicial e a produção final do conto elaborado pelos alunos. - Descrever as habilidades mínimas adquiridas pelos alunos após aplicação de estratégias de leitura com o gênero conto. - Organizar um caderno com atividades nos modelos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). <p>Procedimentos/Metodologia O método utilizado é a da pesquisa-ação (Thiollent, 2011). Com a intenção de atingir o objetivo principal proposto, será realizada uma sequência didática de atividades, organizadas com aulas expositivas, dialogadas, questionamentos orais e escritos investigativos, no caso, diagnóstica inicialmente. Bem como serão realizadas rodas de conversas e leituras, grupos de estudo e pesquisa, produção e reescrita textual do gênero literário conto. Após contato com a gestão escolar e a devida autorização para realizar as atividades inerentes à pesquisa pretendida, será apresentada a proposta de trabalho aos alunos-autores do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual do município de Dourados. MS, ano letivo de 2023. A proposta de trabalho está em consonância com o referencial curricular do Município de Dourados e pertinente ao conteúdo previsto para o 1º bimestre/2023. Um dos itens previstos nos referenciais curriculares mencionado é o estudo do gênero textual conto. A execução das atividades consta de apresentação conceitual do gênero textual conto, seguida de leitura e a análise de dois contos. Cumpridas estas etapas, será feito a proposta de produção de um conto retratando temas contemporâneos como: violência urbana, meio ambiente, consciência política, suspense, crítica social por meio de um humor negro. A produção deverá atender aos pressupostos estruturais da narrativa contista. Para a avaliação das produções, adotam-se como critérios: a) apresentação de um único conflito, b) a presença de poucos</p>			

personagens, c) enredo criativo, d) tempo, e) espaço, f) narrador onisciente ou onipresente, g) complicação, h) clímax, i) desfecho e j) domínio de linguagem.

Por fim, será feita a leitura das produções em sala de aula e a autoavaliação, seguida da reescrita com a mediação da professora. Para a aplicação das atividades, serão elaboradas aulas específicas sobre a importância da leitura, explanação das estratégias de leitura de contos. Num segundo momento, tem-se a explanação teórica sobre o gênero conto. Haverá a leitura orientada de contos com a respectiva análise.

O ensino da escrita dar-se-á a partir de uma intervenção mediadora com base em escrita processual que contribua para melhorar o ensino – aprendizagem dos alunos. O processo valorizará a leitura e a produção textual no desenvolvimento de habilidades de expressar opiniões, de aprender, de contar fatos, de interpretar e de escrever tendo-se o aluno como um sujeito-autor mais competente na autoria de seus próprios textos

A metodologia será a proposta de sequência didática e o método do estudo será a pesquisa-ação com o envolvimento de alunos na escrita e na reescrita de produção textual com estratégias para o melhor aperfeiçoamento do texto. Vale ressaltar que a método da pesquisa-ação, de Michael Thiollent (2011), norteará o trabalho que é uma pesquisa de intervenção na qual professor e aluno se envolvem. Este estudioso defende a ideia de que o diagnóstico do problema é importante para realização da intervenção junto com o desenvolvimento da pesquisa e a avaliação das ações.

CRONOGRAMA Aplicação das atividades previstas para os meses de fevereiro, março e abril de 2023. Com carga horária prevista de 15 H/A.

Aporte Teórico

A pesquisa pauta-se nos estudos de Marcuschi (2008), Kleiman (2002), Koch (2008), Cosson (2016), Bakhtin (1997), Solé (1998), Gancho (1991), dentre outros.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:

- Os alunos realizarão as atividades presenciais da turma na unidade escolar. Bem como irão realizar as leituras de orientações, de textos e conteúdos explicativos para fazer as atividades, trabalhos e avaliações seguindo as orientações da professora e entregar no prazo solicitado.
- As aulas poderão ser expositivas dialogadas, leituras orientadas de textos selecionados, trabalhos individuais ou grupais, seminários, pesquisas, discussões, debates dirigidos, leituras compartilhadas, silenciosa para aprofundamento de temas e atividades de assimilação de conteúdo em sala e em forma de tarefas para casa.
- O projeto de leitura da escola será trabalhado em consonância com as aulas de língua portuguesa.

RECURSOS:

- Livro didático, currículo de Dourados, computador, celular, atividade impressa (xérox), livros literários da biblioteca da escola, material escolar do aluno para execução da aula e materiais tecnológicos disponíveis na escola.

AVALIAÇÃO:

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO:

- Será objeto de avaliação a participação dos alunos, leituras e o desenvolvimento de todas as atividades propostas, bem como trabalhos e avaliações. Todas essas atividades também fazem parte das Avaliações Formativa: Diagnóstica, Processual e Somativa.

OBSERVAÇÃO DA COORDENAÇÃO:

DATA DO RETORNO PARA O PROFESSOR:
--

ANEXOS

Anexo 01- material apostilado

CONTO: HISTÓRIA PARA O REI 6º ANO

Histórias para o Rei

Nunca podia imaginar que fosse tão agradável a função de contar histórias, para a qual fui nomeado por decreto do Rei. A nomeação colheu-me de surpresa, **pois** jamais exercitara dotes de imaginação, e até me exprimo com certa dificuldade verbal. **Mas** bastou que o rei confiasse em mim para que as histórias me jorrassem da boca à maneira de água corrente. Nem carecia inventá-las. Inventavam-se a si mesmas.

Este prazer durou seis meses. Um dia, a Rainha foi falar ao Rei que eu estava exagerando. Contava tantas histórias que não havia tempo para apreciá-las, e mesmo para ouvi-las. O Rei, que julgava minha facúndia uma qualidade, passou a considerá-la um defeito, e ordenou que eu só contasse meia história por dia, e descansasse aos domingos. Fiquei triste, **pois** não sabia inventar meia história. Minha insuficiência desagradou, e fui substituído por um mudo, que narra por meio de sinais, e arranca os maiores aplausos.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Histórias para o Rei. Rio de Janeiro: Record, 1999.

1 – Entendendo elementos contextuais.

- a) Quem é o autor do texto?
.....
- b) Quando o texto foi escrito?
.....
- c) Para quem você acha que o texto foi escrito?
.....
- d) Que outras pessoas poderiam ler um texto como este?
.....
- e) Para que você acha que o texto foi escrito? Ou seja, qual é o objetivo do texto?
.....
- f) Onde podemos encontrar um texto como este?
.....
- g) Onde este texto foi publicado? É possível reconhecer isto no texto?
.....

2 – Entendendo a organização da história e como ela pode ser escrita.

- 1) Leia o texto novamente e faça as atividades abaixo.
 - a) Quantos parágrafos há no texto?
.....
 - b) Que tipo de informações aparecem em cada parágrafo?
 - 1º. Parágrafo:
.....
 - 2º. Parágrafo:
.....
 - c) Quem participa da história, ou, a quem a história se refere?
.....
 - d) A história é contada por alguém? Quem?
.....
 - e) Onde a história acontece?
.....
 - f) Quando a história acontece?
.....

g) Que palavras mostram o tempo em que acontece a história?

.....

h) Como a história se inicia?

.....

i) Qual é a situação problema da história?

.....

j) Como a história termina ou como o personagem resolve o problema na história?

.....

2) Volte ao texto e relacione as informações de acordo com cada parágrafo:

1º. Parágrafo.

2º. Parágrafo

() A rainha reclamou ao rei que o contador de histórias estava exagerando e este foi substituído por um mudo.

() O personagem é convidado a narrar histórias para o rei.

() A confiança do rei fez com que a personagem desenvolvesse a habilidade de contar histórias.

() O personagem ficou muito triste ao ver sua qualidade se tornar um defeito.

3) Você saberia dizer por que a palavra “pois” está sendo usada no 1º e 2º parágrafos do texto? Ela está sendo usada para fazer o que no texto?

.....

4) E qual o sentido da palavra “mas” no 1º parágrafo? Por que ela está sendo usada ali?

.....

5) Você acha que a história está sendo contada em um tempo presente, passado ou futuro?

.....

6) Como podemos reconhecer isto? Identifique cinco palavras que podem nos mostrar em que tempo a história está sendo contada.

.....

7) Vamos identificar quais os tempos verbais que aparecem na história para melhor entendermos em que tempo ela é contada. Identifique no texto e copie abaixo os verbos que pertencem a cada tempo diferente:

TEMPO PRESENTE

.....

TEMPO PASSADO

.....

OUTROS

.....

8) Como podemos identificar as ações ocorridas em uma história? Pelos verbos, pois a maioria dos verbos são palavras que indicam ação nos textos. Para relacionarmos as ações acontecidas na história às personagens, identifique as palavras correspondentes às ações de cada personagem:

a) O narrador

(1ª. Pessoa do singular, eu)

Ação:

.....

b) O Rei (3ª. Pessoa do singular)

Ação:

.....

c) A Rainha (3ª. Pessoa do singular)

Ação:

.....

.....

d) O mudo (3ª. Pessoa do singular)

Ação:

9) Quais outras palavras fazem uma referência aos personagens?

a) O narrador (1ª. Pessoa do singular, eu)

b) O Rei (3ª. Pessoa do singular)

c) A Rainha (3ª. Pessoa do singular)

d) O mudo (3ª. Pessoa do singular)

10) Qual voz aparece mais no texto? Por quê?

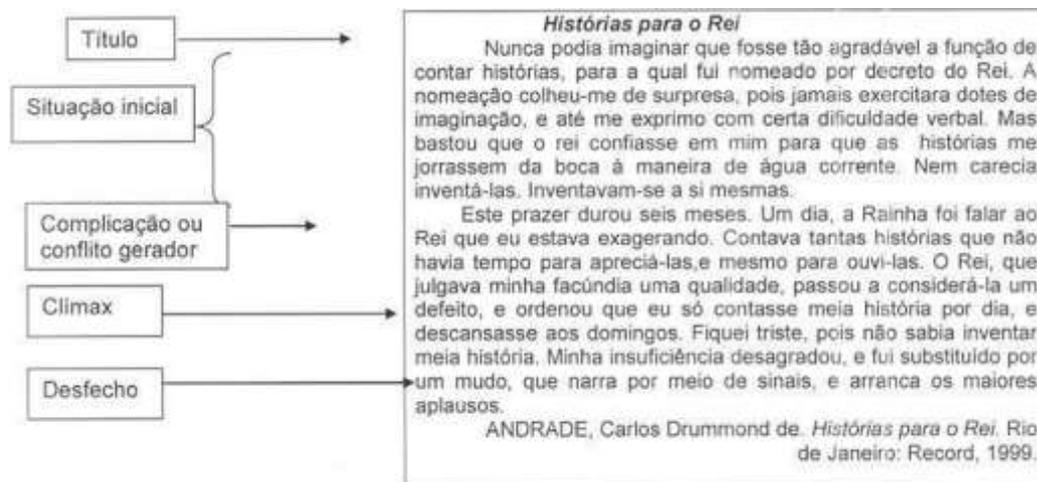
11) Você concorda com o desfecho da história? Por quê?

12) Se você pudesse daria um outro fim à história? Por quê?

13) Que outro fim você daria à história? Justifique sua opinião.

PARTE B - ENTENDENDO A ORGANIZAÇÃO TEXTUAL DO GÊNERO CONTO

1- Leia o texto abaixo, observando a estrutura e os elementos narrativos deste pequeno conto e responda as questões que se seguem.



1) Quanto ao personagem que conta a história, trata-se de um narrador-personagem, que participa da história, ou de um narrador-observador (onisciente), que conta o que se passou com outros personagens? Identifique uma frase que exemplifique isto.

2) Quem são os personagens?

3) Que palavras ou expressões indicam quando aconteceu a história?

4) Em que lugar os fatos aconteceram?

5) Qual é a situação inicial da história?

.....

 6) Em que momento essa situação se complica? Por quê?

.....

 7) O que deixou o personagem principal triste?

.....

 8) Como o narrador termina sua história?

3 – Recontando a história.

1) Se você pudesse recontar esta história, como você faria para que ela tivesse uma linguagem mais atual? Leia cada parágrafo e reescreva-o abaixo.

Nunca podia imaginar que fosse tão agradável a função de contar histórias, para a qual fui nomeado por decreto do Rei. A nomeação colheu-me de surpresa, pois jamais exercitara dotes de imaginação, e até me exprimo com certa dificuldade verbal. Mas bastou que o rei confiasse em mim para que as histórias me jorrassem da boca à maneira de água corrente. Nem carecia inventá-las. Inventavam-se a si mesmas.

.....

Este prazer durou seis meses. Um dia, a Rainha foi falar ao Rei que eu estava exagerando. Contava tantas histórias que não havia tempo para apreciá-las, e mesmo para ouvi-las. O Rei, que julgava minha facúndia uma qualidade, passou a considerá-la um defeito, e ordenou que eu só contasse meia história por dia, e descansasse aos domingos. Fiquei triste, pois não sabia inventar meia história. Minha insuficiência desagradou, e fui substituído por um mudo, que narra por meio de sinais, e arranca os maiores aplausos.

.....

fonte: http://www.qnlsaojudas.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/5/2130/209/arquivos/File/textos/cleunice/modelo_didatico.pdf

Anexo 02

Contos plausíveis de Carlos Drummond de Andrade: Estes Contos (p. 15)

Há muita coisa a emendar em meus contos. Às vezes eles saem totalmente ao contrário daquilo que pretendiam contar. Costumam até ficar melhor, mas nem sempre.

Certos contos, os mais simples, parecem inverossímeis, e os inverossímeis, pois também escrevi alguns desta natureza, despertam o comentário: “Daí, quem sabe? Tudo pode acontecer”.

Tenho a impressão de que tudo pode mesmo acontecer em matéria de contos, ou melhor, no interior deles. Houve um que se recusou a terminar, como se dissesse: “Fica tão bom assim... Só você não percebe isto”.

Duas historietas exigiram que as concluísse confessando minha incapacidade de contista. Como eu me recusasse a atendê-las, retrucaram: “Não faz mal. Não é preciso confessar; todos sabem”.

Só um de meus contos me acompanha por toda parte, ao jeito de gato fiel, sem que o faça para pedir alimento. É um continho bobo, anão, contente da vida. Vai no meu bolso. Não o leio para ninguém. Seu calor me agasalha. Já não me lembra o que diz, pois nunca o releio, mas sei que é raríssimo o texto que seja amigo do autor, e quanto a este, não duvido. Meu melhor amigo é um continho em branco, de enredo singelo, passado todo ele na antena esquerda de um gafanhoto.

A Bailarina (p.16)

A profissão de bufarinheiro está regulamentada; contudo, ninguém mais a exerce, por falta de bufarinhas. Passaram a vender sorvetes e sucos de fruta, e são conhecidos como ambulantes.

Conheci o último bufarinheiro de verdade, e comprei dele um espelhinho que tinha no lado oposto uma bailarina nua. Que mulher! Sorria para mim como prometendo coisas, mas eu era pequeno, e não sabia que coisas fossem. Perturbava-me.

Um dia quebrei o espelho, mas a bailarina ficou intacta. Só que não sorria mais para mim. Era um cromo como outro qualquer. Procurei o bufarinheiro, que não estava mais na cidade, e provavelmente teria mudado de profissão. Até hoje não sei qual era o mágico: se o bufarinheiro, se o espelho.

A bailarina e o morcego (p.17)

Há um morcego voando de madrugada pela rua Montenegro. Sempre depois de duas horas, nunca depois de quatro.

Escolhe entre janelas abertas e penetra em quartos de moças, para chapar-lhes o sangue. Faz isso tão de leve que a vítima não acorda, e só de manhã, ao se levantar, sente ardor em pequeno ponto arroxeadado do pescoço.

Há quem discuta a identidade do animal, e afirme tratar-se de vampiro humano, como os há na Transilvânia. Falta consistência à afirmação, pois homem algum atingiria o sétimo andar subindo pela fachada dos edifícios.

Muitos moradores já viram o morcego e tentaram matá-lo. Ele escapa, e se diria que não teme represálias, pois voltou pela terceira vez ao quarto de Hercília Fontamara, bailarina do Teatro Municipal.

Aos repórteres, Hercília falou que começa a habituar-se ao fato de ser visitada por um morcego que lhe retira algumas gotas de sangue sem maior dano. Ela observou que, a partir da primeira visita, aumentou sua flexibilidade muscular nos ensaios, e que nunca dançou tão bem como daí por diante. Espera ter um desempenho perfeito na apresentação de Giselle, se na noite da véspera oferecer um pouco de si mesma ao estimulante quiróptero.

A beleza total (p.18)

A beleza de Gertrudes fascinava todo mundo e a própria Gertrudes. Os espelhos pasmavam diante de seu rosto, recusando-se a refletir as pessoas da casa e muito menos as visitas. Não ousavam abranger o corpo inteiro de Gertrudes. Era impossível, de tão belo, e o espelho do banheiro, que se atreveu a isto, partiu-se em mil estilhaços.

A moça já não podia sair à rua, pois os veículos paravam à revelia dos condutores, e estes, por sua vez, perdiam toda capacidade de ação. Houve um engarrafamento monstro, que durou uma semana, embora Gertrudes houvesse voltado logo para casa.

O Senado aprovou lei de emergência, proibindo Gertrudes de chegar à janela. A moça vivia confinada num salão em que só penetrava sua mãe, pois o mordomo se suicidara com uma foto de Gertrudes sobre o peito.

Gertrudes não podia fazer nada. Nascera assim, este era o seu destino fatal: a extrema beleza. E era feliz, sabendo-se incomparável. Por falta de ar puro, acabou sem condições de vida, e um dia cerrou os olhos para sempre. Sua beleza saiu do corpo e ficou pairando, imortal. O corpo já então enfezado de Gertrudes foi recolhido ao jazigo, e a beleza de Gertrudes continuou cintilando no salão fechado a sete chaves.

As duas FALENDAS ^{PROS} E O Espantalho 18

Uma vez o vó do meu amigo
 matheus acabou disse pra gente
 que quando ele era mais novo
 dois fazendeiros e um tinha
 um espantalho no terreno dele
 e um dia o espantalho sumiu
 e o fazendeiro vizinho foi no
 terreno dele e encontrou o espant
 alho e o outro fazendeiro tomou
 como um troco e levou a
 mãe do outro fazendeiro e
 matou o fazendeiro que perdeu
 a mãe e fez um churrasco
 com a carne e chamou um
 policial e quando o policial
 foi perto o fazendeiro e
 deu uma facada no coração
 do policial e o companheiro do
 policial deu um tiro no fazendeiro

Os barulhos de lata velha

imaginado

→ Antigamente meus bisavós que já partiam
tentavam para meus avós, que no passado tinha um
homem que andava arrastando um ^{carro} ^{com} ^{lata} ^{velha} ^{marrada} e ^{de} ^{andava}
arrastando as ^{peças} ^{de} ^{chão} ^{construindo} ^{ruínas} e
apartava as ^{ruínas} ^{no} ^{meio} ^{do} ^{milharal}, gritava sem
parar.

→ quando aconteceu isto minha avó estava grávida
da sua primeira filha, e isto acontecia toda noite até que
um dia a minha avó ^{veio} ^{ver} ^o ^{homem}
arrastando o ^{carro} ^{no} ^{pe} ^{de} ^{carro} ^{que} ^{tinha} ^{na}
lata que ela usava e já era tarde da noite e minha
avó levantou da sua cama e foi ver ^o ^{que} ^{era}
era e não era ninguém, ^{mas} ^{ela} ^{voltou} ^a ^{deitar}
sozinha.

Na outra noite, a minha avó foi para a igreja e
quando ela estava voltando da igreja ela ^{veio}
passar ^{por} ^{debaixo} ^{da} ^{igreja} ^{ela} ^{pensou} ^{que} ^{era} ^{deus}
irmãos falando ^{grá} ^{rinho} e quando ela já
estava na ^{porta} ^{de} ^{sua} ^{cama} ^{ela} ^{ouve} ^{um} ^{barulho}
de ^{arroz} ^{mas} ^{nao} ^{dentro} ^{do} ^{chão} ^e ^{neste} ^{hor}
o ^{barulho} ^{dele} ^{veio} ^{de} ^{uma} ^{lata} ^{que} ^{ela} ^{usava} ^{para}
dentro de sua ^{cama} ^{com} ^{muito} ^{medo}.

Senda do Guassuzinho

Antigamente no Guassuzinho em frente a igreja, próximo a uma rede. Quando os fazendeiros antigos eram vivos, eles tinham o desejo que eles nascessem ali e quisessem ser enterrados ali também. Hoje em dia, na mesma rede ainda tem o cemitério com os antigos que ainda estão enterrados lá. Está abandonado e ninguém mais vai visitar os túmulos. Algumas vezes as pessoas vêm arrastando nas terras que pertenciam a eles. Enfrente a rede e na rede são os lugares ^{mais} ^{novos} ^{arrastados}. Em outras vezes nas terras deles tinham muitas coisas escondidas na lavoura e povo estava colhendo e acabaram derrubando todas. Já vi arrastados lá. Meu irmão e eu estávamos voltando de um show, tinha muita neblina por ser brechado e vimos uma mulher de branco parada no meio da lavoura. Ficamos com medo e fomos embora.

Produção Ilustrada

A noiva branca

Todas as noites às 3 horas da manhã uma mulher de vestido branco fita torvendo e cantando em volta do campo de futebol da Vila Formosa as portas dos vestiários se abrem sozinha.

Pessoas que passaram de carro ou moto por perto ouviram muitos barulhos estranhos e abrutadores até que um dia três catadores de lenda foram até o campo produziram e não atheram nada e o barulho não parava todas as noites toma melma cantoria até que três barulho, muito tempo depois, três sem abrutador sumiu de vez.

mas o medo da vizinhança da Formosa continuava até que a lenda sumiu de vez e então as pessoas da Vila Formosa tiveram muita paz e sossego.

Credeal

data
fecha

0	1	2	3	4	5
6	7	8	9	0	0

Mama

É um dia eu estava chorando
 descobri a mama eu fiquei muito
 apaixonada por ela eu me
 senti tanto da minha vida como eu
 vi a mama eu senti tanto amor
 tanta mais como eu vi ela eu estava
 num bus sem sair depois que eu con-
 segui sair de lá. Ela não veio
 estava um cara eu tinha várias lembranças
 e quando eu fiquei com medo de sair
 a que era porque eu estava sozinho em
 casa mas eu tentei coragem fui só que
 acabou era a mama eu me tranquei no
 quarto depois que o minha mãe meu pai
 chegaram não tinha mais nada a ma-
 mãe tempo ido embora e não mais quis-
 te ela não apareceu mais um graças a
 Deus a mãe reuniu para sempre e no
 mesmo dia que eu falei ir a ma-
 mãe apareceu. deu eu uma carta e ele
 falou que ia embora.

3 país de Berthata no erro

Era uma vez um peixinho que brilha
no fundo do lago onde ele mora
ele gostava de pular e brincar

O peixinho pulava para chamar as
outras peixinhos para nadar, ele era
tão engraçado que as outras peixinhos
queria ficar com ele.

transformar
o mundo
em
terror

Um dia a pestalada pegou o peixe e
colocou no aquário, quando o peixe
ele começou a brilhar e a piscar
tão que as outras peixinhos ele pular
logo para brincar com as amigas dele
quando peixinho chegou no lago
teve uma surpresa as peixinhos começaram
a pular e não pararam e teve uma
festa no lago. Ele apareceu e cantou
com ele. E disse que estava muito feliz.
O peixe tem que ficar no rio se sair do rio
monstruoso

CS Digitalizado com CamScanner

Conto de Fadas

Um conto de fadas que a fada dita
na casa de Berthata, a fada
está pronta para ir e ela vai de fada
que tem o encanto, ou de outro modo
de uma fada e porque que não vai lá
de repente de fada e ela vai de fada de
noite e chegando na cidade dita para a fada
onde eu vou lá foi simitória e eu queria
para não quem era em cima do céu e era mal
linda e a fada de simitória e a outra mal
diz tem a mulher de branco que fica lá e
tinha de mulher de preto se passar de
de uma árvore na cidade com uma fada
passa da cor de água era que a fada
e mulher de branco ela fica a noite
de lá que passa a pessoa chorando
preto de branco a noite passou
cidade e eu queria tentar para
saber quem era eu sou coriça
tentar para saber o que tanta

CS Digitalizado com CamScanner

1 (Sem título)

9. O lobo também era uma
 coisa de um homem que
 morto ficou 13 No noite de
 esse tempo ele acabou o nome do
 lobo chamado. e ele virava
 um lobo homem.

fornecido por carne depois o
 senhor que ele tinha dentro
 enormes muito pelos. No caso com
 muito enormes e o senhor diz
 que ele ficou nas Brancas as
 casas as pessoas estavam quando
 estava perto.

6. O nome dele era Vastano e acabou
 chamado por o lobo chamado e
 ele virava por caso chamado esse
 era um homem muito magro

10 lobo homem

Minha avó me contou que anti-
 gamente tinha um homem que de
 noite se transformava em lobo homem
 e ficava andando no meio da rua,
 e eles falam que dentro da casa do
 homem tinha várias pelos nas legi-
 ras da casa.

Eles falam que ele batia na porta
 da casa das pessoas e ninguém
 abria a porta para ele, Por que
 as pessoas tinham muito medo
 dele e eles até falam que teve uma
 pessoa que foi viu o homem se
 transformando em lobo homem.

E esse homem que se transfor-
 mava em lobo homem tinha uma
 esposa, eles falam que a esposa
 dele quando acordava via várias
 pelos na cama dele.

Sanatório U onde é imoro

Eu moro na Agrovilândia e muito legal você pode encontrar gente, você pode pescar, tirar leite, e limpar no fundo da casa. Pode andar de bicicleta. Correr, cair, subir e saltar pipa.

Tem muito cachorro, gato, porco, vaca e outras coisas. O ar é tranquilo e a natureza é pura e linda.

O ônibus escolar passa na frente da minha casa.

O maior problema é quando chove, pois a estrada fica cheia de barro, lama e lixo.

As finais de semana gosto de pescar na casa da casa só deusa que fica na Macaíba.

O meu avô falava que tinha um saci lá, mas nunca depense meu avô levar a fumaça, mas nunca vimos esse saci.

Um dia na fazenda fazenda.

Parágrafo

→ Certo dia fui passar a tarde na fazenda, era casa da minha tia, ela nos convidou para passar um dia de lazer, quando chegamos ela foi muito bem. Ela ficou muito feliz e tinha feito um banquete. Fez várias coisas deliciosas, bolos, doces e tortas, depois do almoço fomos descontra^{do} e com^{em} ramos um pouco para descontra^{ir} e contamos várias histórias ^{para nos} no decorrer da tarde fomos pescar no rio, pegamos vários peixes, logo após fizemos uma porção de peixe frito e ardido comemos com suco de abacaxi e ficamos até de tardezinha.

• Enfim um dia muito legal e divertido, espero voltar assim que possível.

→ acrescentar um episódio de terror no texto com alguma figura folclórica ou outra criada.

No decorrer da tarde fomos pescar no rio, pegamos vários peixes, mas algo estranho aconteceu, um barulho assustador no meio da mata, ficamos qui-
tinhos.

- De repente ~~uma~~ vimos uma sombra a passar, diz uma lenda que por ali ficava o pai da mata que protege as matas e os liches.

Luz Vermelha

Certo dia de tardinha um homem que mora em nossa vila foi no Travesão da 5^a linha e estava passando por trás de uma mata e passando por uma rua que não tinha casas, uma luz vermelha bem grande de o segio bem encima da parte da sumria. Diziam que era chamado de butija que significava um ouro ou um tesouro enterrado.

A luz significa que tem uma alma, que está ~~no~~ andando e precisa de um ajuda bem valiosa para uma pessoa viva que tenha coragem, somente para essa pessoa que aparece a luz vermelha somente a pessoa que vê a luz pode retirar o tesouro que está enterrado, dizem que no momento que a pessoa está retirando o tesouro aparece vários animais e insetos.

O homem continuou a diante disse que na próxima vez que - - passar por ali iria parar e perguntar sobre a luz queria e retiraria o tesouro, do de então de não voltar lá.

A menina que sumiu

→ Em uma casa tinha uma menina que morava lá ela era feliz, só que um dia ela foi no Banheiro, ela viu sua mãe caída lá. ~~ela~~ no chão do Banheiro ela foi ajudar a sua mãe sair dela. No outro dia ela foi no Banheiro e viu uma mensagem no espelho ela achou que sua mãe tinha escrito a mensagem então ela apagou e escreveu de novo a mensagem e não entendeu nada. ^{no dia seguinte} no dia seguinte ela foi no vidro da janela e também estava escrito então, ela esperou sua mãe chegar em casa e perguntou ^{para} ela, perguntou para sua mãe e respondeu que ela não escreveu, mas não era sua mãe ela ficou surpresa e assustada por saber que não era sua mãe que escreveu então um dia seu pai sumiu e ela entrou no Banheiro e eles estavam lá caída no chão e de repente ela caiu no chão e acordou em outro lugar seu pai ficou preocupado com ela eles atenderam uma ligação, de pai de ^{um} mês e falaram que a menina nunca tinha morrido. No momento dela e seus pais encontraram o corpo seus pais ficaram muito triste. Triste

A Menina do canavial

Uma vez um homem estava passando ali que ele entrou em uma plantação de cana, ele foi andando e então uma menina de cabelos pretos e longos e com um vestido branco apareceu, o homem foi andando até a menina mas a menina foi andando e rumiu o homem começou a procurar a menina.

Mas ela desapareceu o homem chegou e contou tudo para sua esposa. Depois de uns dias a esposa do homem foi trabalhar e viu essa menina rapidamente ela tirou uma foto e mostrou para o seu esposo ele ficou desesperado e disse para sua esposa que era essa menina que ele tinha visto.

Depois ele achou um rosário ele levou para casa na noite ele começou a ouvir batulhos estranhos e perguntou para a sua esposa e ela disse que não escutava. Então eles foram dormir o homem começou a ouvir risadas de crianças ele acordou e se deparou com a menina do canavial ao lado de sua cama, na manhã seguinte ele jogou o rosário fora.

Então a noite chegou mais uma vez e ele já não escutava mais os batulhos.

O Labissem

Numa noite de lua cheia, tinha uma mulher ^{da vizinhança} dormindo tranquilamente, ela levantou para beber um copo de água, então tinha um buraco, ela abriu os buracos e viu um olho vermelho ela ficou com medo, pois ela estava grávida.

Ela saiu lá fora e viu um homem, ela perguntou - Você viu alguma pessoa agora não? o moço respondeu - não a mulher falou - tá obrigada então a mulher entrou para dentro de sua casa, o labissem não parava de incomodar, então a mulher saiu pela segunda vez e o olho atacou e ela morreu.

Anexos 04- 2ª versão digitada (com inicial do nome dos alunos para preservar sua identidade.)

Texto 01: M. A.

Um dia na fazenda

Certo dia fui passar a tarde na fazenda, era casa da minha tia, ela nos convidou para passar um dia lazer. Quando chegamos foi muito bom, ela ficou muito feliz, pois tinha feito um banquete para nos esperar. Fez várias coisas deliciosas, como bolos, pães, doces e tortas.

Após o lanche fomos descansar e mais tarde tomamos tereré e conversamos um pouco para descontrair, contamos várias histórias de suspense e terror que aconteciam naquelas terras no passado.

No decorrer da tarde fomos pescar no rio perto da casa, peguei vários peixes, mas algo estranho aconteceu, um barulho assustador no meio da mata, ficamos quietinhos de longe para poder observar o era. De repente vimos uma sombra passar, fiquei apreensivo.

Minha tia disse que havia uma lenda, pois ali ficava o pai da mata, algo que protegia as matas, rios e animais. Veio em forma de sombra, acompanhada de um vento forte tipo redemoinho. Ficamos todos chocados e com medo.

Assim decidimos ir embora assustados e nossos peixes haviam sumidos todos de onde havíamos deixados e o que era para ser um dia divertido, foi assustador e desgastante, espero não voltar mais naquele lugar.

Texto 02: K. M.

Os barulhos de latas velhas

As meus bisavós que já partiram desse mundo vivenciaram antigamente diversos eventos que contaram para meus avós, sendo assim dentre esses eventos tem um que é de um homem que andava arrastando um cavalo com correntes e tinha latas velhas amarradas nos pés e arrastava pelo chão. Conversava sozinho e apartava as vacas no meio do milharal, gritava com as vacas loucamente.

E quando aconteceu esse fato minha bisavó estava grávida da sua primeira filha, isto acontecia toda noite. Até que um dia ela ouviu o homem amarrando o cavalo no pé da árvore que tinha na casa que ela morava e já era tarde da noite. Minha bisavó se levantou da sua cama e foi ver o que era, logo percebeu não ser nada demais e voltou a dormir.

Na noite seguinte, ela foi para a igreja e quando estava voltando ouviu passos atrás dela, pensou ser seu irmão fazendo gracinha. Parou olhou e não viu ninguém, assim continuou até que na porta de casa ouviu e sentiu um assopro, seu cabelo subiu todo arrepiado. Ela correu com muito medo para dentro de casa e se trancou no quarto.

Assustada olhou pela janela e viu o homem passando com o cavalo com as latas velhas enferrujadas batendo no chão. Segundo diziam meus bisavós esse homem era um sitiante da região que foi morto covardemente por ladrões. Amarraram ele e colocaram latas em volta dele, após roubar

seu dinheiro da colheita jogaram óleo de lamparina e atearam fogo. Até hoje seu espírito vaga incansavelmente por lá.

Texto 03: A. J.

A menina que sumiu

Em uma casa morava uma menina que era feliz, só que um certo dia ela foi no banheiro e viu sua mãe caída lá no chão, assim sem muito entender ajudou sua mãe sair de lá, pois sua mãe vendia saúde, era jovem e cheia de vida.

No outro dia a menina foi usar o banheiro e tinha uma mensagem no espelho “Você será a próxima!” achou estranho e pensou que a mãe havia escrito. Questionou a mãe, mas logo disse que não foi ela, ela usou o banheiro e apagou a mensagem.

Assustada por não compreender o que estava acontecendo a menina ouviu um barulho alto que vinha do banheiro, correu até lá e abriu a porta sua mãe estava novamente caída no chão. Ela de repente sentiu uma força estranha te puxando para baixo e caiu também desmaiada no chão. Ela acordou em outro lugar que nunca estivera antes.

Um mês depois sua mãe recebeu uma ligação falando que a menina que se chamava Luara havia morrido, pois tinha sido sequestrada e sua mãe a procurava incansavelmente. Por mais que recebera a ligação sua mãe nunca deixou de procurá-la, já que nunca achou seu corpo. Só resta tristeza no coração da mãe.

Texto 04: D.

A noiva de branco

Era uma bela noite meus amigos e eu estávamos andando pela Vila Formosa e vimos uma mulher com um vestido branco. Ela ficava correndo em volta do campo de futebol e cantando uma música que não conseguíamos compreender. Quando nós a vimos, chamamos para ver se ela nos via, até gritamos, mas ela parecia não ouvir, todos com muito medo. Fomos embora para casa falando sobre aquilo angustiados, pois era real.

No outro dia fomos no campo jogar bola e nos deparamos com muitas roupas jogadas no chão e em cima das árvores, o vestiário todo mexido, uma bagunça. Quando andamos mais para dentro do vestiário pudemos ver a mulher de branco parada com um cadeado na mão, acredito eu que se empurrássemos ela, mesmo assim não se mexeria estava lá parada estática, com o mesmo vestido branco de noiva.

Ficamos com muito medo e saímos correndo e gritando de lá. As outras pessoas que participavam dos jogos e usavam o campo acharam que nós estávamos fazendo pegadinhas e foram lá recolher as coisas e brigar conosco. Mal sabia eles o que vimos, mas não contamos, até porque todos sempre brincam com essa lenda em nossa vila e não acreditariam na gente.

De noite fui buscar um refrigerante e reparei que o portão do local onde ficava o campo estava aberto, só que ele foi fechado com o cadeado para não entrarmos, já que “fizemos bagunça” olhei senti medo e fui para casa. No outro dia cedo o campo todo estava com garrafas quebradas, chamaram até a polícia para investigar o vandalismo.

Eu e meus amigos sabíamos que era a noiva de branco que havia feito todos esses eventos, pois vimos ela e ainda sabemos que ela ainda vaga por lá por ser o local onde ela se suicidou no dia de seu casamento depois de ser abandonada pelo noivo que ela amava.

Texto 05: N.

A vila mal assombrada

Quando foi a noite eu estava deitada na minha cama de boa mexendo no meu celular e do nada passa uma pessoa em frente de casa parece que estava chorando ou dando risada, lembrava uma mulher e logo passou.

Assim passou pela terceira vez essa mulher em frente de casa fazendo barulho até umas onze horas da noite. Eu até queria levantar, mas tive muito medo e mal dormi aquela noite, pois não era normal a visão que tive daquela mulher.

No outro dia, logo cedo contei para minha mãe, ela disse que onde moramos já foi um cemitério e que havia boatos de ser um local mal assombrado onde foi enterradas diversas pessoas com diferentes tipos de mortes, inclusive uma mulher que se matou usando vestido de noiva branco. E onde ela foi enterrada nasceu uma seringueira e que toda noite ela aparece no pé da árvore e fica chorando.

Há também uma mulher de preto que que passa de moto, depois estaciona embaixo da mesma árvore e corre atrás de quem passa na rua. Só que essa mulher de preto dava muitas risadas. Minha mãe começou a contar essas histórias e que ocorria com ela também quando era criança, pois sempre morou na Vila, fiquei apavorada. É isso moramos numa vila mal assombrada e temos que conviver com coisas anormais.

Texto 06: D.

O Guassuzinho

Segundo os mais antigos moradores da Vila, antigamente no Guassú em frente à igreja, próximo a sede era o lugar onde os fazendeiros vivos daquela época queriam ser enterrados quando morressem, ou seja, era o desejo deles. E assim o fizeram, tanto que hoje em dia na mesma sede tem um cemitério com os antigos que ainda estão enterrados lá, e está bem abandonado, sujo.

O local é bem tenebroso, os túmulos não são visitados, algumas pessoas dizem ver assombrações nas terras que pertenciam a eles. Em frente e na sede são os lugares mais mal assombrados. Nas terras deles tem muitas cruzeiras espalhadas, nas lavouras. As pessoas colocam para

espantar as assombrações que eles acreditam ser lá do cemitério, mas derrubam, quebram quando estão colhendo.

Eu já passei por lá, moro perto e já vi assombrações também. Num outro dia meu irmão e eu estávamos voltando de um show, tinha muita neblina, numa baixada vimos uma mulher vestida de branco parada no meio da lavoura. Ficamos com medo e fomos embora. Acreditamos que essas pessoas vagam porque não descansam como deveria, pois seu lugar de enterro deveria ser em outro lugar não embaixo de uma casa.

Texto 07: A. B.

Mama

Um dia eu estava caminhando e encontrei a Mama eu fiquei apavorada, sai correndo, aliás acho que nunca corri tanto como naquele dia em toda minha vida. Quando a vi eu estava num beco sem saída, quando consegui correr de lá e sair fui para casa.

Em casa comecei a ouvir diversos barulhos estranhos, fiquei com medo de ver porque estava sozinha em casa, mas tomei coragem e fui ver o bendito barulho irritante. Cheguei lá era a Mama, corri e me tranquei no quarto. Logo meus pais chegaram e não tinha nada lá. Ela desapareceu e deixou uma carta que dizia que voltaria me buscar, pois eu ela era minha mãe.

Diz o povo da nossa vila que ela era mãe de uma menina que foi raptada e entregue para adoção, assim ela não suportou tanta dor e se jogou de um penhasco e até hoje vaga por aí procura da sua filha.

Texto 08: R.

A história do Curupira da Vila

Era uma vez um homem que parecia um homem normal, mas não era normal ele tinha o pé virado para trás e era muito rápido, e ele também matava as pessoas. O seu pé era intrigante de ver, pois era muito virado ao contrário do normal. Ele morava no mato em um lugar discreto e isolado, mas se tinha perigo ele aparecia na floresta.

O meu tio morreu quando viu o Curupira, pois ele mata as pessoas que seguem ele, meu tio olhou pra ele e desapareceu lá mesmo. Ele é como se fosse o rei da mata, dizem que ele comanda e cuida dos animais, da floresta e tudo que tem nela. E os animais obedecem a ele e ninguém consegue matá-lo.

Diz a lenda dos antigos da vila que todos que verem ele está sujeito a morte, mas tem alguns homens que viram ele de longe e não morreram, mas se ameaçarem a natureza ou qualquer coisa que ele protege não importa se for adulto ou criança ele mata para proteger o que ele acredita ser destinado a isso.

Texto 09: A.

O Lobisomem.

Todas as noites de lua cheia as pessoas andavam com muito medo na rua suspeitavam de um bicho que andava a beira dos matos perto das ruas. Era uma espécie de lobo misturado com homem com quase 2 metros de altura.

Isso virou notícia, passava no jornal na televisão e etc. Nas noites de lua cheia ele andava pelas ruas e uivava e arranhava o chão com suas unhas e ia até as casas das pessoas assusta-las.

As pessoas em noite de lua cheia não colocavam o pé fora de casa. Até que um dia um grupo de caçadores decidiram acabar com o lobisomem demorou para encontrá-lo, mas quando viram ele, atiraram e mataram o lobisomem acabando com essa lenda que todos temiam.

A.

A Noiva Branca.

Todas as noites às 3 horas da manhã uma mulher de vestido branco ficava correndo em volta do campo de futebol da vila Formosa e as portas dos vestiários se abriam sozinha.

Pessoas que passavam de carro ou moto, pessoas passavam por perto e escutavam muitos barulhos estranhos e assustadores. Até que um dia três caçadores de lendas foram até o campo procuraram e não acharam nada, mas o barulho não parava.

Todas as noites com a mesma cantoria até que esse barulho, muito tempo depois, esse som assustador sumiu de vez. Mas o medo da vizinhança da Formosa continuava até que a lenda sumiu de vez e então as pessoas da vila Formosa tiveram muita paz e sossego.

Texto 10: L. M.

O Saci da Vila

Um belo dia minha família e eu fomos viajar para um sítio da minha tia. Lá é bem perto do Distrito de Dourados chamado Macaúba. Mas era bem isolado, logo que chegamos meus primos já disseram que deixam uma pinga para o saci na árvore do quintal. Eu nem dei atenção, se quer acreditei, até dei risadas.

Teve um dos dias que passamos lá que meus pais e minha tia iriam para a cidade mais próxima com nome de Douradina e assim minha prima e eu ficamos sozinhas, logo decidimos aproveitar o dia passear. Fomos ao pé de amora, pois estava carregado, era meio longe, mas mesmo assim fomos.

No meio do caminho quando estávamos retornando avistei muitas pegadas de um pé só e sentimos um vento forte. Ao ver aquilo ela disse:

- Corre! Corre! Mas corre rápido!

E assim fizemos corremos muito e muito mesmo, bem rápido chegamos. Entramos em casa nossos pais já haviam chegado, eu levemente espiei pela porta afora e avistei o gorro vermelho atrás da árvore do quintal virando uma dose de pinga. Assustada fechei a porta.

Nossos pais resolveram sair de casal para jantarem fora, assim nós ficamos novamente sozinhas já que meus primos estavam em outro sítio com amigos. Para espantar ou ignorar um pouco o medo do que vi, decidimos jantar, assistir e “maratonar” vários filmes no Netflix.

Uma hora depois começamos a ouvir assovios altos perto da casa, mas não tinha vento igual a tarde, fomos dormir com muito medo. Nossos pais chegaram não contamos nada, pois ficamos com medo de não acreditarem e no dia seguinte fomos embora como se nada tivesse acontecido.

Texto 11: P.

A menina do canavial

Uma vez um homem estava passeando até que ele entrou em uma plantação de cana, ele foi andando e apareceu uma menina de cabelos pretos e longos, com vestido branco. Ele foi andando até ela, mas ela andou mais rápido e sumiu. Ele ficou procurando a menina no meio da plantação.

A menina desapareceu o homem ficou indignado chegou em casa e contou para sua esposa. Depois de uns dias a esposa do homem foi trabalhar e viu essa menina, rapidamente tirou uma foto no celular e mostrou para seu esposo ele apesar da foto estar bem desfocada reconheceu a menina.

No seu caminho para casa ele achou um rosário e levou para casa. Naquela mesma noite ele começou a ouvir barulhos estranhos, sua esposa não ouvia. Então eles foram dormir e ele começou a ouvir risadas de crianças e logo acordou assustado. Se deparou com a menina do canavial ao lado de sua cama com o rosário na mão.

Ele foi a igreja questionar com o padre o acontecido. O padre lhe contou a história da menina que tinha 12 anos e que sumiu no canavial a muito tempo atrás ao sair da igreja após a missa que nunca faltava e sempre estava com seu rosário na mão. O que resta é tentar entender o contato dela com ele?

Há boatos na vila que ele é a terceira geração de um povo que suspeitavam ser assassinos, assim pode ser que ela busca vingança em todos esses anos, pois pode ter sido morta por um de seus antepassados.

Texto 12: R.

Onde eu moro

Eu moro na Agrovila, lá é muito legal você pode encontrar gente, animais, pode pescar, tirar leite, brincar no fundo de casa, andar de bicicleta, correr, cair, subir e soltar pipas. Tem muitos cachorros, gatos, porcos, vacas e outros bichos.

A vida é tranquila, o ar é puro e a natureza linda. Tem um ônibus escolar que passa na frente da minha casa, o problema é quando chove, pois a estrada fica cheia de barro, lama e buraco.

Aos finais de semana gosto de passear na casa da minha avó Cleuza que fica na macaúba. O meu avô falava que nem sempre foi essa paz morar lá, pois lá tinha um saci que ia atormentar,

principalmente nos tanques de peixes. Ele levava fumo e pinga para o saci, para ele não fazer muito estrago nas coisas. Nunca vimos esse Saci.

Texto 13: L.

O Lobisomem

Minha avó me contou que antigamente tinha um homem que morava perto da casa dela que de noite ele se transformava em Lobisomem e ficava andando no meio da rua e que dentro de sua casa eles diziam ter muitos pelos estranhos.

Ele ficava com dentes afiados, olhos vermelhos, unhas enormes, todo peludo, forte e grande. Parecia muito feroz, uivava alto, e arranhava árvores e paredes das casas.

As pessoas contavam que ele batia na porta da casa das pessoas da vila e ninguém abria a porta para ele, pois tinham muito medo de ser mortos e devorados. Muitos afirmam ter visto o Lobisomem andando por aí nas noites de lua cheia.

E esse homem que se transformava tinha uma esposa, mas nunca fez mal a ela, mas ela afirma que as vezes acordava e a cama estava cheia de pelos ou com lençol rasgado como se fosse arranhado.

Texto 14: E.

O Lobisomem

Contam os antigos da vila que numa noite de lua cheia tinha uma mulher da vizinhança do lado da minha casa dormindo tranquilamente, ela levantou para beber um copo com água e então ela percebeu que tinha um buraco na parede. Ela olhou no buraco e viu um olho vermelho, ficou com medo, ela estava grávida.

Com muito medo saiu correndo e foi para fora da casa e avistou um homem desconhecido, ela perguntou:

- Você viu alguma pessoa agora aqui moço?

Ele respondeu:

-Não!

Assim a mulher correu para dentro da casa, e de lá ouviu uivos, arranhões na parede. Ela olhou novamente pelo buraco e viu o olho vermelho. Com muita curiosidade foi para fora pela segunda vez e uma espécie de lobo atacou ela ferozmente. Afirmam ser um Lobisomem que por tempos na lua cheia incomodava e matava pessoas.

Texto 15: C.

Luz Vermelha

Certo dia de tardezinha, um homem que morava em nossa vila foi no travessão da 5ª linha e estava passando por trás de uma mata numa rua que não tinha casas, logo uma luz vermelha bem

grande o seguiu bem em cima de uma ponte que tinha lá ela sumia. Diziam ser um negócio chamado de butiza que significava uma espécie de ouro ou tesouro enterrado.

A luz significa que tem uma alma que está vagando e precisa doar aquele bem valioso para uma pessoa viva e corajosa, pois somente para essa pessoa que aparece a luz vermelha somente a pessoa que vê essa luz pode retirar o tesouro que está enterrado e dizem que no momento que a pessoa está retirando o tesouro aparece vivos animais e inseto.

O homem continuou adiante disse que na próxima vez que passar por ali iria parar e perguntar o que a luz queria e retiraria o tesouro, desde e então ele não voltou mais lá, pois teve certo receio diante das coisas que as pessoas diziam que poderia até pegar o tesouro, mas venderia sua alma para o diabo.

Texto 16: V. H.

O peixe que brilhava no escuro

Era uma vez um peixinho que brilhava no fundo do lago, onde ele morava gostava muito de pular e brincar. Ele pulava para chamar os outros peixinhos para nadar, era tão engraçado que todos queriam ser como ele.

Um dia pegou o peixe e colocou num aquário, quando anoiteceu ele começou a brilhar e virou um monstro. O pescador viu que deveria voltar e soltar ele no rio para viver com os outros peixes.

Ao chegar no lago o peixinho teve uma surpresa os outros peixes pulavam e viravam piruetas de alegria ao vê-lo, teve uma festa no lago. Ele aproveitou e se sentiu bem lá, olhou para o pescador com olhar de gratidão. Parecia estar muito feliz, mas tem que ficar no lago porque se sair vira um monstro, brilhoso e assassino.

Texto 17: G.

O lobo homem

Segundo conta meus pais que ouviram dos meus avós que o Lobisomem é a lenda da vila que tinha um homem que na sexta-feira 13 do mês na noite de lua cheia ele rolava no local onde os cavalos dormiam e ele virava o tal Lobisomem uma mistura de lobo com homem, uma criatura faminta de carne.

Eles também afirmam que ele tem dentes enormes, pontudos, muitos pelos pelo corpo, unhas enormes. E que ficava nas ruas rondando as casas a espreita de alguma presa. Os cachorros quando o viam ficavam uivando.

Quando estava prestes a amanhecer ele voltava e rolava novamente no local onde os cavalos dormiam e voltava para a forma humana total, um homem magro, apático, e com muito sono que voltava para sua casa dormir.

Os antigos moradores da vila contam que tiveram pessoas que desapareceram e depois foram encontrados somente restos mortais, tipo carcaças humanas nas redondezas onde tem matas ou na beira dos rios.

Texto 18: F. G.

Os dois fazendeiros e o espantalho

Uma vez o avô do meu amigo Matheus Augusto disse para nós que quando ele era mais novo que tinha dois fazendeiros e um deles tinha um espantalho no seu terreno. Um belo dia esse espantalho sumiu e o fazendeiro vizinho foi no terreno dele e encontrou ele lá.

O fazendeiro dono do espantalho estava com uma faca e cortou a mão do seu vizinho, em seguida o matou e fez um churrasco com sua carne. A polícia foi chamada para investigar quando chegou lá ele deu também uma facada no coração do policial.

O Outro policial que estava junto não hesitou e deu um tiro no fazendeiro assassino. O avô do meu amigo disse que o espantalho estava amaldiçoado e enfeitiçou o fazendeiro para cometer mortes. Pois não tem justificativa para os acontecimentos macabros todos viviam em paz por ali.

Texto 19: G.

O tornado

O meu pai conta que quando ele era criança um certo dia em minha casa ele estava de boa sentado em uma cadeira, até que o dia começou a formar um tempo de chuva e a chover muito forte, o céu estava limpo e lindo e do nada uma tempestade veio.

Com isso veio uma ventania terrível vindo a formar um tornado muito grande que puxava tudo que é coisa e ficou assim por dois dias depois foi sumindo. A chuva foi ficando fraca, mas o rastro de destruição era imenso.

Muitas pessoas mortas, animais e coisas destroçadas, mas conseguiram se ajudar, limpar tudo, arrumar as coisas no lugar, salvar algumas pessoas e recomeçar.