

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**  
**FACULDADE DE LETRAS**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

**HELGA CARVALHO BAPTISTA DE ALMEIDA**

**AMPLIAÇÃO DO REPERTÓRIO LITERÁRIO ATRAVÉS DA LEITURA E**  
**PRODUÇÃO DE CONTO DE FADAS**

Juiz de Fora

2020

**HELGA CARVALHO BAPTISTA DE ALMEIDA**

**AMPLIAÇÃO DO REPERTÓRIO LITERÁRIO ATRAVÉS DA LEITURA E  
PRODUÇÃO DE CONTO DE FADAS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Gonçalves.

Juiz de Fora

2020

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Almeida, Helga Carvalho Baptista de.

Ampliação do repertório literário através da leitura e produção de contos de fadas / Helga Carvalho Baptista de Almeida. -- 2020.  
201 f.

Orientador: José Carlos Gonçalves

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2020.

1. Letramento Literário. 2. Gênero Textual. 3. Repertório Literário.  
4. Leitura. 5. Contos de Fadas. I. Gonçalves, José Carlos, orient. II. Título.

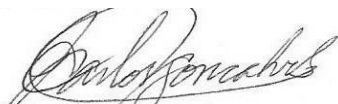


**HELGA CARVALHO BAPTISTA DE ALMEIDA**

**AMPLIAÇÃO DO REPERTÓRIO LITERÁRIO ATRAVÉS DA LEITURA E  
PRODUÇÃO DE CONTO DE FADAS**


Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em 12 de agosto de 2020.



---

Prof. Dr. José Carlos Gonçalves – presidente e orientador



---

p/Profa. Dra. Luciana Teixeira – Membro titular interno



---

p/Prof. Dr. Luiz Fernando Medeiros de Carvalho – UFF – Membro titular externo

Dedico este trabalho aos meus pais Manoel e Fátima, ao meu esposo Geraldo, aos meus filhos Liz, Ágata Maria e Sávio Bento e à memória de meus avós Manoel Fernandes Baptista, que me incentivou a ler em sua biblioteca; Noêmia Pereira Batista e Adolpho da Costa Carvalho que narraram os primeiros contos de fadas e fábulas que conheci.

## AGRADECIMENTOS

Deus permite tudo em tempo oportuno. Agradeço a Ele a chegada da hora certa para a realização deste trabalho. Em outro momento não sei se conseguiria.

À Universidade Federal de Juiz de Fora, agradeço a acolhida e a excelente formação.

Aos meus pais: Obrigada por acreditarem!

Geraldo, meu amor, obrigada pela paciência e incentivo. Você nunca duvidou.

Aos meus três filhos tenho que dizer: Foi por amor a vocês! Obrigada por compreenderem e me esperarem ansiosos por tantas sextas-feiras.

Colegas de turma queridos, gratidão pelo carinho, pelos elogios, pela força. Vocês foram a turma perfeita. Meu lugar era mesmo com vocês.

Professores e meu orientador José Carlos Gonçalves, obrigada por tudo que transmitiram de inovador e pela chance de me oportunizar conviver com pessoas tão sábias.

Aos meus colegas de trabalho, à Prefeitura de Paraíba do Sul, à minha escola querida e à comunidade onde leciono, muito obrigada pela contribuição, pelo espaço e tempo cedidos.

Aos alunos que participaram de toda a pesquisa: Vocês brilharam! Obrigada por fazerem parte dessa conquista. Também foi por amor a vocês.

## RESUMO

O trabalho constitui-se em um estudo de caso de natureza interventiva, propondo-se a desenvolver uma sequência didática de intervenção que estimule a leitura e colabore, especialmente, para a ampliação do repertório literário dos alunos. Os sujeitos da pesquisa são a professora pesquisadora e os 24 alunos de uma turma de sexto ano, do Ensino Fundamental, séries finais, de uma escola municipal de Paraíba do Sul – RJ. A fundamentação teórica baseia-se em autores como, Soares (2017), Maria (2008), Colomer (2007), Candido (2004), Antunes (2012) entre outros, que abordam o processo de alfabetização e letramento, a leitura e o léxico e o ensino da Literatura. A pesquisa fundamenta-se também em Koch e Elias (2017), Marcuschi (2002), Bettelheim (2017), entre outros que abordam, de forma detalhada, o ensino da Literatura, objetivando a ampliação do repertório literário do aluno, além de apresentarem os diversos gêneros textuais e enfatizarem a importância do ensino dos contos de fadas em sala de aula. A proposta inicial desta pesquisa foi desenvolvida por meio de uma etapa diagnóstica que apresentou um questionário aplicado na série em questão, que tratou sobre leitura e escrita em sala de aula e no dia a dia dos discentes. Para diagnóstico inicial, foi aplicado questionário e efetuada produção inicial de textos, realizou-se análise dos dados e foram elaborados gráficos para apresentar os resultados que definiram o tema específico da pesquisa: a necessidade de ampliação do conhecimento literário dos alunos através da leitura e produção de conto de fadas. Na etapa final da pesquisa, elaborou-se ação interventiva que foi desenvolvida a fim de apresentar a relação entre a prática da leitura e a ampliação do conhecimento do repertório literário dos alunos. Para alcançar os objetivos traçados, foram trabalhados, na etapa interventiva, os seguintes contos de fadas: *As Três Penas* (Grimm), *Branca de Neve e os sete anões* (Grimm), *O Barba Azul* (Perrault), *De um certo tom azulado* (Colasanti), *A Madrasta* (Lobato, 2019), *A Princesa e a Ervilha* (Andersen), *As Fadas* (Perrault), *As três fiandeiras* (Grimm) e *Pele de Asno* (Perrault), e o filme *Branca de Neve e o Caçador* (Rupert Sanders, 2012), conforme atividades descritas na proposta interventiva.

**Palavras-chave:** Letramento Literário. Gênero Textual. Repertório Literário. Leitura. Contos de Fadas.



## ABSTRACT

The work is an interventional study of case, proposing to develop a didactic sequence of intervention that stimulates reading and collaborates, especially, for the expansion of the students' literary repertoire. The research subjects are the teacher and the 24 students of a sixth grade class of elementary school, final grades, of a municipal school of Paraíba do Sul - RJ. The theoretical foundation is based on authors such as, Soares (2017), Maria (2008), Colomer (2007), Candido (2004), Antunes (2012) among others, who address the process of literacy, reading and lexicon and teaching literature. The research is also based on Koch and Elias (2017), Marcuschi (2002), Bettelheim (2017), among others that approach in detail, the teaching of Literature, aiming at expanding the student's literary repertoire, in addition to presenting the various textual genres and emphasizing the importance of teaching fairy tales in the classroom. The initial proposal of this research was developed through a diagnostic stage that presented a questionnaire applied in the series in question, which dealt with reading and writing in the classroom and in the daily life of students. For initial diagnosis, a questionnaire was applied and initial production of texts was performed, analysis was performed and graphs were elaborated to present the results which defined the specific theme of the research: the need to expand the student's literary knowledge through the reading and production of fairy tales. In the final stage of the research, an interventional action was elaborated that was developed in order to present the relationship between the practice of reading and the expansion of knowledge of the students' literary repertoire. To achieve the objectives outlined, were worked, in the intervening stage, the following fairy tales: *The Three Feathers* (Grimm), *Snow White and the seven dwarves* (Grimm), *The Bluebeard* (Perrault), *Of a certain bluish tone* (Colasanti), *The Stepmother* (Lobato, 2019), *The Princess and the Pea* (Andersen), *The Fairies* (Perrault), *The Three Spinners* (Grimm) and *Donkey Skin* (Perrault), and the film *Snow White and the Hunter* (Rupert Sanders , 2012), according to the activities described in the intervention proposal.

**Keywords:** Literary Literacy. Textual genre. Literary Repertoire. Reading. Fairy tales.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1 -</b>	É bom ter uma mulher por perto .....	130
<b>Figura 2 -</b>	Se seu marido descobrir que você não está escolhendo o café mais fresco .....	130
<b>Figura 3 -</b>	Homens são melhores que as mulheres. Em casa, elas são úteis – e até agradáveis. Na montanha, contudo, elas são um estorvo..	131
<b>Figura 4 -</b>	O chefe faz tudo, exceto cozinhar - é para isso que servem as esposas! .....	131
<b>Figura 5 -</b>	É sempre ilegal matar uma mulher? .....	131
<b>Figura 6 -</b>	Ilustração do conto As Fadas .....	155
<b>Figura 7 -</b>	Ilustração do conto As Fadas .....	156
<b>Figura 8 -</b>	Ilustração do conto As Fadas .....	157
<b>Figura 9 -</b>	Ilustração do conto As Fadas .....	158
<b>Figura 10 -</b>	Ilustração do conto As Fadas .....	159
<b>Figura 11 -</b>	Recorte em papel feito por Hans Christian Andersen .....	163

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Qual sentimento em relação à leitura? .....	63
<b>Gráfico 2</b> – Para você, qual é a importância da leitura? .....	68
<b>Gráfico 3</b> – O que você se lembra de ter estudado sobre os tipos e gêneros textuais? .....	69
<b>Gráfico 4</b> – Você considera o estudo do vocabulário: .....	71
<b>Gráfico 5</b> – Para você, qual é a importância de conhecer palavras novas ou seus novos significados? .....	72
<b>Gráfico 6</b> – Frequência de leitura .....	79
<b>Gráfico 7</b> – Conteúdos lidos .....	80
<b>Gráfico 8</b> – Número de leitores X Quantidade de livros lidos .....	81
<b>Gráfico 9</b> – Escolha dos livros .....	82
<b>Gráfico 10</b> – Gêneros textuais indicados .....	83
<b>Gráfico 11</b> – Gêneros textuais escolhidos .....	84
<b>Gráfico 12</b> – Onde obtém os livros .....	85
<b>Gráfico 13</b> – Convívio com leitores .....	85
<b>Gráfico 14</b> – Frequência a bibliotecas públicas .....	86
<b>Gráfico 15</b> – Quantidade de livros em casa .....	87
<b>Gráfico 16</b> – Sabe onde encontrar o livro indicado/desejado?.....	88
<b>Gráfico 17</b> – Possui livros? .....	88
<b>Gráfico 18</b> – Já participaram de rodas de leitura em classe ?.....	89
<b>Gráfico 19</b> – Contação de histórias em sala de aula .....	90
<b>Gráfico 20</b> – Contos de fadas conhecidos pelos alunos .....	91
<b>Gráfico 21</b> – Lendas conhecidas .....	92
<b>Gráfico 22</b> – Estrutura e elementos identificados no texto .....	93
<b>Gráfico 23</b> – Facilidade X Dificuldade de acesso .....	94
<b>Gráfico 24</b> – Presente mais desejado .....	95
<b>Gráfico 25</b> – Prioridade de atividades para os alunos .....	95
<b>Gráfico 26</b> – Atividades que exigem mais esforço .....	96
<b>Gráfico 27</b> – Interesse pelos contos de fada contados .....	97
<b>Gráfico 28</b> – Acréscimo de conhecimento e satisfação dos alunos.....	99
<b>Gráfico 29</b> – Comentários sobre os contos lidos .....	100
<b>Gráfico 30</b> – Curiosidade por novos contos de fadas .....	101

<b>Gráfico 31</b> – Busca por novos títulos na internet .....	102
<b>Gráfico 32</b> – Compreensão dos textos lidos .....	103
<b>Gráfico 33</b> – Reconhecimento de elementos da narrativa .....	104
<b>Gráfico 34</b> – Reconhecimento da estrutura da narrativa .....	105
<b>Gráfico 35</b> – Aptidão para frequentar bibliotecas .....	106
<b>Gráfico 36</b> – Aspectos de aprendizados desenvolvidos a partir das leituras de contos de fadas.....	107
<b>Gráfico 37</b> – Aptidão para o uso dos verbos no pretérito .....	108
<b>Gráfico 38</b> – Aptidão para o uso dos verbos <i>dicendi</i> .....	108
<b>Gráfico 39</b> – Aplicação do que aprendeu sobre verbos no texto produzido .....	109
<b>Gráfico 40</b> – Aplicação no uso de letras maiúsculas e minúsculas .....	110
<b>Gráfico 41</b> – Uso de adjetivos na caracterização de espaço e personagens .....	111
<b>Gráfico 42</b> – Proveito do aprendizado .....	112
<b>Gráfico 43</b> – Aptidão para escrever um conto de fadas .....	112
<b>Gráfico 44</b> – Ampliação do conhecimento literário .....	113

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Análise de produção de reconto do Conto de Fadas O Barba Azul.....	73
<b>Quadro 2</b> – Características do gênero textual conto de fadas (referência: O Barba Azul).....	133
<b>Quadro 3</b> – Características do gênero textual conto de fadas (referência: Branca de Neve e os sete anões).....	134
<b>Quadro 4</b> – Características do gênero textual conto de fadas (referência: Branca de Neve e o caçador – o filme).....	135
<b>Quadro 5</b> – Orientações sobre o uso de iniciais maiúsculas.....	160
<b>Quadro 6</b> – Orientações sobre o uso de iniciais minúsculas.....	161

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Quais atividades foram / são mais frequentes nas suas aulas da disciplina de Língua Portuguesa ou em seu dia a dia? .....	67
<b>Tabela 2</b> – Como foram / são, de modo mais frequente, suas práticas de escrita em suas aulas ou em seu dia a dia? .....	70
<b>Tabela 3</b> – Tabela comparativa da evolução da produção inicial à produção final ..	183

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA PARA A ANÁLISE DIAGNÓSTICA E PARA A AÇÃO INTERVENTIVA .....</b>	<b>17</b>
2.1	O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO .....	17
2.1.1	O processo de alfabetização e seus desafios .....	28
2.1.2	Letramento: uma proposta necessária .....	24
2.2	A LEITURA E OS SIGNIFICADOS DO TEXTO .....	30
2.2.1	A Literatura na escola .....	31
2.3	LEITURA E REPERTÓRIO LEXICAL .....	37
2.3.1	A ampliação do conhecimento do repertório lexical pelo viés do letramento literário .....	38
2.4	OS GÊNEROS TEXTUAIS NA SALA DE AULA .....	42
2.4.1	Gêneros textuais .....	43
2.4.2	A escolha do gênero contos de fadas para o projeto de intervenção.....	46
2.5	APORTE TEÓRICO DA AÇÃO INTERVENTIVA .....	56
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA .....</b>	<b>63</b>
<b>4</b>	<b>QUESTIONÁRIOS, GRÁFICOS, TABELAS DE DADOS E SUA ANÁLISES .....</b>	<b>66</b>
<b>5</b>	<b>PROPOSTA DE INTERVENTIVA .....</b>	<b>114</b>
<b>6</b>	<b>ATIVIDADES DETALHADAS DA PROPOSTA INTERVENTIVA .....</b>	<b>120</b>
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>179</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>185</b>
	<b>ANEXO A - Questionário I: diagnóstico.....</b>	<b>189</b>
	<b>APÊNDICE A - Questionário diagnóstico II: leitura e repertório literário.....</b>	<b>192</b>
	<b>APÊNDICE B - Questionário diagnóstico III: avaliação de ampliação de repertório literário após a aplicação de exercícios da proposta interventiva completa .....</b>	<b>196</b>
	<b>APÊNDICE C – Proposta de redação inicial.....</b>	<b>201</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A experiência de quinze anos lecionando em salas de aula de escolas das redes pública e privada levaram a pesquisadora à observação de como a leitura é fator decisivo para o processo de aprendizagem do aluno e, na presente pesquisa, propôs-se a desenvolver uma sequência didática de intervenção que estimulasse a leitura e desenvolvesse, especialmente, o conhecimento do repertório literário dos alunos.

A leitura promove interação com o mundo e suas descobertas, além de estimular o conhecimento de todos os conteúdos escolares. A escola, representada pelo professor, precisa estar preparada para despertar no aluno o gosto pela leitura de fruição, a fim de garantir a formação de leitores competentes, para isto deve estimular a leitura e cuidar para que ela tenha conteúdos capazes, no mínimo, de desenvolverem o conhecimento do repertório literário, uma vez que a sociedade, principalmente com o advento da globalização, exige cada vez mais que os indivíduos sejam proficientes na compreensão de qualquer tipo de texto e na interação eficaz em qualquer ambiente social.

A alfabetização, por muito tempo, esteve centrada apenas no ensino da língua e seu sistema de normatização. A partir dos anos 1980 o “letramento” surge para ampliar o conceito de alfabetização e apresentar um saber que desenvolva o uso competente da leitura e da escrita, estimulando o ensino de Literatura.

O letramento trouxe uma nova perspectiva para o ensino da Literatura e Colomer (2007, p. 24) destaca que “deu-se por terminada a hegemonia literária no ensino da linguística; diversificaram-se os materiais escolares [...] incorporando a leitura de diversos textos sociais”. Portanto, a proposta é também promover por meio da leitura literária o gosto pela leitura, tornando-a algo prazeroso e, ao mesmo tempo, educativo.

Candido (2004, p. 174) preconiza: “a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos”, e essas manifestações garantem a história e a cultura de um povo. Neste sentido, ensinar Literatura é de extrema relevância.

Desta forma, o projeto traz como proposta a abordagem do gênero textual conto de fadas, que se faz presente em duas facetas: ao longo da história da humanidade, desde a Literatura oral, até o desenvolvimento da escrita e da imprensa e sua permanência nos dias atuais; bem como narrativa oral, muitas vezes, no ambiente



familiar ou na escola nas séries iniciais, na fase de oralização da criança, podendo tornar-se excelente exemplo de como a língua se desenvolve no decorrer do tempo, no estudo do texto e da palavra nas séries finais do ensino fundamental, em especial nas turmas de 6º ano. O objetivo principal deste projeto foi ampliar o conhecimento do repertório literário através da leitura e produção do gênero conto de fadas.

Os objetivos específicos do projeto foram: Introduzir a Literatura através de textos literários (leitura de contos de fadas) nas aulas de Língua Portuguesa; apresentar o gênero conto de fadas, seus elementos e sua estrutura; expor as origens e a história dos contos de fadas; demonstrar a atemporalidade presente nos contos de fadas; destacar a função dos verbos que designam atos de fala; destacar o uso dos verbos no pretérito na construção desse gênero narrativo; reforçar a importância do uso de letras maiúsculas e minúsculas na construção do texto; destacar a importância dos adjetivos para a compreensão do texto narrativo especialmente na construção do espaço e dos personagens; desenvolver a escrita mediante a produção de contos de fadas; e desenvolver a oralidade mediante prática de rodas de conversa para discussões sobre os temas centrais de alguns dos contos que serão lidos.

Dentro desta perspectiva de ensino é importante considerar a realidade do aluno e seus conhecimentos prévios, sobretudo aqueles que recaem sobre a língua e a linguagem. Acessar a memória literária do aluno apresentando textos novos que, de alguma forma, façam referência ao conhecimento experimentado em sua vivência.

Faz-se necessária a associação da Literatura ao ensino de Língua Portuguesa para agregar os conceitos e usos da língua a fim de garantir a formação de leitores competentes e a ampliação de seu repertório literário. A partir daí, surgem algumas questões importantes a serem verificadas nesta pesquisa:

1. Como despertar o gosto e o interesse pela leitura literária em sala de aula?
2. Como ampliar o repertório literário do aluno, a partir do gênero conto de fadas, a fim de desenvolver leitores competentes?

A fim de responder tais questões, serão utilizadas como aporte teórico obras que tratam sobre o processo de alfabetização e letramento como *Alfabetização e Letramento*, de Soares (2017) e o estudo *Dos métodos de alfabetização às práticas dos professores: um percurso a ser desvelado* (MARREIROS, 2011).

A partir da obra de Soares (2017) e contribuições de Lemle (2007), Bettelheim (2017), Colomer (2007), dentre outros, foi vista a necessidade de explorar a leitura e os

significados do texto.

Explorando o estudo de Paulino e Cosson (2009) *Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola*, foi despertado o interesse de investigar o ensino da Literatura na escola e sua importância para o saber, assunto que Candido (2004) também aborda na segunda parte de sua obra *Vários Escritos*, na seção de título *O direito à literatura*.

A partir destas considerações sobre Literatura e escola, o desdobramento da fundamentação teórica teve como foco a relação entre leitura e conhecimento do repertório literário, apresentados por alguns dos acréscimos que traz o relato de Finger-Kratochvil (2010) em sua pesquisa para a Universidade Federal de Santa Catarina, que trata das *Estratégias para o desenvolvimento da competência lexical: relações com a compreensão em leitura*. Na etapa da fundamentação foi contribuinte também *Ler e compreender o sentido do texto*, Koch e Elias (2017).

Mais adiante, foi exposta a visão sobre o ensino dos gêneros textuais e a apresentação da motivação que levou à escolha do gênero conto de fadas como estratégia pedagógica. Para tal, a seção intitulada “A escolha do gênero conto de fadas para o projeto de intervenção” traz proveitosas considerações para o desenvolvimento do estudo a partir das obras *Gêneros textuais: definições e funcionalidade*, de Marcuschi (2002), *Literatura Literária na escola*, (ALVES et al, 2011) e *Os contos de fadas: origens, histórias e permanência no mundo moderno* (MEREGE, 2010).

No segundo capítulo apresenta-se a fundamentação teórica para a análise diagnóstica (que está dividida em quatro partes) e o aporte teórico para a ação interventiva. A primeira seção apresentou, primeiramente, “O processo de alfabetização e Letramento” (2.1) que foi dividida em duas subseções intituladas “O processo de alfabetização e seus desafios” (2.1.1) e “Letramento: uma proposta necessária” (2.1.2). Ainda nesta fase da fundamentação, o estudo tratou da “Leitura e os significados do texto” (2.2), que contou com outra subseção: “A literatura na escola” (2.2.1). Posteriormente, outra seção tratou da “Leitura e Repertório Lexical” (2.3) e abordou “A ampliação do conhecimento do repertório lexical pelo viés do letramento literário” (2.3.1). Há, ainda, a seção “Os gêneros textuais na sala de aula” (2.4) que trouxe uma subseção intitulada “Gêneros Textuais” (2.4.1) e outra subseção sobre os contos de fadas: “A escolha do gênero conto de fadas para proposta de intervenção” (2.4.2) e, por último a seção “Aporte teórico para a ação interventiva” (2.5).

Para as ações diagnósticas, de acordo com a fundamentação teórica, serviu como base principal a seção 2.3, que explicitou a relação entre leitura e repertório literário.

No terceiro capítulo, desenvolveu-se a pesquisa propriamente dita com a apresentação da base metodológica, que foi feita na seção “Metodologia” (3), seguida da análise da tabela e dos gráficos produzidos inicialmente “Questionário, gráficos, tabela de asserção de dados e suas análises” (4). A ação interventiva foi exposta na quinta seção, encerrada com a “Proposta Interventiva” (5).

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA PARA ANÁLISE DIAGNÓSTICA E AÇÃO INTERVENTIVA**

Este capítulo do estudo se propôs a apresentar, de modo conciso, as bases teóricas e documentais que tratam sobre o assunto da pesquisa e que servirão para sustentar as considerações sobre a prática de leitura para a ampliação do conhecimento do repertório literário do aluno. O estudo tem caráter interventivo e centraliza-se no ensino da Literatura, através dos contos de fadas.

Com o intuito de apresentar fundamentos, foram exploradas obras que retratassem e conceituassem a sociedade atual e o ensino da Literatura na escola. Com um relato sobre a história da alfabetização e o surgimento do letramento (2.1), Soares (2017) e Lemle (2007) dentre outros estudiosos, expõem questões que envolvem o papel do professor neste processo de ensino e aprendizagem.

O estudo, aplicado a uma turma do Ensino Fundamental de 6º ano das séries finais, buscou uma forma de investigar caminhos que desenvolvessem a formação de leitores competentes e que tivessem gosto pela leitura do texto literário. Neste sentido, a seção 2.2 apresentou como se dá a construção de significados para o texto e para o mundo a partir da leitura utilizando-se das considerações de Bettelheim (2017), Colomer (2007), dentre outros.

A seção 2.3 destacou o tema central do estudo, que consiste na ampliação do conhecimento do repertório literário pelo viés do letramento, utilizando a Literatura em sala de aula. Para tal, as obras de Antunes (2012) e Finger-Kratochvil (2010) se fazem essenciais a fim de nortear as considerações acerca do assunto. Por fim, a seção 2.4 abordou o ensino dos gêneros textuais e, em específico, do gênero conto de fadas, como instrumento de auxílio no desenvolvimento da pesquisa, tendo como aporte teórico obra que dedica um de seus textos (ALVES *et al*, 2011) à análise do uso do gênero textual.

A seção 2.5 traz o aporte teórico para pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986; 1992; 2009), pesquisa qualitativa (BORTONI-RICARDO, 2008) e atividades elaboradas na ação interventiva envolvendo atividades que desenvolvessem o repertório literário.

### **2.1 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

A alfabetização é um processo importantíssimo para o indivíduo, uma vez que é por meio da escrita e da leitura que ele é capaz de envolver-se nas práticas sociais e culturais que envolvem a língua materna. Saber ler e escrever amplia a visão de mundo e modifica o indivíduo em relação aos aspectos sociais, culturais, cognitivos, linguísticos, entre outros.

Por tratar-se de um processo contínuo, uma vez que vai além do aprendizado do alfabeto e da escrita e da leitura, a alfabetização tornou-se tema recorrente nas discussões e análises em relação às práticas pedagógicas.

### **2.1.1 O processo de alfabetização e seus desafios**

Por muito tempo, o acesso ao ensino básico era para poucos, somente as classes mais altas da sociedade tinham acesso à educação formal. Este processo de alfabetização era realizado pela família, que se encarregava dos primeiros ensinamentos.

Antes mesmo de dar atenção ao processo de alfabetização, faz-se necessário descrever um pouco da história da educação no Brasil. A educação, no final do século XIX, era um privilégio para poucos, e a leitura e a escrita quase não faziam parte do contexto cultural da época.

Saviani (2010, p. 166-167) aponta que “[...] durante o Segundo Império [...] o sistema de ensino no Brasil [...] não se implantou e o país foi acumulando um grande déficit histórico em matéria de educação”. A partir do final do século XIX, a educação e, conseqüentemente, a alfabetização sofreram algumas mudanças e foram desenvolvidos métodos para o processo de ensino da leitura e da escrita. Algumas escolas foram criadas e o ensino da leitura começou a ser desenvolvido a partir de métodos sintéticos (da parte para o todo); do método de soletração (alfabético); do método fônico (sons correspondentes às letras); e de silabação (emissão de sons).

Mais tarde, com a República, a educação também sofreu alterações e começou a ser aplicado o uso de cartilhas, trazendo para o termo “alfabetização”, de acordo com Mortatti (2011, p.8), o conceito de “ensino inicial da leitura e da escrita”.

Neste mesmo período, acontece a implementação da reforma da instrução pública no estado de São Paulo, gerando a reorganização da Escola Normal de São Paulo e a criação da Escola-Modelo Anexa. Em 1896, o Jardim da Infância foi criado nesta mesma escola, transformando o método de ensino da leitura (MARREIROS,

2011, p. 28). Mudanças no âmbito social, cultural, econômico e político continuaram ocorrendo e alterando o painel educacional do Brasil.

O termo “alfabetização” passou a ser utilizado no país a partir do início do século XX, relacionado basicamente ao processo de escolarização e, no final deste século, passou a ser utilizado de forma mais ampla, designando o processo de ensino da matemática e de outras disciplinas, não se restringindo mais à escrita e à leitura (MORTATTI, 2011, p. 8).

Muitas propostas foram apresentadas para a adaptação da alfabetização às novas necessidades da sociedade. O acesso à educação básica para qualquer indivíduo, mesmo para aqueles que vivem em locais de condições socioeconômicas menos favoráveis, torna-se direito constitucional em 1988, com a promulgação da Carta Magna do Brasil, conforme preconizado anteriormente na Declaração Universal dos Direitos Humanos, da Organização das Nações Unidas.

Num olhar histórico sobre o processo de alfabetização escolar no Brasil, Soares (2017, p. 62) aponta que é “uma trajetória de sucessivas mudanças conceituais e, conseqüentemente, metodológicas”. Por meio desta afirmação, encontramos a necessidade de reconhecer e nomear as práticas de leitura e de escrita, de forma que atendam à nova realidade do sistema de aprendizagem.

Neste sentido, a autora aponta ainda que o conceito de alfabetização em seu sentido próprio é um “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita” (IBIDEM, p. 16). Desenvolvendo este conceito em dois pontos importantes, o primeiro corresponde a ler e a escrever compreendendo a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita e vice-versa. Num segundo ponto, alfabetizar corresponde à apreensão, à compreensão e à expressão dos significados.

A alfabetização constitui-se num processo gradativo e sabe-se que, historicamente, no Brasil, esse processo seguiu tradicionalmente três métodos de ensino, os quais são conhecidos como alfabético, fônico e silábico. No método alfabético o aluno deve memorizar as letras do alfabeto e combiná-las umas com as outras a fim de formar palavras. No método fônico, o aluno deve estabelecer relação entre fonemas e grafemas, estimulando a compreensão da estrutura sonora das palavras. Já no método silábico, o processo de alfabetização é iniciado a partir da apresentação das vogais e depois a associação delas com as consoantes para que as frases sejam formadas.

Entretanto, sabemos que a alfabetização não deve ser encarada apenas como o aprendizado alfabético, fônico e silábico, mas de acordo com o que Soares (IBIDEM, p. 18) aponta:

[...] o processo de alfabetização deve levar à aprendizagem não de uma mera tradução do oral para o escrito, e deste para aquele, mas à aprendizagem de uma peculiar e muitas vezes idiossincrática relação fonemas-grafemas, de um outro código, que tem, em relação ao código oral, especificidade morfológica e sintática, autonomia de recursos de articulação do texto e estratégias próprias de expressão/compreensão.

Aprender a ler e a escrever compreende alguns saberes que o indivíduo precisa atingir e algumas percepções que precisam ser estimuladas a fim de que essas atividades sejam realizadas de forma natural pelo “leitor”.

De acordo com Lemle (2007, p. 7), “a primeira coisa que a criança precisa saber é o que representam aqueles risquinhos pretos em uma página branca”, ou seja, a criança deve entender o que representam os “risquinhos”, que são os símbolos dos sons da fala.

“Uma criança que ainda não consiga compreender o que seja uma relação simbólica entre dois objetos não conseguirá aprender a ler” (IBIDEM, p. 8). Num sinal de trânsito, reconhecer as cores e o que elas simbolizam é importante para que haja compreensão do “texto”, sendo um exemplo da relação entre símbolos e seus significados.

Para quem ainda não aprendeu a ler e a escrever as letras são apenas “risquinhos” em uma página. Entender que cada “risquinho” da folha branca compreende o símbolo de um som da fala é importantíssimo para o aprendizado. Esta compreensão dos símbolos engloba ainda a relação entre as letras e os sons que elas representam, “é preciso saber ouvir diferenças linguisticamente relevantes entre esses sons, de modo que se possa escolher a letra certa para simbolizar cada som” (IBIDEM, p. 9).

Em resumo, aprender a ler e a escrever depende desta capacidade do indivíduo de fazer essa ligação simbólica entre os sons da fala e as letras do alfabeto. Este processo de desenvolvimento da escrita e da leitura ainda exige a capacidade de reunir as letras e seus sons, bem como captar o conceito da palavra, e relacionar o significado com a unidade “palavra”.

Lemle (IBIDEM, p. 11) aponta que:

Na prática escolar da alfabetização, há uma questão polêmica ligada ao fato de que a escrita contém, na verdade, esses dois níveis de representação simbólica: a representação de conceitos através de sons e a representação de sons através de letras.

Na alfabetização, outra estrutura importante para a construção do aprendizado é a unidade de “sentença”, em que o indivíduo precisa ter a consciência de que, em qualquer escrita, há frases que iniciam com letra maiúscula e terminam com ponto final, a fim de determinar esse encadeamento de informações que o enunciado limita.

A partir destas capacidades supramencionadas, o indivíduo, no processo de alfabetização, é capaz ainda de reconhecer a organização da escrita em uma página. Reconhece que a escrita deve ser feita paisagisticamente da esquerda para a direita na linha, assim como de cima para baixo, uma vez que olhar um texto em uma página é bem diferente de olhar, por exemplo, figuras ou fotografias. Existe uma ordem a ser seguida para a construção de sentido.

Na escola, a alfabetização valoriza a língua escrita e tende a discriminar a língua oral. Soares (2017, p. 25) afirma que “aprender a ler e a escrever, para a escola, parece apenas significar a aquisição de um ‘instrumento’ para a futura obtenção de conhecimentos”; seria uma forma de desvincular a alfabetização como “forma de pensamento, processo de construção do saber e meio de conquista de poder político”.

Portanto, no processo de alfabetização, além de considerar suas facetas psicológicas, psicolinguísticas, sociolinguísticas e linguísticas, deve-se acrescentar a este processo os fatores sociais, econômicos, culturais e políticos que envolvem o indivíduo. Surge a necessidade de encarar tal processo como meio de não só alfabetizar, mas também de letrar, ou seja, “reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (IBIDEM, p. 31).

Hoje, os professores de Língua Portuguesa já possuem um posicionamento diferenciado em relação à escola como simples “transmissora” de informações, dando lugar a uma escola que forma indivíduos aptos a construir conhecimentos de forma autônoma, a fim de que deem continuidade ao aprendizado fora do ambiente escolar. Para tal, é importante que haja sempre discussões acerca da função da escola como estimuladora do “aprendizado do mundo”.



Alguns termos como “semianalfabetos”, “iletrados”, “analfabetos funcionais” são utilizados para apontar os índices de alfabetização e analfabetismo, levando em consideração apenas se o indivíduo é capaz de ler e escrever um bilhete simples. Tal classificação mistura ainda mais os conceitos de alfabetização e de letramento no Brasil, fazendo com que ocorra “uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento [...], o que tem conduzido a um certo apagamento da alfabetização” (IBIDEM, p. 36).

Muitas mudanças ocorreram para que houvesse este “apagamento da alfabetização”. Considerar, por exemplo, o ambiente externo como facilitador para o aprendizado da língua tornou-se importante, o que, até então, não era privilegiado no processo de alfabetização. Essa interação entre língua, escrita e ambiente social exigiu transformações no sistema de ensino que abandonou a chamada “alfabetização tradicional”.

Com o advento da globalização, novas habilidades de leitura e escrita foram exigidas do indivíduo, não bastando saber ler e escrever um texto simples. É importante que o indivíduo seja capaz de ler um texto e construir significados para ler o mundo.

A alfabetização, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi assim, de certa forma obscurecida pelo letramento, porque este acabou por frequentemente prevalecer sobre aquela, que, como consequência, perde sua especificidade (IBIDEM, p. 40).

Os indivíduos denominados hoje de “analfabetos absolutos” são aqueles incapazes de ler e escrever um texto simples; já os denominados “analfabetos funcionais” compreendem aqueles que, de acordo com Maria (2008, p. 17), “deixaram a escola, perderam o convívio com a leitura e a escrita e, embora tenham aprendido a ler e a escrever, com o tempo, foram se tornando incapazes de fazê-lo”.

Paralelamente ao incentivo ao letramento, acontece uma reformulação no processo de alfabetização. Esta “reinvenção” da alfabetização culmina numa análise em que se verifica que a aprendizagem do código e das relações grafofônicas é importante para o indivíduo, mas não só ela. Tal análise aponta que a alfabetização “recupere a importância fundamental que tem na aprendizagem da língua escrita, sobretudo que ela seja objeto de ensino direto, explícito, sistemático” (SOARES, 2017, p. 43).

Todavia, a retomada da alfabetização acaba afastando o processo de letramento, o que, na verdade, não deve ocorrer. Alfabetização e letramento não podem estar

separados no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que todo indivíduo necessita do desenvolvimento do sistema convencional da escrita, assim como das habilidades de uso desta língua nas atividades de leitura e escrita, a fim de participar de forma ativa e crítica na sociedade.

Na concepção tradicional do ensino da língua, alfabetização e letramento aparecem separados. A primeira se detém ao sistema convencional da escrita: aprender a ler e a escrever; já o segundo tem seu foco no desenvolvimento de habilidades textuais de leitura e escrita, estimulando o contato com diversos gêneros textuais e estimulando a compreensão da escrita.

De acordo com Soares (2017), a concepção atual é de que “a alfabetização não precede o letramento, os dois processos são simultâneos”. No entanto, “embora designem processos interdependentes, indissociáveis e simultâneos, são processos de natureza fundamentalmente diferente, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicas” (IBIDEM, p. 45).

O grande desafio está em conciliar os dois processos, a fim de garantir qualidade ao ensino, formando indivíduos capazes de ler, interpretar e construir significados para o texto e para o mundo. Pensar nesta qualidade de ensino compreende analisar a qualidade da alfabetização.

De acordo com Soares (IBIDEM, p. 55),

[...] antes de buscar fatores determinantes da qualidade da alfabetização, ou avaliação de seus resultados, é preciso definir com clareza que propriedades, atributos, condições constituem essa qualidade da alfabetização.

Significa, então, identificar em que momento ocorre o domínio da leitura e da escrita. Mas como identificar que o aluno está devidamente alfabetizado? Este processo de alfabetização/letramento deve ser contínuo, não sendo possível determinar o momento em que este aprendizado ocorre, dado que cada indivíduo possui um tempo para aprender.

Um fator que dificulta a análise da qualidade da alfabetização compreende a diversidade de conhecimentos e habilidades que existem no processo, uma vez que as habilidades e conhecimentos da escrita são diferentes das habilidades e conhecimentos da leitura.

O importante nesta discussão é considerar a relação do processo de alfabetização com os conhecimentos de mundo dos alunos, visto que os fatores sociais, econômicos, políticos e culturais influenciam o processo educativo.

### **2.1.2 Letramento: uma proposta necessária**

A leitura é um dos mais importantes fatores no processo de desenvolvimento intelectual. É, principalmente, através dela que o indivíduo constrói seu enriquecimento pessoal e sua compreensão do mundo. Ler é ampliar a percepção, é aguçar o sentido de observar os fatos que antes passavam despercebidos, o ato de ler é, portanto, capacitar-se para ler a vida.

A leitura é essencial e indispensável a qualquer indivíduo. Aprender a ler e a escrever são atos criativos que implicam uma compreensão crítica da realidade. Ler representa muito mais que apreender o conteúdo de um texto escrito, representa um fenômeno social.

A leitura, habitualmente, foi apresentada como um meio de receber uma mensagem; no entanto, hoje em dia, o ato de ler compreende processos mentais de vários níveis que contribuem para o intelecto e a formação do indivíduo como cidadão.

Nos anos 1980, acontece, então, de forma simultânea, a invenção do termo *Letramento*, no Brasil, do *Illettrisme*, na França, e da *Literacia*, em Portugal, a fim de distingui-lo do processo denominado *Alfabetização*. Por todo o mundo, acontecem transformações quanto à denominação da competência de leitura e escrita. Ocorre uma mudança de pressupostos e objetivos na área da alfabetização, permitindo identificar e explicar o processo pelo qual a criança constrói o conceito de língua escrita, tornando-se alfabetizada e o processo de interação com as práticas e materiais reais de leitura e escrita, para que ocorra essa conceitualização da escrita.

O letramento surge por uma necessidade de desenvolver no indivíduo habilidades a fim de que o mesmo seja capaz de participar de forma ativa e competente das práticas sócio-profissionais que envolvam a língua em sua modalidade escrita.

No Brasil, o surgimento do letramento aconteceu como um questionamento do conceito de alfabetização. A partir disso, os termos alfabetização e letramento se mesclam e até se confundem. Segundo Soares (2017, p. 34), ocorre uma “extensão do

conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento: do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita”.

Sabe-se que a sociedade exige, de um modo geral, um saber não apenas centrado na escrita, requerendo do indivíduo saber também utilizar a linguagem em tal modalidade nas mais diversas situações, sendo capaz de ler e produzir com competência. O indivíduo, além de aprender a ler e a escrever, deve dominar as práticas sociais de leitura e de escrita. E, portanto, integrar e articular os processos de alfabetização e letramento, a fim de garantir o sucesso no processo de ensino e aprendizagem da língua.

[...] alfabetização e letramento – são, no estado atual do conhecimento sobre a aprendizagem inicial da língua escrita, indissociáveis, simultâneos e interdependentes: a criança alfabetiza-se, constrói seu conhecimento do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita, em situações de letramento, isto é, no contexto de e por meio de interação com material escrito real, e não artificialmente construído, e de sua participação em práticas sociais de leitura e de escrita; por outro lado, a criança desenvolve habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais que a envolvem no contexto do, por meio do e em dependência do processo de aquisição do sistema alfabético e ortográfico da escrita (IBIDEM, p. 68).

Letramento compreende desenvolver habilidades e criar hábitos, permitindo que o indivíduo sinta prazer em ler e escrever diferentes gêneros de textos, tornando-se um cidadão capaz de compreender conceitos e práticas sociais por meio da escrita.

Com base nas pesquisas realizadas por Antunes (2009), Soares (2007) e Marcuschi (2002), pudemos identificar que o processo de leitura nunca foi muito valorizado pela escola e que o ensino de gramática estava direcionado apenas para o ensino das classes gramaticais, fora de qualquer contexto social e interacional. A leitura era considerada simplesmente um meio de receber uma mensagem importante. Após uma década, o ato de ler passa a ser considerado um processo mental de vários níveis e que contribui muito para o desenvolvimento da inteligência.

Por essa razão, a leitura é uma forma exemplar de aprendizagem e é também um dos meios mais eficazes de desenvolvimento da linguagem e da personalidade. Ela possibilita melhor compreensão do mundo, permitindo ao indivíduo uma visão crítica da realidade.

Maria (2008, p. 20) aponta que, principalmente, o mercado de trabalho necessita “de pessoas que não se limitem à execução passiva de normas e atitudes mecânicas, mas

que saibam pensar, interagir com situações novas e habilmente tomar decisões”. A fim de atender a estas demandas, é necessário que o indivíduo tenha um nível de leitura razoável do mundo e de informações de forma geral. Para desenvolver este tipo de habilidade, ele deve ter sua base de alfabetização e letramento eficaz e sólida, permitindo que, mesmo após o término das atividades escolares, ele seja capaz de construir e reconstruir seu saber de forma autônoma.

Ler é compreender o mundo, é conseguir, por meio da escrita, representar o mundo, criar significados para ele. É mesclar informações pré-existentes às informações encontradas em diferentes textos e na realidade circundante.

Mas deve-se atentar para que não se cometam equívocos quanto ao nível de alfabetização, como, por exemplo, considerar que a oralização é decisiva para saber ler. De acordo com Maria (IBIDEM, p. 21), “a oralização é apenas um aspecto da leitura e nem mesmo podemos afirmar que a criança de fato, leu o texto, apenas por ter pronunciado as palavras que o constituem”.

Para que haja leitura, é necessária a junção dos sentidos apreendidos no texto às experiências de mundo do indivíduo. Por meio da leitura é que ele atualiza suas informações e constrói novos significados para o mundo.

Um texto é plurissignificativo, e cada pessoa atualiza parte de suas possibilidades, ou seja, dependendo de sua vivência, atribui determinado significado, é mobilizada por um ou outro aspecto explorado pelo autor. É evidente que, se se trata de um texto literário, suas possibilidades são maiores, mas, mesmo em relação a textos puramente referenciais, informativos, o nível de leitura e informação prévia do leitor vai influir na leitura, na interpretação, na compreensão (IBIDEM, 2008, p. 22).

A leitura tem a função de oferecer ao indivíduo uma oportunidade de socialização. Por meio da Literatura, o indivíduo é capaz de acumular conhecimento e de desenvolver-se cultural e socialmente e, no momento em que o ser constrói um sentido para o texto, ele está estimulando seu pensamento, interagindo com as informações do texto e com o autor.

Quanto mais se estimula o pensamento por meio da leitura, mais o indivíduo será capaz de pensar e de agir de forma autônoma, criando significados para o texto com o qual está interagindo e com o mundo. Atualmente, a pedagogia vem estimulando esse pensamento. O uso de textos em todos os campos do aprendizado vem trazendo

referências para que o indivíduo dialogue com os saberes contidos nas novas informações e com as suas experiências pessoais de mundo.

Corroborando esta ideia de diálogo, Colomer (2007, p. 145) propõe a interação dos alunos durante a leitura:

[...] para a escola, as atividades de compartilhar são as que melhor respondem a esse antigo objetivo de “formar o gosto” a que aludimos; porque comparar a leitura individual com a realizada por outros é o instrumento por excelência para construir o itinerário entre a recepção individual das obras e sua valorização social.

O professor deve estimular e apresentar maneiras de a criança desenvolver o gosto pela leitura. Atividades em que o aluno interaja com a leitura e com outros alunos cria um “jogo” que permite a construção de significados à leitura. Ignorar essa interação entre os significados afasta o aluno da leitura e do gosto por ela.

Segundo Colomer (IBIDEM, p. 148), não se pode transmitir o “gostar de ler”, por isso o aluno deve ser apenas guiado pelo professor.

[...] se o acesso à leitura implica fazer entrar em jogo a avaliação pessoal, a necessidade de formação interpretativa lembra que a ressonância de uma obra no leitor se produz sempre no interior de uma coletividade.

Importante destacar que compartilhar a leitura significa estabelecer a relação entre o significado individual e a construção do significado cultural coletivo. A escola tem o papel de estimular esta construção, sem impor, mas oportunizar no sentido de oferecer ao aluno variadas leituras, relacionar “com leituras feitas anteriormente, estabelecer redes comparativas que possam ajudá-los a criar sistemas conceituais com os quais situar suas leituras” (IBIDEM, p. 148).

O contato com gêneros textuais diferentes dos encontrados no cotidiano permite a expansão do pensamento do aluno. Apesar de ser um ato aparentemente solitário, a leitura desencadeia o “diálogo” com outras culturas e/ou outras línguas; permite o acesso a novos espaços geográficos que muitas vezes não serão visitados fisicamente por este aluno.

Por essa razão, a leitura é uma forma exemplar de aprendizagem, é também um dos meios mais eficazes de desenvolvimento da linguagem e da personalidade. Ela

possibilita uma melhor compreensão do mundo, permitindo ao indivíduo uma visão crítica da realidade.

O processo de contato com a Literatura é feito de forma gradual. Na primeira fase da infância, a Literatura apresenta-se com mais imagens do que palavras. Mais adiante, as palavras são introduzidas no mundo infantil de forma simples e fácil, estimulando o universo lúdico da criança e o prazer pelo contato com o livro.

A segunda fase de contato com a Literatura passa a ter menos imagens e mais palavras, evoluindo para a construção do conhecimento, até que as imagens sumam e as palavras fiquem para que o leitor seja capaz de criar seu próprio significado e “imagem” sobre o que está lendo.

Colomer (IBIDEM, p. 144) aponta que, “durante a infância, os contos e as canções ainda oferecem um certo espaço para sentir a Literatura como algo que une os demais, aos pais, à audiência para quem se conta uma história, etc.”. A autora reforça que esta relação deve ser mantida, não permitindo que a leitura seja transformada numa atividade “marginalizada”.

O contato com a Literatura deve ir caminhando à medida que o indivíduo vai crescendo e acumulando conhecimento. Quando pequenas, as crianças costumam ter contato com livros de fábulas e contos de fadas, que trazem um mundo imaginário cheio de fantasias para que elas reconheçam o mundo a sua volta. Estas narrativas precisam ter o elemento do “maravilhoso”, do “fantástico”, o elemento da “magia”.

A adolescência é um momento, por exemplo, em que os alunos estão mais curiosos e precisando enriquecer sua cultura com maior capacidade de compreender os diferentes gêneros literários. Nesta fase, as histórias em quadrinhos, a poesia, as crônicas, os contos de fadas e outros clássicos da Literatura devem ser apresentados, estimulando a leitura deleite e uma nova visão, diferente da que tiveram quando crianças sobre essas mesmas histórias.

Para que este estímulo aconteça, é preciso que os processos de alfabetização e de letramento estejam interligados e interagindo na construção do aprendizado. Soares (2017, p. 46) pondera que esta integração dos processos “implica reconhecer as muitas facetas de um e de outro e, conseqüentemente, a diversidade de métodos e procedimentos para o ensino de um e de outro”. Portanto, deve-se levar em consideração a necessidade de ensino dos símbolos e de fazer o aluno entender essa

correspondência entre fonemas e grafemas, mas também considerar que somente este saber não os prepara para a leitura de gêneros textuais diversos e do mundo.

Buscar um ensino que englobe alfabetização e letramento de qualidade tornou-se um desafio para os professores da atualidade. É importante que se analise a qualidade da alfabetização, uma vez que se pretende formar cidadãos críticos e capazes de fazer uma leitura do mundo; no entanto, esta análise é dificultada por variados fatores.

Portanto, é importante que o professor amplie este conceito a fim de garantir que a leitura não seja simplesmente a decodificação dos símbolos escritos, pois envolve as experiências dos leitores e os significados apreendidos no texto.

Se os níveis de leitura variam dependendo da experiência anterior de quem lê, somos levados a concluir que, em se tratando de leitura, estamos sempre aprofundando nosso aprendizado. A cada novo texto que lemos, a cada novo conhecimento que adquirimos, a cada experiência que vivemos, melhores leitores nos tornamos (MARIA, 2008, p. 22).

A leitura deve ser uma prática prazerosa, e não ser o texto ou livro apenas lido pela informação que carrega. É imprescindível que se faça essa separação entre informação e experiência. Ler, como experiência, deve ser algo estimulador de emoções e percepções, além de proporcionar a construção de sentido a partir do texto escrito. Esta construção se dá por meio da interação entre leitor e autor, leitor e texto, leitor e suas experiências extratextuais.

Por conseguinte, assim como afirma Maria (IBIDEM, p. 25):

[...] a leitura é a possibilidade de diálogo para além do tempo e do espaço; é o alargamento do mundo para além dos limites de nosso quarto, mesmo sem sairmos de casa; é a exploração de experiências as mais variadas, quando não as podemos viver realmente. Por meio da leitura, num ato aparentemente solitário, podemos nos cercar de paisagens e pessoas, podemos nunca estar sozinhos; podemos dialogar com meios sociais e geográficos muito distantes do nosso, podemos dialogar com passados remotos e vivenciar experiências de outros momentos históricos.

A leitura conduz o indivíduo para além da informação ou do conhecimento; através dela é possível o indivíduo ter contato com outras realidades e vivenciar as mais diversas situações. Podemos afirmar, então, que, por meio dela, o indivíduo se emancipa e ganha autonomia para viver. Ela produz sentido à vivência de cada um, permite a compreensão do mundo no qual está inserido.



Ler abrange diversos processos linguísticos e cognitivos e é também por meio da leitura que o indivíduo é capaz de se conhecer e reconhecer seu contexto sociocultural. No entanto, este processo de conhecimento e reconhecimento dependerá exclusivamente da capacidade de o indivíduo compreender e diferenciar os significados do texto.

A próxima seção aborda de que forma a leitura é importante para a formação do homem, versando sobre o fato de que a Literatura deve ser ensinada nas escolas a fim de possibilitar aos alunos explorar os significados atribuídos aos textos pelo autor e os significados atribuídos pelos leitores.

## 2.2 A LEITURA E OS SIGNIFICADOS DO TEXTO

Sabe-se que o ato de ler tem grande importância para a vida de qualquer indivíduo, por meio da leitura somos capazes de visitar lugares ainda não visitados, conhecer culturas de povos distantes e construir significados sobre o mundo a nossa volta. Portanto, desenvolver este hábito entre crianças e adolescentes é imprescindível.

A construção de sentidos se dá pela interação entre autor, texto e leitor. Ao falarmos em estímulo à leitura apontamos a importância da escola na formação de leitores competentes.

Segundo Maria (IBIDEM, p. 40),

[...] se à escola compete a preparação para o desempenho social, numa realidade permeada pela escrita, ela não pode ter como meta apenas dar aos alunos limitadas condições de compreensão dos signos da língua escrita, mas sim preocupar-se em formar cada um deles leitor.

Sendo assim, a criança deve ter acesso à Literatura, tendo a escola como facilitadora para este processo de construção de leitores competentes. A Literatura está na raiz do letramento e, portanto, é importante para a construção literária de sentidos. Desde as séries iniciais, a criança deve ter contato com ela. É importante que a criança entenda a funcionalidade da escrita, que entenda o porquê e o para quê saber ler e escrever.

O contato com o texto literário promove a liberdade da linguagem. Paulino e Cosson (2009, p. 66) apontam que esta liberdade da linguagem é adquirida por meio do “letramento literário”, que “pode ser concebido simplesmente como uma das práticas sociais da escrita, aquela que se refere à literatura”. Para os mesmos autores, uma das

funções da Literatura seria fornecer à criança um “repertório cultural” que lhe permita a construção de sentidos para o texto e para o mundo a sua volta. Imprescindível que a leitura torne-se um hábito para todos.

O próximo item, portanto, tratará da forma como o professor pode apresentar a Literatura em sala de aula e a forma como pode escolher quais obras julga serem importantes para a formação do letramento literário dos discentes.

### **2.2.1 A Literatura na escola**

O letramento, de acordo com Paulino e Cosson (2009, p. 68) é construído por meio da “interação verbal” e “pelo movimento de desconstrução e construção do mundo”.

A interação verbal se dá pela imersão no significado que o texto possui, é “um desligamento do mundo para recriá-lo”, é apropriar-se do sentido do texto para criar novos sentidos (PAULINO; COSSON, IBIDEM, p. 68).

O movimento de desconstrução e construção do mundo ocorre no processo de “reinterpretação” do texto, no processo de interação cultural. Por meio da leitura, o indivíduo é capaz de viver em mundos nunca visitados, de se apropriar de outras identidades, outras linguagens.

Na verdade, todos nós construímos e reconstruímos nossa identidade enquanto somos atravessados pelos textos. O que cada um é, o que quer ser e o que foi dependem tanto de experiências efetivas, aquelas vividas, como da leitura que faz das próprias possibilidades de ser e das experiências alheias a que tenham acesso por meio dos textos (IBIDEM, p. 69).

O letramento de modo geral, e o literário, de modo particular, são importantes para a formação do indivíduo como leitor e como cidadão participativo na sociedade. A escola tem papel fundamental nesta construção, estimulando a percepção da leitura como algo prazeroso e necessário para a construção do saber.

Candido (2004, p. 174) denomina Literatura “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura”. Portanto, toda produção cultural de um povo, desde o folclore, as lendas e outras manifestações de determinada cultura, é considerada Literatura por Candido. O

autor afirma que a Literatura se apresenta como a “manifestação universal de todos os homens em todos os tempos”.

Não existe um povo que não tenha uma Literatura que o represente. Toda atividade e pensamento humano possuem um pouco de Literatura. Toda sociedade cria sua Literatura por meio de suas manifestações culturais.

“A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (IBIDEM, p. 175).

De fato (dizia eu), há “conflito entre a ideia convencional de uma literatura que eleva e edifica (segundo os padrões oficiais) e a sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, com uma variada complexidade nem sempre desejada pelos educadores. Ela não *corrompe* nem *edifica*, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (IBIDEM, p. 176).

No texto literário, até mesmo as frases mais simples, que descrevem objetos reais, desempenham funções diferentes dependendo de quem está lendo. O texto tem uma intenção, mas ganha novos significados de acordo com o leitor e o modo como o autor se expressou.

Para Candido (IBIDEM, p. 177), “toda obra literária é, antes de mais nada, uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção, *enquanto construção*”. Pode-se afirmar então que a forma como o texto literário é construído nos dá significados capazes de organizar nosso pensamento e criar novos significados para o que estamos lendo.

Os significados produzidos pelos leitores vão sendo modificados à medida que a leitura vai avançando. Iser (1996, p. 125) aponta que “a relação entre texto e leitor se estabiliza através do *feedback* constante no processo da leitura pelo qual se ajustam as imprevisibilidades do texto”.

Leitor e texto estabelecem uma relação de troca dinâmica de significados. O texto, por si só, apresenta um significado que pode ser alterado a partir da compreensão, cultura e experiências do leitor.

Iser (IBIDEM, p. 146) expõe que: “1. O texto ficcional permite a seus leitores que transcendam a sua posição no mundo. 2. O texto ficcional não é nenhum reflexo de uma realidade dada, mas sim seu complemento em um sentido específico”. Ele é importante para que o indivíduo seja humanizado, alcance significações com sentido

próprio para as palavras lidas e a realidade com a qual convive. O autor organiza nele situações, enunciações, a fim de promover esta construção de significado particular.

Para Candido (2004, p. 179) “as produções literárias, de todos os tipos e todos os níveis, satisfazem necessidades básicas do ser humano, sobretudo através dessa incorporação, que enriquece a nossa percepção e a nossa visão do mundo”.

A Literatura estimula no leitor a busca por significados, o reconhecimento do mundo. Daí a importância da escolha do repertório literário para a sala de aula.

Quando se pensa em Literatura infantil como uma produção para crianças e jovens, geralmente, costuma-se relacioná-la imediatamente com produções para a escola, ou seja, obras que possam ser utilizadas nas escolas, apenas com fins pedagógicos. Soares (2007, p. 18) aponta que “sempre se atribuiu à literatura infantil (como também à juvenil) um caráter educativo, formador, por isso ela quase sempre se vincula à escola”, mas não há necessidade de que os textos selecionados pelos discentes sejam canônicos ou direcionados apenas para o público infantil ou juvenil, basta que despertem interesse e tenham relevância no contexto em que aquele grupo a que se destina a leitura esteja inserido.

Ainda hoje encontramos o uso inadequado da Literatura nos livros didáticos, uma vez que as obras literárias ou fragmentos delas são utilizados apenas para introduzir determinado conteúdo programático, deixando de lado a real função da Literatura, sem provocar a curiosidade e sem estimular o interesse em conhecer a obra na íntegra.

Há, ainda, a recorrente repetição de textos e autores. A criança ou jovem não têm contato com um repertório variado de produções literárias ao longo da vida escolar, o que resulta em uma formação de Literatura inadequada, criando o conceito de que ela é composta por poucos autores e por um número reduzido de textos literários.

Na escola, diversos fatores influenciam a seleção das obras utilizadas para o ensino e o estímulo da leitura. Cosson (2006, p. 32) afirma que o primeiro fator “diz respeito aos ditames dos programas que determinam a seleção dos textos de acordo com os fins educacionais”; o segundo fator corresponde “à questão da legibilidade dos textos”; o terceiro tem relação com “as condições oferecidas para a leitura literária na escola”; o quarto, e apontado como o mais importante fator, refere-se ao “cabedal de leituras do professor”.

De acordo com o exposto, é possível perceber que o ensino de Literatura e o estímulo à leitura não dependem apenas do contato com o texto, fatores externos, muitas vezes são fundamentais para despertar o interesse do aluno.

Para que a seleção dos textos seja eficaz e desperte no alunado o interesse por seu conteúdo, forma e significado devem condizer com a fase escolar da turma, ou seja, série e idade dos alunos, condição financeira e social, realidade vivenciada por grupo, ou até mesmo origem étnica e racial. A partir destas escolhas o aluno deve ser capaz de entender e apreender o conteúdo do texto.

Os livros a serem compartilhados devem ser aqueles que ofereçam alguma dificuldade ao leitor para que valha a pena investir neles o escasso tempo escolar. Se não há um significado que requeira um esforço de construção, não se pode negociar o sentido; se a estrutura é sempre convencional, não se aprende a estar atento para antecipar ou notar as elipses; ou se não há ambiguidades interessantes, não há porque buscar indícios, reler passagens e discutir as possíveis interpretações (COLOMER, 2007, p. 149).

Hoje nas escolas, o professor precisa fazer suas escolhas e orientar o aluno sobre como ler e o que ler, discutir com a turma os significados encontrados no texto, estimular uma leitura compreensiva, a partir disto, ele se sentirá confortável para escolher uma obra literária para si e terá como elementos para construir um julgamento sobre os textos que venha a contemplar.

Há algumas décadas “o professor precisava apenas seguir o cânone, ou seja, aquele conjunto de obras consideradas representativas de uma determinada nação ou idioma” (COSSON, 2006, p. 32). Desconsiderando a realidade do aluno ou ainda sua necessidade cultural, o professor seguia a tradição, ainda que em alguns momentos não concordasse com tais escolhas.

Ante as críticas recebidas pelo cânone, a seleção de obras literárias têm seguido as mais variadas direções. Há aquela que ignora as discussões recentes e mantém o cânone incólume. [...] Outra direção se concentra na defesa da contemporaneidade dos textos como o critério mais adequado para a seleção da leitura escolar (IBIDEM, p. 33).

A justificativa para aqueles que o fazem seguirem o cânone corresponde à concepção de que tais obras não podem ser questionadas; elas transcendem tempo e espaço e sua leitura é fundamental para formar o indivíduo letrado. Justifica-se também pelo grande número de obras que são oferecidas ao professor pelas editoras, como

material didático, trazendo uma linguagem aparentemente mais fácil e próxima da realidade dos leitores. O processo de seleção deve ser democrático e considerar a diversidade cultural e os valores dos leitores aos quais as obras serão destinadas. Paulino (2004, p. 53) aponta, em seu estudo, que há uma polêmica entre “cânones literários e cânonos escolares”, visto que estas relações “perpassam os conflitos sociais e políticos, camuflados muitas vezes em nome da Pedagogia ou da Arte”.

Pode-se considerar, então, que, mesmo dentro da coletânea de obras de um autor dos cânones literários, há que se pensar quais de suas obras mais se prestam ao serviço do cânone escolar, visto que muitas delas podem não exemplificar tão bem a magnitude daquele escritor, ou ainda fazer com que o leitor/aluno não tenha a real ideia das características principais que consagraram aquele autor e sua obra.

A formação de um leitor literário exige do professor maior dedicação e preparo. No que se refere ao ensino de Literatura, os livros didáticos não permitem que se investiguem outras possibilidades que envolvam comparações, contrastes e até mesmo debates e discussões, em que a leitura do aluno também seja considerada, o que é questão primordial para que a formação leitora seja eficaz.

Importante apresentar as afirmações de Paulino, que se referem à formação de leitores:

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção (IBIDEM, p. 56).

Para que o leitor adquira estas estratégias de leitura é importante fazer uma seleção cuidadosa dos autores e obras. O repertório literário deve ser crescente. De nada adiantaria apresentar autores premiados e não garantir leitores bem formados. Deve haver contato constante com variados autores e obras válidas.

O letramento literário, de acordo com Paulino (IBIDEM, p. 59) “continua sendo uma apropriação pessoal de práticas sociais de leitura/escrita, que não se reduzem à escola”. Trata-se de um processo contínuo de identidade pessoal.

Portanto, é indispensável que a Literatura esteja presente no ensino. A Literatura promove o desenvolvimento do vocabulário, a compreensão da linguagem escrita, além de promover o gosto pela leitura.

Colomer (2007, p. 104) aponta que “existe um acordo generalizado sobre o fato de que os contos possuem a enorme vantagem de ensinar às crianças a ‘pensar só com palavras’, ou seja, sem apoiar-se na percepção imediata”. Isto quer dizer que a utilização da Literatura permite ao aluno desenvolver uma capacidade interpretativa mais eficiente e com base nas suas experiências pessoais, incentivando este aluno a imaginar histórias e buscar significados diferentes para o texto.

A Literatura aparece ainda como elemento essencial para o processo de crescimento social e afetivo. Pesquisas apontam “como se colocam as crianças em posição de buscar o significado conjuntamente, em lugar de perguntar-lhes simplesmente sobre sua compreensão ou reação individual” (IBIDEM, p. 107).

A escola deve promover a participação de várias crianças compartilhando seu entusiasmo pela leitura, pela forma como constroem o significado para o texto lido, e apresentando também o que os livros trazem de importante para sua consciência de mundo.

Este processo de crescimento social e afetivo engloba a participação da família, esclarecendo a importância do hábito de leitura compartilhada por ela, a fim de promover momentos de prazer e aprendizado em conjunto.

Vale destacar que, por muito tempo, disseminou-se a ideia de que ler exige “certo esforço”, quando comparado aos outros interesses das crianças e adolescentes como jogos, televisão e redes sociais. Realmente, por este ponto de vista, a leitura exige mais atenção e exercício mental. No entanto, atualmente entende-se que é necessário mostrar que a leitura é algo interessante, necessário e prazeroso. O ato de “compartilhar” a leitura é um exercício indispensável para o desenvolvimento de leitores competentes; no entanto, Colomer (IBIDEM, p. 110) afirma que não é apenas isso, compartilhar é

ter tempo na aula para praticar a leitura individual e rotinas cotidianas para que se ‘lembrem’ que podem pegar um livro e não o controle remoto da tevê; [...] assim como apresentações de livros que afastem o medo e a dúvida que o texto desconhecido sempre provoca em qualquer leitor, de tal modo que os comentários do docente ou a leitura de fragmentos pretendam, na realidade, o mesmo que as primeiras linhas de qualquer narrativa: seduzir o leitor para que enfrente o esforço.

Trata-se de motivar o aprendizado da criança por meio da leitura, criando espaços e rotinas que envolvam a Literatura tanto na escola, quanto no ambiente familiar. É preciso ampliar e consolidar a relação entre aluno e Literatura. Esclarecer que a Literatura não está apenas nos textos considerados literários, mas nos textos de tradição oral, nos meios de comunicação e em outras manifestações artísticas.

Paulino e Cosson (2009, p. 75) encerram afirmando que é papel do professor na formação do aluno leitor a “interferência crítica”; que nada mais é do que influenciar na formação do gosto pela leitura, entendido como uma “aprendizagem da cultura literária”. Está relacionado à formação da

[...] consciência de que possuímos um patrimônio cultural que deve ser reconhecido, conhecido e trabalhado como ponto de partida para a formação de um repertório literário personalizado, ligando as atividades escolares à vida social e à sua história.

Em resumo, deve-se desenvolver além da aprendizagem da língua, a expansão do vocabulário, o conhecimento e reconhecimento do outro e do mundo a sua volta, que a Literatura proporciona ao leitor.

No item 2.3 será apresentada a importância do repertório lexical para a construção e compreensão do texto, como as escolhas de determinados vocábulos influenciam o leitor e direcionam, muitas vezes, a quem o texto se destina.

### 2.3 LEITURA E REPERTÓRIO LEXICAL

Como já mencionado oportunamente, por muito tempo a alfabetização foi associada apenas à prática de saber ler e escrever. Com o surgimento do letramento, houve a necessidade de formar leitores competentes e que fossem capazes de ler e construir sentido(s) sobre o que estava sendo lido.

No Ensino Fundamental, especialmente no segundo segmento, não se deve abandonar a prática do ensino através dos textos literários; o letramento literário, as práticas de leitura e escrita e a gramática devem caminhar unidos. É comum que os professores das séries finais deste segmento deixem de lado a prática da contação de histórias, as rodas de leitura, as produções de textos, mas esse abandono não é cabível. Estas práticas devem ser reforçadas, através do incentivo a visitas a bibliotecas,



propostas de resenhas críticas e resumos, ensaios de roteiros de peças teatrais baseadas nos textos lidos, entre muitas outras atividades.

Quando são realizadas atividades envolvendo textos (literários ou não), eles são selecionados de acordo com a faixa etária das crianças e suas respectivas séries de estudo, sendo delimitados, inclusive, pelos currículos mínimos de cada entidade de ensino quais tipos e gêneros textuais deverão ser privilegiados em cada uma delas, a fim de capacitar o alunado para a proficiência em lidar com o maior número de gêneros de textos possível, promovendo o aprendizado, a compreensão do conteúdo, o entendimento dos usos das diversas funções dos sentidos que podem ser atribuídos ao texto e, ainda, a ampliação do repertório lexical, através, por exemplo, da utilização de vocábulos diversos daqueles utilizados cotidianamente pelos falantes/leitores, incitando a descoberta de novos sentidos para uma mesma palavra, estimulando a leitura de textos mais ou menos rebuscados etc.

O tópico seguinte explicita como a leitura e a Literatura podem contribuir, de forma eficaz, para a ampliação do conhecimento do repertório de palavras do aluno.

### **2.3.1 A ampliação do repertório lexical pelo viés do letramento literário**

A experiência da leitura aproxima os indivíduos em sala de aula e promove a interação e o desenvolvimento lexical. A leitura dá aos alunos a oportunidade de discutir com seus colegas e refletir sobre os temas das obras eventualmente lidas, relacionando-os com os temas atuais e ainda aprendendo novos vocábulos. A partir daí, o aluno desenvolve uma capacidade de percepção de mundo mais crítica, passando a confiar em si mesmo, quando for necessário, interagindo em outros ambientes, diversos daqueles que lhe são comuns, passando a escolher por um crivo próprio de seleção o vocabulário ideal para cada situação.

A maioria das palavras que os estudantes conhecem é aprendida por meio de experiências orais ou escritas, dentro de um contexto social e cultural (sua família, seus colegas, seu bairro de moradia). A leitura, por sua vez, é considerada o meio ideal para a aquisição e ampliação de vocabulário, porque as palavras aparecem mescladas ao contexto e, mesmo se tratando de um vocábulo “novo”, desconhecido pelo leitor, ele, geralmente, é capaz de significá-lo pelo contexto.

A aquisição de vocabulário é vista, por diferentes autores, de diferentes maneiras. Há autores que defendem o uso exclusivo da leitura como forma de aquisição de vocabulário, o que configura uma abordagem indireta de ensino de vocabulário na qual a atenção do aprendiz está voltada para o assunto de que o texto trata e, não, especificamente, para o vocabulário a ser adquirido (MOREIRA, 2000, p. 15).

No entanto, há quem considere que o vocabulário deve ser aprendido por meio da instrução direta e explícita, ou seja, defende o ensino do vocabulário de forma tradicional, por meio de listas de palavras, ditados, a fim de ampliar o repertório lexical do aluno. Há, ainda, quem considere que deve acontecer a interação entre essas duas modalidades de ensino, ou seja, a instrução direta (sem contexto) associada à instrução contextualizada por meio da leitura. Esta combinação pode ser exercitada por meio da utilização de gêneros textuais e mesclada à seleção de vocábulos “novos”, num exercício de construção de significado para os vocábulos e para o texto.

Para tanto, é importante que o estudante tenha contato com os mais diversos gêneros textuais, a fim de desenvolver seu repertório lexical. Porém, é necessário respeitar-se a idade/série quando da seleção dos gêneros a serem trabalhados com os discentes.

Todo indivíduo agrega, de forma contínua, informações e conhecimentos lexicais por toda vida, mantendo-se sempre aberto a novas contribuições, o que configura que o aprendizado é apenas iniciado na escola, mas prolonga-se ao longo das experiências orais ou escritas a que se expõe o homem. Se levarmos em conta o dinamismo e a relativa instabilidade do léxico, a adaptação às mudanças da língua e, por conseguinte, dos gêneros, fica ainda mais evidente.

O cenário do ensino vem mudando com o processo de letramento e, por isso, os professores, de modo geral, devem estar mais atentos à necessidade de formar leitores competentes que necessitam de um repertório lexical amplo, a fim de serem capazes de inferir sentido a partir de qualquer mensagem.

No processo de leitura, compreender a finalidade a que um determinado gênero textual se dispõe é muito importante, interessando o sentido que determinado item lexical assume no contexto inserido. Por tal motivo, pode ser necessária a utilização de outro gênero textual, tal como o verbete, geralmente inserido em dicionários, a fim de que se busque informação precisa sobre o significado dado ao termo dentro de um texto que se tenta compreender, não sendo sempre, portanto, intuitiva ou puramente interpretativa sua compreensão.

Ruddell (1994 apud FINGER-KRATOCHVIL, 2010, p. 98) apresenta:

Quatro elementos provêm o quadro necessário para se examinarem as relações entre compreensão e vocabulário: a) o conhecimento prévio e a experiência anterior; b) as informações disponíveis no texto; c) a atitude (*stance*) em relação ao texto; d) as interações sociais.

O primeiro elemento trata do conhecimento prévio e a experiência anterior, que prioriza o conhecimento no processo de compreensão, ou seja, é importante que o indivíduo tenha um conhecimento anterior sobre o assunto da mensagem a que será exposto e já tenha tido alguma experiência que possa ser relacionada com o que está sendo lido.

O segundo item diz respeito às informações contidas no texto. Ele precisa ter informações suficientes para que seja compreendido, ser coeso e coerente.

O terceiro elemento indica que a atitude do indivíduo em relação ao texto irá influenciar a percepção e a aprendizagem. O leitor deve estar atento à leitura, interessado e motivado.

Por último, e o mais importante de todos os itens, estão as interações sociais. Elas influenciam o desenvolvimento e a compreensão da linguagem, assim como a ampliação do repertório lexical. Ruddell (IBIDEM, p. 106) destaca que “a aprendizagem de vocabulário tem sido mais efetiva quando algum tipo de troca social (interação) entre professor e aluno ou aluno e aluno ocorre”.

Deve-se estabelecer uma relação cognitiva entre a informação nova e a já conhecida, conectando as habilidades que irão preparar o leitor para ler, interpretar e significar o texto. Desenvolver habilidades de leitura compreende, além de formar leitores competentes, permitir que o indivíduo seja capaz de realizar múltiplas tarefas intelectuais e físicas, úteis para a vida, especialmente para a resolução de problemas e para o exercício de sua cidadania.

O professor deve desempenhar o papel de mediador deste processo de desenvolvimento das habilidades de leitura e interação com os conhecimentos lexicais e enciclopédicos. Deve preparar um material introdutório relevante para ajudar o aluno a organizar-se cognitivamente, como ilustram Fontana e Rosseti (2007, p. 203):

Para bem mediar situações que oportunizam o desenvolvimento da leitura, o professor precisa ter clareza, entre outros aspectos, quanto à dimensão do conhecimento prévio que servirá para desencadear e permear o processo.

Nesse âmbito, o conhecimento enciclopédico assume grande relevância, uma vez que está diretamente associado ao conteúdo temático do texto.

Os conhecimentos enciclopédico e lexical são elementos fundamentais para o estabelecimento da coerência de textos e para tornar os indivíduos capazes de compreendê-los, de interpretá-los e, através deles, exercerem a cidadania.

Kock e Elias (2017, p. 39) apontam que “na atividade de leitura e produção de sentido, colocamos em ação várias estratégias sociocognitivas”. Tais estratégias compreendem acessar vários conhecimentos que já fazem parte da memória do aluno.

O conhecimento linguístico, por exemplo, compreende o conhecimento gramatical e lexical.

Baseados nesse tipo de conhecimento, podemos compreender: a organização do material linguístico na superfície textual; o uso dos meios coesivos para efetuar a remissão ou sequenciação textual; a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados (IBIDEM, p. 40).

O conhecimento linguístico é importante para que o leitor:

1. seja capaz de identificar no texto por que determinado termo ou expressão foi utilizado;
2. identifique o uso de termos em outra língua, muitas vezes empregados para dar destaque ao assunto que será desenvolvido;
3. leve em consideração o conhecimento e uso da língua, de acordo com o gênero que está sendo apresentado.

Em consonância com Finger-Kratochvil (2010), Kock e Elias (IBIDEM, p. 42) afirmam que o conhecimento enciclopédico “refere-se a conhecimentos gerais sobre o mundo [...] bem como conhecimentos alusivos a vivências pessoais e eventos espaço-temporalmente situados, permitindo a produção de sentidos”. Significa acessar as informações sobre acontecimentos vivenciados pelo leitor ou fatos da história de sua cultura para interpretar enunciados dos textos. “É preciso num e noutra caso ativar conhecimentos das coisas do mundo para produzir sentido a partir do conhecimento linguístico materialmente constituído” (IBIDEM, p. 43).

Mais um conhecimento apontado por Koch e Elias (IBIDEM) é o conhecimento interacional, que compreende o conhecimento ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural.

As autoras expõem que, por meio do conhecimento ilocucional, o leitor é capaz de “reconhecer os objetivos ou propósitos pretendidos pelo produtor do texto, em uma dada situação interacional” (IBIDEM, p. 46).

O conhecimento comunicacional está relacionado a:

- quantidade de informação necessária, numa situação comunicativa concreta, para que o parceiro seja capaz de reconstruir o objetivo da produção do texto;
- seleção da variante linguística adequada a cada situação de interação;
- adequação do gênero textual à situação comunicativa (IBIDEM, p. 50).

Tal conhecimento está diretamente ligado, portanto, à capacidade de compreender as palavras, na forma e posição que aparecem no texto e ainda de acessar as informações ao gênero textual que se encaixa na produção textual dada.

O conhecimento metacomunicativo compreende a grafia com realce de algumas palavras do texto para dar ênfase ao que está sendo dito/escrito, para chamar a atenção do ouvinte /leitor (IBIDEM).

O último conhecimento apontado trata do conhecimento superestrutural ou conhecimento sobre os gêneros textuais. “Envolve conhecimentos sobre as macrocategorias ou unidades globais que distinguem vários tipos de textos” (IBIDEM, p. 54), permitindo distinguir qual gênero textual está sendo utilizado na comunicação.

A seção seguinte vem explicitar como os gêneros textuais são utilizados no cotidiano, construindo a cultura de uma sociedade e sua importância nos trabalhos de ensino de Língua Portuguesa em sala de aula.

## 2.4 OS GÊNEROS TEXTUAIS EM SALA DE AULA

Conforme exposto anteriormente, no ensino de Língua Portuguesa, principalmente, o uso do texto é importante para a formação de leitores competentes, englobando a ampliação de seu repertório lexical e ampliando ainda sua visão de mundo. Os textos são representações de toda construção cultural de uma sociedade, a partir dos códigos e significados da língua nativa. Devem ser, para tanto, trabalhadas em sala de aula estratégias de leitura que favoreçam esta ampliação do repertório lexical e a construção de significados para o texto. Desenvolver tais estratégias estimula a formação de um leitor mais crítico.

Também já foi dito e cabe reforçar que o texto não é uma construção fixa, ele pode conter múltiplos sentidos. Dubeux e Silva (2012, p. 6) apontam que “os textos são produzidos em situações marcadas pela cultura e assumem formas e estilos próprios, também historicamente marcados”. É por meio das interações textuais que os gêneros ganham forma e constroem significados.

Ao trabalhar os gêneros em sala de aula, duas dimensões devem ser articuladas. A primeira se refere aos aspectos socioculturais de funcionamento da sociedade e a segunda aos aspectos linguísticos que se voltam para a compreensão do que o texto quer informar ou comunicar (IBIDEM).

Ao escolher um gênero textual para trabalhar em sala de aula, o professor deve contextualizá-lo e preparar o aluno para o texto, apresentando um repertório enciclopédico amplo para pesquisa, além de estimular a discussão sobre o assunto.

Para que haja interação entre os indivíduos, a sociedade lança mão de uma infinidade de gêneros, por meio dos quais os conhecimentos são compartilhados. Quando ocorrem mudanças na sociedade, os gêneros textuais acompanham essas transformações. Sendo assim, podemos afirmar que os novos gêneros textuais vão se constituindo em um processo permanente, em função das atividades sociais que vão surgindo.

Em qualquer etapa da escolaridade, é importante que sejam feitos estudos por meio de textos de diferentes gêneros literários ficcionais, por exemplo, daqueles voltados para a narrativa de fatos e episódios do mundo imaginário. Entre esses, podemos citar os contos, as lendas, as fábulas, as crônicas, as novelas, entre outros.

Em relação aos gêneros, existe uma infinidade deles, e basta o professor reconhecer e identificar qual deve ser trabalhado em cada momento em sua aula.

A próxima subseção vem elucidar a importância de se debruçar sobre o ensino dos gêneros textuais na sala de aula.

#### **2.4.1 Gêneros textuais**

Os gêneros textuais estão diretamente ligados à cultura e à sociedade. Segundo Marcuschi (2002, p. 19) “os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia”. Historicamente, numa cultura basicamente oral, a

variedade de gêneros era bem reduzida. Após a invenção da escrita alfabética, o número de gêneros textuais multiplicou-se.

Com o desenvolvimento das tecnologias e da denominada cultura eletrônica (telefone, rádio, televisão, computadores, celulares e a conexão via *Internet*) “presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita” (IBIDEM, p. 19).

Os gêneros textuais vão surgindo ao longo das transformações culturais da sociedade e integram-se a ela de modo que passam a fazer parte do ensino da língua de forma natural. A partir de seus usos, os gêneros passam a ser caracterizados pelas suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais, levando-se menos em consideração sua estrutura ou características linguísticas. Por tratar-se de textos de grande variedade de “estilo”, os gêneros textuais da atualidade, muitas vezes, não possuem apenas uma denominação, possuem estruturas diversas e veiculam-se em suportes os mais variados (IBIDEM).

Importante apresentar como essa variedade de gêneros está presente no cotidiano de qualquer indivíduo e como é importante para a formação e ampliação do repertório lexical de cada um, em qualquer fase da vida, principalmente na fase escolar.

Com o advento das tecnologias, foram desenvolvidas diversas áreas da sociedade e a comunicação foi a mais “atingida”, uma vez que se criou um universo ainda maior e mais rápido de comunicação, quase totalmente sem dependência da distância física.

Assim, os grandes suportes tecnológicos da comunicação, tais como o rádio, a televisão, o jornal, a revista, a internet, por terem uma presença marcante e grande centralidade nas atividades comunicativas da realidade social que ajudam a criar, vão por sua vez propiciando e abrigando gêneros novos bastante característicos (IBIDEM, p. 20).

Tais gêneros trazem uma nova forma de ensinar e novas relações entre oralidade e escrita, permitindo que haja maior integração entre os símbolos e signos orais e escritos, propiciando uma nova “roupagem” aos modelos do ensino da língua.

Marcuschi (IBIDEM, p. 21) salienta que “embora os gêneros textuais não se caracterizem nem se definam por aspectos formais, [...] e sim, por aspectos sócio-comunicativos e funcionais, isso não quer dizer que estejamos desprezando a forma”,

uma vez que é por meio da forma que se determina o gênero, isto é, a forma é que vai diferenciar os tipos e os gêneros textuais.

A língua é a representação histórica e social de uma cultura, uma representação social e discursiva do mundo.

Segundo Marcuschi (2002), os gêneros textuais possuem características socio-comunicativas e podem ser definidos da seguinte forma:

1. são realizações linguísticas concretas definidas por prioridades sócio-comunicativas;
2. constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc. (IBIDEM, p. 23).

Portanto, pode-se considerar que os gêneros textuais são qualquer ato que envolva a língua escrita ou oral que estabeleça uma relação socio-comunicativa e não se apresentam de forma única.

Assim, quando nomeamos um gênero textual, não estamos delimitando uma forma linguística, mas delimitando uma comunicação linguística de uma situação social específica (IBIDEM).

Portanto, é importante que os gêneros textuais sejam trabalhados em sala de aula, a fim de garantir que tais interações socio-comunicativas sejam identificadas e exercidas de forma correta. Marcuschi (IBIDEM, p. 32-33), ao apresentar que “no centro dos PCN, quando sugerem que o trabalho com o texto deve ser feito na base dos gêneros, sejam eles orais ou escritos”, demonstra que há uma proposta não apenas de ensino da língua, mas uma proposta de garantir o ensino e promover a ampliação do repertório lexical do aluno por meio do texto.

Neste sentido, utilizar gêneros textuais diferentes dos utilizados no livro didático pode ser uma forma bastante eficaz de se desenvolver o ensino da língua e a ampliação do repertório lexical, uma vez que “é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia” (IBIDEM, p. 35).



Levando-se em conta a importância do estudo dos gêneros textuais, o próximo tópico justifica a escolha de se abarcar o gênero conto de fadas para a estruturação da proposta interventiva.

#### **2.4.2 A escolha do gênero conto de fadas para o projeto de intervenção**

Apesar de a leitura ser muito importante para o aumento do repertório literário e para a formação de leitores competentes, ela não é garantia de que isso irá acontecer.

Alves e colaboradores (2011, p. 148) apontam que “despertar o interesse da criança pela leitura é uma tarefa que requer um professor criativo e ele mesmo um leitor”. O professor precisa partir do interesse da criança para selecionar os textos que irão despertar maior curiosidade e estimular o aprendizado.

Por meio da Literatura, o professor se apropria do texto para transmitir conhecimento, a fim de retratar a cultura de determinado povo e apresentar culturas de comunidades diferentes da comunidade do aluno. Por meio da Literatura, o professor apresenta o mundo e sua linguagem à criança.

De acordo com Candido (2004, p. 174), a “literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos”. Para o autor, não há como ficar longe dela, “viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação”.

Trabalhar com Literatura em sala de aula permite ao aluno o desenvolvimento de diversas percepções. Permite que o leitor reconheça suas emoções; desenvolve o autoconhecimento; constrói sua identidade nacional; sexual; distingue realidade de fantasia; enfim, constrói um mundo a partir da leitura. (AZEVEDO, 2004 apud ALVES et al., 2011, p. 150)

Além destas percepções individuais, a Literatura promove o reconhecimento do outro, do mundo fora da realidade do leitor. “A literatura não apresenta apenas seres humanos, apresenta também, como no caso das fábulas, animais antropomorfizados e, portanto, com as mesmas contradições e ambiguidades características do homem” (IBIDEM, p. 151).

Na presente pesquisa, a fim de estimular a leitura e promover o estudo da Literatura, foi feita a escolha de se utilizar, como estratégia pedagógica para a proposta interventiva, o trabalho com leitura, análises, reescrita e produções textuais diversas

com o gênero conto de fadas, com vistas à para a ampliação do repertório literário e, por conseguinte, à viabilização de melhorias na interpretação, compreensão e produção de textos coerentes e coesos.

Além do mais, quando apresentados aos jovens, os contos de fadas podem levá-los a refletir sobre pontos que não eram claros na infância, porque não apresentavam identificação com os aspectos mais profundos da psique, visto que não tinham a mesma vivência que apresentam agora que estão mais maduros.

Os contos de fadas são narrativas difíceis de serem definidas. Segundo Meregé (2010, p.7),

De modo geral, os teóricos de todas as áreas concordam que os contos de fadas têm origens muito antigas, possivelmente pré-históricas, tendo se iniciado com as histórias contadas pelos xamãs e pelos anciãos das tribos ao redor do fogo.

No período pré-histórico, os relatos do cotidiano de um determinado povo misturavam-se aos mitos e rituais que tal povo possuía, como forma de representar sua cultura. A Literatura maravilhosa surge na Antiguidade com o aparecimento dos “seres mágicos, animais fantásticos, feiticeiros, deuses e gênios, além de um herói (ou heroína)”, que percorrem sempre um trajeto em busca de um objetivo e, ainda, vão atrás de autoconhecimento (IBIDEM, p. 8).

De um modo geral, mais importante do que determinar a origem dos contos de fadas é compreender que cada conto carrega traços de determinada cultura refletidos na narrativa. Por uma perspectiva literária, sua definição seria ainda mais complexa, uma vez que a Literatura constitui-se de traços socioculturais bem marcantes.

Existem algumas teorias sobre o surgimento dos contos de fadas, no entanto não se sabe ao certo como estas narrativas se propagaram ao longo da história. Meregé (IBIDEM, p. 19) aponta que “os relatos existentes desde a Antiguidade levam a crer que eram as mulheres, em seus serões familiares, que se encarregavam de contar e acrescentar seu ponto às histórias populares”.

Registros apontam a *Gesta de Gilgamesh* como sendo a mais antiga obra literária, tendo como base a Arqueologia; no entanto, há cerca de 3.200 anos, foi encontrada a narrativa *Os dois irmãos*, em um manuscrito egípcio. O fato é que as narrativas fantásticas percorrem toda a história da humanidade e foi no período medieval que as fadas e os encantamentos ganharam mais destaque nas narrativas. Essa

presença permaneceu ainda no período da Renascença, com o surgimento de obras mundialmente conhecidas como o poema *Os lusíadas*, de Camões, e as peças *A tempestade* e *Sonho de uma noite de Verão*, de William Shakespeare.

Mudanças quanto à estrutura e quanto ao modo de difundir as narrativas maravilhosas foram acontecendo, “mas o grande divisor de águas na história dos contos de fadas foi, sem sombra de dúvida, Charles Perrault, cujos *Contos da Mamãe Gansa* são considerados o marco do surgimento da Literatura Infantil” (IBIDEM, p. 47). Muitos contos de fadas hoje conhecidos surgiram da obra de Perrault e, ao longo dos anos, os estudos sobre Linguística e Folclore realizados pelos Irmãos Grimm, Simone de Beauvoir, Monteiro Lobato e outros tantos, também contribuíram para a divulgação dos contos de fadas nos países da América, chegando até o Brasil.

“Dentre os vários tipos de narrativas tradicionais que chegaram ao Brasil destacam-se os chamados *romances*, cujo foco principal de criação teria sido Castela, mas que também eram compostos por portugueses” (IBIDEM, p. 62). Estas narrativas, aqui denominadas *romances*, foram difundidas principalmente na zona canavieira do Nordeste, além dos contos tradicionais e versos da lírica popular, que mesclavam elementos nativos e de origem africana.

Muitos contos e narrativas chegaram ao Brasil e influenciaram os autores brasileiros. Monteiro Lobato destaca-se como um dos principais autores de narrativas maravilhosas, o autor “fundiu o cotidiano e o imaginário, obtendo enorme sucesso com *Reinações de Narizinho* (1934) e com os demais livros em que figuram os moradores do Sítio do Picapau Amarelo” (IBIDEM, p. 65).

A partir de Monteiro Lobato, não só os contos tradicionais, mas também os contos de fadas ganharam destaque na Literatura infantil e juvenil brasileira. Contos maravilhosos foram reeditados buscando retomar a qualidade das narrativas.

A partir daí, o conto de fadas foi sendo aos poucos reconduzido à sua verdadeira importância, podendo-se hoje contar com boas traduções e adaptações, livros atraentes e, o que também é fundamental, narradores dispostos a estudar, conhecer e divulgar essas histórias da forma mais tradicional e deliciosa possível: em círculos, através da palavra, partilhando um momento mágico que jamais será esquecido (IBIDEM, p. 66).

Primordial, portanto, destacar a característica da atemporalidade como essencial dos contos de fadas. Este gênero, apesar de constituir narrativas não muito longas,

apresenta, de forma bem marcada, os elementos textuais que constroem uma narrativa: enredo, narrador, personagens, tempo e espaço.

Outro ponto importante a se falar sobre os contos de fadas é que eles podem facilmente ser confundidos com os contos maravilhosos, as fábulas e lendas, uma vez que suas estruturas podem ser bem semelhantes. Coelho (2000, p. 109) estabelece diferenças sutis entre os gêneros contos de fadas e contos maravilhosos:

Embora diferentes em sua problemática central, os *contos de fadas* (*problemática existencial*, a busca de realização interior pelo amor) e os *contos maravilhosos* (*problemática social*, a busca de realização da personagem pela fortuna material) apresentam estruturas narrativas idênticas, cujo modelo foi definido por Wladimir Propp (*Morfologia do Conto*). Do modelo estrutural de Propp, extraímos cinco invariantes sempre presentes nos contos em questão: *aspiração* (ou desígnio), *viagem*, *obstáculos* (ou desafios), *mediação auxiliar* e *conquista* do objetivo (final feliz). Tais *invariantes* multiplicam-se por infinitas *variantes* que correspondem pela riqueza dessa produção arcaica.

Vale explicitar um pouco mais as invariantes nos contos de fadas, uma vez que a estrutura ainda pode confundir o leitor. Alguns pontos são fundamentais em sua estrutura.

O primeiro seria o ponto de partida da narrativa, que pode ser denominado desígnio, ou seja, o motivo pelo qual o herói é levado à ação. Pode haver, ainda, na mesma trajetória do herói, vários desígnios secundários que o levam ao seu objetivo, de forma mais ou menos dificultada conforme a história narrada.

O segundo ponto está relacionado à viagem, ao percurso/jornada que o herói irá percorrer para alcançar seu objetivo, que pode ser mais fácil ou mais difícil de ser alcançado.

O terceiro ponto, e também muito importante, trata do desafio ou obstáculo que o herói deve enfrentar. O desafio é a prova que ele precisa resolver para ser merecedor da recompensa almejada.

O quarto ponto refere-se ao mediador, que é o objeto ou ser encantado que facilita/possibilita que o herói alcance seu objetivo.

O último ponto, e não menos importante, é a superação de todos os obstáculos, quando o herói cumpre seu propósito e alcança o que almejava, isto é, o que era o foco principal da narrativa.

Outros fatores podem ser inseridos na estrutura de um conto de fadas e aparecer como variantes, ou seja, “circunstâncias acidentais que tornam cada conto único ou simplesmente diferente dos demais” (IBIDEM, p. 110).

De acordo com o que Coelho (IBIDEM, p. 116) denomina “elos entre a literatura e a vida”, pode-se afirmar que as invariantes da estrutura dos contos de fadas assemelham-se, em muitos pontos, às exigências que a vida faz de cada ser humano em busca da realização como indivíduo. Portanto, as personagens desses contos seriam alegorias da “grande aventura humana”.

1. Cada ser humano precisa ter um ideal (ou ideais, desígnios, projetos que se sucedem) para ser alcançado;
2. para tentar alcançá-lo, precisa sair de seu meio familiar (viagem) e enfrentar o meio exterior, o confronto com os demais seres;
3. nessa busca, certamente encontrará obstáculos, encontrará também auxílio (mediadores) e
4. finalmente realizará o ideal perseguido (final feliz) e, obviamente, recomeçará a caminhada perseguindo um novo ideal ou projeto (processo que só deve terminar com a morte) (IBIDEM, p. 116).

Ante o exposto, vale explicar que o trabalho com contos de fadas em sala de aula foi escolhido para nortear o projeto interventivo da presente pesquisa porque os contos de fadas elencam a classe de textos do tipo narrativo (o que os torna próximos da realidade que permeia a vida dos alunos, já que se utilizam da narrativa para construir suas identidades), por fazerem parte de um gênero textual fluido, de fácil e agradável leitura, adequados aos interesses da idade e da série em que se vão aplicar as atividades, por serem versáteis e, muitas vezes, uma mesma história ter várias versões e/ou traduções (o que facilita a comparação de estrutura, de explicação das culturas de onde as narrativas podem ser oriundas, da comparação do léxico, se considerarmos, por exemplo, a época de sua publicação, entre outras nuances que serão destacadas, mais à frente, na proposta interventiva). Tem por fim ampliar o conhecimento do repertório literário do aluno, bem como aumentar a proficiência na composição de seus textos autorais e, ainda, propiciar melhor compreensão dos textos que perpassam suas realidades, visto que os contos de fadas mexem com o imaginário dos seres humanos e permitem o desenvolvimento da construção de significados a partir da reflexão e do autoconhecimento.

Como nos ensina Tatar (2004, p.10):

No curso das últimas décadas, os psicólogos infantis recorreram a contos de fadas como poderosos veículos terapêuticos para ajudar crianças e adultos a resolver seus problemas meditando sobre os dramas neles encenados. Cada texto se torna instrumento facilitador, permitindo aos leitores enfrentar seus medos e desembaraçar-se de sentimentos hostis e desejos danosos. Ingressando no mundo da fantasia e da imaginação, crianças e adultos garantem para si um espaço seguro em que os medos podem ser confrontados, dominados e banidos. Além disso, a verdadeira magia do conto de fadas reside em sua capacidade de extrair prazer da dor. Dando vida às figuras sombrias de nossa imaginação como bichos-papões, bruxas, canibais, ogros, gigantes, os contos de fadas podem fazer aflorar o medo, mas no fim sempre proporcionam o prazer de vê-lo vencido.

Acrescenta ainda a mesma autora:

Por meio de histórias, adultos podem conversar com crianças sobre o que é importante em suas vidas, sobre questões que vão do medo do abandono e da morte a fantasias de vingança e triunfos que levam a finais “felizes para sempre”. Enquanto olham figuras, leem episódios e viram páginas, adultos e crianças podem estabelecer o que a crítica Ellen Handler-Spitz chama “leitura interativa”, diálogos que ponderam os efeitos da história e oferecem orientação para o pensamento sobre assuntos similares do mundo real. Esse tipo de leitura pode assumir muitas feições diferentes: séria, brincalhona, meditativa, didática, empática ou intelectual (IBIDEM, p.12).

O intuito é promover, por meio da leitura de contos de fadas e da produção textual, a compreensão, a interpretação e o desenvolvimento no aluno das habilidades da linguagem, expandindo sua consciência de mundo e seu repertório lexical e literário.

Assim sendo, “leitura, produção textual, conhecimentos linguísticos e oralidade são componentes do ensino de língua materna” (ALVES et al., 2011, p. 163) que necessitam do ensino integrado de alfabetização e letramento, com o intuito de formar leitores competentes e com vasto repertório lexical e literário.

Bettelheim (2017) afirma que os contos de fadas possuem materiais simbólicos para que a criança encontre saídas para as suas dificuldades internas, dificuldades estas que fazem parte da vida de qualquer indivíduo na fase infantil. Segundo ele, “O conto de fadas oferece materiais de fantasia que sugerem à criança, sob forma simbólica, o significado de toda batalha para conseguir uma autorrealização, e garante um final feliz” (BETTELHEIM, 2017, p. 40).

Ao ler ou ouvir um conto de fadas, a criança entra na história e toma o lugar do personagem que mais se assemelha à sua realidade cotidiana e, através desse faz-de-

conta, consegue aprender com a história e construir significados para o mundo.

Através desses contos, as crianças podem, à sua maneira, conhecer e experimentar o mundo, isto é, por meio da fantasia e dos personagens lúdicos que eles apresentam. Sobre a relação da criança e a narrativa, Bettelheim (IBIDEM, p. 67) pondera: “a criança presume que suas relações com o mundo inanimado formam um único padrão com as do mundo animado das pessoas: ela acaricia, como faria com sua mãe, as coisas bonitas e que lhe agradam; ela golpeia a porta que se fechou sobre si”.

Uma criança, por exemplo, que a partir das estórias de fadas aprendeu a acreditar que o que de início parecia uma figura repulsiva e ameaçadora pode, magicamente, transformar-se num amigo extremamente adjuvante, está pronta a acreditar que uma criança estranha que encontra e teme pode também ser transformada de uma ameaça numa companhia agradável. A crença na "verdade" do conto de fadas lhe dá coragem para não se afastar devido à maneira como este estranho lhe surge inicialmente (IBIDEM, p. 73 - 74).

Ao mesmo tempo que a criança encontra mescladas ao conto de fadas fantasia e realidade, muitas vezes, sem saber separá-las, se tem contato com tal narrativa compreende que a linguagem de símbolos não condiz com a realidade cotidiana. Mas se torna capaz de vivenciar seus sentimentos, de exteriorizá-los. Por meio do fantástico é capaz de significar e ressignificar seu mundo, de compreendê-lo melhor e passa a entender também seu lugar no universo. Assim, ela torna-se livre pra vivenciar e externalizar suas experiências internas. Identifica-se com determinado personagem; consegue tirar uma lição moral de determinada situação; consegue, por exemplo, enxergar alguém próximo de quem gosta ou alguém por quem não tem tanto afeto em outro personagem.

As experiências vivenciadas pelas crianças modificam-se a cada faixa etária. O mesmo autor (IBIDEM, p. 107) afirma que “antes e durante o período edípico (aproximadamente dos três aos seis ou sete anos), a experiência de mundo da criança é caótica, mas apenas quando encarada do ponto de vista do adulto”, uma vez que ela, como não reconhece outro tipo de experiência, não alcança outro tipo de compreensão, não entende seu mundo como caótico, entende-o como “normal”.

Bettelheim (IBIDEM, p. 107) afirma também que nas “idades posteriores edípicas e pós-edípicas, esta divisão se estende à própria criança”. Nesta fase, possui

sentimentos bastante contraditórios; ora sente amor, ora ódio; ao mesmo tempo que deseja buscar algo, sente medo de buscá-lo. Acontece uma mistura de sentimentos de grau e intensidade bastante extremos, “as coisas são tudo luz ou tudo escuridão”. O universo do conto de fadas permite essas dualidades e ajuda a criança a ordenar as ideias. Ao ouvir ou ler contos, passa a organizar melhor seus sentimentos e entendê-los.

O conto *As Três Penas*, dos Irmãos Grimm, apresenta o inconsciente aprendendo a usar seus poderes e recursos. O herói deste conto, mesmo sendo considerado tolo, vence, uma vez que ele sabe usar e controlar sua mente (IBIDEM).

O autor afirma que qualquer criança se sente tola diante da complexidade do mundo, e é por tal razão que alguns contos iniciam com a criança sendo menosprezada pelos pais ou irmãos. Importante citar que nem todos os contos explicam o motivo pelo qual a criança é menosprezada, e isto é psicologicamente normal, visto que ela não se recorda da relação com seus pais e irmãos até o momento que lhes são exigidas coisas que são contrárias aos seus desejos.

Bettelheim aponta que:

No que diz respeito à consciência da criança, nada aconteceu durante seus primeiros anos porque, no curso normal dos acontecimentos, ela não se lembra de nenhum conflito íntimo anterior à época em que os pais começam a fazer exigências específicas que vão de encontro aos seus desejos. É em parte devido a essas exigências que a criança experimenta conflitos com o mundo, e a interiorização dessas exigências contribui para o estabelecimento do superego e para a consciência dos conflitos íntimos (IBIDEM, p. 150).

Portanto, os contos de fadas em que o mais jovem é considerado tolo ou menosprezado vem a se tornar herói, devolvem na criança a esperança de um futuro melhor e mais justo.

Quando a criança não é capaz de fantasiar um futuro melhor e feliz, ela estagna seu desenvolvimento; no entanto, o conto de fadas sozinho não é capaz de promover essa capacidade de fantasiar algo. Os pais são indispensáveis para estimular essa “esperança” no futuro, oferecendo a ela um sentimento de segurança. Bettelheim (IBIDEM, p. 181) afirma ainda que “embora a fantasia seja *irreal*, os bons sentimentos que ela nos dá sobre nós mesmos e nosso futuro são *reais*, e estes bons sentimentos reais são o de que necessitamos para sustentar-nos”.

Os contos oferecem esperança suficiente para que a criança acredite que um dia



conquistará o reino. Como ela sabe que sozinha não possui “ferramentas” para conquistar este reino, os elementos mágicos que os contos de fadas apresentam vêm para auxiliá-la nesta conquista.

Toda narrativa de conto de fadas, com seus elementos fantásticos, passa por uma reviravolta e leva o ouvinte ou leitor a ter uma retomada de interesse pela história, causando ainda certo alívio e anunciando o seu final feliz.

Para atingir integralmente suas propensões consoladoras, seus significados simbólicos e, acima de tudo, seus significados interpessoais, um conto de fadas deveria ser narrado em vez de lido. Se for lido, deveria ser lido com um envolvimento emocional na história e na criança, com empatia pelo que a história pode significar para ela. Narrar é preferível a ler porque permite flexibilidade (IBIDEM, p. 215).

Bettelheim (2017) explica que um conto de fadas folclórico é resultado de narrativas feitas de diversas formas diferentes, uma vez que, a cada narração, são introduzidos elementos que trarão mais significado para a vida daquele determinado ouvinte, moldando a narrativa de acordo com as reações que as crianças obtinham com a história.

Afirma ainda que “a narrativa da história para uma criança, para ser mais eficaz, tem de ser um evento interpessoal”, ou seja, para que o conto de fadas tenha influência na construção de significado e saber, narrador e ouvinte devem estar envolvidos no processo de “modelagem” deste conto. Trata-se de uma construção narrativa baseada nas experiências de quem narra e de quem ouve.

Bettelheim (IBIDEM, p. 218) fala sobre “compreensão intelectual dos significados de um conto de fadas”, sendo que essa compreensão intelectual significa que a criança, com a ajuda do conto de fadas, passa a entender a si própria e seu lugar no mundo.

Os contos de fadas nos levam a crer que “se desejamos conseguir a egoicidade, atingir a integridade, e assegurar nossa identidade, devemos passar por processos difíceis; sofrer provações, encontrar perigos, conseguir vitórias” (IBIDEM, p. 382). Apenas passando por esses processos dolorosos é que alcançaremos o “reinado” a ser conquistado.

Durante a narrativa desses contos, o herói e a heroína são expostos a situações que os tornam dignos de serem amados e terem um final feliz. Tornar-se digno tem

relação direta com se autoconhecer, com amadurecimento, pois só assim o indivíduo encontrará a felicidade ao lado de outrem.

Bettelheim aponta que:

Só nos tornamos um ser humano completo, que realizou todas as suas potencialidades, se, além de sermos nós mesmos, somos ao mesmo tempo capazes e felizes de sermos nós mesmos com outro. [...] A mensagem dessas histórias de fadas é que devemos abandonar as atitudes infantis e adquirir atitudes maduras se desejamos estabelecer aquele vínculo íntimo com o outro que promove felicidade permanente para ambos (IBIDEM, p. 383).

No conto *O Barba Azul*, o marido aparece com características mais animais e comportamento perverso. Bettelheim (IBIDEM, p. 409) afirma que “na verdade essa história não é um conto de fadas, [...] não há nela nada de mágico ou sobrenatural”; e aponta ainda que “embora o mal seja punido no final, isso em si mesmo não conduz nem a uma recuperação, nem a um consolo”.

Apesar de não existirem contos folclóricos anteriores referentes à temática, existem contos russos e escandinavos que apresentam homens com características de um marido-animal, que proíbe sua mulher de ter acesso a um quarto onde existem outras mulheres mortas, como em *O Barba Azul*, de Perrault (IBIDEM).

Dentro de algumas interpretações para o conto *O Barba Azul*, podem ser destacados dois importantes fatores. O conto, segundo Bettelheim (IBIDEM, p. 411) “corporifica duas emoções não necessariamente correlatas, conhecidas da criança”. A primeira compreende o amor ciumento, no qual se deseja guardar o amor para sempre, mesmo que para isso seja necessário destruí-lo; a segunda diz respeito às emoções sexuais, que se apresentam tão fascinantes e tentadoras, mas que também são altamente perigosas (IBIDEM).

Bettelheim afirma que o conto *O Barba Azul*, apesar de teoricamente não estar incluído na categoria de contos de fadas, possui cunho moral e humano bastante elevado. O autor aponta que

[...] as pessoas que procuram se vingar da infidelidade cavam sua própria ruína, como as que experimentam no sexo apenas os seus aspectos destrutivos. Esse sentido de moral humana que compreende e perdoo transgressões sexuais (IBIDEM, p. 413).

Assim sendo, neste estudo, O Barba Azul, constará como um dos textos a serem trabalhados no âmbito do gênero escolhido.

Vistos os aspectos relevantes para a escolha do gênero conto de fadas, bem como as características psicológicas que importam para justificativa do ensino deste gênero para crianças, a próxima seção tratará do aporte teórico para a ação interventiva.

## 2.5 APORTE TEÓRICO PARA A AÇÃO INTERVENTIVA

A fundamentação teórica da ação interventiva foi baseada em Bortoni-Ricardo, *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa* (2008) e Thiollent, *Metodologia da Pesquisa-Ação* (1986; 1992; 2009).

A pesquisa se iniciou com a pesquisa qualitativa através de perguntas exploratórias que, depois de formuladas, respondidas e analisadas, deram ensejo para a construção do objetivo geral e dos objetivos específicos. A partir das perguntas exploratórias, foram geradas asserções que serão confirmadas, ou não, após a aplicação das ações interventivas.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 49):

A pesquisa qualitativa em sala de aula, em especial a etnografia, é o desvelamento do que está dentro da ‘caixa preta’ no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se ‘invisíveis’ para os atores que deles participam. Dito em outras palavras, os atores acostumam-se tanto às suas rotinas que têm dificuldade em perceber os padrões estruturais sobre os quais essas rotinas e práticas se assentam ou – o que é mais sério – têm dificuldade em identificar os significados dessas rotinas e a forma como se encaixam em uma matriz social mais ampla, matriz essa que as condiciona, mas é também por elas condicionada.

Ainda segundo Bortoni-Ricardo (IBIDEM), o desenvolvimento de qualquer trabalho qualitativo etnográfico, além de contribuir para a formação do professor, contribui para a transformação da realidade por meio da ação e da reflexão. Trata-se de uma pesquisa colaborativa no âmbito escolar, que envolve a interação entre pesquisador/professor e alunos, no sentido de compreender a realidade do processo de ensino e aprendizagem e construir ações que contribuam para a melhoria deste processo.

Bortoni-Ricardo (IBIDEM) menciona que, ao transformar a sala de aula em laboratório, o docente investiga os resultados obtidos e detecta os ajustes necessários para aperfeiçoar o processo que constitui o ensino e a aprendizagem. O

professor/pesquisador, de certa forma, constrói e reconstrói o conhecimento, à medida que interpreta os registros obtidos em sua prática docente e põe em prática o processo ação-reflexão-ação.

Segundo Erickson (1990, apud IBIDEM, p. 41) os etnógrafos que decidem pesquisar os contextos de escolas e/ou salas de aula, devem procurar responder três perguntas, que são:

1. O que está acontecendo aqui?;
2. O que essas ações significam para as pessoas envolvidas nelas? Ou seja, quais são as perspectivas interpretativas dos agentes envolvidos nessas ações?;
3. Como essas ações que têm lugar em um microcosmo como a sala de aula se relacionam com dimensões de natureza macrossocial em diversos níveis: o sistema local em que a escola está inserida, a cidade e a comunidade nacional?

Neste sentido, a pesquisa etnográfica na área educacional não pode se valer apenas da observação participante ao descrever o ambiente e os sujeitos relacionados à sala de aula, ela também se mostra importante enquanto ação interativa, à medida que se preocupa em atrelar as descobertas de dentro da sala de aula com o contexto sociocultural que cerca a escola e os sujeitos que fazem a educação (IBIDEM).

Para que a pesquisa seja eficaz, o professor/pesquisador precisa utilizar recursos e instrumentos diversos. Bortoni-Ricardo (IBIDEM) destaca que é necessário desenvolver na sala de aula conversas, entrevistas, questionários; é necessário ainda que sejam feitas anotações em diários de pesquisa, que são objeto de estudo e que auxiliam o professor, na conciliação das atividades de pesquisa com as atividades da docência.

A autora defende a pesquisa etnográfica, uma vez que o trabalho apresenta diversas fases que contribuem significativamente para o desenvolvimento do professor/pesquisador e dos alunos envolvidos. Bortoni-Ricardo (IBIDEM) relaciona os seguintes procedimentos metodológicos:

- a) perguntas exploratórias: tais perguntas têm a função de orientar o trabalho do pesquisador, indicando seu ponto de partida;
- b) observação piloto: que compreende em conhecer melhor o ambiente em que a pesquisa será realizada;
- c) definição do objetivo geral e dos objetivos específicos;
- d) asserção geral e subasserções: trata-se das hipóteses acerca dos resultados do trabalho a ser realizado;
- e) conhecer a realidade/contexto da pesquisa: fase em que as amostras são

coletadas via observação participante, por meio de entrevistas, questionários, conversas, dentre outros, quando todo o material é recolhido no ambiente da pesquisa;

f) diálogo e interação: a interação deve ser o cerne do trabalho de pesquisa, uma vez que é por meio desta interação que são construídas suas teorias e práticas;

g) avaliação: avaliar os pontos negativos e positivos das ações realizadas;

h) reorganização/revisão: após a avaliação dos pontos positivos e negativos, revisar os objetivos e, quando necessário, reformular as atividades propostas;

i) registros e ações futuras: segundo a autora, compreendem os registros feitos pelo professor/pesquisador e que servirão como subsídio para ações futuras com o compartilhamento dos resultados do trabalho desenvolvido.

A ação interventiva foi permeada pelo método de pesquisa-ação. Segundo Thiollent (1992, p. 36), a Pesquisa-Ação “requer, no mínimo, a definição de vários elementos: um agente (ou ator), um objeto sobre o qual se aplica a ação, um evento ou ato, um objetivo, um ou vários meios, um campo ou domínio limitado”.

Para Thiollent (1986, p. 14):

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

Uma pesquisa com metodologia baseada na pesquisa-ação exige uma estrutura que estabelece a relação entre os pesquisadores e os indivíduos envolvidos no estudo, construindo uma realidade do tipo coletiva/participativa. Deste modo, a participação do pesquisador é fundamentada no conhecimento e no cuidado com os envolvidos na pesquisa.

A pesquisa-ação consiste na realização da pesquisa antes, durante e ao final da ação, ideal para projetos como o ProfLetras, em que o professor é protagonista e já possui uma carga de conhecimento prévio que deve ser levada em conta. Ideal, ainda, para pesquisas que visem à transformação baseada na prática aliada à investigação e busca de solução de problemas. Portanto, o professor-pesquisador é, ao mesmo tempo, observador e participante dos processos transformadores. Deve o professor-pesquisador compreender que há elementos facilitadores ou que dificultam a prática de novas didáticas em uma instituição em pleno funcionamento. O professor é o autor e o agente

das mudanças que ocorrem em todas as etapas da pesquisa-ação, visto que é partícipe de cada passo na evolução do processo.

Ainda segundo Thiollent (IBIDEM, p. 15), “na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas”. Desta forma, a função do pesquisador é agir ativamente na realidade dos investigados, com a finalidade de esclarecer e propor ações que solucionem os problemas encontrados.

Utilizar a pesquisa-ação como metodologia de trabalho exige do pesquisador um envolvimento efetivo com os indivíduos que compõem o objetivo a ser investigado. A pesquisa-ação pertence a uma categoria de formação de um processo criativo, que envolve formas de desenvolvimento do potencial humano, não separando o pesquisador do pensamento e da ação, dos fatos e valores, o que o aproxima da responsabilidade com as questões humanas dos indivíduos envolvidos na pesquisa (IBIDEM).

Thiollent (IBIDEM, p. 9-10) aponta que “há um crescente descompasso entre o conhecimento usado na resolução de problemas reais e o conhecimento usado apenas de modo retórico ou simbólico na esfera cultural”, justificando o caráter existencial, pessoal, comunitário e social da pesquisa-ação.

Thiollent (2009, p. 9) declara que “os aspectos estruturais da realidade social não podem ficar desconhecidos, a ação só se manifesta num conjunto de relações sociais estruturalmente determinadas”. As ações só podem se manifestar de forma estruturada se os indivíduos estiverem envolvidos de forma consciente nas questões que lhes dizem respeito. O pesquisador que se propõe utilizar a pesquisa-ação deve ter a preocupação de ser compreendido pelos sujeitos que compõem o objeto investigado.

Thiollent (1986, p. 41) afirma que “na prática, nem todas as pesquisas-ação chegam a contribuir para a produção de conhecimentos novos”; ainda assim, ele seleciona os objetivos de conhecimento “potencialmente alcançáveis em pesquisa-ação”, que são:

- a) A coleta de informação original acerca de situações ou de atores em movimento.
- b) A concretização de conhecimentos teóricos, obtida de modo dialogado na relação entre pesquisadores e membros representativos das situações ou problemas investigados.

- c) A comparação das representações próprias aos vários interlocutores, com aspecto de cotejo entre saber formal e saber informal acerca da resolução de diversas categorias de problemas.
- d) A produção de guias ou de regras práticas para resolver os problemas e - planejar as correspondentes ações.
- e) Os ensinamentos positivos ou negativos quanto à conduta da ação e suas condições de êxito.
- f) Possíveis generalizações estabelecidas a partir de várias pesquisas semelhantes e com o aprimoramento da experiência dos pesquisadores.

No entanto, para alcançar o objetivo proposto na pesquisa-ação, a fim de estabelecer a relação entre o conhecimento e a ação, entre o professor-pesquisador e o aluno-investigado, é necessário, de acordo com Thiollent (IBIDEM, p. 16), “uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada”.

A pesquisa-ação se apresenta como um instrumento de investigação de grupos de pequeno e médio contingente de indivíduos, com o intuito de investigar e propor ações capazes de solucionar alguns problemas enfrentados pelos indivíduos envolvidos no estudo. Neste sentido, Thiollent (IBIDEM, p. 8) aponta que a pesquisa-ação tem como fundamento “facilitar a busca de soluções aos problemas reais para os quais os procedimentos convencionais têm pouco contribuído”.

Deste modo, é importante salientar, ainda, que devido à urgência em diagnosticar e desenvolver práticas capazes de resolver tais problemas, “os procedimentos escolhidos devem obedecer a prioridades estabelecidas a partir de um diagnóstico da situação no qual os participantes tenham voz e vez” (IBIDEM, p. 8).

Thiollent (IBIDEM) afirma que a pesquisa-ação possui ainda um caráter político, visto que está associada a uma ação ou a resolução de um problema coletivo, que envolve de modo cooperativo ou participativo, pesquisadores e indivíduos participantes do estudo.

O autor expõe que “a função política da pesquisa-ação é intimamente relacionada com o tipo de ação proposta e os atores considerados. A investigação está valorativamente inserida numa política de transformação”. Dentro desta perspectiva de transformação, cada situação é diferente da outra, “a ação é acoplada à esfera dos fatores subjetivos e, portanto, faz-se mister distinguir vários graus na tomada de consciência” (IBIDEM, p. 43).

Sendo assim, a pesquisa-ação, por sua vez, pressupõe uma participação não apenas dos pesquisadores, mas também dos pesquisados em torno de uma ação, ação planejada, na forma de uma intervenção com mudanças na situação investigada.

Ainda sobre o papel do professor-pesquisador, Thiollent (IBIDEM, p. 16) nos mostra que:

a participação dos pesquisadores é explicitada dentro da situação de investigação, com os cuidados necessários para que haja reciprocidade por parte das pessoas e grupos implicados nesta situação. Além disso, a participação dos pesquisadores não deve chegar a substituir a atividade própria dos grupos e suas iniciativas. [...] Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados.

Thiollent (IBIDEM, p. 69-70) aponta que:

A elaboração do plano de ação consiste em definir com precisão:

- a) Quem são os atores ou as unidades de intervenção?
- b) Como se relacionam os atores e as instituições: convergência, atritos, conflito aberto?
- c) Quem toma as decisões?
- d) Quais são os objetivos (ou metas) tangíveis da ação e os critérios de sua avaliação?
- e) Como dar continuidade à ação, apesar das dificuldades.
- f) Com assegurar a participação da população e incorporar suas sugestões?
- g) Como controlar o conjunto do processo e avaliar os resultados?

Nesta perspectiva, o principal ator é quem faz ou quem está interessado e envolvido com a ação; o papel do professor-pesquisador é de auxílio, embora, em alguns momentos, o professor precise assumir maior envolvimento e responsabilidade nas situações que envolvem obstáculos principalmente políticos e sociais.

A metodologia da pesquisa-ação tem o papel de desempenhar a organização de uma prática que seja capaz de solucionar os problemas identificados no processo de investigação. Thiollent (IBIDEM, p. 25) explica que “a metodologia é entendida como disciplina que se relaciona com a epistemologia ou a filosofia da ciência”, e esclarece ainda que o objetivo da metodologia “[...] consiste em analisar as características dos vários métodos disponíveis”; para tanto, é necessário “avaliar suas capacidades, potencialidades, limitações ou distorções e criticar os pressupostos ou as implicações de sua utilização”.

Ainda sobre o tema, afirma:

A preocupação metodológica dos pesquisadores permite apontar esses riscos e criar condições satisfatórias para uma combinação de técnicas apropriadas aos objetivos da pesquisa. Mesmo quando as distorções introduzidas pelo uso das técnicas não podem ser corrigidas, a simples evidência metodológica



da sua existência já constitui um aspecto altamente positivo, podendo inclusive ser aproveitado na avaliação qualitativa do grau de objetividade alcançado. (IBIDEM, p. 27).

A metodologia da pesquisa-ação pode ser vista como um modo de conceber e de organizar uma pesquisa social de finalidade prática, ou seja, a metodologia da pesquisa-ação exerce um papel norteador nas atividades dos professores-pesquisadores, auxiliando-os na tomada de decisões quanto aos procedimentos utilizados nas propostas interventivas e nos resultados da investigação.

Neste sentido, Thiollent (IBIDEM, p. 26) explica que:

[...] no desenvolvimento da pesquisa-ação, os pesquisadores recorrem a métodos e técnicas de grupo para lidar com a dimensão coletiva e interativa da investigação e também técnicas de registro, de processamento e de exposição de resultados. Em certos casos os convencionais questionários e as técnicas de entrevista individual são utilizados como meio de informação complementar. [...] o papel da metodologia consiste em avaliar as condições de uso de cada uma das técnicas. As características de cada método ou de cada técnica podem interferir no tipo de interpretação dos dados que produzem.

Importante ressaltar que toda metodologia deve ser vista como forma de orientar o professor-pesquisador no processo de investigação, considerando ainda que, no decorrer do seu desenvolvimento, o mesmo possa recorrer a métodos e técnicas para lidar com a dimensão investigativa, o registro, o processamento e a exposição de resultados (IBIDEM).

Sendo assim, o próximo capítulo vai detalhar a metodologia desta pesquisa.

### 3 METODOLOGIA

A presente pesquisa consiste em um estudo de caso que pretende contribuir para o desenvolvimento e ampliação do conhecimento do repertório literário por meio da leitura. Nesta direção, desenvolve-se num método de pesquisa qualitativa e de pesquisa-ação.

Constitui-se através de pesquisa etnográfica participante, envolvendo diretamente o objeto pesquisado e, ainda, atua como protagonista a professora-pesquisadora (que já leciona na unidade de ensino há onze anos) desenvolvendo trabalho de análise e intervenção, a fim de garantir o sucesso do resultado a que se propõe.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que teve como objeto uma turma de 24 alunos de sexto ano, do Ensino Fundamental, séries finais, do turno vespertino, de faixa etária entre 10 e 15 anos de idade, contando um aluno que é acompanhado por mediador, por ser portador de deficiência intelectual. A instituição de ensino na qual foi aplicada a proposta está localizada no Município de Paraíba do Sul – RJ.

A pesquisa se desenvolveu em duas etapas. A primeira etapa tratou de uma fase diagnóstica, com a apresentação de dois questionários e uma proposta de produção de texto (conforme anexos e apêndice) aos alunos. Tal questionário referiu-se, basicamente, às questões relativas à leitura e à escrita tanto em sala de aula como no dia a dia dos discentes. Após a análise das respostas dos questionários e a produção do texto foram elaborados gráficos com os dados levantados (visando a apresentar as opiniões dos discentes sobre a importância da escrita e da leitura em suas vivências até o momento do preenchimento do questionário) e uma tabela foi elaborada com trechos das produções avaliadas (a fim de diagnosticar os principais problemas e desvios apresentados na escrita dos textos). Feita a análise dos resultados constantes nos gráficos e tabelas elaborados, foi diagnosticado o problema que se queria estudar, compatível com a hipótese levantada para a pesquisa, que aponta que o conhecimento do repertório literário por parte dos discentes envolvidos no estudo, é insuficiente em relação às competências para as quais se esperava que estivessem habilitados no 6º ano, tanto em relação à significação de termos, palavras e figuras de linguagem que não compreendem, quanto aos usos de recursos linguísticos na estruturação de sentenças

coerentes e coesas ao domínio da ortografia e do sentido polissêmico de muitos vocábulos.

Na primeira fase, para fins de diagnóstico, utilizou-se como apoio pedagógico o conto *O Barba Azul*, de Charles Perrault. O conto de fadas foi apresentado através de leitura oral e, posteriormente, foi sugerida uma produção textual na qual os alunos deveriam recontar a narrativa, de acordo com o que se recordassem da leitura. Depois, foram feitas as devidas correções das produções e, com base nesse material, foi elaborada uma tabela com a descrição dos dados e transcrição das principais dificuldades e desvios cometidos pelos alunos da turma.

Na segunda fase, a pesquisa se desenvolveu através de sequência didática interventiva. Tal etapa foi elaborada a partir dos resultados diagnósticos colhidos na primeira etapa.

A pesquisa qualitativa se desenvolveu considerando os sujeitos envolvidos no estudo. Primeiramente, consideraram-se os alunos e o professor-pesquisador sujeitos principais, uma vez que estavam diretamente ligados ao percurso metodológico da pesquisa. Desenvolvendo papel secundário, mas não menos importante, estiveram a comunidade, a escola e os professores das demais disciplinas, que também interagiram e foram parte integrante do processo de aprendizagem.

Importante destacar, a título de contextualização da realidade social da comunidade onde a unidade escolar está inserida, que a maioria dos alunos provém de famílias economicamente pobres e carentes. Há muitos relatos de problemas familiares relacionados ao uso de drogas e criminalidade, fatos que são de conhecimento da instituição escolar. Muitos pais e mães são divorciados, alguns são presidiários condenados e muitas crianças se encontram em situação de abandono emocional, o que influencia diretamente o rendimento escolar dos alunos.

A unidade oferece algum apoio às famílias mais carentes; no entanto, ainda há muito a ser feito, especialmente em relação à criação de consciência do protagonismo e do empoderamento que o conhecimento proporciona.

A Secretaria Municipal de Educação do Município de Paraíba do Sul oferece material didático completo, uniformes, alimentação (almoço e café da tarde na saída). A escola possui biblioteca, no entanto a mesma encontra-se em um prédio separado e sem uma bibliotecária à disposição dos alunos. Para que os mesmos tenham acesso às obras

literárias é necessário o agendamento de horário e data para o uso da biblioteca; mesmo assim, nem sempre há funcionário disponível para atendimento.

Os alunos também não têm condições financeiras de adquirirem exemplares de livros literários; por isso, foram utilizadas, na proposta interventiva, fotocópias dos textos necessários, disponíveis na internet, os exemplares de que a escola dispunha.

#### 4 QUESTIONÁRIOS, GRÁFICOS, TABELAS DE DADOS E SUAS ANÁLISES

Esta seção destina-se a explicitar os resultados obtidos na etapa 1 da ação interventiva, que visou a coletar os dados a fim de delimitarem-se os objetivos gerais e específicos da presente pesquisa e como se desenvolveu, posteriormente, a ação para o alcance desses objetivos, isto é, em que gênero textual se apoiou, que aportes teóricos foram fundamentais para a sua composição e que tipo de problemas se buscou resolver.

Estão presentes as questões inicialmente apresentadas para os alunos, os gráficos com as respostas obtidas e as suas análises, bem como análises da tabela preenchida a partir das correções das produções realizadas.

O primeiro questionário apresentado aos alunos (conforme anexo 1) teve como intuito permitir ao professor-pesquisador conhecer um pouco mais sobre a relação de cada um com a leitura. A primeira pergunta e o primeiro gráfico a seguir retratam o sentimento do aluno em relação à leitura. Participaram do diagnóstico I 21 alunos.

**Levando em consideração toda a sua trajetória de estudante, responda:**

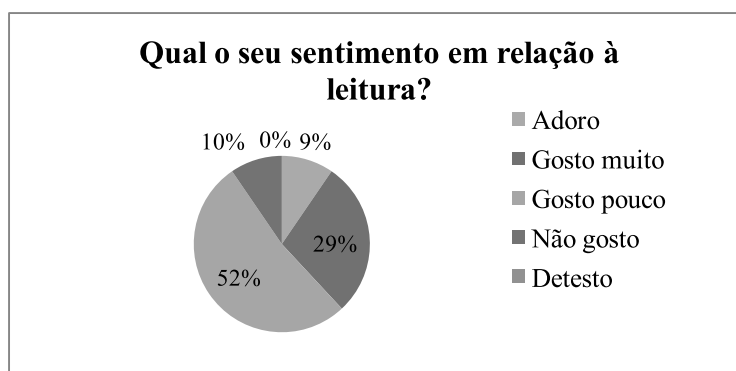
**1) Qual o seu sentimento em relação à leitura?**

( ) Adoro ( ) Gosto muito ( ) Gosto pouco

( ) Não gosto ( ) Detesto

Por quê?

Gráfico 1 – Percentual de respostas sobre o gosto pela leitura



Fonte: elaborado pelo autor

Quanto ao sentimento em relação à leitura, 52% dos alunos afirmaram gostar pouco de ler e, em suas justificativas, a maioria disse que “ler é chato”. Pode-se inferir

que estas crianças não foram estimuladas à leitura de forma que as levasse a descobrir o que poderiam gostar de ler. Esse resultado é compatível com a escolha de abordar, nesta pesquisa, um gênero textual que, geralmente, desperta o interesse da maioria dos pré-adolescentes, fase em que se encontram os alunos protagonistas da pesquisa.

Como segunda pergunta, elegemos relacionar as atividades envolvendo leitura e o dia a dia e as aulas de Língua Portuguesa, a fim de entender melhor a realidade de cada aluno. A partir das respostas foi elaborada uma tabela, analisada mais à frente.

**2) Quais atividades foram/são mais frequentes nas suas aulas da disciplina de Língua Portuguesa ou em seu dia a dia?**

Coloque: **M** para atividades **muito** frequentes

**P** para atividades **pouco** frequentes

**N** caso **nunca** tenha realizado a atividade

- ( ) leitura de livros
- ( ) leitura de textos do livro didático
- ( ) leitura de textos em xerox
- ( ) leitura de matéria do quadro
- ( ) leitura de exercícios
- ( ) leitura de histórias em quadrinhos
- ( ) leitura de redações próprias ou de outros colegas
- ( ) leitura de textos em redes sociais
- ( ) leitura de jornais

Tabela 1 – Atividades de leitura no dia a dia dos alunos e nas aulas de Língua Portuguesa

<b>Quais atividades foram / são mais frequentes nas suas aulas da disciplina de Língua Portuguesa ou em seu dia a dia?</b>			
<b>Atividades</b>	<b>Muito frequentes</b>	<b>Pouco frequentes</b>	<b>Nunca realizou a atividade</b>
<b>Leitura de livros</b>	8	13	0
<b>Leitura de textos do livro didático</b>	2	17	2
<b>Leitura de textos em Xerox</b>	5	11	5

<b>Leitura de matérias no quadro</b>	18	3	0
<b>Leitura de exercícios</b>	19	2	0
<b>Leitura de histórias em quadrinhos</b>	7	12	2
<b>Leitura de redações próprias ou de outros colegas</b>	2	12	7
<b>Leitura de textos em redes sociais</b>	10	5	6
<b>Leitura de jornais</b>	0	7	14

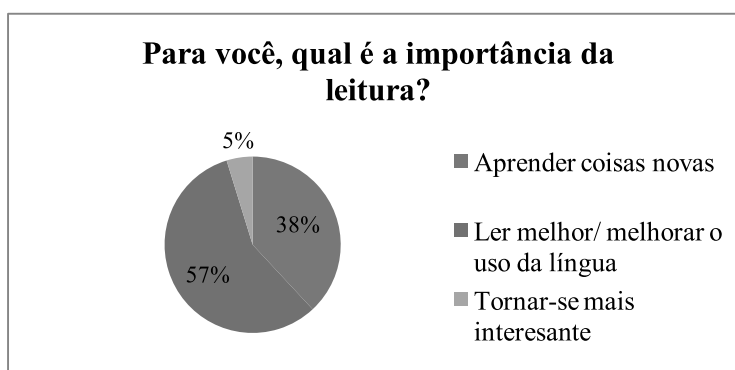
Fonte: elaborado pelo autor

Quanto à tabela acima, baseada nas respostas da questão número 2 do primeiro questionário, pode-se concluir que os professores que lecionaram para esses alunos anteriormente, deram mais ênfase aos conteúdos em exercícios e matérias sistematizadas no quadro (19 afirmaram ser mais frequente a leitura de exercícios e 18 a leitura de matérias no quadro). Apenas 2 alunos afirmaram ser muito frequente a leitura de textos e 8 a de livros. Pode-se inferir, portanto, que os resultados obtidos são compatíveis com a hipótese levantada inicialmente de que textos não foram muito apresentados nas séries anteriores.

Ainda com o intuito de entender a realidade de cada aluno, e de acordo com o questionamento feito na segunda pergunta, houve o interesse de se verificar como os alunos, de forma individual, consideram importante a leitura para sua vida.

### 3) Para você, qual é a importância da leitura?

Gráfico 2 – Percentual de respostas sobre a importância da leitura



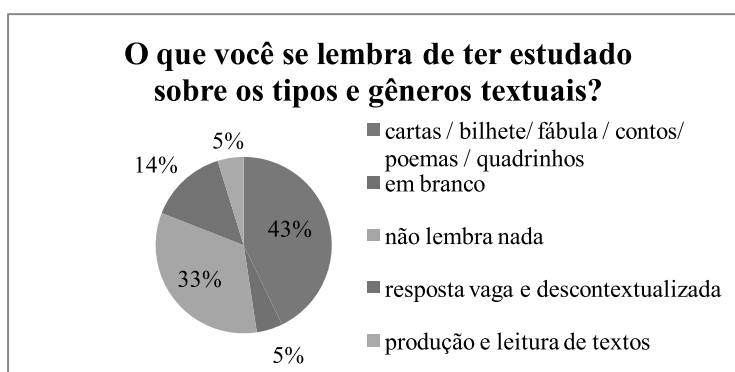
Fonte: elaborado pelo autor

Quanto à importância da leitura, 57% dos estudantes demonstraram a crença de que a leitura é importante para melhorarem “a própria leitura” (isto é, a prática levaria ao desenvolvimento) e os usos da língua. 38% creem que a leitura ajuda a aprender coisas novas. A soma desses percentuais indica uma convergência com o que a pesquisa teve por escopo: a leitura desenvolve a competência para uma melhor compreensão do texto, melhora a escrita e amplia o conhecimento de mundo.

Quando tratamos sobre a importância da leitura, é necessário ainda conhecer a qual conteúdo os alunos foram expostos em sua vida escolar. Neste sentido, a quarta pergunta trata exatamente sobre isso:

#### 4) O que você se lembra de ter estudado sobre os tipos e gêneros textuais?

Gráfico 3 – Percentual de respostas sobre os gêneros textuais estudados



Fonte: elaborado pelo autor

A questão 4 refere-se aos tipos e gêneros textuais e os resultados demonstram que 43% dos alunos lembraram-se apenas de alguns gêneros e citaram suas nomenclaturas, nenhum aluno soube explicar o que são os tipos ou gêneros. Os gêneros que foram citados, provavelmente, foram estudados no 5º ano, visto que fazem parte da lista de gêneros a serem ensinados naquela série do conteúdo mínimo do município de Paraíba do Sul – RJ. 33% afirmaram não se lembrar de nada, provavelmente, por não estarem familiarizados com os termos tipos/gêneros textuais. As demais respostas foram vagas ou em branco. Apenas 1 aluno associou diretamente os termos à escrita e à leitura. Mais uma vez, os resultados convergiram com a hipótese da proposta de ação



interventiva de que os gêneros textuais precisam ser desenvolvidos de forma mais enfática nas séries finais do Ensino Fundamental.

Fatores importantes a serem abordados e discutidos são as práticas de escrita em sala de aula e no dia a dia. Assim, a quinta pergunta trata exatamente da frequência com que essas práticas são e foram apresentadas aos alunos, estando diretamente relacionada com a segunda pergunta, que trata das atividades envolvendo leitura. A partir das respostas, foi elaborada uma tabela que explicita cada opinião em relação às práticas apontadas.

**5) Como foram/são, de modo mais frequente, suas práticas de escrita em suas aulas ou em seu dia a dia?**

Coloque: **M** para atividades **muito** frequentes

**P** para atividades **pouco** frequentes

**N** caso **nunca** tenha realizado a atividade

- ( ) escrita de frases em exercícios
- ( ) cópias de quadros
- ( ) cópias de livros didáticos
- ( ) produções de textos
- ( ) produção de resumos de textos lidos
- ( ) produção de trabalhos
- ( ) escrita de diários
- ( ) escrita de poesias ou poemas

Tabela 2 – Atividades de escrita no dia a dia e nas aulas dos alunos

<b>Como foram / são, de modo mais frequente, suas práticas de escrita em suas aulas ou em seu dia a dia?</b>			
<b>Atividades</b>	<b>Muito frequentes</b>	<b>Pouco frequentes</b>	<b>Nunca realizou a atividade</b>
<b>Escrita de frases em exercícios.</b>	10	10	1
<b>Cópias de quadro.</b>	16	3	2
<b>Cópias de livros didáticos.</b>	5	13	3
<b>Produções de textos.</b>	12	9	0

<b>Produção de resumos de textos lidos.</b>	6	12	3
<b>Produção de trabalhos.</b>	3	14	4
<b>Escrita de diários.</b>	5	6	10
<b>Escrita de poesias ou poemas.</b>	7	9	5

Fonte: elaborado pelo autor

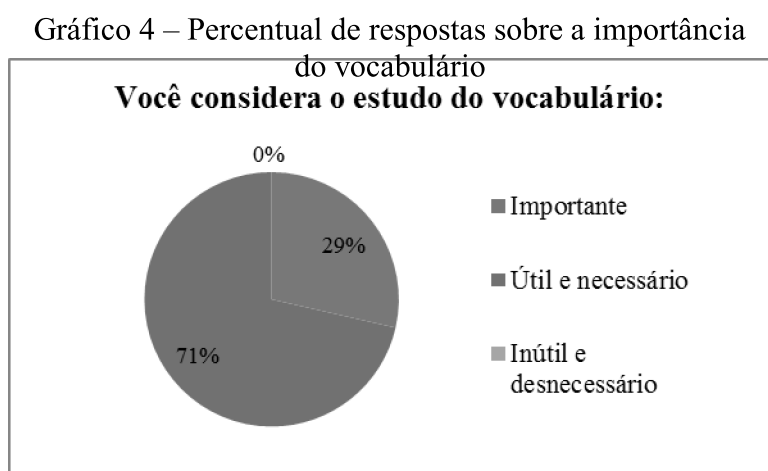
Sobre a escrita, as considerações mais relevantes estavam em conformidade com as respostas dadas na questão 2, que abordou a leitura, ou seja, 16 alunos disseram que cópias de quadro eram as atividades de escrita mais freqüente; 12 disseram ser as produções de texto, e 10 a escrita de frases em exercícios, o que levou à mesma conclusão sobre as práticas dos professores das séries anteriores: o texto literário e a prática com gêneros textuais estavam pouco presentes na sala de aula.

As questões dois e cinco trataram das práticas sobre o texto literário e os gêneros textuais; portanto, foi necessário questionar os alunos sobre o estudo do vocabulário da língua portuguesa e o seu uso no dia a dia, o que foi feito na questão seguinte.

**6) Em relação ao uso da língua portuguesa em seu dia a dia, você considera o estudo do vocabulário:**

( ) Importante                      ( ) Útil e necessário                      ( ) Inútil e desnecessário

Por quê?



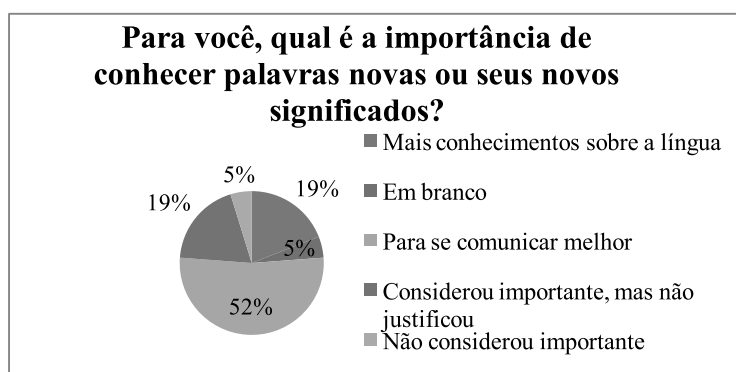
Fonte: elaborado pelo autor

Quanto ao estudo do vocabulário, 71% dos alunos julgaram ser útil e necessário, 29% julgaram ser importante e nenhum aluno julgou ser inútil e desnecessário. Estas respostas indicam a relevância de se desenvolver o conhecimento geral, já que 100% da turma envolvida reconhece a importância dos vocábulos no desenvolvimento do conhecimento.

Destacada a importância do vocabulário no dia a dia das pessoas, principalmente dos indivíduos em fase escolar, a sétima e última pergunta trata da importância de conhecer novas palavras e seus significados. Os alunos foram questionados sobre sua opinião em relação ao aprendizado de novos vocábulos e sobre os variados significados que as palavras possam ter.

**7) Para você, qual é a importância de conhecer palavras novas ou seus novos significados?**

Gráfico 5 – Percentual de respostas sobre a importância do conhecimento de palavras/significados



Fonte: elaborado pelo autor

Sobre a importância de se conhecerem novas palavras ou seus novos significados, 52 % consideraram que era importante por contribuir para melhorar a comunicação, 19% consideraram acrescentar conhecimento sobre a língua e 4% não justificaram (mas afirmaram ser importante). Esses resultados vão ao encontro da ideia de que os alunos associam o conhecimento do repertório lexical à melhoria das competências comunicativas.

Quadro 1 – análise de produção de Reconto do Conto de Fadas *O BARBA AZUL*

Ano: 2019/2020 Turma: 6º ano - Município: PARAÍBA DO SUL – RJ						
ASPECTOS	EXEMPLOS		Apre- sen- tam	Não apre- sen- tam	REFLEXÃO SOBRE O FENÔMENO LINGUÍSTICO	
			Nº de alu- nos	Nº de alu- nos		
Título	Título	“O Barba Azul”; “As mulheres do Barba Azul”; “A história do Barba Azul”; “O homem de Barba Azul”.	19	-	Todos os alunos colocaram título em suas produções textuais.	
	Adequação do título	“Barba Azul era um homem que tinha muitas casas [...]”; “A história do Barba Azul conta sobre um homem que casava [...]”; “Era uma vez um homem que tinha casas No Canpo [...]”.	19	-	A maioria dos alunos usou o título do conto de referência como título de sua produção textual, e os que utilizaram outro título, o fizeram de forma correta.	
1º plano	Situação Inicial	Evento inicial	“Era uma vez um homem chamado Barba Azul”; “O Barba Azul era um homem com barbas enormes”; “Uma vez ele viajou e deixou [...]”; “ele procurava por mulheres, mais nenhuma queria [...]”.	15	4	Das dezenove produções, quinze apresentaram o personagem tema de sua narrativa, no entanto 4 foram direto a algum episódio específico do conto de origem e não apresentaram evento inicial.
		Relevância do episódio	“Barba azul teve um trabalho muito importante para fazer [...]”; “[...] Barba azul falou que ia ir fazer uma viagem de trabalho [...]”; “[...] depois de um mês o marido disse à esposa que teria que viajar para resolver negócios [...]”; “Em um certo dia, Barba Azul disse a sua esposa que iria viajar para resolver negócios.”.	13	6	Treze das dezenove produções apresentaram um episódio marcante referente à história ouvida. Em seis das produções, os alunos apontaram um fator, mas não deram ênfase ao episódio.
	Seqüência Episódica	Progres- são temática		13	6	As mesmas seis produções que não apresentaram relevância quanto ao episódio também não apresentaram progressão temática. Em duas delas os alunos não conseguiram terminar suas produções dentro do tempo disponibilizado para a atividade; um aluno produziu um texto fragmentado; em outras duas não concatenaram as ideias, produzindo um texto confuso.
		Clímax		12	7	Em doze das produções, está bem marcado o clímax da história, no entanto, sete das produções não apontaram este momento na narrativa.

Macroestrutura	Coesão e coerência	2º plano	Situação final	Situação final	“Com a mão trêmola entregou a chave e o marido perguntou aonde estava a chave da gabinete.”; “[...] mas seu irmão chegou bem na hora. Essa foi minha redação. Fim.”; “[...] ele queria matar ela.”; “Quando ele voltou...”	11	8	Das dezenove produções, metade dela não apresentaram a situação final. Observou-se ainda que dos oito alunos que não finalizaram a narrativa, seis utilizaram a palavra “fim” para demarcar o final de sua narrativa e dois não conseguiram terminar dentro do tempo proposto.
			Orientação	Caracterização das pessoas	“Um cara muito rico chama Barba Azul [...]”; “Era uma vez um home que tinha a barba azul.”; “[...] então ele encontrou duas irmãs Tereza e Beth [...]”; “Era uma vez um home que tinha uma barba azul e que tinha uma vizinha que tinha duas filhas lindas[...]”.	15	4	Em quinze das dezenove produções, a caracterização dos personagens é feita de forma correta, apresentando tanto a figura principal, quanto as personagens coadjuvantes. Em uma das produções o aluno não caracteriza nem a figura principal, o Barba Azul.
				Espaço	“[...] desceu as escadas do porão para ir até o gabinete.”; “E ele deu uma chavinha do gabinete que tinha no fundo do porão e disse pra ela não entrar lá.”; “E ela quis abrir prota que tava as riquezas dele.” “Ele convidou ela e algumas amigas para uma de suas casas no campo [...]”.	14	5	Em cinco produções, o espaço não fica bem definido. Três destas produções que não descreveram o espaço citam apenas uma “porta” como objeto de referência.
				Tempo	“Em um certo dia, Barba Azul [...]”; “Então Barba azul foi para o trabalho que demoraria umas 6 semanas [...]”; “No dia 31/11/1959 ...” “[...] ele deu 7 minutos pra ela.”	14	5	Assim como ocorreu com o espaço, cinco das dezenove produções não delimitaram nem fizeram referência ao tempo da narrativa.
			Coerência	Registro linguístico	“Barba azul chega de viagem e pedi as chaves [...]”; “Uma vez ele viajou e deixou as chaves [...]”; “na hora que ele ia enfia a faca [...]”.	19	-	Verificou-se que todas as produções utilizaram registros informais.
				Tempos verbais	“Certo dia Barba Azul voltou dizendo [...]”; “Um dia ele conheceu [...]”; “Então, o barba azul partiu em uma carroagem [...]”.	19	-	Todos os textos apresentaram o uso do tempo verbal no passado, uma vez que se trata da produção textual de recontar o que lembrasse do conto apresentado.
	Discurso direto e indireto			19	-	Observou-se que todos os alunos fazem uso do discurso direto e indireto, por isso não foram utilizados exemplos.		
	Repetições (uso de recursos coesivos de referência)	“[...] aceitou casar com ele e ele fez uma festa [...]”; “Aí ele foi e a mulher ficou sozinha lá naquela casa, aí ela chamou [...]”; “[...] falou que não era pra ela ir no quarto no poram, que não era pra ela entrar nunca.”; “[...] então ele encontrou duas irmãs Tereza e Beth então decidiu escolher uma das duas para se casar.”.		19	-	Observou-se que em todas as produções foram usados recursos coesivos de referência.		
			Pronomes	“O Barba Azul voltou para casa elhe [...]”; “Quando o	15	4	Observou-se que a maioria utiliza o pronome de forma	

Microestruturaa	Aspectos Notacionais	Coesão Sequencial		Barba Azul voltou ela o entregou [...]; “[...] e disse que ia mata-la.”.			correta; no entanto, nas produções em que encontramos o emprego do pronome oblíquo, em apenas uma está correto.
			Conjunções e conectivos	“Quando abriu não viu nada, mais olhando bem [...]”; “Então, tomou coragem e entrou [...]”; “[...]casamento, mas a mulher tinha a curiosidade [...]”; “[...] uma porta que ela não podia abrir, mais ela foi curiosa [...]”.	14	5	Observou-se que a maioria dos alunos empregam corretamente as conjunções e conectivos. Importante destacar que, nos cinco textos onde a conjunção foi empregada de forma incorreta, a conjunção era “mas”.
			Preposições	“[...] muito sangue ao chão [...]”.	18	1	Somente um aluno não apresentou o uso correto da preposição.
	Aspectos Notacionais	Valor das letras	Uso de Maiúsculas e Minúsculas	“[...] as esposas do Barba azul.”; “[...] e foi Para o quarto [...]”; “[...] saiu correndo do porão. quando o Barba azul voltou [...]”; “O barba azul voltou para casa [...]”	1	18	Observou-se que em somente uma das produções o uso de letra maiúscula foi adequado. Nas outras dezoito produções, há pelo menos um erro quanto ao uso correto de letras maiúsculas e minúsculas. Na maioria das produções, o desvio acontece quando citam o nome “Barba Azul”.
			Traçado da letra		18	1	Observou-se que apenas um dos alunos apresentou dificuldades quanto ao traçado da letra. No entanto, não existe uma forma de transcrever exemplos para a tabela.
		Translineação	“[...] ele nun – ca [...]”; “[...] foram visi – tar [...]”; “[...] as cha – ves da casa [...]”.	03	16	Apenas três alunos fizeram uso da translineação em suas produções.	
		Acentuação	Monossílabos tônicos	“já, aí, lá”	16	3	Apenas três produções apresentam o uso incorreto dos monossílabos tônicos.
			Oxítonas	“recem”	18	1	Em apenas uma das produções ocorreu o uso incorreto das palavras oxítonas.
	Paroxítonas		“varias, viúva”	17	2	Somente em duas produções ocorre o uso inadequado da regra de acentuação de paroxítonas.	
	Proparoxítonas			19	-	Observou-se o uso de poucas palavras proparoxítonas e todos os empregos foram feitos de forma correta.	
		Ditongos	Nas duas produções a palavra com ditongo seria “porão”, no entanto os dois alunos escreveram “poram”.	17	2	Duas produções possuem ditongos escritos de forma correta, portanto não podemos considerar o desvio. Nas outras dezessete produções ou não foi usado nenhum ditongo que exija regra de acentuação ou foi empregado de forma correta.	

		Hiatos		-	19	Observou-se que nenhum dos alunos utilizou uma palavra que se enquadrasse nas regras de acentuação gráfica dos hiatos.
		Acento grave	“disse pra se divertir mas à proibiu [...]”	18	1	Apenas em uma produção aparece o uso do acento grave, no entanto, foi utilizado de forma incorreta.
	Desvios	Desvios de 1ª ordem	“sugou (no lugar de sujou)”; “couquer (no lugar de qualquer)”; “mimeira (no lugar de rimeira)”; “muleres (no lugar de mulheres)”, etc..	7	12	Observou-se que, nas produções de sete alunos, ocorreu desvio de 1ª ordem; em algumas produções ocorreu mais de um desvio diferente. Doze alunos foram capazes de realizar a escrita com correspondência linear entre as sequências dos sons e das letras.
		Desvios de 2ª ordem	“esguela (no lugar de esgoelá-la)”; “mais (no lugar de mas)”; “deseu (no lugar de desceu)”; “tovendo (no lugar de estou vendo)”, etc..	7	12	Observou-se que em sete produções textuais ocorreram alguns desvios de 2ª ordem, que correspondem à transcrição fonética da fala. No entanto, duas produções chamam mais atenção pelo número de desvios em uma mesma oração.
		Desvios de 3ª ordem	“tramaltisada (no lugar de traumatizada)”; “anciosa (no lugar de ansiosa)”; “esa (no lugar de essa)”;	7	12	Observou-se que nas mesmas sete produções em que ocorreram desvios de 1ª e 2ª ordem, ocorreram desvios de 3ª ordem. Tais desvios se limitaram às trocas entre letras concorrentes.
	Pontuação	Virgula	“Então, Beth a irmã mais nova, começou a gostar do barba azul [...]”; “[...] para se casar, como ele era feio por sua barba azul, nenhuma das duas queriam se casar com ele, então ele levou Tereza e Beth em suas várias casas de campo, eles brincaram, se divertiram e foram em uma festa.”.	14	5	Cinco das dezenove produções apresentam o uso excessivo de vírgulas ou o uso incorreto na separação das orações.
Ponto final		“[...] para se casar, como ele era feio por sua barba azul, nenhuma das duas queriam se casar com ele, então ele levou Tereza e Beth em suas várias casas de campo, eles brincaram, se divertiram e foram em uma festa.”.	18	1	Nenhum dos alunos deixou de utilizar o ponto final em suas produções; no entanto, em uma delas, o ponto não foi utilizado para a divisão das sentenças, sendo substituído de forma incorreta por vírgulas.	

		Pontuação expressiva	“[...] só tinha um detalhe: ele não [...]”; “Alguns minutos depois...”; “Cadê a chave do gabinete?”; “[...] ela responde. – não!”	6	13	Em seis produções, os alunos utilizaram pontuação expressiva.
Organização Frasal	Aspectos Normativos	Regência	“[...] muito sangue ao chão [...]”.	18	1	Apenas um aluno apresentou problemas quanto à regência. Ele apresentou dificuldade no uso da preposição “em”.
		Concordância Nominal	“- Você tem 7 minutos para você reza.”;	18	1	Apenas uma produção apresenta problema quanto à concordância nominal, a palavra “minuto”, além de aparecer com erro ortográfico, não se encontra no plural.
		Concordância Verbal	“[...] algumas mulheres tinha [...]”, “[...] os irmãos de jogo e matou O Barba Azul.”; “[...] essas cabeças era das mulheres [...]”.	16	3	Apenas três produções apresentam problemas quanto à concordância verbal.

Fonte: elaborado pelo autor

Os dados analisados foram coletados a partir da produção de texto dos alunos, que consistiu em uma proposta de recontarem, de forma escrita, o conto que foi lido para eles, *O Barba Azul*, de Charles Perrault. Depois de escritas, as produções foram recolhidas, os desvios gramaticais e semânticos foram levantados, os exemplos dos aspectos observados foram selecionados e compuseram o quadro elaborado, conforme detalhamento acima.

Delimitou-se também, com base nos dados levantados, para quais problemas de ordem gramatical seriam propostas soluções na pesquisa-ação.

Quanto à estrutura do gênero conto de fadas, deve-se observar que alguns aspectos se destacaram nas produções:

- a) Quanto à relevância dos episódios, 6 produções não destacaram um episódio marcante na narrativa, as mesmas 6 produções não apresentaram progressão temática;
- b) Quanto ao clímax, 7 produções não apontaram este elemento;
- c) Quanto ao desfecho, 8 produções não apontaram este elemento.

Quanto à coerência, em 4 produções, houve desvio em relação aos pronomes oblíquos, mas vale ressaltar que a maioria dos alunos não fez uso desse recurso em seus textos. Apesar de haver coerência nos trechos produzidos, a ausência de elementos estruturais do texto fez com que não estivessem coerentes na totalidade: muitos não



fizeram a introdução adequadamente, outros não destacaram o clímax ou sequer acrescentaram desfecho.

Quanto à coesão, 5 alunos não utilizaram corretamente a conjunção “mas” e a maioria não utilizou sinônimos, antônimos, hiperônimos, metáforas, nem verbos que designam os atos de fala, nem evitou repetições, nem utilizou outros recursos que favorecessem a construção de um texto coeso.

Na análise microestrutural, quanto aos aspectos notacionais, a utilização de letras maiúsculas e minúsculas não foi feita corretamente por 18, dos 19 alunos; 8 alunos cometeram desvios quanto ao uso da acentuação e apenas 1 utilizou o acento grave, contudo de forma incorreta (hipercorreção).

Quanto aos desvios, em 7 produções ocorreram desvios de 1ª ordem, em outras 7, de 2ª ordem e nas mesmas produções ocorreram desvios de 3ª ordem (especialmente troca de letras concorrentes).

Quanto à pontuação, o uso de vírgulas apresentou inadequações em 5 produções e em 6 não foram usadas ou foram usadas de forma incorreta as pontuações expressivas.

Com base no que foi levantado nas questões e no quadro, especialmente, quanto aos desvios cometidos pela maioria dos alunos da turma-alvo da pesquisa, foram feitas as escolhas de quais aspectos seriam abordados na proposta interventiva, a saber: desenvolver proposta a partir de um gênero textual; utilizar o conceito de gramática contextualizada para proceder a análise linguística; destacar nos vocábulos os aspectos que podem transformá-los em elementos de coerência e coesão no texto; destacar a figura de linguagem metáfora; determinar as origens dos contos de fadas e sua história; sistematizar os elementos e a estrutura do gênero; entre outros recursos descritos nos objetivos específicos de cada etapa da proposta interventiva.

Embora não seja objetivo deste trabalho explorar a análise linguística, as atividades da proposta interventiva voltadas a essa análise se fundam na proposta de *gramática contextualizada*, já que esta remete ao estudo dos fenômenos gramaticais, tendo em vista seus valores, suas funções e seus efeitos na interação verbal. De acordo com Antunes (2014), o objeto de exploração da gramática contextualizada na escola, nada mais é que

a compreensão de como os itens gramaticais – de qualquer ordem – concorrem para a significação (macro ou microestrutural) do texto; que efeitos de sentido provocam; que funções desempenham; por que acontecem e como acontecem; nessa ou naquela posição; a que pretensões

comunicativas respondem e outros aspectos, sempre vinculados à condição de que estão presentes no texto por conta de alguma função ou algum efeito de sentido (IBIDEM, p.46-47).

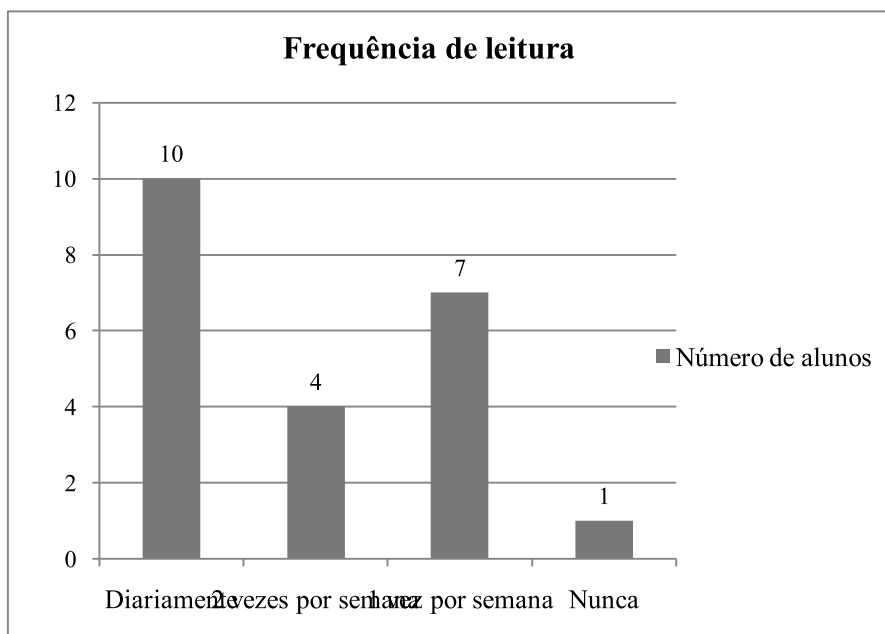
O segundo questionário abaixo se propôs identificar como acontecem as práticas de leitura no dia a dia do aluno (conforme apêndice 1), dentro e fora do ambiente escolar, além de abordar também questões relacionadas ao repertório literário de cada um. Participaram deste diagnóstico II 22 alunos.

### 1) Você costuma ler com que frequência?

- diariamente                       duas vezes por semana  
 uma vez por semana             nunca

Abordar a frequência de leitura dos alunos propiciou um diagnóstico mais preciso em relação às atividades de leitura com as quais eles tinham contato no dia a dia, independentemente de estarem no ambiente escolar.

Gráfico 6 – Total de respostas em relação à frequência de leitura



Fonte: elaborada pelo autor

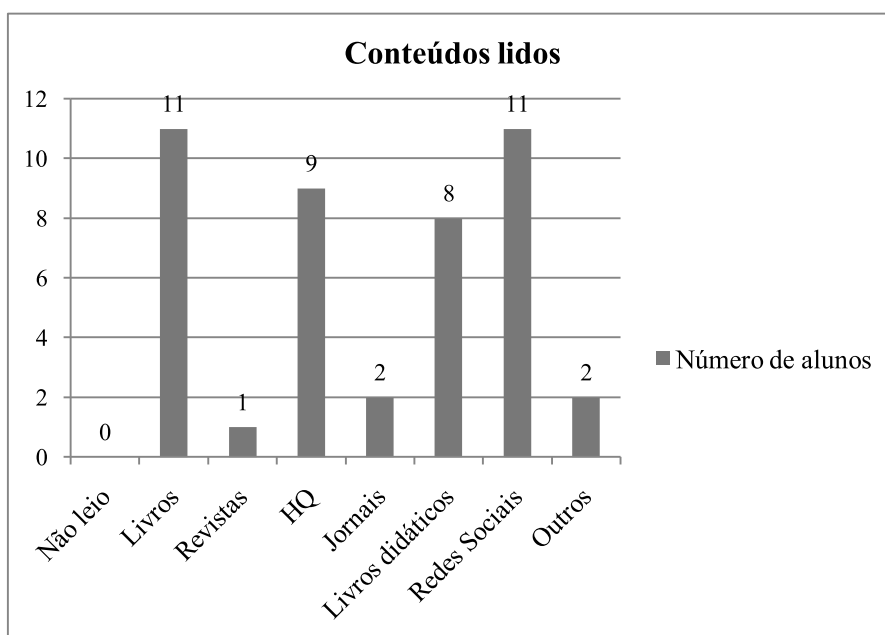
### 2) Você costuma ler quais conteúdos?

- não leio     livros     revistas     revistas em quadrinhos  
 jornais     apenas os textos dos livros didáticos

( ) conteúdos de redes sociais ( ) outros \_\_\_\_\_

Os resultados apresentados no gráfico 6 acima indicam que menos da metade dos alunos lê diariamente. A pergunta 1 não permitiu identificar o tipo de leitura realizada; por isso, foi importante conhecer também com quais conteúdos os alunos já tinham mais contato no seu dia a dia, a fim de garantir que sua realidade fosse respeitada e incluída nas práticas em sala de aula.

Gráfico 7 – Total de respostas quanto à natureza da leitura



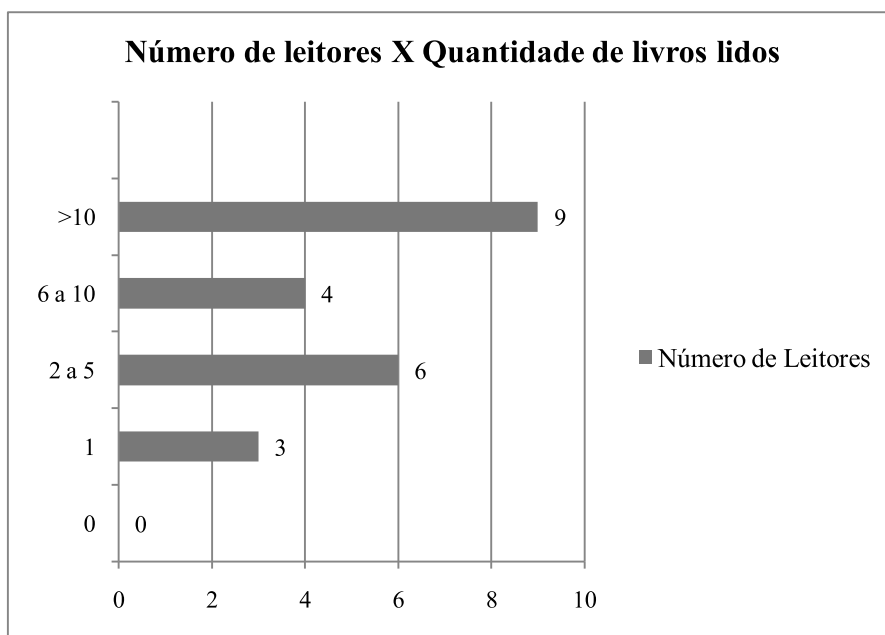
Fonte: elaborada pelo autor

### 3) Quantos livros você calcula já ter lido em sua vida?

( ) nenhum ( ) 1 ( ) 2 a 5 ( ) 6 a 10 ( ) 10 ou mais

Com o intuito de estimular e desenvolver a prática de leitura, se fez necessário conhecer a quantidade de livros lidos por cada aluno e se os mesmos já haviam tido contato com obras literárias.

Gráfico 8 – Total de livros lidos por total de alunos



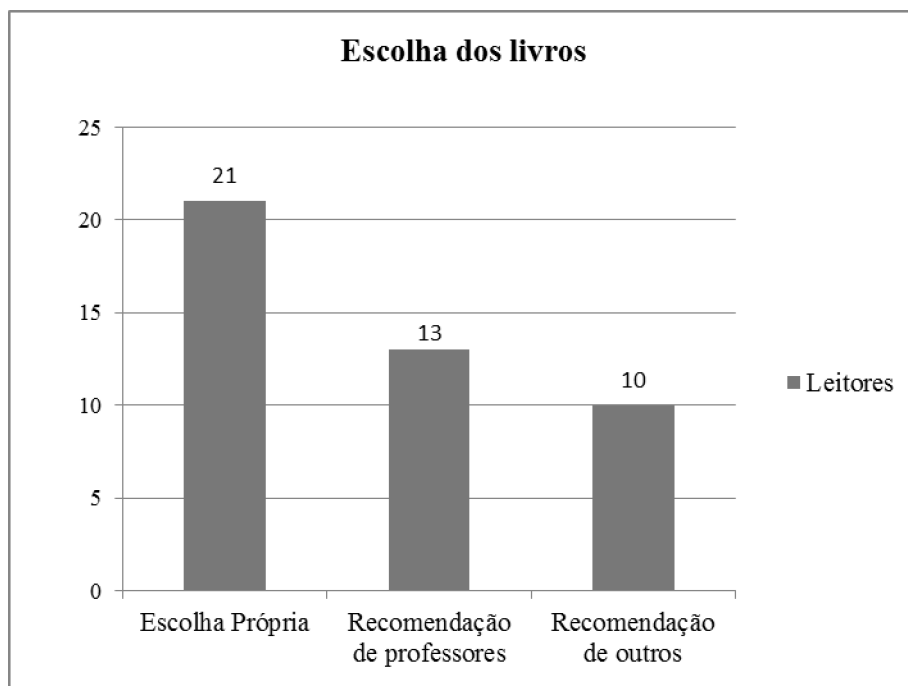
Fonte: elaborada pelo autor

**4) Os livros que você leu foram escolhidos por você ou foram recomendados por professores na escola ou outras pessoas?**

( ) escolha minha    ( ) recomendação de professores    ( ) outras pessoas

Consideramos ser interessante abordar na quarta questão como os livros lidos até aquele momento haviam sido escolhidos pelos alunos, a fim de compreender melhor a realidade do contato com a Literatura e a leitura. Tal diagnóstico foi importante para nortear práticas que puderam ser desenvolvidas em sala de aula.

Gráfico 9 – Recomendação dos livros por total de alunos



Fonte: elaborada pelo autor

**5) Quais gêneros textuais costumam ser recomendados para leitura?**

- ( ) contos de fadas ( ) diários ( ) cartas ( ) relato de viagem  
 ( ) histórias em quadrinhos / tirinhas ( ) romances ( ) manuais  
 ( ) Gramáticas / normas da Língua Portuguesa ( ) lendas  
 ( ) contos populares ( ) contos de terror ( ) outros \_\_\_\_\_

Outro diagnóstico importante a ser feito foi em relação ao tipo de leitura/gêneros textuais recomendados a estes alunos no seu dia a dia. Essa questão teve relevância para que pudéssemos desenvolver as atividades a partir do tipo narrativo.

## Gráfico 10 – Total de respostas quanto aos gêneros textuais

Fonte: elaborada pelo autor

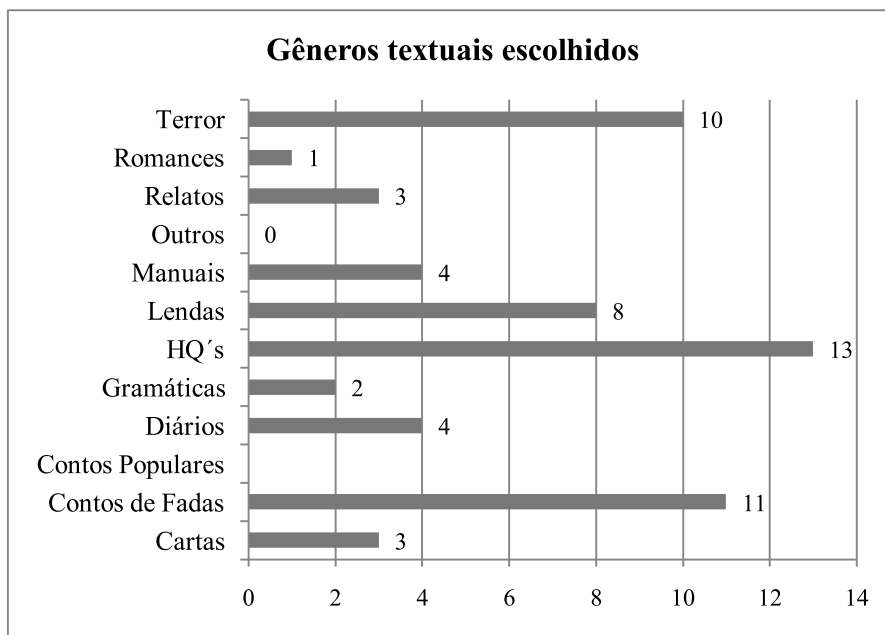
**6) Quais gêneros textuais você gosta de ler (de sua escolha)?**

- contos de fadas     diários     cartas     relato de viagem  
 histórias em quadrinhos / tirinhas     romances     manuais  
 Gramáticas / normas da Língua Portuguesa     lendas  
 contos populares     contos de terror     outros \_\_\_\_\_

Complementando as informações obtidas na questão cinco, foram apresentados alguns dos gêneros textuais com os quais os alunos poderiam já ter tido contato. Consideramos importante descobrir quais desses gêneros os alunos gostavam de ler.

Os resultados sugerem, conforme o gráfico 11 a seguir, que há preferência dos alunos pelo gênero História em quadrinhos, em primeiro lugar, tendo sido escolhido por 13 alunos; em segundo lugar, a preferência é por Contos de fadas, escolhido por 11 alunos; e, em terceiro lugar, a preferência é por narrativas de terror, com o voto de 10 alunos. Os outros gêneros analisados no mesmo gráfico foram escolhidos por poucos alunos, exceto as lendas, que também foram escolhidas por 8 alunos, permanecendo em quarto lugar da preferência de leitura.

Gráfico 11 – Total de gêneros textuais escolhidos pelos alunos



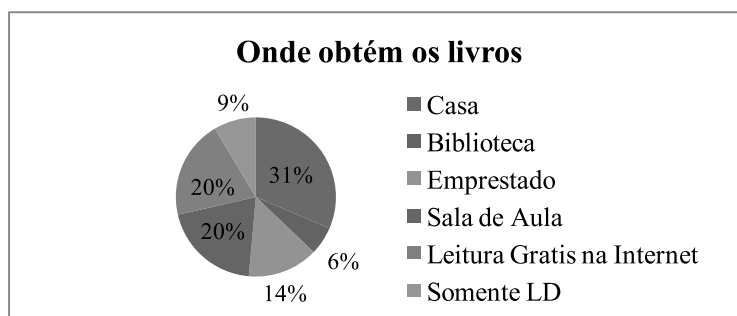
Fonte: elaborada pelo autor

### 7) Onde você costuma obter os textos que lê?

- ( ) meus responsáveis compram para mim ( ) empresto de uma biblioteca pública
- ( ) leio apenas os textos dos livros didáticos ( ) empresto de colegas
- ( ) os professores fornecem livros da escola em sala de aula
- ( ) leio textos/livros disponíveis gratuitamente na internet

Além de conhecer a quais gêneros textuais os alunos tinham acesso e quais gostavam de ler, foi necessário saber também onde os alunos tinham acesso a esses textos. Essa questão foi crucial para a decisão de incluir visita à biblioteca no projeto de intervenção, visto que a minoria conhecia esse recurso para obter seus livros e realizar leituras.

Gráfico 12 – Percentual de respostas referentes ao local ou à forma de acesso aos livros



Fonte: elaborada pelo autor

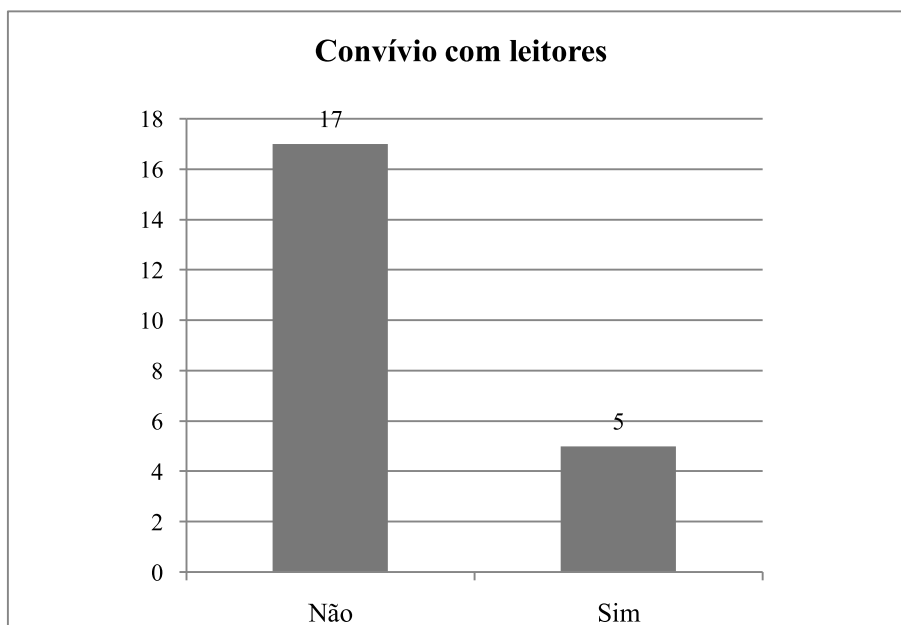
**8) As pessoas com as quais você convive fora da escola têm o hábito da leitura?**

( ) sim                      ( ) não

Caso sim, o que leem? \_\_\_\_\_

Tão importante quanto saber se os alunos tinham contato com a leitura foi saber se, fora do ambiente escolar, conviviam com leitores. Tal informação ajudou a determinar quais práticas deveriam ser estimuladas para que estes alunos continuassem em contato com a Literatura fora do ambiente escolar.

Gráfico 13 – Total de respostas referente ao convívio com leitores



Fonte: elaborada pelo autor



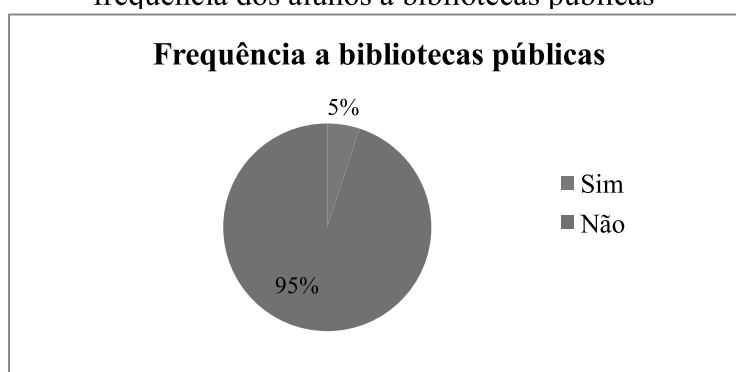
**9) Você frequenta bibliotecas públicas?**

sim                       não

Caso sim, qual/quais? \_\_\_\_\_

Frequentar bibliotecas públicas sempre foi uma ótima prática para estimular leitura, no entanto, com o avanço das tecnologias, tal prática está obsoleta. A questão nove apontou se esta afirmação feita correspondia à realidade dos alunos ou não.

Gráfico 14 – Percentual de respostas relativas à frequência dos alunos a bibliotecas públicas



Fonte: elaborada pelo autor

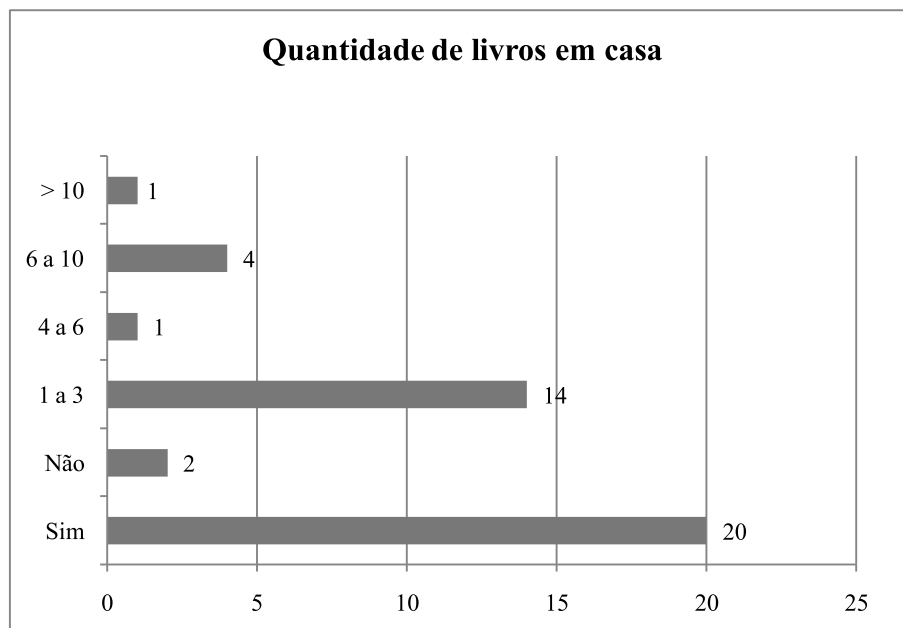
**10) Em sua casa há livros?**

sim                       não

Caso sim, quantos?  1 a 3     4 a 6     7 a 10     10 ou mais

Ao iniciar práticas que estimulem a leitura dentro e fora do ambiente escolar, o professor-pesquisador precisa saber se o aluno vivencia uma realidade cercada por leitores e se, em suas residências, existem livros. Essa informação se mostrou importante à medida que o professor teve a noção de que deveria levar os textos impressos, visto que os discentes, em uma maioria, não tinham livros em casa.

Gráfico 15 – Total de livros disponíveis na residência dos alunos



Fonte: elaborada pelo autor

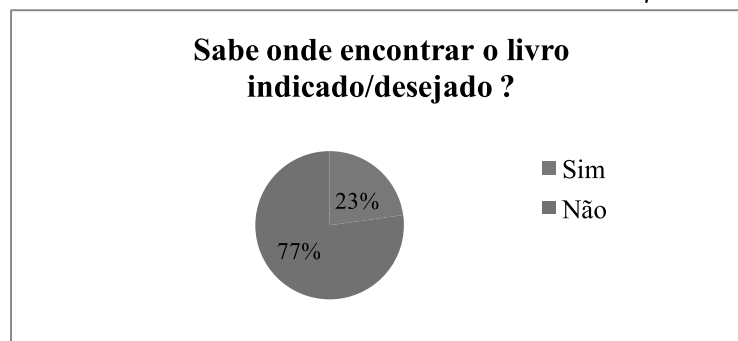
**11) Se quisesse muito ler algum livro ou revista, sobre os quais alguém comentou com você, você saberia onde comprar ou emprestar?**

( ) sim      Onde? \_\_\_\_\_

( ) não

É importante auxiliar o aluno dando-lhe referências a fim de que possa encontrar o título para a leitura indicada pelo professor ou por qualquer outra pessoa. A questão onze mostrou se os alunos eram capazes de encontrar os livros que desejavam/precisavam ler. Os resultados do gráfico 16 abaixo indicam que um percentual significativo dos alunos tem dificuldade de encontrar o livro indicado.

Gráfico 16 – Percentual de respostas sobre a capacidade dos alunos de encontrar o livro indicado/desejado



Fonte: elaborada pelo autor

**12) Você possui livros que não sejam os livros didáticos?**

( ) sim                      ( ) não

Caso sim, sobre quais assuntos?

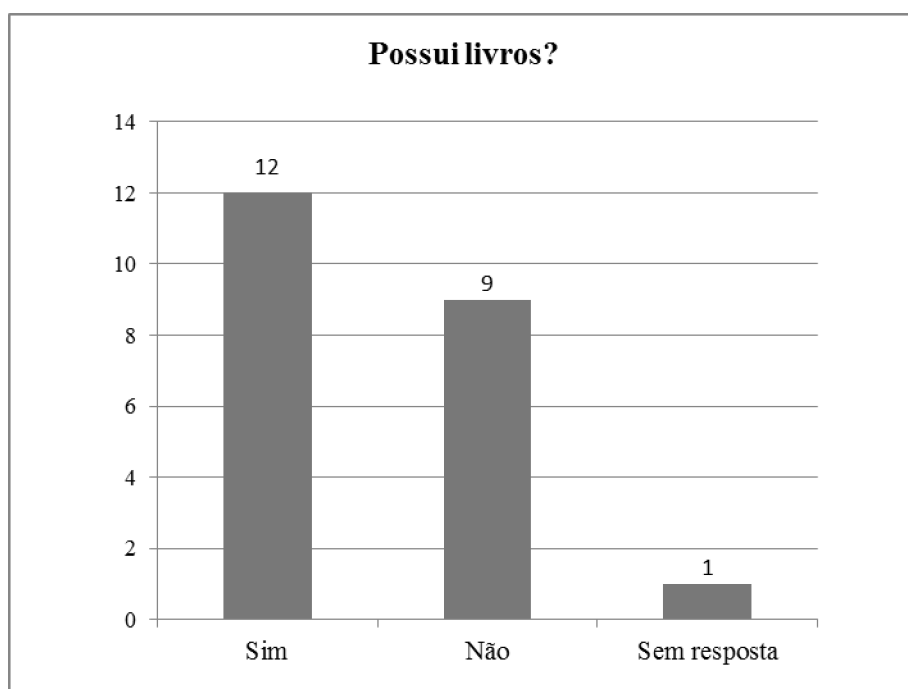
---



---

Ainda que os alunos tenham livros em sua casa, isso não quer dizer que tais livros sejam de seu interesse ou que sejam próprios para sua faixa etária. Fez-se importante saber se os alunos possuíam livros que fossem especificamente deles.

Gráfico 17 – Total de alunos que possuem livros



Fonte: elaborada pelo autor

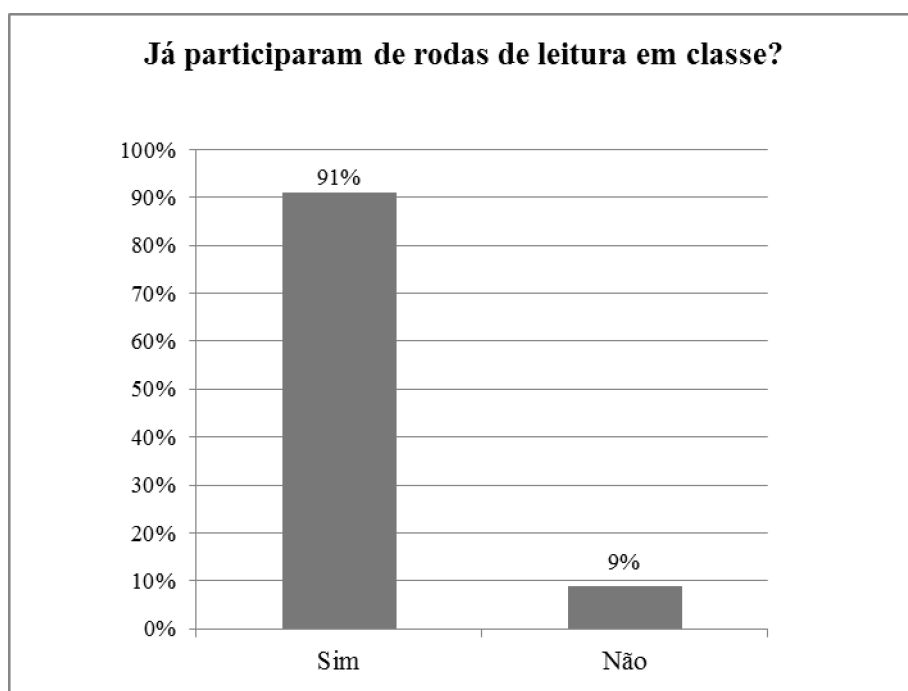
**13) Nas séries que você cursou até hoje, os professores de Língua Portuguesa ou Redação realizavam rodas de leitura?**

sim                       não

Caso sim, havia algum tipo de avaliação da leitura dada? \_\_\_\_\_

A formação de leitores depende do estímulo desde as primeiras séries; importante conhecer, então, o que foi apresentado relacionado à prática de leitura nas séries anteriores ou o que eles se lembravam de ter aprendido ou vivenciado.

Gráfico 18 – Percentual de respostas referentes à participação dos alunos em rodas de leitura em sala de aula



Fonte: elaborada pelo autor

**14) Nas séries que você cursou até hoje, os professores de Língua Portuguesa ou Redação realizavam contação de histórias?**

sim                       não

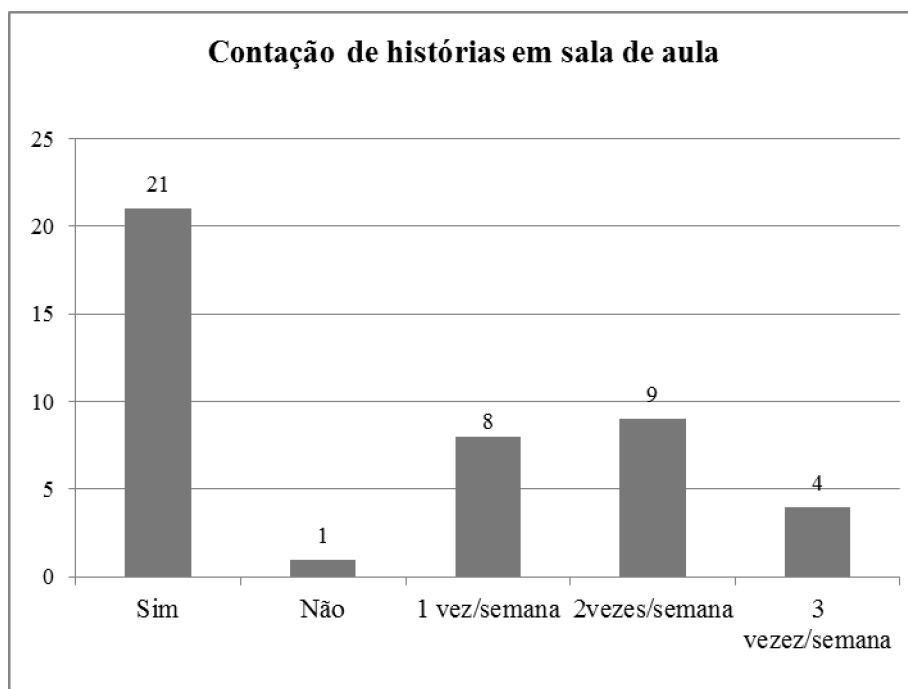
Caso sim, com que frequência realizava essa atividade?

uma vez por semana       2 vezes por semana

3 ou mais vezes por semana

A questão quatorze também está relacionada com a prática de leitura nas séries anteriores ao momento da pesquisa. Esses dados se mostraram relevantes para sabermos com que tipo de leitura estavam familiarizados ou não.

Gráfico 19 – Frequência da participação em Contação de Histórias em sala de aula por total de alunos



Fonte: elaborada pelo autor

**15) Sobre o gênero conto de fadas, marque os títulos dos quais você conhece o enredo:**

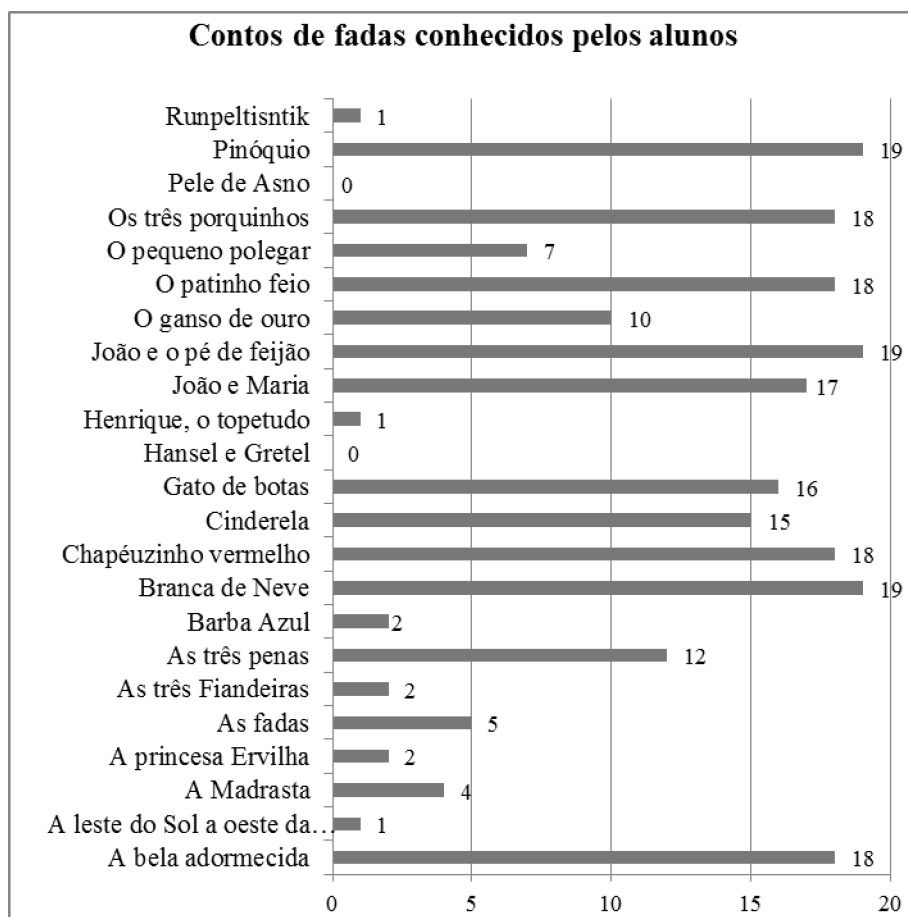
- ( ) Branca de Neve ( ) Chapeuzinho Vermelho ( ) Rumpelstiltiskin  
 ( ) Pele de Asno ( ) Cinderela ou A Gata Borralheira ( ) As fadas  
 ( ) A princesa e a Ervilha ( ) A leste do Sol e a oeste da Lua  
 ( ) A Madrasta ( ) O pequeno polegar ( ) Hansel e Gretel  
 ( ) Pinóquio ( ) Os três porquinhos ( ) A Bela Adormecida  
 ( ) As três penas ( ) João e Maria ( ) João e o pé de feijão  
 ( ) O ganso de ouro ( ) O Barba Azul ( ) As três fiandeiras  
 ( ) Henrique, o topetudo ( ) O Gato de Botas ( ) O patinho feio

O gênero conto de fadas apresenta um vasto repertório para ser explorado no dia a dia do aluno. Para que a proposta interventiva fosse elaborada e despertasse seu

interesse, foi necessário questioná-los sobre alguns dos contos de fadas dos quais poderiam ter conhecimento.

Conforme resultados do gráfico 20, foram escolhidos os contos menos conhecidos porque o objetivo do trabalho é ampliar o repertório literário, dessa forma, trazer textos que não conheçam é uma das estratégias para que esse resultado possa vir a ser alcançado. Por outro lado, o conto *Branca de Neve*, um dos mais conhecidos, foi também selecionado, tendo em vista a proposta de contrastá-lo com o filme *Branca de Neve e o caçador*. Os critérios para a escolha dos contos de fadas apresentados na proposta interventiva serão mais detalhados nos capítulos 5 e 6 adiante.

Gráfico 20 – Contos de fadas conhecidos por total de alunos



Fonte: elaborada pelo autor

**16) Sobre os gêneros contos populares brasileiros e lendas, marque de quais títulos você conhece o enredo:**

( ) Saci Pererê

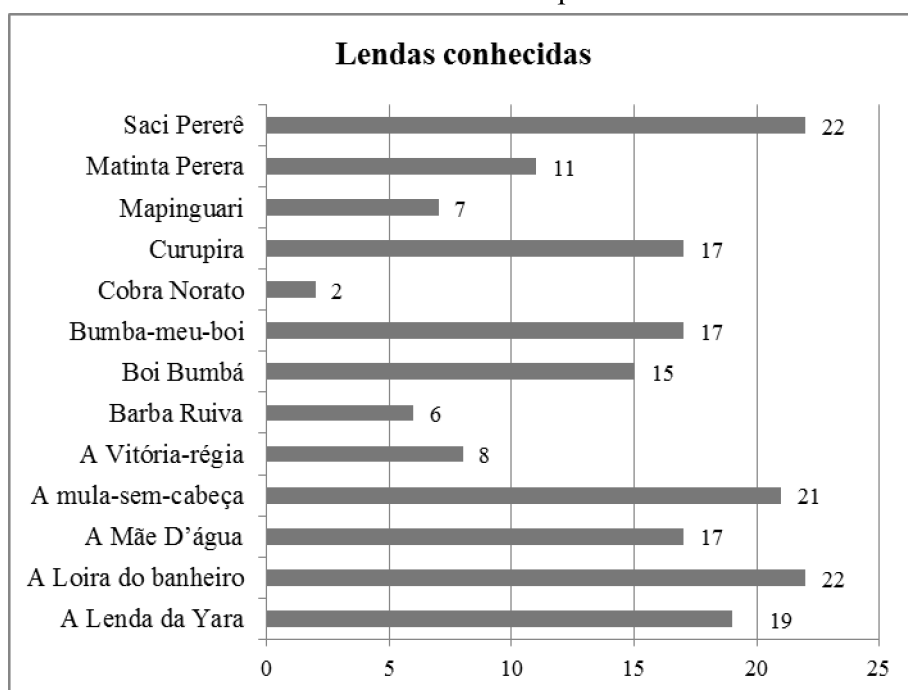
( ) A Mãe D'água

( ) A mula-sem-cabeça

- A Loira do banheiro       Curupira       A Lenda da Yara  
 Matinta Perera       Mapinguari       Cobra Norato  
 Bumba-meu-boi       Boi Bumbá       A Vitória-régia  
 A lenda do Boto       Barba Ruiva       Outros \_\_\_\_\_

Apesar de o gênero conto de fadas ser bastante conhecido, os contos populares e lendas brasileiros, muitas vezes, não são valorizados e apresentados às crianças, portanto apresentamos os títulos de algumas lendas e contos brasileiros, a fim de descobrir se tinham sido expostos a esses textos anteriormente.

Gráfico 21 – Lendas conhecidas por total de alunos



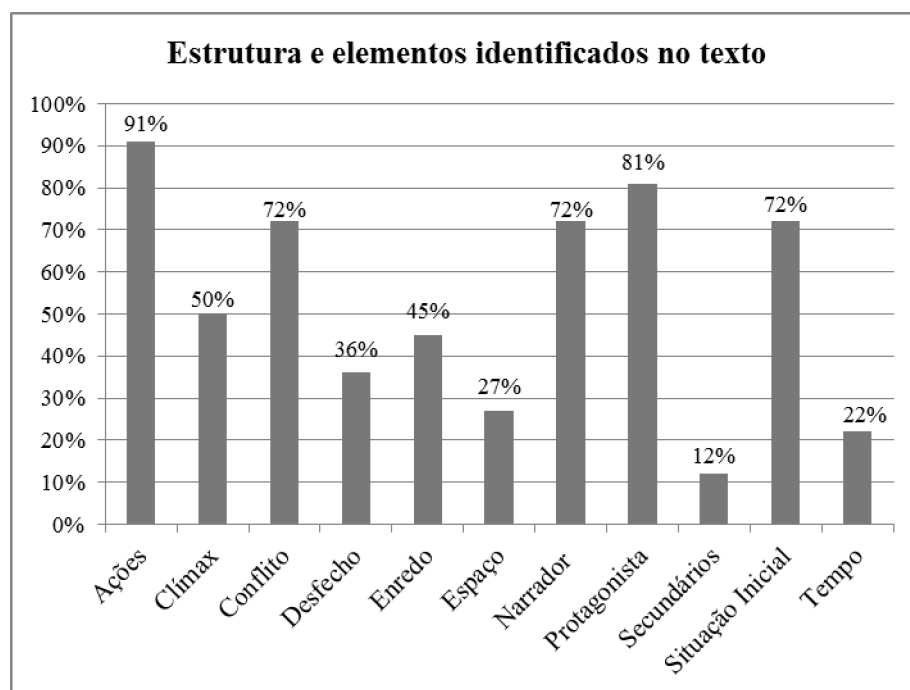
Fonte: elaborada pelo autor

**17) Quanto aos elementos e à estrutura de uma narrativa, marque o que você consegue identificar, com certeza, em um texto?**

- personagens protagonistas       personagens secundários  
 enredo       tempo       espaço       narrador       ações  
 situação inicial       clímax       conflito       desfecho

Identificar se os alunos conheciam a estrutura de uma narrativa foi importante para sabermos que tipos de atividades deveríamos incluir na proposta interventiva. De acordo com esses dados levantados aqui, resolvemos que deveríamos começar do que havia de mais básico, já que muitos não identificavam nem os elementos e nem a estrutura perfeitamente.

Gráfico 22 – Percentual de respostas relativas à estrutura e identificação de elementos de uma narrativa



Fonte: elaborada pelo autor

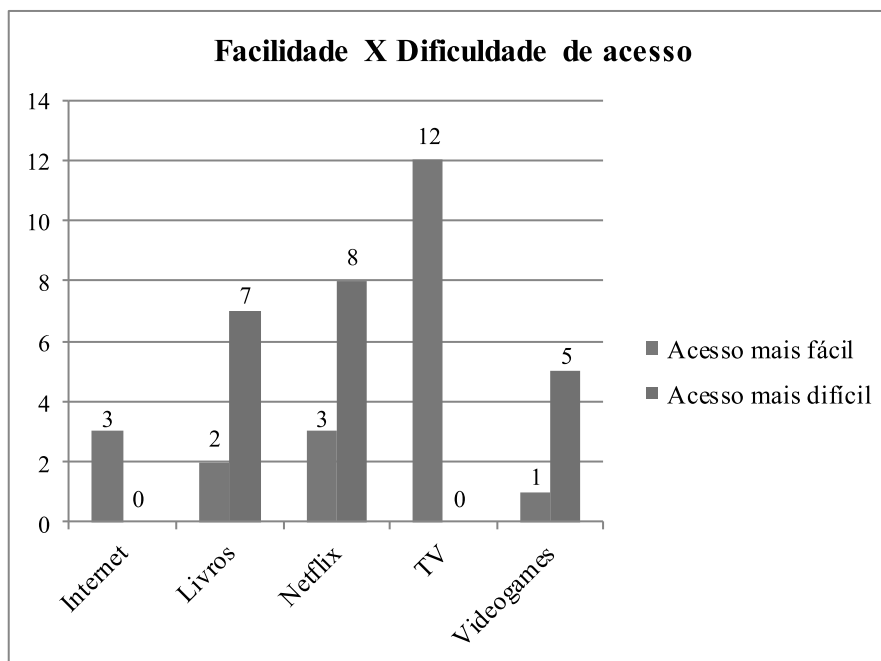
**18) A quais dos itens abaixo você tem mais acesso fácil? Numere de 1 a 5, sendo 1 o de acesso mais fácil e 5 o de acesso mais difícil.**

( ) Internet ( ) Livros ( ) Netflix ( ) Televisão ( ) Videogames

A forma como o texto chega até os alunos também é fator importante para a pesquisa. Neste sentido, a questão dezoito investigou, dentre os itens citados, a quais formatos os alunos tinham mais acesso.



Gráfico 23 – Total de respostas quanto à facilidade x dificuldade de acesso a



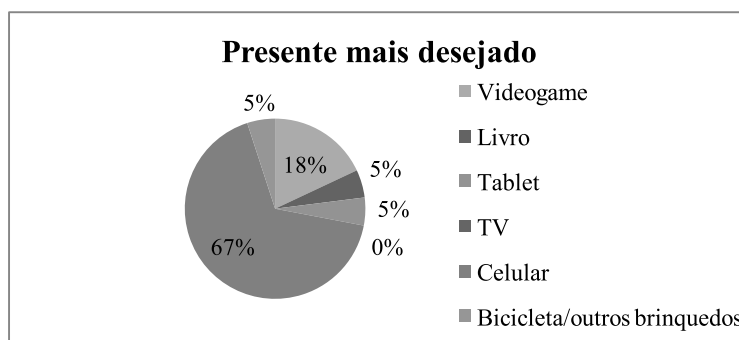
Fonte: elaborada pelo autor

**19) Se você pudesse escolher um presente, qual dos itens abaixo você escolheria?**

- Videogame       Tablet       Celular (smartphone)  
 Livros       Televisão       Bicicleta / outros brinquedos

Com o advento das novas tecnologias precisávamos saber se os alunos ainda se interessavam pelo livro físico. Mais uma vez percebemos a necessidade de montarmos a proposta interventiva com textos em cópia para cada aluno, já que eles além de não disporem dos livros, não demonstraram interesse em adquiri-los.

Gráfico 24 – Percentual de respostas referentes ao tipo de presente mais desejado



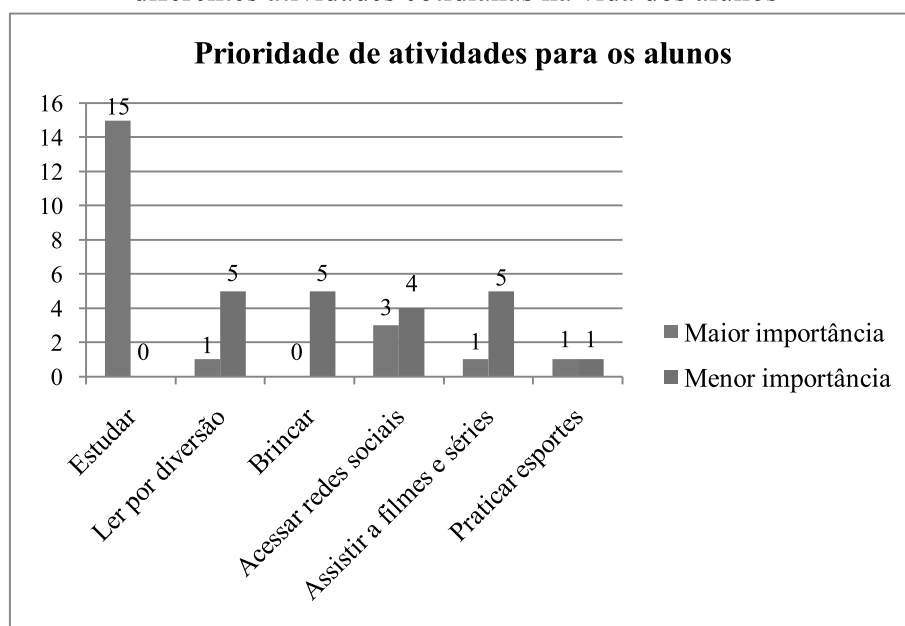
Fonte: elaborada pelo autor

**20) Num grau de importância de 1 a 6, numere o que é mais importante para você (sendo 1 o mais importante).**

- ( ) estudar                      ( ) ler                      ( ) acessar redes sociais  
 ( ) brincar com os amigos    ( ) assistir a filmes e séries    ( ) praticar esportes

A questão vinte apresentou algumas atividades e solicitou que os alunos numerassem de um a seis as que consideravam mais ou menos importantes. A partir das respostas foi possível entender como cada aluno valorizava tais atividades no seu dia a dia.

Gráfico 25 – Total de respostas relativas ao grau de importância de diferentes atividades cotidianas na vida dos alunos



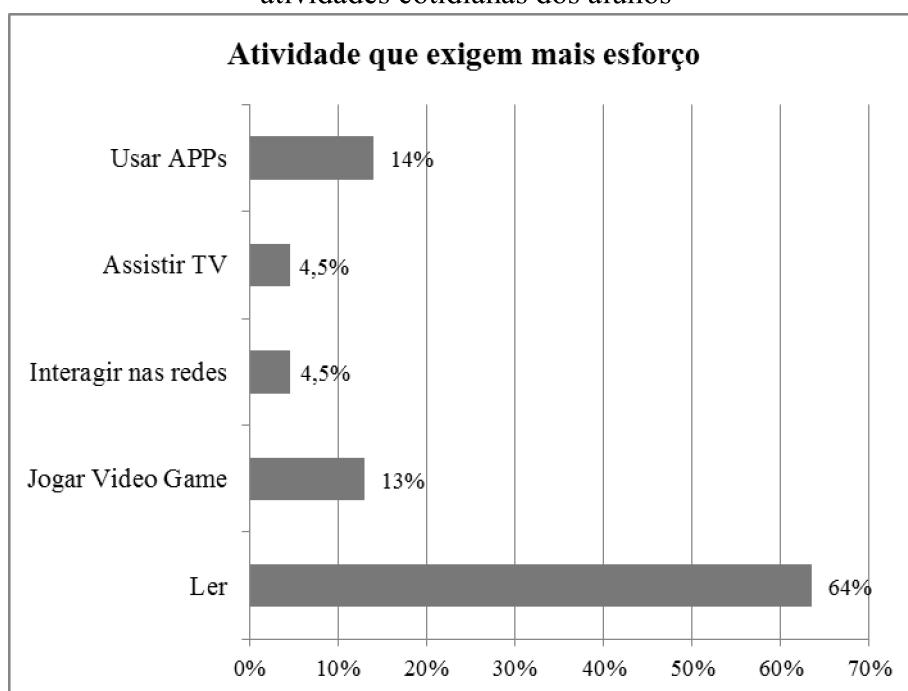
Fonte: elaborada pelo autor

**21) Na sua opinião, o que exige mais esforço?**

- ( ) jogar videogames      ( ) ler      ( ) assistir a programas de TV  
 ( ) interagir em redes sociais      ( ) utilizar aplicativos de celular

A última questão desta etapa do diagnóstico apresentou algumas atividades do dia a dia dos alunos e questionou quais delas exigiam mais esforço. As respostas foram de extrema importância para diagnosticar, por exemplo, o motivo pelo qual muitos alunos não têm mais o hábito da leitura.

Gráfico 26 – Percentual de respostas quanto ao grau de esforço em atividades cotidianas dos alunos



Fonte: elaborada pelo autor

O questionário III que se segue constitui uma das duas fontes de avaliação sobre a ampliação ou não do repertório literário e do efetivo alcance dos objetivos inicialmente propostos. Essa etapa avaliativa visa a explorar a opinião e percepção dos alunos quanto às atividades desenvolvidas. Apesar de extremamente relevante, essa avaliação não constitui sozinha o resultado final. Este será obtido a partir do presente questionário somado às observações da professora-pesquisadora sobre os textos que

foram produzidos pelos alunos na etapa 8 e será apresentado nas considerações finais desta pesquisa. Participaram deste diagnóstico 24 alunos.

**1) Os contos de fadas lidos/exibidos nas atividades em sala de aula foram interessantes para você?**

sim       não

**Marque de qual ou de quais você mais gostou.**

- Barba Azul       Branca de Neve       A Madrasta  
 Branca de Neve e o caçador (filme)       Pele de Asno  
 A Princesa e a ervilha       As três penas  
 As fadas       As três fiandeiras

Diga por que você gostou mais dos que marcou.

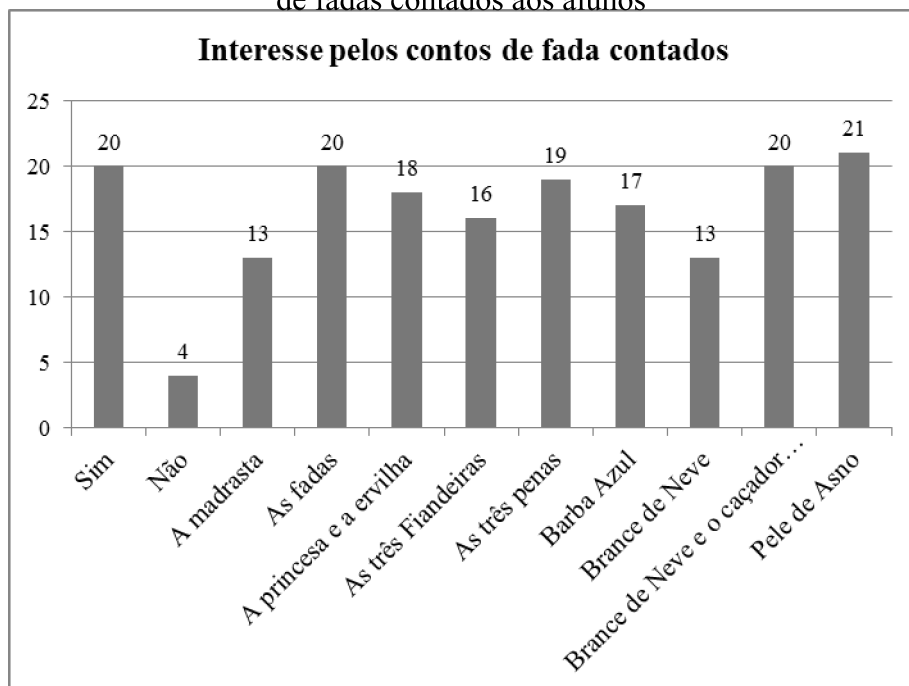
---

---

A primeira questão da avaliação de aquisição de repertório literário visou a descobrir quantos alunos se interessaram pelos contos de fadas que foram apresentados a eles nas atividades desenvolvidas na sala de aula durante a aplicação da proposta interventiva. Vale ressaltar que quatro alunos, mesmo tendo afirmado que não acharam interessantes os contos, marcaram alguns como prediletos; por isso, o conto *Pele de Asno*, por exemplo, foi escolhido por vinte e um alunos como favorito.

Quanto às justificativas sobre a preferência por uns ou outros contos, dez alunos disseram serem os mais legais, cinco disseram que não sabiam o porquê, três deixaram em branco e seis disseram que eram parecidos com os personagens do conto (respostas semelhantes com esse mesmo sentido).

Gráfico 27 – Total de respostas relativas ao interesse pelos contos de fadas contados aos alunos



Fonte: elaborada pelo autor

**2) As rodas de conversa desenvolvidas em sala de aula acrescentaram novas informações para você?**

( ) sim      ( ) não      Acrescentou: \_\_\_\_\_

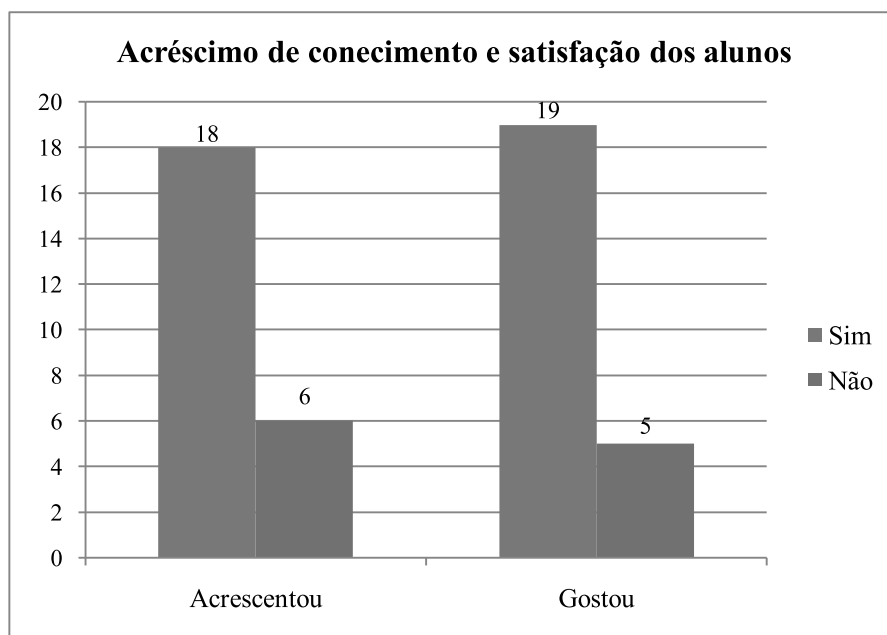
Você gostou de participar dessas atividades orais?

( ) sim      ( ) não

A pergunta dois teve por objetivo verificar se os alunos consideraram que obtiveram algum proveito através das atividades orais desenvolvidas e se elas lhes agradaram. Como pode ser observado no gráfico abaixo, a maioria dos discentes gostou dessas atividades e considerou ter aprendido com elas.

Quanto às respostas dadas sobre o que lhes foi acrescentado com atividades orais, 10 (dez) disseram poder se expressar melhor, 6 (seis) disseram poder participar mais da aula e 2 (dois) disseram ser muito bom ouvir os colegas.

Gráfico 28 – Total de respostas referentes ao acréscimo de informações por meio dos contos de fadas e à satisfação dos alunos



Fonte: elaborada pelo autor

**3) Você comentou sobre os contos de fadas lidos nas aulas com alguém (familiares, amigos, professores, etc.)?**

( ) sim      ( ) não

Se sim, com quem comentou e sobre qual conto de fadas?

---

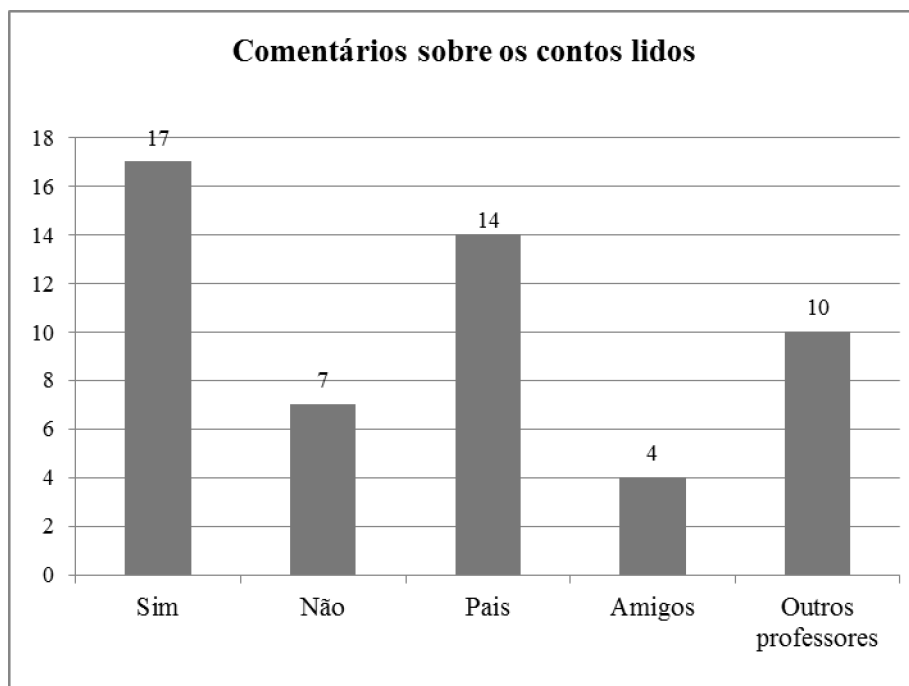


---

A terceira pergunta teve por objetivo observar se os alunos haviam comentado sobre os contos de fadas trabalhados na classe com outras pessoas, demonstrando se haviam se lembrado dos contos em outros momentos de seus dias, fora da sala de aula.

Como se pode perceber no gráfico a seguir, 17 (dezessete) alunos afirmaram ter comentado sobre os contos de fadas com outras pessoas. Vale ressaltar que a maioria deles afirmou ter comentado com mais de uma pessoa: pais e amigos ou amigos e outros professores.

Gráfico 29 – Total de respostas referentes aos interlocutores com quem os alunos fizeram comentários sobre os contos de fadas lidos



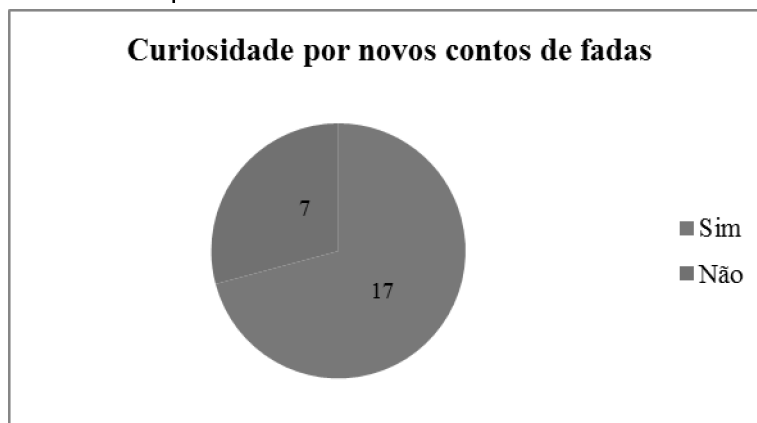
Fonte: elaborada pelo autor

**4) Depois de conhecer os contos de fadas lidos, você ficou curioso para conhecer outros ou ler outras coisas novas?**

( ) sim      ( ) não

A questão quatro foi feita para que pudéssemos saber se as leituras em sala haviam despertado o desejo de lerem outros textos. A resposta de 17 (dezesete) alunos foi afirmativa. Os outros 7 (sete) que disseram não ter ficado curiosos para ler outros textos são os mesmos que afirmaram usar a internet por mais tempo (comparando as respostas com as do gráfico 25), portanto são leitores assíduos de textos não literários na rede.

Gráfico 30 – Total de respostas relativas à curiosidade dos alunos por novos contos de fadas



Fonte: elaborada pelo autor

**5) Você buscou algum dos contos lidos ou outros, desconhecidos por você, na internet para ler em outro momento?**

sim       não

Se sim, quais tipos de texto buscou?

---



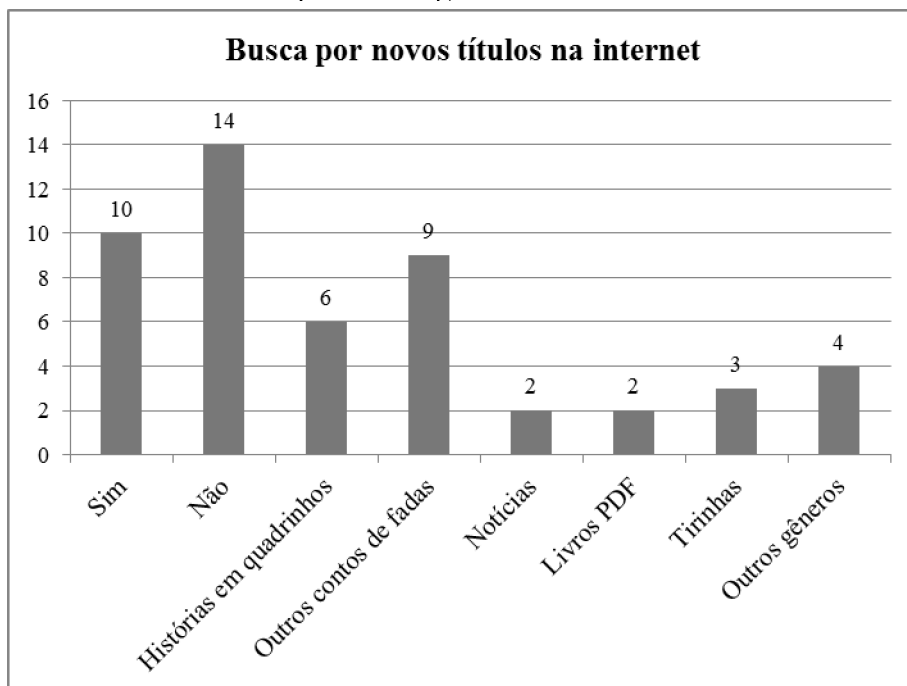
---

A quinta pergunta objetivou saber se os alunos estavam utilizando a internet para complementar as atividades sugeridas em sala de aula.

Dos 24 (vinte e quatro) alunos que responderam o questionário 14 (quatorze) disseram não ter procurado outros títulos na internet, porém, dos 10 (dez) que afirmaram ter procurado, 8 (oito) citaram mais de um gênero. Vale ressaltar que os gêneros foram citados pelos alunos e não sugeridos pela professora-pesquisadora.



Gráfico 31 – Total de respostas relativas à busca por novos contos de fadas ou por outros gêneros textuais na internet



Fonte: elaborada pelo autor

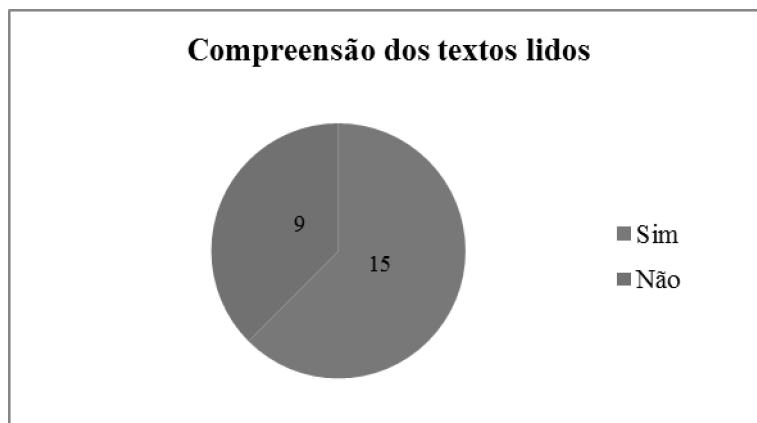
**6) Quanto aos conteúdos dos contos de fadas, você considera que compreendeu bem o que leu, isto é, entendeu bem o que o conto narrava?**

( ) sim      ( ) não

Se houve dificuldade, qual foi? \_\_\_\_\_

O número de alunos que afirmou ter tido dificuldades foi grande, porém, quando citaram qual havia sido a dificuldade encontrada, dos 9 (nove) que especificaram, 7 (sete) escreveram ter sido no entendimento dos significados das palavras (palavras difíceis, palavras complicadas, palavras novas) e não relataram dificuldades no entendimento contextualizado. Apenas 2 (dois) afirmaram não entender por que não gostavam “dessas histórias”.

Gráfico 32 – Total de respostas referentes à compreensão dos textos lidos



Fonte: elaborada pelo autor

**7) Quanto aos elementos (personagem principal, personagens secundários, narrador, etc.) de uma narrativa, você considera que os estudos dos contos de fadas contribuíram para o aprendizado do reconhecimento desses elementos em futuras outras leituras?**

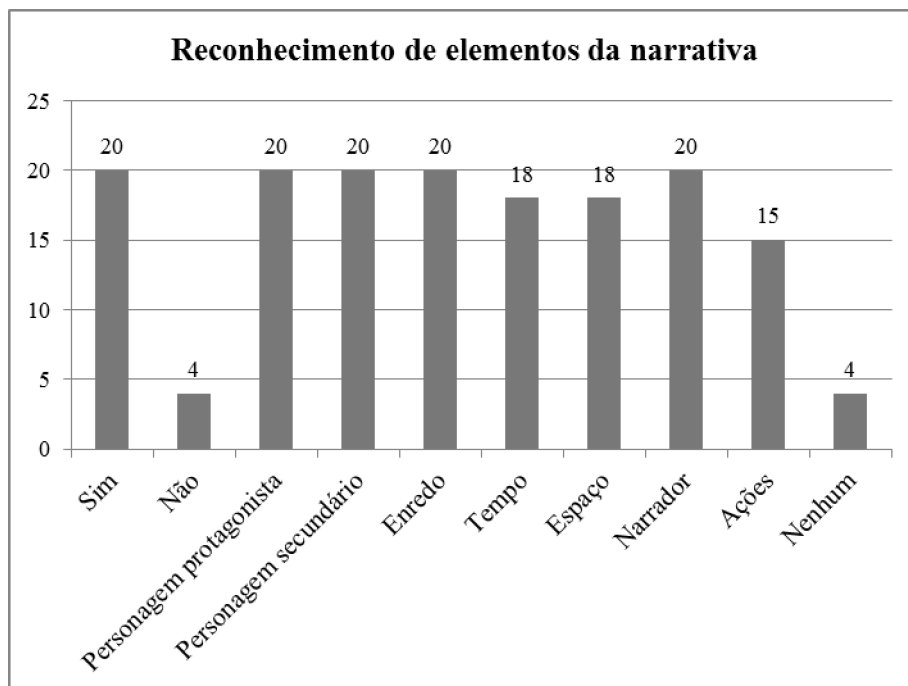
sim       não

**Marque os elementos que reconhece.**

personagem protagonista       espaço  
 personagem secundário       narrador  
 enredo       ações  
 tempo da narrativa       nenhum

Quanto ao reconhecimento dos elementos da narrativa, a maioria afirmou reconhecer quase todos os elementos. Dentre as 20 respostas positivas, os elementos menos reconhecíveis por eles foram espaço, tempo e ações, demonstrando que elementos que nem sempre estão explicitamente citados na narrativa são mais difíceis de serem “encontrados”. Quanto às ações, a dificuldade indica que não compreenderam que as ações são expressas pelos verbos. Quatro alunos relataram não serem capazes de reconhecer os elementos da narrativa conforme ilustra o gráfico 33 a seguir.

Gráfico 33 – Total de respostas relativas à identificação pelos alunos dos elementos da narrativa



Fonte: elaborada pelo autor

**8) Agora, você se considera capaz de identificar as seguintes partes estruturais em um texto? Marque as que consegue identificar sem dúvidas.**

( ) situação inicial ( ) conflito ( ) clímax ( ) desfecho ( ) Não identifico.

**Como você as identifica? Quais as características específicas de cada parte?**

---



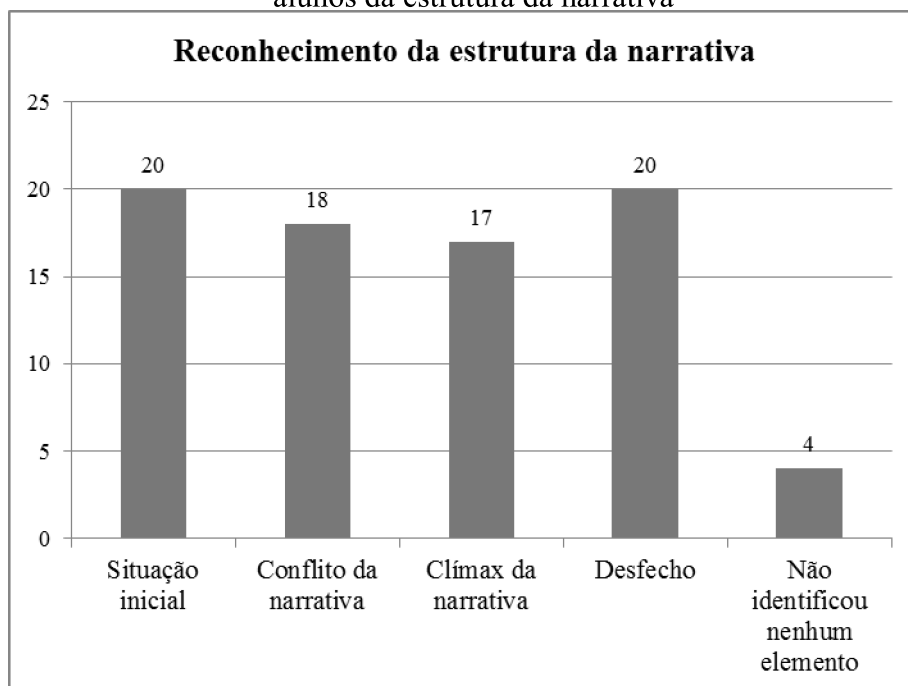
---



---

Na questão oito, os alunos demonstraram que reconhecem as partes estruturais mais explícitas no texto: situação inicial e desfecho, mas a maioria afirmou conseguir identificar conflito e clímax também. Dos 24 (vinte e quatro), 4 (quatro) disseram não identificar nada.

Gráfico 34 – Total de respostas relativas ao reconhecimento pelos alunos da estrutura da narrativa



Fonte: elaborada pelo autor

**9) Agora você se considera apto a encontrar os livros que deseja na biblioteca da escola ou em outra biblioteca pública?**

( ) sim      ( ) não

**Como você faria para encontrar a obra que quer ou um tipo de texto em uma biblioteca?**

---



---



---

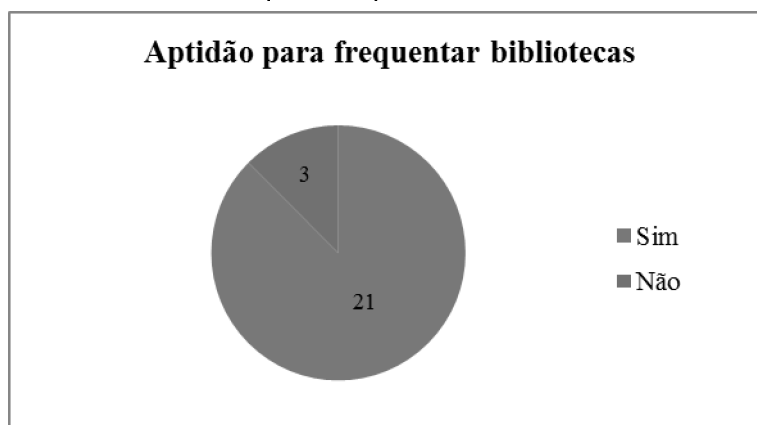
Após a visita à biblioteca da escola, os alunos passaram a entender como a biblioteca funciona, os prazos de entrega ou renovação de livros, o pedido dos títulos e até mesmo a possibilidade de serem auxiliados na escolha de leitura por uma bibliotecária.

A escola não possui uma bibliotecária, mas, como relatado no caderno pedagógico, no dia da visita, foi feita uma simulação de atendimento com ajuda de uma funcionária da escola.

Quanto à especificação da pergunta, 3 (três) alunos não responderam e 15 (quinze) disseram que perguntariam à funcionária ou levariam o nome do livro anotado em um papel.

Como foram orientados de que atualmente há centrais de autoatendimento na maioria das bibliotecas, 6 (seis) responderam que iriam “digitar o nome do livro no computador”.

Gráfico 35 – Total de respostas quanto à aptidão dos alunos para frequentar bibliotecas



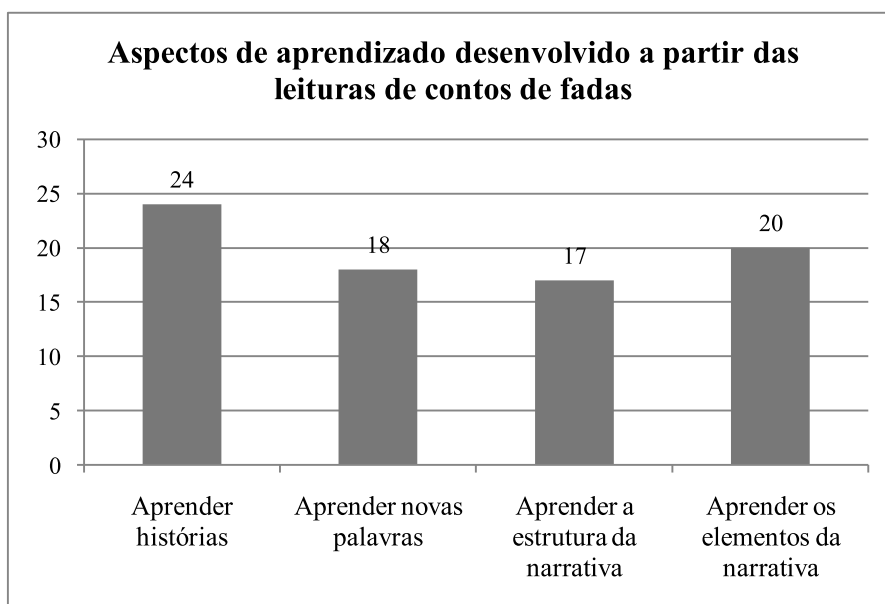
Fonte: elaborada pelo autor

#### 10) O que você acha que foi mais importante nesse estudo sobre contos de fadas?

- ( ) aprender histórias
- ( ) aprender novas palavras
- ( ) aprender a estrutura da narrativa
- ( ) aprender os elementos da narrativa

Na décima questão, procuramos saber o que teria sido mais relevante para os discentes no estudo sobre contos de fadas e todos afirmaram ter sido “aprender histórias”, mas todos escolheram mais de uma das opções sugeridas, o que demonstra que puderam perceber a importância dos contos de fadas em alguns dos aspectos apresentados.

Gráfico 36 – Total de respostas referentes às possibilidades de aprendizado por meio dos contos de fadas



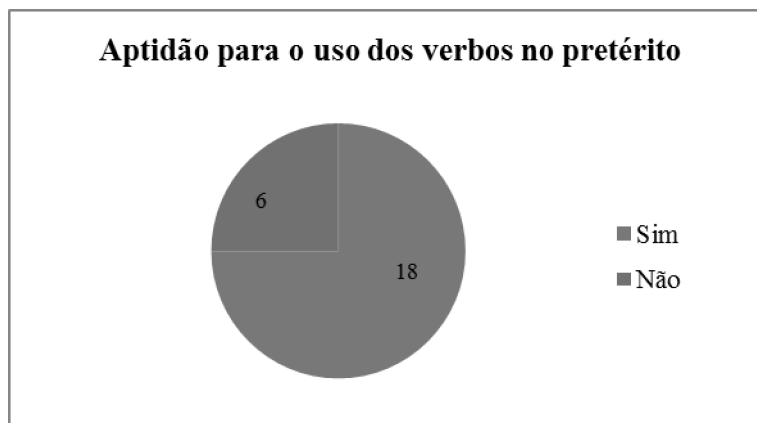
Fonte: elaborada pelo autor

**11) Quanto ao uso dos verbos no pretérito, você considera que aprendeu a usá-los corretamente na construção de textos a partir do que estudou nos contos de fadas?**

( ) sim                      ( ) não

Apesar de ter sido uma das etapas que menos agradou durante as aulas, a resposta foi positiva por parte de 18 (dezoito) alunos. Houve dificuldades na execução das tarefas referentes aos verbos no pretérito, porque muitos apresentaram dificuldades para identificar a que classe de palavras cada vocábulo pertencia (nem todas as classes haviam sido lembradas neste início de semestre). O resultado parece-nos positivo, especialmente se somado ao resultado da produção textual final, a qual não apresentou muitos desvios quanto à apresentação dos verbos.

Gráfico 37 – Total de respostas relativas à aptidão para o uso dos verbos no pretérito a partir do estudo dos contos de fadas



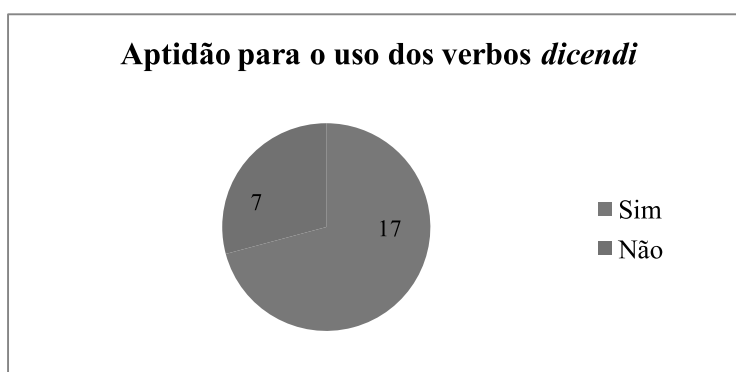
Fonte: elaborada pelo autor

**12) Quanto ao uso dos verbos *dicendi*, você considera que aprendeu a usá-los e identificá-los na construção / leitura de um texto?**

sim       não

Quanto ao uso dos verbos de elocução, houve a mesma disparidade que ocorreu em relação aos verbos do pretérito: responderam que não dominavam o seu uso, mas na produção textual, houve poucos desvios. Uma análise da produção textual final indica que os alunos demonstraram uma grande evolução em relação à primeira produção, na qual não utilizaram verbos *dicendi* ou usaram de forma incorreta.

Gráfico 38 – Total de respostas relativas à aptidão para o uso dos verbos *dicendi*



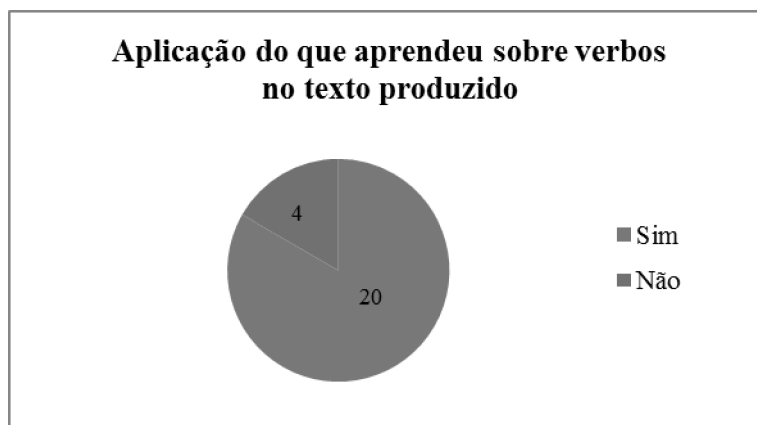
Fonte: elaborada pelo autor

**13) Você utilizou o que aprendeu sobre verbos na construção do seu texto?**

sim       não

A resposta à décima terceira pergunta corrobora o que verificamos nas duas últimas questões: apesar de afirmarem ter tido dificuldades ou de não se considerarem aptos para o uso dos verbos, os alunos se preocuparam em “acertar” quando da produção do texto final.

Gráfico 39 – Total de respostas relativas à capacidade dos alunos de aplicação do aprendizado sobre verbos na produção do texto final



Fonte: elaborada pelo autor

**14) Você utilizou as regras de uso de maiúsculas e minúsculas nos substantivos e início de frases corretamente na primeira versão de seu texto?**

( ) sim      ( ) não

**Se cometeu desvios, quanto ao uso de maiúsculas e minúsculas, quais foram eles?**

---



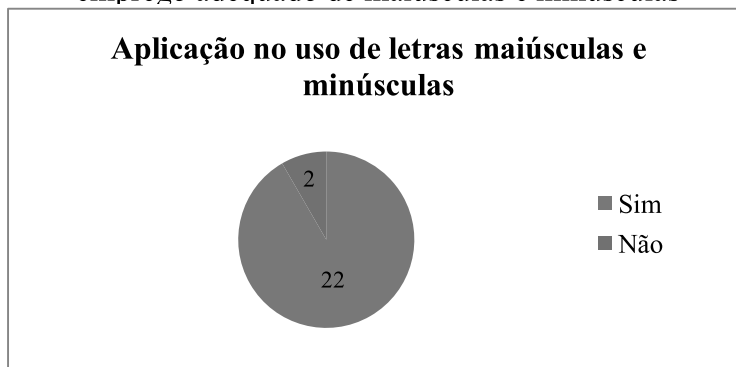
---

A preocupação com a utilização de letras maiúsculas corretamente surgiu porque, na produção inicial, muitos alunos cometeram desvios em relação a isso. Consideramos que, na série em questão, esse tipo de desvio já não deveria mais acontecer. A ênfase dada a esse conteúdo foi, justamente, para tentar corrigir esse déficit de aprendizado. Apesar de terem sido pouco cometidos “erros” quanto ao emprego de maiúsculas na produção final, houve muitas recomendações para que ficassem atentos a isso. Dois alunos continuaram não se considerando aptos e relataram que seus desvios



ocorreram por não terem usado a letra maiúscula inicial em nomes próprios e ao introduzir diálogos.

Gráfico 40 – Total de respostas quanto à capacidade de emprego adequado de maiúsculas e minúsculas



Fonte: elaborada pelo autor

**15) Quanto ao uso de adjetivos na caracterização de personagens, você utilizou esse recurso corretamente na primeira versão de seu texto?**

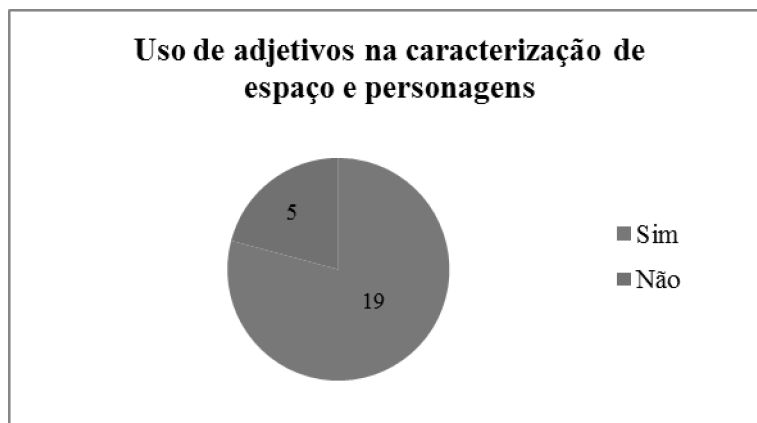
( ) sim      ( ) não

**Caso não, quais correções teve que fazer por sugestão da professora?**

Sobre o uso dos adjetivos, 19 (dezenove) alunos afirmaram ter utilizado corretamente na primeira versão de seus textos produzidos, porém, quase na totalidade houve necessidade de “adequações”, visto que alguns exageraram na quantidade de adjetivos usados, outros cometeram muitas repetições e outros tentaram colocar vocábulos não tão usados no dia a dia, o que tornou, em alguns casos, o texto pouco coeso e coerente.

Mas após os comentários feitos pela professora, conseguiram ajustar seus textos sem maiores dificuldades.

Gráfico 41 – Total de respostas relativas à capacidade do uso de adjetivos



Fonte: elaborada pelo autor

**16) Ao criar seu conto de fadas, você levou em consideração o que aprendeu sobre a estrutura e os elementos de um conto de fadas nas aulas para que ele ficasse coerente e coeso?**

sim       não

**Explique.**

---



---



---

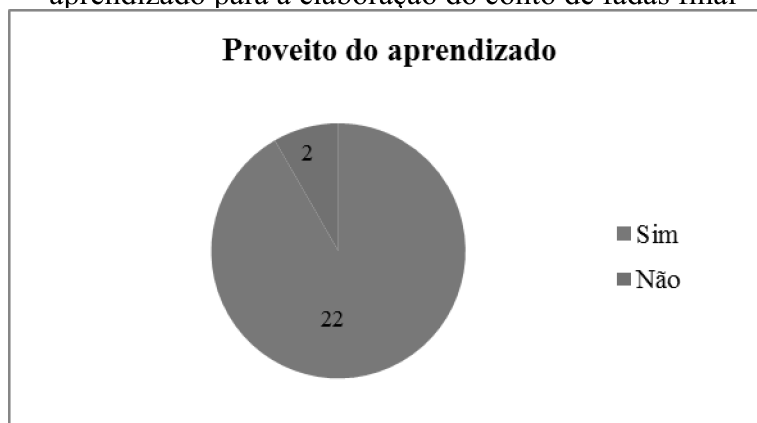


---

Quanto à estrutura e aos elementos, 22 (vinte e dois alunos) afirmaram ter se preocupado em considerá-los para que suas produções se tornassem coesas e coerentes. As afirmativas deles condizem com as produções apresentadas: a maioria ficou muito preocupada em não deixar faltar nada do que consideramos essencial aos contos de fadas durante as aulas. Foi dada ênfase à atenção que teria que ser dada a isso durante a fase de produção dos textos por parte da professora.

Na explicação, dos 10 (dez) alunos que responderam, 5 (cinco) disseram que ficaram com medo de “errar”, 2 (dois) disseram que “era isso que tinham que fazer” e 3 (três) afirmaram que sabiam que tinham que “prestar atenção” para fazer um bom texto.

Gráfico 42 – Total de respostas quanto à aplicação do aprendizado para a elaboração do conto de fadas final



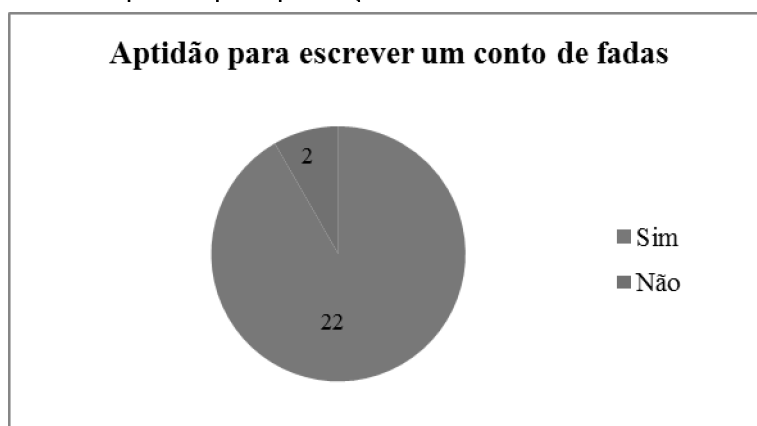
Fonte: elaborada pelo autor

**17) Você considera que, após as aulas, se tornou capaz de escrever um conto de fadas com todas as partes (elementos, estrutura e características) completas?**

( ) sim      ( ) não

A maioria dos alunos se considerou capaz de produzir um conto de fadas autoral. Após esses meses de aplicação da proposta interventiva, eles se tornaram mais atentos ao que um texto (eles falam com esse termo), que nós chamamos de gênero deve ter para se encaixar em determinada categoria. Esforçaram-se muito para que suas produções ficassem boas para serem levadas para publicação no livro da turma em preparação. Para detalhamento, ver capítulo 6, Etapa 8 da sequência didática.

Gráfico 43 – Total de respostas dos alunos sobre sua aptidão para produção de um conto de fadas



Fonte: elaborada pelo autor

**18) Ao final, você acha que seu conhecimento literário se ampliou?**

( ) sim      ( ) não

**Explique.**

---



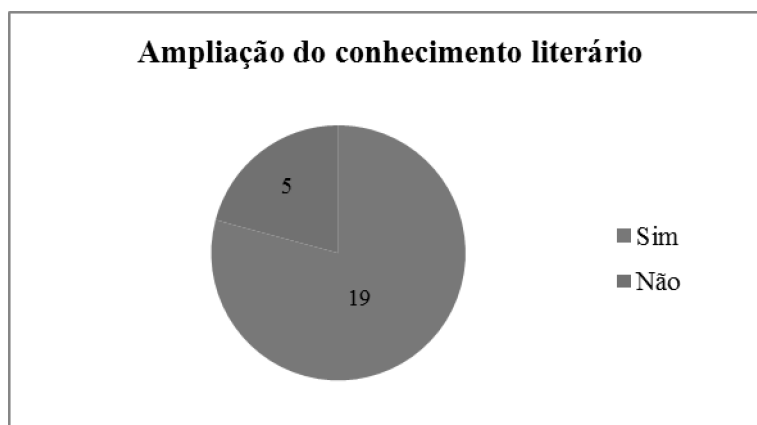
---



---

Dezenove alunos responderam que sim, mas vale dizer que questionaram o que era “conhecimento literário”. Após breve explicação do termo, alguns justificaram que a resposta era sim porque conheciam muito mais textos da Literatura, outros disseram que sabiam ler melhor, outros disseram que podiam escolher melhor o que iriam ler, mas 10 (dez) não explicaram. Um aluno explicou que não gostava de ler e que, por isso, não tinha “ampliado nada”.

Gráfico 44 – Total de respostas dos alunos referentes à ampliação de seu conhecimento literário



Fonte: elaborada pelo autor

Os gráficos apresentados foram produzidos a partir das respostas dos alunos participantes da presente pesquisa quando do término da aplicação da proposta interventiva, após a produção final dos contos de fadas. A conclusão dos resultados se deu a partir dos resultados deste questionário somados às considerações feitas a partir da análise das produções de texto (conforme caderno pedagógico), por isso será apresentada na referida análise.

Seguimos com a apresentação da proposta interventiva com objetivos, tempo de duração e atividades de cada etapa.

## 5 PROPOSTA INTERVENTIVA

A proposta interventiva foi elaborada com base em outras pesquisas sobre ampliação de repertório literário. Baseamo-nos no trabalho da Dra. Elza de Sá Nogueira, que também leciona no Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora (PROFLETRAS – UFJF), em que a professora-pesquisadora nos mostra um caminho de como proceder a fim de verificar o repertório prévio, criar comunidade de leitores em sala de aula, ampliar o repertório dos alunos, avaliar e estabelecer novas metas (NOGUEIRA, 2017).

De acordo com Colomer (2007) e Cosson (2018), para que se realize pesquisa de letramento literário e formação de leitores, é recomendado que se criem comunidades de leitores literários nas salas de aula para que a leitura seja socializada, compartilhada, ensejando, assim, sensação de pertencimento ao grupo que realiza a leitura em comum.

É necessário ainda que haja engajamento na leitura. Para isso, é preciso que o repertório do texto e o do leitor sejam, ao menos parcialmente, comuns. Segundo Iser (1996), caso não exista nenhuma pertinência entre esses dois repertórios, não haverá engajamento.

O professor deve mediar essa comunidade leitora formada na sala de aula, mas antes de iniciar leituras compartilhadas, por exemplo, ele deve diagnosticar se existe um sistema conhecido pelos alunos, para que possa partir deste sistema e angariar o interesse e o engajamento (de que falamos acima) dos alunos. Assim, ele poderá, gradualmente, ampliar o repertório literário e poderá explorar a intertextualidade entre sistemas diferentes do polissistema literário.

Na presente pesquisa, escolhemos seguir as etapas sugeridas no trabalho de Nogueira (2017), sendo as seguintes:

- 1 – Descobrir os sistemas literários que os alunos conhecem (reconhecem);
- 2 – Formar comunidade de leitores a partir de obras que pertençam a um dos sistemas já conhecidos;
- 3 – Ampliar o repertório dos alunos a partir do estabelecimento de uma rede intergenérica com obras pertencentes a outros sistemas além dos já conhecidos; e
- 4 – Avaliar a ampliação do repertório realizada a fim de estabelecer novas metas.

Cabe-nos, portanto, explicar de que forma essas etapas se darão na proposta interventiva.

Quanto à verificação do repertório prévio, segundo Iser (1996), para que a leitura se realize, o leitor precisa ser capaz de preencher os vazios do texto, ou seja, possuir algum conhecimento prévio sobre as normas vigentes em nossa época e em outras e sobre as estratégias literárias criadas para reagir a elas. Sem isso, a leitura não se realiza.

Quanto à criação de comunidades de compartilhamento de leitura em sala de aula, seguindo as orientações de Cosson (2018), devem-se realizar leituras em voz alta com intervalos para discussão, compartilhar registros de fichas ou diários de leitura, trabalhar com grupos com funções diferentes (sintetizadores, ilustradores, questionadores, contextualizadores, etc.), elaborar resenhas coletivas e, com isso, fazer com que o aluno se sinta pertencente à comunidade de leitores.

Quanto à ampliação de repertório dos alunos, Colomer (2007) preconiza que a intertextualidade é essencial para que não haja uma grande distância entre o repertório do texto e o do leitor, dando-lhe oportunidade de engajamento por meio da leitura e, ainda, permitindo-lhe comparar obras e desenvolver seu próprio gosto pela de leitura. Além do mais, pode-se trabalhar também com a intertextualidade intergenérica, a título de exemplo: textos e versões filmicas, crônica e contos de fadas, contos de fadas e debate, etc.

Quanto à avaliação e o estabelecimento de novas metas, o professor deve anotar, em seu diário de campo, se os alunos estão conseguindo perceber e comentar sobre as estratégias literárias que estão sendo apresentadas a eles, à medida que as leituras são feitas; deve também acompanhar o desenvolvimento de cada um através da ficha ou diário de leitura, para ver se estão se desenvolvendo e se apresentam envolvimento afetivo com as obras, propostas de produção textual, críticas e resenhas.

Conforme exposto acima, seguem as etapas da intervenção.

#### a) ETAPA 1

Objetivos específicos: Introduzir os contos de fadas mediante a leitura do conto *O Barba Azul*, de Perrault, assim como ilustrações da obra; aplicar questionário diagnóstico para levantar possíveis problemas a serem solucionados; propor produção textual, a fim de coletar dados para preenchimento da tabela diagnóstica.

Ação 1 – Apresentar o livro *O Barba Azul* aos alunos, suas ilustrações e realizar a leitura em voz alta para eles.

Ação 2 – Apresentar questionário, explicando sua função e a que se destina e pedir que preencham, caso aceitem, e propor o reconto do conto lido para eles, com base apenas na memorização, sem modelagem.

A etapa 1, por ser ferramenta de coleta de dados, foi aplicada em março de 2019. Dos 24 alunos matriculados no 6º ano, estavam presentes 21, sendo que 2 não quiseram realizar a tarefa da produção textual. Após análise do questionário e da produção, foram elaborados gráficos e tabela (conforme capítulo 4), com os dados levantados.

Tempo utilizado para realização: 2 aulas.

#### b) ETAPA 2

Objetivos específicos: Realizar atividades de compreensão, interpretação das características do conto de fadas apresentado na etapa anterior; realizar comparação com o conto *De um certo tom azulado*, de Marina Colasanti; realizar discussão sobre as respostas dadas; explicar a origem e a evolução dos contos de fadas; apresentar texto do blog *Mãe Perfeita* (MARUSIA, 2013) para promover debate sobre empoderamento feminino na sociedade contemporânea.

Ação 1 – Distribuir, explicar e propor a solução das questões elaboradas (conforme capítulo 6) . Realizar discussão das respostas dadas. Ler em grupo o conto *De um certo tom azulado* e realizar atividades comparativas, a fim de demonstrar exemplos de intertextualidade intergenérica.

Ação 2 – Realizar roda de conversa sobre uma crítica selecionada do blog *Mãe Perfeita*, que aborda o tema do conto *O Barba Azul* como sendo um texto machista, ofensivo às mulheres.

Tempo utilizado para realização: 4 aulas.

#### c) ETAPA 3

Objetivos específicos: Realizar a leitura do conto *Branca de Neve e os sete anões*; exibir versão filmica de *Branca de Neve e o Caçador*; explicar as invariantes que compõem o gênero conto de fadas; comparar as duas versões apresentadas de

*Branca de Neve*, a fim de que o aluno consiga mapear as invariantes de cada uma das versões.

Ação 1 – Apresentar quais são as funções invariantes neste gênero, citar exemplo através de tabela preenchida com as invariantes do conto *O Barba Azul*.

Ação 2 – Realizar a leitura pausada, dando espaço para comentários, de uma versão do conto *Branca de Neve e os sete anões*, dos Irmãos Grimm. Em seguida, exibir o filme *Branca de Neve e o caçador*, do diretor Rupert Sanders, de 2012. Distribuir duas tabelas com as invariantes e espaços em branco para serem preenchidos pelos alunos, completando comparativamente com as invariantes da versão lida e da versão filmica do conto de fadas.

Tempo utilizado para realização: 5 aulas.

#### d) ETAPA 4

Objetivos específicos: Estudo do conto de fadas *A Madrasta*, de Monteiro Lobato; realizar atividades de interpretação e compreensão; apresentar elementos que compõem a narrativa.

Ação 1 – realizar a leitura de *A Madrasta*, de Monteiro Lobato. Os alunos deverão ser capazes de identificar os elementos da narrativa no texto lido.

Ação 2 – Aplicar questionário de atividades interpretativas e de compreensão.

Tempo utilizado para realização: 3 aulas.

#### e) ETAPA 5

Objetivos específicos: Desenvolver a oralidade através de roda de conversa para discussão do tema central do conto: o incesto; realizar atividades que permitam que os alunos encontrem os elementos da narrativa e, mais especificamente, características dos contos de fadas; rever as regras de uso de letras maiúsculas e minúsculas.

Ação 1 – Fazer roda de leitura com o conto de fadas *Pele de Asno*, de Charles Perrault. Destacar durante uma segunda leitura, quais as passagens mais importantes, a fim de que os alunos percebam onde se encontra cada elemento essencial à narrativa e de que possam perceber, por si sós, a estrutura comum aos contos de fadas.

Ação 2 – Discussão em roda de conversa sobre problemas como incesto, relacionamentos abusivos entre pais e familiares (de acordo com os problemas que são



realidade dos alunos e que venham a ser percebidos e comentados por eles durante a discussão).

Ação 2.1 – Apresentar o texto *As fadas*, de Charles Perrault, em versão traduzida e adaptada por Monteiro Lobato, em obra publicada em 1960. Destacar o fato de que as regras de ortografia da época eram muito diferentes das que estão em vigência hoje (acentuação principalmente). Solicitar reescrita do texto dando ênfase às letras maiúsculas e minúsculas e, ainda, pedir que criem um final diferente do que foi apresentado.

Tempo utilizado para realização: 5 aulas.

#### f) ETAPA 6

Objetivos específicos: Demonstrar a atemporalidade como característica dos contos de fadas; destacar os verbos *dicendi*, por exemplo, responder, refutar, interrogar, recomendar, aconselhar, etc.; explicitar o uso dos verbos no pretérito na construção de textos narrativos; demonstrar a importância do uso de adjetivos e locuções adjetivas na construção da narrativa, em especial na caracterização dos personagens e do lugar.

Ação 1 – Realizar a leitura de *A princesa e a ervilha*, de Hans Christian Andersen, para demonstrar a atemporalidade que fica marcada nos contos de fadas com as expressões iniciais “era uma vez”, “havia um tempo”, “certa vez”, visto que estas expressões não situam a narrativa em um tempo histórico preciso e, posteriormente, demonstrar a importância do uso dos adjetivos e locuções adjetivas na construção dessa narrativa. Realizar a leitura do conto de fadas *As três fiandeiras*, dos Irmãos Grimm, para demonstrar o uso dos verbos no pretérito, observados na construção de textos narrativos.

Ação 2 – Destacar, especialmente, os verbos *dicendi*, por exemplo, responder, refutar, interrogar, recomendar, aconselhar, etc. Demonstrar seus usos nas narrativas.

Identificar no texto verbos no pretérito. Realizar atividades para completar o texto com os verbos ausentes, no pretérito.

Propor questões de compreensão sobre o texto *As três fiandeiras*.

Tempo utilizado para realização: 8 aulas.

### g) ETAPA 7

Objetivos específicos: Reforçar como a descrição de características físicas e psicológicas são inerentes à produção de um bom texto, compreensível pelo leitor.

Ação 1 – Realizar a leitura do texto *As três penas*, dos Irmãos Grimm e responder questionário de interpretação e compreensão do texto.

Ação 2 – Demonstrar, com exemplos do texto *As três penas*, como existem informações essenciais que contribuem para a compreensão, inclusive evitam, muitas vezes, repetições que tornariam o texto sem estilo ou de leitura cansativa e desagradável. Destacar que os vocábulos são escolhidos pelo escritor, com cuidado, para causar ou não determinados efeitos e emoções no leitor.

Tempo utilizado para realização: 2 aulas.

### h) ETAPA 8

Objetivos específicos: Propor a criação de um conto de fadas por cada aluno; realizar a correção e a reescrita do texto produzido; realizar a confecção de um livro de contos da turma para que seja exposto no Sarau Literário da escola.

Ação 1 – Propor a realização da produção de um conto de fadas autoral, inédito. O texto deverá ser entregue à professora para que faça os apontamentos de possíveis desvios e sugira as adequações necessárias. Os alunos deverão observar os apontamentos da professora e reescrever o texto, observando o que deverá ser alterado. A reescrita será feita e entregue à professora até que esteja tudo adequado para a produção do livro de contos da turma.

Ação 2 – Ilustrar o conto produzido. A ilustração será feita pelos próprios alunos, com materiais que eles mesmos escolherão, como mosaicos, desenhos, pop-ups, pinturas, etc.

Ação 3 – Exposição dos livros produzidos e espaço de autógrafos durante o Sarau Literário.

Tempo utilizado para realização: 5 aulas e exposição no Sarau Literário da escola.

## 6 ATIVIDADES DETALHADAS DA PROPOSTA INTERVENTIVA

Abaixo, serão descritas as atividades detalhadas da proposta interventiva.

- a) ETAPA 1 – A etapa 1 foi realizada quando estávamos definindo o escopo da proposta interventiva. Consistiu na leitura do conto *O Barba Azul* e na reescrita do conto pelos alunos individualmente, conforme se lembravam do que lhes fora narrado. As redações foram corrigidas e, a partir das correções, foram levantados dados sobre as dificuldades que os discentes apresentavam tanto em relação aos desvios de ortografia e sintaxe, quanto às falhas na construção do texto coerente, coeso e quanto às falhas dos elementos típicos da narrativa, bem como em sua estrutura. Para um detalhamento do passo a passo dessa etapa, ver o Caderno Pedagógico.

- b) ETAPA 2

### ***O BARBA AZUL***

Era uma vez um homem que tinha bonitas casas na cidade e no campo, baixela de ouro e prata, móveis em talha e carruagens douradas; mas, infelizmente, esse homem tinha a barba azul: isso tornava-o tão feio e terrível que não havia mulher ou menina que não fugisse dele.

Uma das vizinhas, senhora de categoria, tinha duas filhas de grande beleza. Ele pediu-lhe uma das filhas em casamento e deixou a dama escolher a que lhe iria dar. Nenhuma delas o queria e empurravam-no de uma para a outra, sem se resolverem a aceitar um homem de barba azul. O que mais as aborrecia era ele ter já casado com várias mulheres e não se saber o que era feito delas.

O Barba Azul, para travar relações, levou-as com a mãe e três ou quatro das melhores amigas e alguns rapazes da vizinhança para uma das suas casas de campo, onde ficaram oito dias. Eram só passeios, caçadas e pescarias, danças e festins e repastos: não dormiam e passavam a noite toda a gracejar uns com os outros. Enfim, tudo correu tão bem que a mais nova começou a achar que o dono da casa já não tinha a barba tão azul e que era um cavalheiro. Logo que regressaram à cidade, o casamento realizou-se.

Ao fim de um mês, o Barba Azul disse à mulher que precisava fazer uma viagem à província de, pelo menos, seis semanas, para um negócio importante. Desejava que ela se divertisse muito durante a sua ausência, que convidasse as amigas, que as levasse para o campo, se quisesse, que gastasse à larga.

– Aqui estão – disse ele – as chaves das duas grandes arrecadações, aqui estão as da baixela de ouro e prata que não anda a uso, aqui estão as dos cofres onde está o meu ouro e a minha prata, as das caixas de pedrarias e a chave mestra de todos os quartos. Quanto a esta chavinha, é a chave do gabinete no fundo do corredor do andar de baixo. Abri tudo, ide aonde quiserdes, mas, quanto a esse gabinete, estais proibida de lá entrar e proíbo-o de tal forma que, se o abrires, podeis esperar tudo da minha ira.

Ela prometeu cumprir exatamente tudo o que lhe fora ordenado e ele, depois de a beijar, subiu para a carruagem e partiu.

As vizinhas e as amigas não esperaram que as fossem procurar para irem a casa da recém-casada, de tal forma estavam impacientes para ver as riquezas da casa, não ousando ir enquanto o marido lá estava, por causa da sua barba azul que lhes metia medo. Começaram logo a percorrer os quartos, os gabinetes, os guarda-roupas, todos mais bonitos e mais ricos uns do que os outros.

Subiram depois às arrecadações onde não se cansavam de admirar a quantidade e a beleza das tapeçarias, das camas, dos sofás, das mesinhas de pé-de-galo, das mesas e dos espelhos onde se viam da cabeça aos pés e cujas molduras, umas de vidro e outras de prata e de prata dourada, eram as mais belas e as mais magníficas que jamais se viram.

Não paravam de exagerar e de invejar a felicidade da amiga que, no entanto, não se divertia nada a ver todas essas riquezas, por causa da impaciência em que estava de ir abrir o gabinete do andar de baixo. Estava tão atormentada pela curiosidade que, sem pensar que parecia mal deixar as visitas, desceu a escadinha com tanta precipitação que esteve prestes a partir a cabeça por duas ou três vezes. Ao chegar à porta do gabinete, parou algum tempo, pensando na proibição que o marido lhe tinha imposto e considerando que lhe podia acontecer um desastre por ter sido desobediente; mas a tentação era tão forte que não conseguiu vencê-la. Pegou, pois, na chavinha e abriu, tremendo, a porta do gabinete.

Primeiro não viu nada, porque as janelas estavam fechadas. Alguns momentos depois, começou a ver que o chão estava coberto de sangue coalhado e que nesse sangue

se refletiam os corpos de várias mulheres mortas e amarradas ao longo das paredes (eram mulheres que o Barba Azul tinha desposado e degolado uma após a outra).

Pensou morrer de medo e a chave do gabinete, que tinha acabado de tirar da fechadura, caiu-lhe da mão.

Depois de voltar a si do susto, apanhou a chave, tornou a fechar a porta e subiu ao quarto para se refazer um pouco; mas não podia acalmar-se de tão impressionada que estava.

Ao reparar que a chave do gabinete estava manchada de sangue, limpou-a duas ou três vezes, mas o sangue não saía; bem a lavou e a esfregou com areia e com grés. O sangue continuou lá, porque a chave era enfeitiçada e era impossível limpá-la completamente. Quando se limpava o sangue de um lado, ele aparecia do outro. O Barba Azul voltou da viagem nessa mesma noite. Disse que tinha recebido umas cartas no caminho informando-o de que o negócio que o levava a partir tinha sido concluído em seu proveito.

A mulher tudo fez para demonstrar que estava encantada com o seu rápido regresso.

No dia seguinte, ele pediu-lhe as chaves e ela deu-lhas, com as mãos a tremer tanto que ele adivinhou logo tudo o que se tinha passado.

– Por que é que a chave do gabinete não está com as outras?

– Devo tê-la deixado lá em cima, na mesa.

– Não demoreis a devolver-me – disse o Barba Azul.

Depois de várias delongas, foi preciso devolver a chave.

O Barba Azul, depois de a examinar, disse à mulher:

– Porque é que há sangue nesta chave?

– Não sei de nada – disse a pobre mulher mais pálida do que a morte.

– Não sabeis de nada – tornou o Barba Azul – mas eu sei muito bem. Quisestes entrar no gabinete. Pois bem, senhora, ides entrar no gabinete e tomar o vosso lugar ao pé das damas que lá vistes!

Ela lançou-se aos pés do marido, chorando e pedindo perdão, com todos os sinais de um verdadeiro arrependimento por não ter sido obediente.

Teria enternecido um rochedo, tão bela e aflita estava, mas o Barba Azul tinha o coração mais duro que um rochedo.

– É preciso morrer, senhora – disse ele – e depressa.

– Já que é preciso morrer – respondeu ela, olhando-o com os olhos banhados em lágrimas – dai-me algum tempo para rezar.

– Dou-vos um quarto de hora – tornou o Barba Azul – mas nem mais um momento.

Quando ficou só, ela chamou a irmã e disse-lhe:

– Minha irmã Ana (porque elas tratavam-se assim), sobe, peço-te, ao alto da torre para ver se os meus irmãos não vêm; eles prometeram que viriam ver-me hoje e, se os vires, faz-lhes sinal para se apressarem.

Ana subiu ao alto da torre e a pobre, atormentada, gritava-lhe de vez em quando:

– Ana, minha irmã, não vês vir ninguém? E a irmã Ana respondia:

– Não vejo nada além do sol que se empoeira e da erva que verdeja.

Entretanto, o Barba Azul, segurando um grande facalhão, gritava com todas as forças à mulher:

– Descei depressa ou vou aí acima.

– Um pouco mais, por favor – respondia a mulher, e logo gritava baixinho:

– Ana, minha irmã, não vês vir ninguém?

E a irmã respondia:

– Não vejo nada além do sol que se empoeira e da erva que verdeja.

– Descei depressa – gritava o Barba Azul ou vou aí acima.

– Já vou – respondia a mulher e, depois, gritava:

– Ana, minha irmã Ana, não vês vir ninguém?

– Vejo – respondeu a irmã Ana – uma poeirada grande que vem deste lado.

– São os meus irmãos?

– Infelizmente não, minha irmã, é um rebanho de carneiros.

– Não ides descer? – gritava o Barba Azul.

– Mais um momento – respondia a mulher e, depois, gritava:

– Ana, minha irmã, não vês vir ninguém?

– Vejo – respondeu ela – dois cavaleiros que vêm deste lado, mas ainda estão longe.

E um momento depois exclamou:

– Deus seja louvado! São os meus irmãos, fiz-lhes sinal, o mais que pude, para se apressarem.

O Barba Azul pôs-se a gritar tão alto que toda a casa estremeceu. A pobre mulher desceu e atirou-se a seus pés, lavada em lágrimas e desgrenhada.

– Não vale de nada – disse o Barba Azul – é preciso morrer.

Depois, segurando-a com uma mão pelos cabelos e levantando com a outra o facalhão, ia decapitá-la.

A pobre mulher, virando para ele um olhar moribundo, pediu-lhe apenas um momento para se recolher.

– Não, não – disse ele – recomendai-vos bem a Deus! – e levantando o braço...

Nesse momento bateram à porta com tanta força que o Barba Azul parou de repente. Abriram e logo entraram dois cavaleiros que, com a espada na mão, correram para o Barba Azul. Ele reconheceu os irmãos da mulher, um deles Dragão e outro Mosqueteiro, de forma que fugiu para se salvar. Porém os dois irmãos seguiram-no tão de perto que o apanharam antes de ele chegar ao patamar da escada. Espetaram-lhe a espada no corpo e deixaram-no morto. A pobre mulher estava quase tão morta como o marido e nem forças tinha para se levantar e beijar os irmãos.

Acontece que o Barba Azul não tinha herdeiros e, assim, a mulher ficou senhora de todos os bens. Empregou uma grande parte para casar a sua irmã Ana com um jovem fidalgo, que há muito tempo a amava. Depois, outra parte, para comprar os cargos de capitão aos irmãos. E o resto para casar ela própria com um homem honesto, que a fez esquecer o tempo infeliz que passara com o Barba Azul.

#### MORAL

A curiosidade, apesar de seus encantos,

Muitas vezes custa sentidos prantos;

É o que vemos todo dia acontecer.

Perdoem-me as mulheres, esse é um frívolo prazer.

Assim que temos ele deixa de o ser

E é sempre muito caro de obter.

#### OUTRA MORAL

Basta ter um pouco de bom senso,

E ter vivido da vida um bocado,

Pra ver logo que esta história

É coisa de um tempo passado.  
Já não existe esposo tão terrível,  
Nem que exija o impossível.  
Mesmo sendo ciumento, ou zangado,  
Junto da mulher ele sorri, calado.  
E quer tenha a barba azul, roxa ou amarela,  
Quem manda na casa é mesmo sempre ela.

PERRAULT, Charles. *O Barba Azul*. Tradução Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2009.

Responda as questões que seguem.

1) Quem são os personagens do conto de fadas apresentado?

---

---

2) Com base no que o texto apresenta ao leitor, há um tempo específico em que esta narrativa poderia ter ocorrido? Explique.

---

---

3) Quem é o narrador do conto? Sua identidade é revelada ao leitor?

---

---

4) Quanto às ações dos personagens, elas são as que o leitor espera? Há alguma ação que o tenha surpreendido durante a leitura?

---

---

5) Como você descreveria um homem com características físicas e psicológicas como Barba Azul?



---

---

6) E como descreveria uma mulher com características físicas e psicológicas como a esposa de Barba Azul?

---

---

7) Qual é a provável causa dos assassinatos das esposas anteriores do personagem?

---

---

8) Levante hipóteses: Por que Barba Azul deixou a chave do quarto proibido com sua esposa?

---

---

Agora vamos ler, juntos, o miniconto da escritora Marina Colasanti.

### ***DE UM CERTO TOM AZULADO***

Casou-se com o viúvo de espessa barba, embora sabendo que antes três esposas haviam morrido. E com ele subiu em dorso de mula até o sombrio castelo.

Poucos dias haviam passado, quando ele a avisou de que num cômodo jamais deveria entrar. Era o décimo quinto quarto do corredor esquerdo, no terceiro andar. A chave, mostrou, estava junto com as outras no grande molho. E a ela seria entregue, tão certo estava de que sua virtude não lhe permitiria transgredir a ordem.

E não permitiu, na semana toda em que o marido ficou no castelo. Mas chegando a oportunidade da primeira viagem, despediu-se ela acenando com a mão, enquanto com a outra apalpava no bolso a chave proibida. Só esperou ver o marido afastar-se caminho abaixo. Então, rápida, subiu as escadas do primeiro, do segundo, do terceiro andar, avançou pelo corredor, e ofegante parou frente à décima quinta porta.

Batia seu coração, inundando a cabeça de zumbidos. Tremia a mão hesitante empunhando a chave. Nenhum som vinha além da pesada porta de carvalho. Apenas uma fresta de luz escorria junto ao chão.

Devagar botou a chave na fechadura. Devagar rodou, ouvindo o estalar de molas e linguetas. E empurrando lentamente, bem lentamente, entrou.

No grande quarto, sentadas ao redor da mesa, as três esposas esperavam. Só faltava ela para completar o jogo de buraco.

COLASANTI, Marina. *Contos de amor rasgados*. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

Responda as questões que seguem.

- 1) Reescreva o último parágrafo dando outro final para o conto, de acordo com sua expectativa ao ler o início do conto.

---

---

---

---

---

- 2) Por que sua expectativa era diferente do final que a autora deu ao miniconto?

---

---

- 3) Em sua opinião, por que a autora, Marina Colasanti, escolheu este final para o miniconto? Que impressão o final causa ao leitor?

---

---

- 4) Comparando os dois contos lidos, quais as principais características das mulheres protagonistas?

- A) subserviência e insegurança.
- B) lealdade e medo.
- C) sensibilidade e submissão.

- D) cinismo e perspicácia.  
E) curiosidade e teimosia.

5) Que elementos do miniconto *De um certo tom azulado* fazem referências a *Barba Azul*?

---

---

6) Por que é possível afirmar que o miniconto realiza uma paródia do conto de fadas *Barba Azul*?

---

---

Quando pesquisamos sobre contos de fadas, é comum encontrarmos muitas versões de diversos autores que modificam essas narrativas, adaptando-as a situações que lhes convém ou colocando-as mais próximas da nossa realidade. Mas também encontramos trabalhos de pesquisadores que tratam desses contos e, ainda, críticas e comentários sobre essas histórias.

Vamos ler agora uma dessas críticas que foi publicada em um blog. Depois iremos discutir o tema da crítica, por isso fique atento!

### ***BARBA AZUL E A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER***

Meu filho de 10 anos chegou para mim indignado:

- Peguei na biblioteca esse livro da Ruth Rocha e detestei!
- Que livro?
- Barba Azul.
- É um conto de fadas muito antigo.
- Antigo e horroroso!

\*\*\*

Barba Azul é bem menos conhecido que Branca de Neve e Cinderela (que também têm seus requintes de crueldade). Para quem não leu, é a história de um nobre que se casa muitas vezes, e ninguém sabe o paradeiro das esposas. Ao se casar com a oitava, dá a ela as chaves de todos os aposentos do palácio, alertando-a apenas de um, no qual não deveria entrar jamais. Ela (obviamente) entra e encontra os corpos das esposas assassinadas. Ao ver seu segredo revelado, Barba Azul diz que ela terá o mesmo destino das demais, por ter traído sua confiança. Entretanto, os irmãos da moça chegam e conseguem impedi-lo, matando-o.

Eu li Barba Azul quando tinha a idade do meu filho. O curioso é que não me impressionou tanto. Em parte, penso que o fato de ter escolhido um livro da Ruth Rocha criou nele a expectativa de algo mais leve e divertido; daí a sua indignação. Mas resolvi ir mais a fundo e provoquei:

- Ué, você joga esses videogames do Lego, e se impressionou com Barba Azul?
- Totalmente diferente, mãe! Aquilo é só um jogo.
- Quando o Batman derrota o inimigo, o boneco explode, e sai cabeça, perna, braço de Lego para todo lado!
- O Lego é de brinquedo.
- E aquele game de luta? Aquele também é horrível.
- Luta é um esporte, e os lutadores têm a mesma força. As mulheres do Barba Azul não tinham como se defender.

(continuando a provocação) – Mas elas não mereceram? Elas foram desobedientes, ele tinha pedido para elas não entrarem naquela sala.

- Mas isso não é motivo para matar ninguém, mãe!
- Os irmãos da moça também mataram o Barba Azul.

Aí minha filha, que estava prestando atenção à conversa toda, disse:

- Mas ele é do Mal, mãe.

Eu reli Barba Azul quando estava grávida dela, em um contexto bem diferente: na análise formidável de Clarissa Pinkola Estés, no livro “Mulheres que correm com os lobos”. A autora associa cada personagem da história, e detalhes como a chave, aos elementos da psique feminina, tomando por base a teoria dos arquétipos de Jung. E mostra a importância de aniquilarmos, dentro de nós, o monstro mental que nos impede de sermos curiosas, criativas e termos acesso às NOSSAS VERDADES.

De aniquilarmos essa força que “é do Mal”.

Talvez, quando eu era criança, vivesse em uma sociedade em que a agressão às mulheres era “cultural”, em que ler Barba Azul não despertava indignação, em que as pessoas estavam “acostumadas” a ver, sem questionar, anúncios publicitários como estes (traduções livres):

Figura 1 - É bom ter uma esposa por perto



Fonte: MARUSIA, 2013

Figura 2 - Se seu marido descobrir que você não está escolhendo o café mais fresco



Fonte: MARUSIA, 2013

Figura 3 - Homens são melhores que as mulheres. Em casa, elas são úteis – e até agradáveis. Na montanha, contudo, elas são um estorvo



Fonte: MARUSIA, 2013

Figura 4 - O chefe faz tudo, exceto cozinhar - é para isso que servem as esposas!



Fonte: MARUSIA, 2013

Figura 5 - É sempre ilegal matar uma mulher?



Fonte: MARUSIA, 2013

Hoje me choca ler a notícia de que a Lei Maria da Penha não conseguiu reduzir o número de homicídios de mulheres. Barba Azul de carne e osso ainda está atual. Mas, ao contrário da história, não é a pena de morte a solução. Deve-se destruir o aspecto simbólico, para que então isso se reflita na realidade – é por isso que os contos de fadas são tão preciosos. A resposta está no conhecimento, na educação.

Por isso, é maravilhoso ver meus filhos adotando uma postura de debate, de contestação. De não achar “normal” que mulheres sejam agredidas. Nem na ficção.

Para refletirmos sobre os textos lidos, vamos conversar sobre as seguintes colocações:

- i. Para início da nossa conversa, vocês concordam ou discordam da opinião da blogueira?
- ii. Vocês acham que ainda existem barbas-azuis na sociedade de hoje?
- iii. As mulheres do conto foram assassinadas por terem sido curiosas. Vocês acham que isso é um defeito? Só a mulher é curiosa?
- iv. A agressão às mulheres vem sendo noticiada todos os dias, existem as leis para protegê-las, mas ainda assim os casos acontecem das formas mais atroz. Por que vocês acham que isso ainda acontece?
- v. O feminicídio é o crime de assassinato (perseguição e morte) cometido contra uma mulher, por um homem, motivado pelo gênero, ou seja, simplesmente pelo fato de ela ser mulher. Sendo assim, vocês acham que o Barba Azul estaria cometendo o crime de feminicídio caso a tivesse matado?
- vi. Vamos levantar algumas hipóteses:  
Por que a mulher é vítima de tantos tipos de crimes (estupros, agressões físicas, verbais e psicológicas, assédio, assassinato) por seu gênero?  
Vamos escrever um resumo coletivo sobre as conclusões a que chegamos nessa roda de conversa.

### c) ETAPA 3

Quando falamos em contos de fadas, estamos tratando de um gênero textual do tipo narrativo. Todo gênero possui características próprias que nos permitem reconhecer a qual tipo de texto ele pertence.

Por exemplo, quando vemos um boleto de pagamento, nós o identificamos quase que de imediato; isto acontece porque esta espécie de texto apresenta sempre o mesmo

formato, ou seja, características quase iguais, como o código de barras, o nome do pagador, o nome do credor, o valor, o banco que irá receber, a data de vencimento, informações sobre juros e multas em caso de atraso. O mesmo acontece com os contos de fadas, eles possuem partes que não podem faltar. Vamos conhecê-las.

Veja o exemplo abaixo, a partir do texto que já lemos, *O Barba Azul*.

Quadro 2 – características do gênero textual conto de fadas (referência: *O Barba Azul*)

Funções invariantes	Definição	Exemplo
Uma situação de crise ou mudança:	Todo conto tem como motivo desencadeante uma situação de desequilíbrio da normalidade, a qual se transforma em desafio para o herói.	A moça vira adulta e é pedida em casamento por Barba Azul.
Aspiração, desígnio ou obediência:	O desafio é aceito pelo herói como ideal, aspiração ou desígnio a ser alcançado.	Uma moça bela e jovem decide casar-se com Barba Azul, apesar de sua feiura e sua estranheza.
Viagem:	O herói empreende uma viagem ou se desloca para um lugar estranho, não familiar.	Ela se muda para a mansão do marido.
Desafio ou obstáculo:	Há sempre um desafio à realização pretendida, ou surgem obstáculos aparentemente insuperáveis que se opõem à ação do herói.	Ela deve obedecer ao marido sem abrir a porta do quarto proibido, mas não consegue e a chave fica manchada de sangue, denunciando sua curiosidade.
Mediação:	Surge sempre um auxiliar mágico, natural ou sobrenatural, que afasta, neutraliza os perigos e ajuda o herói a vencer.	Seus irmãos surgem para salvá-la no último minuto.
Conquista:	Finalmente o herói vence ou conquista o objetivo	O marido morre e ela fica com toda a sua fortuna,



	almejado.	casa-se com alguém diferente dele.
--	-----------	------------------------------------

Fonte: elaborado pelo autor

Agora que vocês já sabem identificar as funções invariantes do conto de fadas, vamos ler o conto *Branca de Neve*, dos Irmãos Grimm e assistir ao filme *Branca de Neve e o Caçador*, do diretor Rupert Sanders. Depois vocês irão preencher dois quadros a fim de compararmos quais são as funções invariantes nas duas versões conhecidas.

Branca de Neve e os Sete Anões – texto em xerox à parte.

Preencha o quadro abaixo após a leitura do conto.

Quadro 3 – características do gênero textual conto de fadas (referência: conto *Branca de Neve e os Sete Anões*)

Funções invariantes	Definição	Branca de Neve e os Sete Anões
Uma situação de crise ou mudança:	Todo conto tem como motivo desencadeante uma situação de desequilíbrio da normalidade, a qual se transforma em desafio para o herói.	
Aspiração, desígnio ou obediência:	O desafio é aceito pelo herói como ideal, aspiração ou desígnio a ser alcançado.	
Viagem:	O herói empreende uma viagem ou se desloca para um lugar estranho, não familiar.	
Desafio ou obstáculo:	Há sempre um desafio à realização pretendida, ou surgem obstáculos aparentemente insuperáveis que se opõem à ação do herói.	
Mediação:	Surge sempre um auxiliar mágico, natural ou sobrenatural, que afasta, neutraliza os perigos e ajuda o herói a vencer.	
Conquista:	Finalmente o herói vence ou conquista o objetivo almejado.	

Fonte: elaborado pelo autor

Exibição do filme Branca de Neve e o caçador.

Preencha a tabela abaixo após assistir ao filme.

Quadro 4 – características do gênero textual “conto de fada” (referência: *Branca de Neve e o caçador, o filme*)

Funções invariantes	Definição	Branca de Neve e o Caçador
Uma situação de crise ou mudança:	Todo conto tem como motivo desencadeante uma situação de desequilíbrio da normalidade, a qual se transforma em desafio para o herói.	
Aspiração, desígnio ou obediência:	O desafio é aceito pelo herói como ideal, aspiração ou desígnio a ser alcançado.	
Viagem:	O herói empreende uma viagem ou se desloca para um lugar estranho, não familiar.	
Desafio ou obstáculo:	Há sempre um desafio à realização pretendida, ou surgem obstáculos aparentemente insuperáveis que se opõem à ação do herói.	
Mediação:	Surge sempre um auxiliar mágico, natural ou sobrenatural, que afasta, neutraliza os perigos e ajuda o herói a vencer.	
Conquista:	Finalmente o herói vence ou conquista o objetivo almejado.	

Fonte: elaborado pelo autor

Agora que já preencheram os quadros, a que conclusões podemos chegar quanto às características típicas dos contos de fadas?

Vamos produzir um texto coletivo com nossa conclusão.

---



---



Mas aconteceu que no lugar onde as meninas tinham sido enterradas brotou logo um lindo capinzal — dos cabelos delas, e quando batia o vento o capinzal murmurava:

Xô, xô, passarinho,  
aí não toques o biquinho.

Vai-te embora pro teu ninho...

Um negro, tratador dos animais da casa, andando a cortar capim, ouviu aqueles murmúrios e teve medo de mexer nas pontinhas. Foi contar o caso ao patrão.

O patrão não quis acreditar, e disse-lhe que cortasse o capim com murmúrio e tudo. O negro obedeceu. Mas quando levantou a foice, ouviu novamente a misteriosa voz, que dizia:

Capineiro de meu pai,  
não me cortes os cabelos;  
minha mãe me penteava,  
minha madrasta me enterrou  
pelo figo da figueira  
que o passarinho bicou.

O negro foi correndo contar o caso ao patrão, com um grande susto na cara. E tanto fez que o obrigou a chegar até lá. E então o pai das meninas ouviu o lamento das filhas enterradas.

Mandou buscar uma enxada e cavar, e retirou-as da terra, vivas por milagre de Nossa Senhora, que era madrinha das três.

Quando voltaram para casa, na maior alegria deram com a madrasta estrebuchando. Um castigo do céu tinha caído sobre a peste.

\*\*\*\*\*

— Bom — disse Emília — esta história já está bem mais aceitável. Tem sua originalidade e explica tudo. Desde que houve milagre, era natural que as enterradinhas vivas não morressem. Milagres não se discutem.

— E há ainda um traço delicado — disse dona Benta — esse das cabeleiras das meninas que viraram capinzal murmurejante ao vento. Aparece também a figura da madrasta, que é muito comum nas histórias populares. Toda madrasta tem que ser má. O povo não admite a possibilidade de madrasta boa.

— *E não há — disse Narizinho. — As que eu conheço, como a madrasta da Quinota e a da Maricoquinha, não chegam a ponto de enterrar crianças vivas — mas boas não são.*

— *E a do Zeferininho da Estiva, que dava na cabeça dele com a colher de pau? — acrescentou Pedrinho.*

— *Sim — disse dona Benta. — Talvez a regra seja a madrasta má, embora as haja excelentes. Sei dois casos de madrastas boníssimas, quase como mães. Tudo depende da criatura, e não do ato de ser mãe ou madrasta. Há mães tão perversas como as piores madrastas.*

— *Mas o povo assentou que as madrastas não prestam e não prestam mesmo — concluiu Emília. O coitado do povo sofre tanto que há de saber alguma coisa. Esse ponto da madrasta má o povo sabe. São más como caninanas — embora haja alguma degenerada que seja boa. Madrasta boa não é madrasta. Para ser madrasta, tem que ser uma bisca das completas. Eu, se pilhar alguma por aqui, furo-lhe os olhos.*

LOBATO, Monteiro. *Histórias de Tia Nastácia*. SP: Brasiliense, 1995.

### **Sistematizando o Conto de Fadas:**

Os contos de fada foram originados em tempos muito antigos, e eram contados de geração em geração para passar conhecimentos. Depois, na Idade Média e com o surgimento da imprensa, foram registrados em livros, e assim se disseminaram por todo o mundo.

Os **contos de fada** são narrativas cuja história se reproduz a partir de um motivo principal e transmite conhecimento e valores culturais de geração para geração, transmitida oralmente e onde o herói ou heroína tem de enfrentar grandes obstáculos antes de triunfar contra o mal. A convivência e rivalidade de gerações, as etapas da vida (nascimento, amadurecimento, velhice e morte), bem como sentimentos que fazem parte de cada um (amor, ódio, inveja e amizade) são apresentados para oferecer uma explicação do mundo que nos rodeia e nos permite criar formas de lidar com isso.

Apesar do nome, animais falantes são muito mais comuns do que as fadas propriamente ditas. A palavra portuguesa “fada” vem do latim *fatum* (destino, fatalidade, fado). O termo se reflete nos idiomas das principais nações européias: *conte de fées* na França, *fairy tale* na Inglaterra, *cuento de hadas* na Espanha e *racconto di fata* na Itália. No Brasil e Portugal, os contos de fada, na forma como são hoje

conhecidos, surgiram no fim do século XIX sob o nome de contos da carochinha. Esta denominação foi substituída por “contos de fada” no século XX.

Porém, se engana quem imagina que os contos de fada sempre foram como nós conhecemos: uma história de amor entre um príncipe e uma princesa. Nos tempos antigos, as histórias eram mais realistas e muito violentas, resultado da forma com que viviam nossos ancestrais. No entanto, autores como Charles Perrault, Hans Christian Andersen e os Irmãos Grimm adaptaram e suavizaram as histórias para que elas ficassem adequadas ao universo infantil.

Características dos contos de fadas:

- Fazem uso de magia, metamorfose ou encantamentos;
- Seu núcleo problemático é existencial (o herói busca a realização pessoal);
- Os obstáculos ou provas constituem-se num verdadeiro ritual de iniciação.

#### Elementos da narrativa

Depois de conhecer essa estrutura, é importante entender quais são os elementos que não podem faltar em uma narrativa.

Enredo: é um elemento fundamental para a narrativa. Trata-se do conjunto de fatos que acontecem, ligados entre si, e que contam as ações dos personagens. Ele é dividido em algumas partes:

Situação inicial: o autor apresenta os personagens e mostra o tempo e o espaço em que estão inseridos, geralmente logo na introdução;

Estabelecimento de um conflito: um acontecimento é responsável por modificar a situação inicial dos personagens, exigindo algum tipo de ação;

Desenvolvimento: ao longo desta seção, o autor conta o que os personagens fizeram para tentar solucionar o conflito;

Clímax: depois de diversas ações dos personagens, a narrativa é levada a um ponto de alta tensão ou emoção, uma espécie de “encruzilhada literária” que exige uma decisão ou desfecho;

Desfecho: é a parte da narrativa que mostra a solução para o conflito;

Espaço: é o lugar em que a narrativa acontece. Ele é importante não só para situar o leitor quanto ao local, mas principalmente porque contribui para a elaboração dos personagens. Afinal, o espaço onde as pessoas (mesmo que fictícias) vivem interfere na

sua aparência, vestimenta, costumes, oportunidades, atividades e até mesmo sua personalidade;

Tempo da narrativa diz respeito ao desencadear das ações, e pode ser dividido em:

Cronológico: está relacionado à passagem das horas, dos dias, meses, anos etc.

Psicológico: está relacionado às lembranças da personagem e aos sentimentos vivenciados por ela. Assim como espaço, ele é muito importante para definir características das personagens, principalmente as psicológicas. Afinal, pessoas que vivem em épocas diferentes costumam ter visões de mundo, atitudes, pensamentos e situações também diferentes;

Ação: envolve tudo que as personagens fazem na narrativa. Inclui não só os movimentos, mas também aquilo que falam e pensam no decorrer da história.

Tipos de narrador: sempre que existe uma narrativa, a história é contada por alguém. Esse é o papel do narrador. Ele pode relatar os fatos a partir de perspectivas diferentes, o que pode transformá-lo em um personagem, um observador ou um ser onisciente. Entenda as diferenças:

Narrador personagem: o narrador participa da história, e por isso o texto é escrito em primeira pessoa do singular ou plural (eu, nós).

Narrador observador: também existe a possibilidade de o narrador não participar da história. Ele observa a situação de fora, o que faz o texto ser escrito em terceira pessoa (ele, ela, eles, elas).

Narrador onisciente: é aquele que sabe de todos os fatos, mesmo que não participe da história. Sua compreensão costuma ir além dos acontecimentos. Ele consegue narrar até mesmo os pensamentos e sentimentos dos personagens, como se tivesse um conhecimento sobrenatural. Pelo fato de esse narrador conhecer muito os personagens, bem como seus pensamentos, sentimentos, ideias, atitudes, etc., ele pode opinar sobre tais comportamentos ao longo da narrativa.

Tipos de personagens: finalmente, vamos falar das estrelas da narrativa: os personagens. São os seres reais ou fictícios que participam da história. Como a Literatura é criativa, pode ser uma pessoa, um animal, um ser mitológico ou fantástico, um objeto personificado ou até mesmo um sentimento.

Os personagens podem ser divididos entre:

Protagonistas: são destaques da narrativa, ocupam o lugar principal da história;

Antagonistas: são os adversários dos protagonistas, aqueles que vão criar ou alimentar o conflito, dificultando a vida dos principais; e

Secundários: são personagens menos importantes na história, mas que de alguma forma contribuem para a sequência de fatos do enredo.

**Trabalhando os elementos da narrativa e a compreensão do texto.**

1) Responda:

a) Sobre o conto lido:

Autor: \_\_\_\_\_

Ano de publicação: \_\_\_\_\_

Nome da obra: \_\_\_\_\_

Nome do conto: \_\_\_\_\_

b) Qual o tempo da narrativa?

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

c) Qual o espaço da narrativa?

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

d) Qual é a situação inicial da narrativa?

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

e) Retire do texto o trecho que compõe o clímax da história.

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

f) Quem são os personagens principais?

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

g) Quem são os personagens antagonistas?

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

h) Que ações são essenciais para os acontecimentos do conto se darem até o desfecho?

Resuma.



---

---

---

---

---

---

i) Como é possível que o desfecho seja o que foi narrado? O que aconteceu para que o final fosse o que foi lido?

---

---

---

j) Quem poderia ser chamada de “fada madrinha” no conto?

---

k) Qual é o acontecimento mágico que torna esse conto um *conto de fadas*?

---

l) Quem é o(a) narrador(a) do conto? Qual o tipo de narrador?

---

m) Quem está ouvindo a narrativa?

---

n) Onde os ouvintes, provavelmente, estão?

---

o) Você conhece os ouvintes da narrativa de alguma outra história? Se sim, de onde?

---

p) Por que Emília, a boneca de pano que tem vida, dá opiniões sobre o que ouve?

---

q) A história que é contada às crianças está sendo narrada no passado ou no presente? Como você percebeu isso? Dê um exemplo com trechos do texto.

---

---

r) O que acontece neste conto de fadas é algo possível, verdadeiro? Justifique seu posicionamento.

---

---

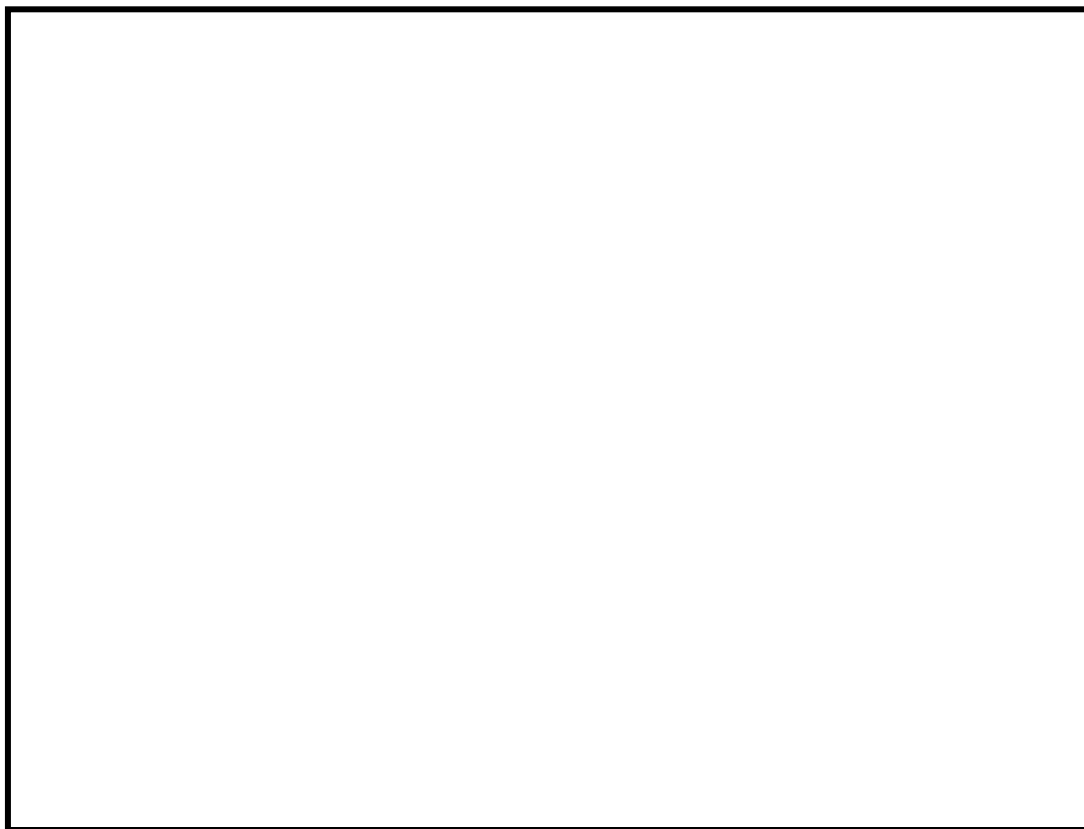
s) Você conhece alguém ou tem um parente ou amigo que conte casos assim como o narrador da história? Você gosta de ouvir histórias como fábulas, contos de fadas, contos de terror? Comente.

---

---

---

t) No espaço abaixo, ilustre, ao seu gosto, uma cena que represente o conto lido.



e) ETAPA 5

### ***PELE DE ASNO***

Era uma vez um boníssimo rei, a quem o povo muito amava e os vizinhos muito respeitavam, sendo por isso o rei mais feliz do mundo. Além do mais, ele teve a sorte de casar-se com uma princesa linda e igualmente virtuosa, que lhe deu apenas uma filha, porém tão encantadora, que os pais viviam num verdadeiro êxtase.

No palácio real, havia abundância de tudo e muito bom gosto. Os ministros eram muito sagazes e habilidosos, os cortesãos, muito dedicados, e os empregados, muito leais. Na grande estrebaria, havia os mais soberbos cavalos jamais vistos e com os melhores arreios, embora todos estranhassem que o mais importante animal fosse um asno com orelhas compridíssimas. Mas não fora por um mero capricho que o rei lhe dera tamanha distinção. O asno era merecedor de todas as regalias e honras, pois, na verdade, se tratava de um asno com poderes mágicos. Todo dia, ao nascer do sol, a sua baia estava coberta de moedas de ouro, que o rei mandava colher.

Mas como a vida não é para sempre um mar de rosas, certo dia a rainha caiu de cama, com uma doença desconhecida que nenhum médico era capaz de curar. No palácio, baixou uma intensa tristeza. O rei foi a todos os templos do castelo e fez promessas, em que se comprometia a dar sua própria vida em troca da cura da amada rainha. Mas tudo foi em vão.

Certo dia, sentindo que ia morrer, a rainha chamou o marido e lhe disse, aos prantos:

– Meu fiel esposo e amigo, quero fazer-lhe, antes de ir-me, um pedido: se de novo se casar...

Nesse ponto, o rei a interrompeu, apartando-lhe as mãos e desfazendo-se em lágrimas, como que para dizer-lhe que jamais sequer pensara nisso.

– Não, não, minha fiel esposa e amiga, em vez disso, peça-me que a siga na tumba!

– O reino – continuou a rainha com tranquila firmeza – precisa de sucessores e eu só lhe dei uma filha. Portanto, terá que se casar de novo. E eu lhe peço que só se case se encontrar uma princesa mais bonita e mais bem-dotada do que eu. Se me jurar isso, morrerei feliz e em paz.

Parece que a rainha tinha muito amor próprio e que, se forçou o marido a essa promessa, foi porque não cogitava que pudesse haver outra princesa que a excedesse em beleza e dotes. Porém, o rei jurou e ela, alguns minutos depois, morreu. O rei sofreu imensamente. Durante vários dias, só chorou e se lamentou. Mas, com o tempo, se foi conformando, e, certo dia, os seus ministros lhe mandaram uma representação, pedindo-lhe que se casasse de novo. Tal pedido o fez desfazer-se em lágrimas pelo pesar reavivado e respondeu que jurara à esposa que só voltaria a se casar quando aparecesse uma princesa mais bonita e mais bem-dotada do que a falecida, o

que era praticamente impossível. Os ministros disseram que a beleza era algo supérfluo, e que para o bem do reino bastava uma rainha virtuosa e fértil, que lhe desse muitos filhos homens e, assim, tranquilizasse o povo quanto à sucessão. Também disseram que a princesa real tinha todos os atributos para se tornar uma grande rainha, mas, por ser mulher, logo se casaria com um príncipe estrangeiro, o que poria em risco a coroa, já que o rei não tinha filhos que lhe sucedessem.

O rei ouviu tudo e meditou sobre aqueles argumentos racionais, prometendo que voltaria a se casar. E, de fato, procurou, entre as princesas em idade de casar uma que lhe fosse conveniente. Todos os dias, os ministros lhe traziam retratos de princesas dos reinos das cercanias – porém o rei respondia negativamente com a cabeça. Nenhuma chegava aos pés da sua amada falecida.

O tempo passava e, à medida que passava, a princesa real ficava cada vez mais linda, excedendo a própria mãe. O rei reparava naquilo, e como já não estava muito no seu juízo perfeito, começou a sentir pela filha um amor profundo e forte, que não se assemelhava ao amor paterno. Enfim, não conseguindo mais esconder os seus sentimentos, declarou que só se casaria com ela.

A jovem princesa, que era muito virtuosa, quase desfaleceu quando ouviu a declaração do rei, seu pai. Lançou-se aos seus pés e lhe suplicou eloquentemente a não cometer aquele crime hediondo.

O rei foi consultar um druída para ficar com a consciência tranquila, e o druída, que era muito ambicioso e só queria tornar-se um dos favoritos do rei, convenceu-o de que não havia mal algum naquele casamento e que, além de ser vantajoso para todos, era até mesmo um ato de crueldade. O rei o abraçou e retornou ao palácio mais decidido ainda, e mandou que a princesa se preparasse para as bodas.

À princesa, em desespero, só ocorreu uma ideia: ir consultar a fada Lilás, sua madrinha. Então, partiu naquela noite mesmo, numa espécie de carro puxado por um cordeiro que conhecia todos os caminhos. A fada gostava muito da princesa e logo que a viu chegar lhe disse que já sabia de tudo.

– É claro, minha menina, que seria um grande erro casar-se com o seu pai. Porém, eu vejo um jeito de arranjar as coisas sem que haja um confronto. Concorde com as bodas, mas lhe exija como condição que ele lhe dê um vestido da cor do tempo. Nem com todas as riquezas que possui, nem com todo o seu poder, ele conseguirá semelhante vestido.

A princesa agradeceu à sua madrinha, retornou ao palácio e disse ao rei que se casaria com ele, contando que lhe desse um vestido com a cor do tempo. O rei ficou tão maravilhado com a resposta, que mandou vir os mais habilidosos costureiros do reino, e lhes ordenou que fizessem o vestido, sob pena de serem enforcados.

Mas isso não foi necessário, porque, após dois dias, os costureiros trouxeram o vestido, leve como as manhãs e azul como o céu. A princesa ficou desapontada e correu de novo ao encontro da madrinha:

– O que fazer agora? – perguntou-lhe.

– Peça agora um vestido da cor da lua – respondeu-lhe a fada.

E a princesa real pediu ao rei o vestido da cor da lua, que foi encomendado de imediato. No dia seguinte, o vestido foi entregue e era tal e qual da cor da lua. A princesa se desesperou e de novo se lamentava quando a fada apareceu e disse:

- Se pedir um vestido da cor do sol, tenho certeza de que o rei ficará muito embaraçado, pois é impossível fazer um vestido da cor do sol – e, pelo menos, você ganhará tempo.

A princesa fez o que a fada lhe recomendou – pediu ao rei um vestido da cor do sol, que foi, de pronto, encomendado. E para que os costureiros o pudessem fazer, o rei lhes deu todos os diamantes e rubis da sua própria coroa para enfeitar o vestido. Quando trouxeram, todos os habitantes do palácio tiveram que fechar os olhos, tamanho era o seu esplendor.

A moça se sentiu perdida, e sob o pretexto de que o vestido lhe havia feito mal aos olhos, retirou-se para seus aposentos, onde a aguardava a boa fada.

- Minha menina, não se desespere! Nem tudo está perdido! – disse-lhe ela. – O rei está obcecado e nossos estratagemas falharam. Mas acho que, se pedir a pele do asno que fornece todo o ouro que é sustento da riqueza dessa corte, ele negará. Vá pedir-lhe a pele do asno.

A jovem, alegre e cheia de esperanças, correu e foi pedir ao pai a pele do asno. O rei ficou espantado com aquele capricho, mas na hora ordenou que sacrificassem o asno, cuja pele foi dada à princesa.

A princesa subiu, correndo para seus aposentos e se desfez em lágrimas, mas sua madrinha conseguiu acalmá-la facilmente.

- Mas o que há menina? Pois fique sabendo que isso foi ótimo. Envolve-se na pele do asno e saia pelo mundo. Deus recompensa quem tudo sacrifica pela virtude. Vá.

Tudo o que lhe pertence a acompanhará, eu lhe garanto. Fique com a minha varinha de condão. Sempre que a bater no chão, verá surgirem as coisas de que estiver precisando.

A princesa deu um abraço apertado na madrinha, suplicando-lhe que não a abandonasse jamais. Em seguida, envolveu-se na pele do asno, passou fuligem no rosto e saiu do palácio despercebida.

O desaparecimento da princesa foi um verdadeiro escândalo. O rei, que já ordenara uma esplêndida festa para o dia de suas bodas, mergulhou no desespero. Mandou mais de mil mosqueteiros saírem à procura da filha. Mas tudo foi em vão. A varinha de condão tinha a fantástica propriedade de tornar a princesa invisível a todos os seus perseguidores.

Assim que saiu do palácio, a princesa foi andando sem rumo, até muito longe, à procura de uma casa onde pudesse empregar-se. Todo mundo lhe dava esmolas, mas ninguém a recebia na sua casa. Aquele rosto cheio de fuligem e aquela pele de asno faziam as pessoas sentirem nojo dela. Por fim, chegou às cercanias de uma cidade onde havia uma granja. Naquele exato local, estavam à procura de uma empregada que executasse as tarefas mais grosseiras, como lavar a pocilga, guardar os gansos e outras coisas do tipo. Vendo aquela maltrapilha tão suja, a dona da granja se dispôs a empregá-la, coisa que a princesa aceitou de pronto, de tão cansada que estava.

A mísera princesa teve de ficar num canto da cozinha, com toda a criadagem a caçoar dela da maneira mais estúpida – tudo devido à pele de asno que ela usava. Enfim, acabou por se acostumar com aquilo, e caprichava tanto na execução das suas tarefas, que a dona da granja começou a vê-la com melhores olhos.

Certo dia em que se sentara à beira de um tanque, resolveu mirar-se no espelho d'água e assustou-se com sua horrível aparência. Lavou-se e ficou clara como era – linda e branca como a lua. Algum tempo depois, teve que vestir de novo a medonha pele de asno a fim de voltar para casa.

No dia seguinte, não havia trabalho, porque era dia de festa, então a princesa tocou a varinha, e a sua frente surgiram os seus pertences, e ela se divertiu em pentear-se e enfeitar-se com os seus mais lindos ornamentos. O seu quarto era tão pequenininho que as caldas dos vestidos não se podiam desdobrar. Com justo mérito, a princesa se admirou no espelho e teve, dessa forma, um dia feliz. Depois desse dia, resolveu que em todas as horas vagas poria os seus lindos vestidos e se enfeitaria – mas sempre às

escondidas, dentro das quatro paredes do seu quartinho. Por vezes, ficava tão encantadoramente linda que até suspirava por não haver ninguém que a visse.

Num dia de folga, em que Pele de Asno (chamavam-na por esse nome) pusera o seu vestido da cor do sol, ocorreu de ali parar o filho do rei, que fora à caça. Era um belo príncipe, o povo o idolatrava e os seus pais o adoravam. A dona da granja mostrou-lhe tudo, as aves, as plantações, e como o príncipe era muito curioso, percorreu a propriedade toda, examinando tudo. Mas quando passava por um corredor, encontrou uma porta trancada e resolveu espiar pelo buraco da fechadura: vislumbrou, lá dentro, uma beleza que o deixou fascinado. Era Pele de Asno com seu vestido da cor do Sol.

Muito intrigado, o príncipe saiu dali e foi perguntar quem ocupava aquele quarto escuro. Responderam-lhe que era uma pastora imunda chamada Pele de Asno, pois sempre vestia uma pele desse animal; disseram também que era tão suja que ninguém tinha vontade de aproximar-se dela, nem de falar-lhe, e que só por caridade a tinham empregado como pastora de carneiros e gansos.

O príncipe logo percebeu que era inútil inquirir aquelas pessoas tolas e voltou para a corte com o coração palpitando de transtorno. Não conseguia tirar da cabeça a fascinante deusa vislumbrada por alguns segundos pelo buraco da fechadura. Arrependeu-se amargamente de não ter arrombado a porta. E tamanha foi a sua excitação que ficou com uma febre altíssima. A rainha se desesperou com o estado do seu filho único e prometeu milhões de recompensa a quem pudesse curá-lo.

Todos os melhores médicos do reino acudiram e, depois de vários exames, concluíram que a doença do príncipe provinha de uma inquietude moral. Assim que a rainha ficou sabendo disso, foi perguntar ao filho o que realmente se passava no seu coração. Disse-lhe que o que quer que fosse, ela faria tudo por amor a ele; que se queria a coroa, com certeza o seu pai daria sem problema algum; que se queria tomar por esposa alguma princesa, a tomaria, mesmo que fosse necessário declarar uma guerra. Mas que, pelo amor de Deus, não continuasse daquele jeito e lhe confessasse tudo, senão também ela morreria.

- Minha querida mamãe – respondeu o príncipe com voz agonizante – não sou um filho desnaturado que quer subir ao trono quando seu pai ainda está vivo. Pelo contrário: quero que ele viva por muitos anos mais.

- Eu sei, meu filhinho, mas sua vida é o que temos de mais precioso e queremos saber qual é o motivo do seu desassossego, que tudo faremos para salvar sua vida, pois salvando a sua vida estaremos salvando também a nossa.

- Tudo bem, mamãe, vou contar-lhe a verdade. O que quero é que Pele de Asno me faça um bolo para saciar a minha vontade.

A rainha ficou estupefata ao ouvir aquele pedido tão estranho, ainda mais com a menção de uma pessoa desconhecida e de nome tão feio.

- Meu filho, quem é Pele de Asno?

Um dos palacianos, que já estiveram na granja, respondeu:

- Majestade, Pele de Asno é uma pastora imunda, encardida, que guarda os carneiros e gansos numa granja da propriedade real.

- Pouco importa! – disse a rainha. – Talvez o meu filho, numa das suas caçadas, tenha comido um bolo feito por ela e agora está com desejo doentio. Mandem Pele de Asno preparar o mais rápido possível o bolo.

Cumprir dizer que, no instante em que o príncipe olhou pelo buraco da fechadura, quando visitou a granja, a princesa o percebeu, e depois, pela janelinha, pode vê-lo quando ele se afastava – e admirou o porte e a beleza viril do príncipe. Alguns dizem até que suspirou – e que, desse dia em diante, sempre suspirava quando se lembrava daquela cena. O que quer que seja, quando Pele de Asno recebeu a ordem de preparar o bolo, ficou agitadíssima e foi correndo se fechar no seu quartinho para por a mão na massa. Para tanto, lavou-se, penteou-se, pôs seu vestido mais bonito e começou a amassar a mais branca e pura farinha com a manteiga e os ovos mais frescos e amarelinhos. Num dado momento, não se sabe se por obra do acaso ou se de propósito, deixou cair na massa um anel que tinha no dedo. Uma vez pronto o bolo, escondeu-se de novo sob a medonha e repugnante pele, e abriu a porta para entregar aos mensageiros o que lhe fora encomendado, e, tímida, lhes perguntou como passava o príncipe. Os mensageiros, muito soberbos, nem lhe responderam. Pegaram o bolo e se foram a galope para o palácio.

O príncipe recebeu ávido o bolo e o comeu com tamanha voracidade que os médicos ficaram estupefatos, não achando aquilo nem um pouco natural. Alguns segundos depois, começou a tossir desesperadamente, como se algo o asfixiasse. Era o anel. Tirou-o da boca e viu que se tratava de uma joia rara e linda, que só poderia caber num dedinho de extrema delicadeza.



O príncipe o beijou inúmeras vezes e pôs à sua cabeceira, para de novo contemplá-lo e beijá-lo sempre que ficava sozinho.

Agora o que o atormentava era o desejo de conhecer a dona do anel, porém receava contar o que vira pelo buraco da fechadura, pois tinha a certeza de que todos zombariam dele. E torturado por sentimentos tão contraditórios, acabou chorando. A febre aumentou. Então os médicos disseram à rainha que a doença do príncipe era simplesmente amor.

Na hora a rainha e o rei foram ao quarto do adorado doente.

– Meu filho! – disseram-lhe. – Seja bom conosco e nos diga o nome daquela que conquistou seu coração, porque juramos aceitar a sua escolha, mesmo que seja a mais humilde serva.

O príncipe, comovido com as palavras dos pais, respondeu-lhes:

– Meus queridos pais, eu não quero casar-me com alguém que lhes desagrade e, para provar o que digo, declaro que só me casarei com a dona deste anel. Acho que a dona de um dedinho que nele caiba não pode ser nenhuma aldeã indigna de nós.

O rei e a rainha pegaram o anel, examinaram-no com atenção e concordaram com o filho. Em seguida, o rei beijou o filho e se retirou, fez um decreto em que proclamava que a moça em cujo dedo coubesse o anel seria a esposa do príncipe. Houve uma verdadeira peregrinação de moças em idade de casar ao palácio. Vieram primeiro as princesas, que eram muitas; em seguida, as duquesas, as marquesas e as baronesas, mas em nenhum dos seus dedos coube o anel. Depois, vieram as mais belas moças da cidade, que não pertenciam à nobreza e tampouco nos seus dedos coube o anel. O príncipe melhorara e ele próprio fazia a prova.

Por fim, chegou a vez das milhares de moças de baixa condição, criadas, camareiras e o mesmo aconteceu com elas. Então, o príncipe mandou vir também as cozinheiras e as guardadoras de gado, mas foi em vão.

– Agora só resta vir a tal Pele de Asno que me preparou o bolo – disse o príncipe – e todos riram, dizendo que uma criatura daquela tão suja não era digna sequer de pôr os pés no palácio.

– Ordeno que a tragam. – declarou o príncipe – Não há porque venham todas menos ela.

Os cortesãos lhe obedeceram e foram buscá-la, porém dando gargalhadas daquela excentricidade do príncipe.

Pele de Asno, que já amava o príncipe, sentiu o coração pular quando soube do tumulto que ocorria na corte por causa de seu anel e, desconfiada de que também a viria buscar, arrumou-se o melhor que pôde e pôs o seu mais lindo vestido. Em seguida, envolveu-se na pele do asno e aguardou. Algum tempo depois, chegaram os mensageiros com a ordem de levá-la, e os tais mensageiros não conseguiram parar de rir daquele horrendo ser. “Chamaram-na ao palácio, ó imunda! Para casar-se com o filho do rei. Ah! Ah! Ah!”

O príncipe ficou desapontado quando Pele de Asno entrou no seu quarto.

– É você mesma que ocupa aquele quartinho no fundo da granja?

– Sim, senhor príncipe. – respondeu ela.

– Mostre-me a mão. – disse-lhe o príncipe por descargo de consciência, e suspirando de desânimo.

Então, o que se sucedeu foi qualquer coisa. Assim que recebeu a ordem de mostrar a mão, Pele de Asno pôs para fora da medonha pele que a cobria a mais delicada mão do mundo, rósea, em cujo dedo médio o anel coube como se tivesse sido feito especialmente para ele. De súbito, a pele de asno lhe caiu dos ombros e aos olhos de todos surgiu uma criatura de beleza exuberante. O príncipe pulou da cama e, ajoelhando aos seus pés, abraçou-a com ternura. Em seguida, o rei e a rainha fizeram o mesmo, perguntando-lhe se aceitava o príncipe por esposo. A princesa, toda confusa, já abria a boca para responder, quando o teto se abriu e a fada Lilás apareceu numa carruagem maravilhosa, tecida de pétalas de lilases, e contou a todos a história da princesa tim-tim por tim-tim.

A alegria do rei e da rainha foi imensa quando ficaram sabendo que Pele de Asno era uma princesa real e, portanto, digna de ser a esposa do herdeiro do trono e, de novo, a abraçaram e beijaram.

O príncipe estava tão impaciente para se casar que mal houve tempo para preparar uma festa à altura do faustoso acontecimento. O rei e a rainha, que tinham adoração pela nora, não paravam de mimá-la e de beijá-la. Porém, a moça estava triste e disse que não poderia casar-se sem o consentimento do pai. Assim sendo, ele foi o primeiro a receber o convite para as bodas, que, a conselho da fada Lilás, não mencionava o nome da noiva. Às núpcias, compareceram reis de todas as regiões: alguns foram de liteira, outros de cabriolé, e os de terras mais longínquas, montados em elefantes, em tigres e em águias. Porém, o mais poderoso e magnífico era o pai da





---

---

g) Clímax - \_\_\_\_\_

h) Desfecho - \_\_\_\_\_

i) Ações principais - \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

j) Tempo da narrativa - \_\_\_\_\_

k) Espaço da narrativa - \_\_\_\_\_

l) Tipo de narrador - \_\_\_\_\_

m) Resumo do enredo - \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Leia o texto II, *As Fadas*.

Figura 6 – Ilustração do conto As Fadas



Fonte: PERRAULT, GRIMM, ANDERSEN & OUTROS, 2010. p. 12.

## Figura 7 – Conto As Fadas

**E**RA UMA vez uma viúva com duas filhas.  
A mais velha, muito má e orgulhosa, parecia com a mãe em tudo. Ver uma era ver outra.

A mais moça, porém, primava pela bondade de coração e pela beleza do rosto. Tinha puxado ao pai, um homem muito bom e sério. Justamente por isso a viúva tinha-lhe ódio; fazia-a comer na cozinha e forçava-a a trabalhar sem descanso.

Entre outros serviços pesados a pobre menina era obrigada a trazer duas vezes por dia um grande pote d'água duma fonte a meia légua de distância. Verdadeiro castigo.

Certa ocasião em que estava na fonte enchendo o pote apareceu uma velha que lhe pediu de beber.

— Pois não, minha senhora, respondeu delicadamente a menina — e lavou o fundo do pote, encheu-o da melhor água e ficou segurando-o no ar enquanto a velha bebia.

— Você é tão bonita e boa, disse a velha, que bem merece um dom. (Era uma fada que se disfarçava em velha para experimentar a bondade das meninas.)

— Que dom?

— Cada vez que falar rolará da sua bôca uma flor ou uma pedra preciosa.

Disse e sumiu.

## Figura 8 – Conto As Fadas

14

CONTOS DE FADAS

A menina voltou para casa muito contente — e levou logo uma descompostura por ter-se demorado mais que do costume.

— Peço-lhe perdão, minha mãe, de ter-me retardado tanto, disse ela humildemente — e ao falar duas rosas, duas pérolas e dois lindos brilhantes pularam da sua bôca.

— Que é isto? exclamou a mãe assombrada, juntando as pedras. Donde vêm tantas riquezas, minha filha? (Era a primeira vez que a chamava de filha.)

A menina contou o que se passara na fonte — e mais diamantes rolaram pelo chão.

A mulher ficou pensativa.

“Vou mandar minha Fanchon à fonte”.

— Veja, Fanchon, o que está saindo da bôca desta menina! Não quer possuir o mesmo dom? Basta que vá buscar água e que quando uma velha apareça e peça para beber você a atenda com bons modos.

— Era só o que faltava, eu andar de pote na cabeça! respondeu a orgulhosa.

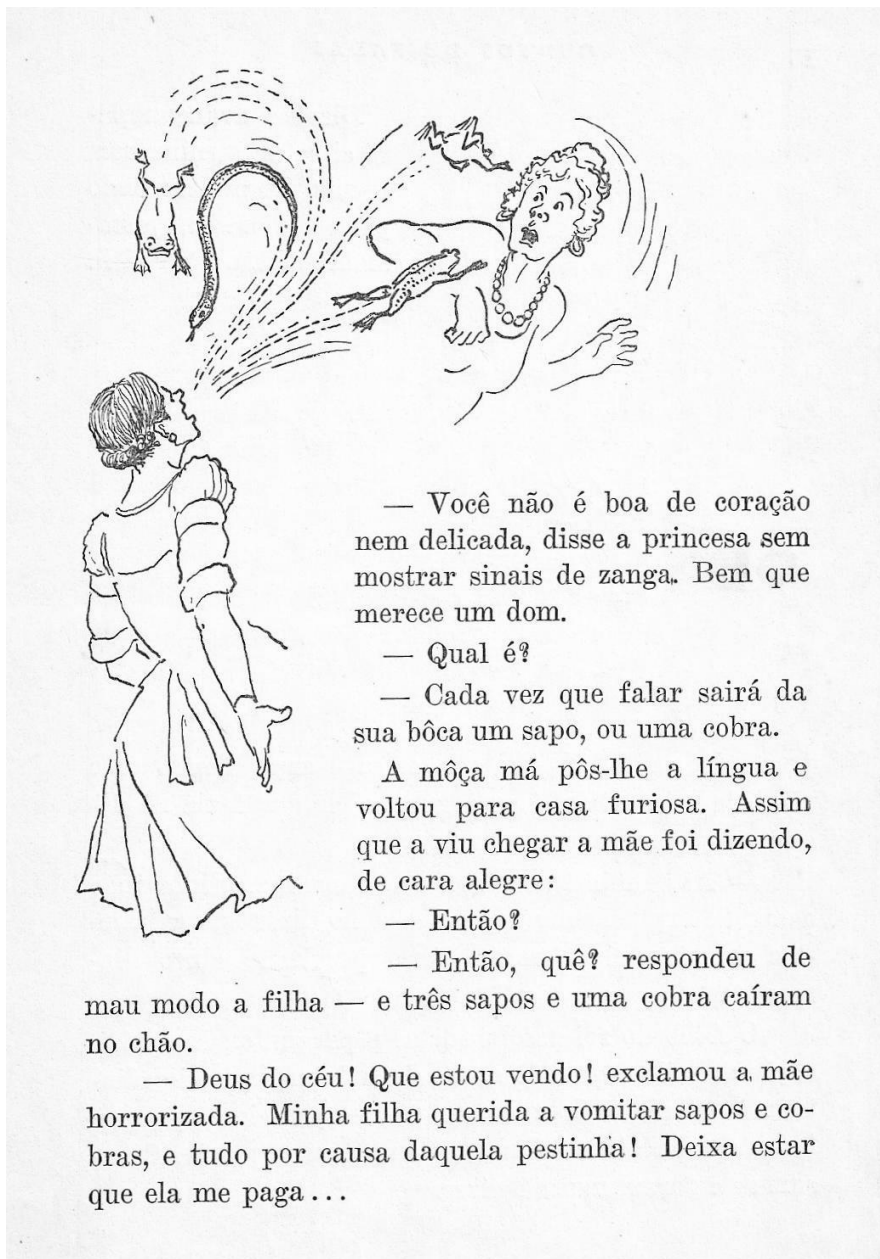
— Pois tem de ir e já, ordenou a mãe, de cara feia.

A môça má foi, resmungando, mas levou o mais lindo jarro de prata que existia na casa. Enquanto o enchia, viu sair da floresta uma dama ricamente vestida, que lhe veio pedir de beber. Era a mesma velha agora disfarçada em princesa a fim de ver até que ponto chegava a ruindade de Fanchon.

— A senhora então acha que vim à fonte para dar água aos outros? respondeu a orgulhosa. Está aqui êste jarro de prata. Se quiser, encha-o e beba.



Figura 9 – Conto As Fadas



— Você não é boa de coração nem delicada, disse a princesa sem mostrar sinais de zanga. Bem que merece um dom.

— Qual é?

— Cada vez que falar sairá da sua bôca um sapo, ou uma cobra.

A môça má pôs-lhe a língua e voltou para casa furiosa. Assim que a viu chegar a mãe foi dizendo, de cara alegre:

— Então?

— Então, quê? respondeu de mau modo a filha — e três sapos e uma cobra caíram no chão.

— Deus do céu! Que estou vendo! exclamou a mãe horrorizada. Minha filha querida a vomitar sapos e cobras, e tudo por causa daquela pestinha! Deixa estar que ela me paga...

Figura 10 – Conto As Fadas

16

CONTOS DE FADAS



Disse e avançou para cima da menina boa, a qual fugiu correndo para a floresta, justamente quando por lá ia

passando o filho do rei, que saíra à caça. Vendo uma tão bela criaturinha, êle perguntou-lhe que fazia ali sòzinha e por que motivo chorava.

— Ai de mim! suspirou a boa menina. Minha mãe acaba de expulsar-me de casa — e ao dizer isto caíram-lhe da bôca cinco rosas, cinco pérolas e cinco diamantes.

O filho do rei assombrou-se e perguntou a significação daquilo e quando soube de tudo sentiu-se imediatamente apaixonado e levou-a para o palácio e apresentou-a ao rei, dizendo que com outra não casaria. Casaram-se e foram muito felizes.

Você notou que as palavras nesse texto estão escritas de forma um pouco diferente da que estamos acostumados a escrever hoje em dia?

Acontece que esse conto de fadas foi retirado de um livro de Monteiro Lobato (1882 – 1948). Esse escritor foi um dos responsáveis pela produção e distribuição dos primeiros livros para crianças e adolescentes no Brasil. Esse conto não é de autoria dele, mas foi ele quem traduziu e adaptou para a nossa língua.

Anote algumas palavras que tinham ortografia diferente da de hoje.

---



---



---

Vamos agora relembrar um pouco de quando devemos usar letras iniciais maiúsculas e minúsculas.

Quadro 5 – Orientações sobre o uso de iniciais maiúsculas

USO DE INICIAIS MAIÚSCULAS	ALGUNS EXEMPLOS
No início de frases, versos ou citações diretas.	Bom dia. “O único homem que está isento de erros é aquele que não arrisca acertar.” Albert Einstein
Palavras que nomeiam conceitos políticos e religiosos.	Igreja Presbiteriana, Estado, Nação.
Títulos de livros, revistas, obras artísticas, jornais.	Senhora, O Globo, Revista Literácia, O Abaporu.
Nomes de instituições públicas e privadas.	Escola Municipal Pedro Lacerda, Laboratório Noel Nutels.
Nomes de agremiações, estabelecimentos, edifícios, corporações.	Grêmio Estudantil 13 de Maio, Laboratório Neolab, Edifício Bastos.
Nomes que designam altos cargos ou postos.	Prefeito Municipal, Secretário de Saúde, Ministro da Justiça.
Nomes de épocas históricas e datas	Dia do Trabalho, Proclamação da

oficiais.	República, Dia da Independência, Dia da Consciência Negra.
Nomes de vias e locais públicos.	Avenida Fernandes Baptista, Rua Geraldo Almeida, Viaduto Costa e Pena.
Ao nos dirigirmos com ênfase a alguém em cartas, e-mails ou mensagens.	prezado Professor, querido Amigo, respeitável Diretor.
Nos pronomes e expressões de tratamento.	Vossa Alteza, Vossa Magnificência, Excelentíssimo.
Nos nomes de artes, ciências ou disciplinas.	Língua Portuguesa, Matemática, Filosofia, Farmacologia.
Nos nomes próprios de pessoas.	Ana, Carlos, Fátima, Liz, Solange.
Nos nomes dos pontos cardeais ao indicarem regiões.	região Norte, região Centro-Oeste, região Sudeste.
Nos nomes de corpos celestes.	Vênus, Netuno, Júpiter.

Fonte: elaborado pelo autor

Vale lembrar, para evitar dúvidas, que devemos usar inicial minúscula nos seguintes casos:

#### Quadro 6 – Orientações sobre o uso de iniciais minúsculas

USO DE INICIAIS MINÚSCULAS	ALGUNS EXEMPLOS
Adjetivos pátrios.	brasileito, nordestino, japonês
Nomes de meses e dias da semana.	segunda-feira, domingo, maio, março
palavras compostas formadas por nomes próprios.	joão-de-barro, maria-chuteira, maria-vai-com-as-outras
Nos nomes comuns que acompanham nomes geográficos.	baía de Guanabara, oceano Índico, região Sul
No meio do nome de obras (exceto nomes próprios).	O diário de Anne Frank, Memórias de um sargento de milícias
Após dois pontos, após exclamação que segue interjeição, após ponto de interrogação em raciocínio incompleto.	Nossa! que grosseria., Quem? aquela menina metida?

Fonte: elaborado pelo autor

- 1) Ao observar a tabela acima, você percebeu se se esquece de usar corretamente a inicial maiúscula em algum momento da sua escrita? Se sim, em que casos?

---

---

- 2) Por que você acha que isso acontece?

---

---

- 3) Retire do texto *As Fadas*, todas as palavras iniciadas em letra maiúscula e justifique seu uso em cada caso.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

- 4) Reescreva o texto abaixo acrescentando as letras maiúsculas onde forem necessárias. Trata-se de uma comparação do conto Rapunzel com uma história real que pode ter inspirado a invenção do conto desse conto de fadas.

cinderela era princesa, mas foi feita escrava da madrasta e das meias-irmãs. entretanto, o príncipe organizou um baile para encontrar a mulher da sua vida e a fada-madrinha de cinderela concedeu-lhe esse desejo. à meia-noite, a escrava tinha de estar de regresso a casa, mas enquanto fugia da festa, deixou um sapato de cristal para trás que permitiu ao príncipe localizá-la. esta é a história mágica. a real é outra.

rhodopis era uma escrava que conquistou o homem a que servia graças à imensa beleza que tinha. o romance chegou ao conhecimento do rei, que decidiu cancelar o regime de escravatura de rhodopis para que ela pudesse casar com o amo. desde então, a antiga escrava conquistou uma vida de luxo.



Deparou-se com uma princesa. Mas, meu Deus!, o estado em que ela estava! A água escorria-lhe pelos cabelos e pela roupa e saía pelas biqueiras e pela parte de trás dos sapatos. No entanto, ela afirmou que era uma princesa de verdade.

— Bem, já vamos ver isso — pensou a velha rainha. Não disse uma palavra, mas foi ao quarto de hóspedes, desmanchou a cama toda e pôs uma pequena ervilha no colchão. Depois empilhou mais vinte colchões e vinte cobertores por cima. A princesa iria dormir nessa cama.

De manhã, perguntaram-lhe se tinha dormido bem.

— Oh, pessimamente! Não preguei o olho em toda a noite! Só Deus sabe o que havia na cama, mas senti uma coisa dura que me encheu de nódoas negras. Foi horrível.

Então ficaram com a certeza de terem encontrado uma princesa verdadeira, pois ela tinha sentido a ervilha através de vinte edredons e vinte colchões. Só uma princesa verdadeira podia ser tão sensível.

Então o príncipe casou com ela; não precisava procurar mais.

A ervilha foi para o museu; podem ir lá vê-la, se é que ninguém a tirou.

Aqui têm uma bela história!

Figura 11 - Recorte em papel feito por  
Hans Christian Andersen



Fonte: Museus da Cidade de Odense

Nos contos de fadas é comum vermos termos relativos ao tempo que não nos permitem situar em que época a narrativa estaria acontecendo. Isso contribui para que esses contos sejam passados de geração em geração e continuem sempre fazendo sentido para os leitores ou ouvintes, já que seus temas sempre nos parecem atuais e adequados.

Podemos citar, por exemplo, as expressões “era uma vez”, “havia um tempo” ou “certa vez”. Todas elas não deixam claro quando a história a ser narrada se passa.

Outra presença bem comum nos contos narrativos é a dos verbos *dicendi*. Esses verbos recebem esse nome porque derivam de expressão originária do latim e que tem o significado de “dizer”. Assim, esses verbos são também conhecidos como verbos de elocução/de declaração, ou seja, verbos que apresentam a maneira pela qual alguém se expressa.

Observe alguns exemplos de verbos *dicendi*:

- a) **Dizer**: afirmar, declarar
- b) **Perguntar**: indagar, interrogar
- c) **Responder**: retrucar, replicar
- d) **Contestar**: negar, objetar
- e) **Concordar**: assentir, anuir
- f) **Exclamar**: gritar, bradar
- g) **Pedir**: solicitar, rogar
- h) **Exortar**: animar, aconselhar
- i) **Ordenar**: mandar, determinar

- 1) Destaque no texto *A Princesa e a ervilha* as expressões que o tornam atemporal, ou seja, não situam a narrativa em um tempo preciso.
- 2) Circule os verbos *dicendi* no texto *A Princesa e a ervilha* e escolha um dos outros contos de fadas estudados para fazer o mesmo.
- 3) Agora crie um parágrafo de um conto de fadas que apresente três exemplos de verbos *dicendi*.

Visita à biblioteca da escola.

Releia o texto e faça o que é solicitado abaixo.



1) Marque no texto todas as palavras que caracterizam os objetos, os personagens, o lugar, o clima, etc.

2) Você sabe a que classe de palavras os vocábulos que destacou pertencem?

---

---

3) Por que elas são palavras importantes no texto lido?

---

---

4) Construa um parágrafo de uma história, utilizando palavras que caracterizem os personagens e o lugar, para que o leitor consiga imaginar como são.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## TEXTO II

### *AS TRÊS FIANDEIRAS*

Uma moça bonita e prendada não encontrava casamento, embora muito merecesse um bom estado. Ia sempre à missa das almas, pela madrugada, e rezava seu rosário para elas. Perto da casa da moça, morava um homem rico e solteiro que dizia só casar-se com a melhor fiandeira da cidade. A moça, sabendo dessa notícia, ia comprar linho à casa do rico, dizendo fiá-lo todo num só dia. O homem ficava pasmado, vendo uma moça tão trabalhadora.

Não dando inteiro crédito ao que ouvira, numa manhã, em que a moça apareceu para mercar um pouco de linho, disse-lhe em tom de brincadeira:

- Moça, se esse linho é fiado num dia, sem entrar pelo serão, leve-o sem pagar e irei ao anoitecer ver sua tarefa.

A moça voltou para casa muito aflita com a promessa porque não podia fiar o linho num dia, nem a metade da porção que trouxera. Pôs o linho nas rocas e começou a chorar, a chorar sem consolo. Quando, estava assim, ouviu uma voz trêmula dizendo:

- Por que chora a minha filha?

Levantou a cabeça e viu uma velha, muito velha, vestida de branco e muito pálida. Contou o que lhe sucedia e a velha disse: vá rezar seu rosário que eu vou ajudá-la um pouco.

A moça foi rezar e, quando acabou, todo o linho estava fiado e pronto. A velha disse:

- Se você casar eu virei às bodas e não se esqueça de chamar-me minha tia por três vezes.

A moça prometeu. Quando o mercador chegou e viu o linho fiado, ficou assombrado. Gabou muito a moça e no outro dia mandou ainda uma porção maior de linho, dizendo que voltaria para ver o resultado. A moça pôs-se a chorar sem parar.

Outra velha apareceu, parecida com a primeira, e fiou o linho num amém, enquanto a moça rezava e ao despedir-se fez o mesmo pedido que a primeira velha fizera.

Ainda uma vez o mercador visitou a moça e não teve palavras para elogiar o quanto ela fizera num dia. Mandou, de presente, ainda mais linho e o mesmo pedido. A moça voltou a lamentar-se e uma terceira velha apareceu e tudo se passou como de costume, linho fiado e promessa feita.

O mercador veio visitar a moça e pediu-a em casamento, marcando-se o dia. Como um dos presentes de noivado, recebeu a noiva muito linho para fiar, e rocas, fusos, dobadeiras e mais apetrechos. A moça estava desesperada com o seu futuro.

Quando acabou de casar, surgiram na porta as três velhas juntas. A moça, lembrada do que prometera, recebeu-as muito bem, tratando-as por tias, oferecendo comida, bebida, assento, e fazendo toda a sorte de agrados e oferecimentos. O noivo não tinha cobro do espanto que lhe causava a feição de cada uma das velhas. Não se contendo, perguntou:

- Por que as senhoras são assim, corcovadas, olhos esbugalhados e queixos para fora? Foi alguma doença?

- Não foi, senhor sobrinho - responderam as velhas - foi o fiar que nos deu essas pechas. Fiamos anos e anos e ficamos assim, corcovadas pela posição, olhos esbugalhados de acompanhar o riço, queixos feios pela tarefa com os tomentos.

O noivo não quis mais saber de rocas, fusos e dobaduras. Agarrou tudo e atirou para o meio da rua, dizendo que jamais sua mulher havia de pegar num instrumento que a faria tão feia.

Viveram muito felizes. As três velhas eram as "alminhas," agradecidas pela devoção da moça.

#### GLOSSÁRIO:

Dobaduras – mulher que enovela um fiado.

Fiandeira – mulher que fia.

Fiar – fazer fios.

Mercar – comprar.

Pecha – defeito ou falha física.

Roca – aparelho de fiar.

Riço – fios de linho

Tomento – parte fibrosa e áspera do linho, estopa.

1) Lido o texto acima, marque com lápis de cor de sua preferência todos os verbos que aparecem no pretérito.

2) Ainda sobre os verbos no passado, responda:

- a) Reflita e anote por que os verbos de um conto de fadas, geralmente, encontram-se no pretérito?

---

---

---

- b) No dia a dia, as pessoas costumam usar esse tempo verbal com frequência? Em que situações ele costuma ser usado na fala? Cite um exemplo.

---

---

---

---

3) Complete com os verbos no pretérito ausentes nas lacunas:

Ontem, três velhinhas \_\_\_\_\_(aparecer) na minha loja. Elas \_\_\_\_\_(ser) muito especiais e \_\_\_\_\_(ter) um rosto angelical. Porém, antes de chegarem à loja, eu \_\_\_\_\_(saber) que as simpáticas criaturas \_\_\_\_\_(passar) pela igreja para fazer uma orações e por lá \_\_\_\_\_(ficar) longo tempo. Depois \_\_\_\_\_(sair) e \_\_\_\_\_(começar) a visitar alguns estabelecimentos da nossa pequenina cidade.

Quando entraram \_\_\_\_\_(dizer) que aquele local \_\_\_\_\_(estar) abençoado e que os seus proprietários \_\_\_\_\_(ser) felizes como nos contos de fadas: para sempre!

Não sei se \_\_\_\_\_(ser) pela minha fé ou milagre daquelas misteriosas doninhas, mas todos, realmente, estão profundamente felizes até o dia de hoje.

Quanto às senhorinhas, \_\_\_\_\_(sumir) e ninguém nunca mais as \_\_\_\_\_(ver), mas \_\_\_\_\_(deixar) mesmo a alegria por aqui.

4) Sobre *As três fiandeiras*, responda:

- a) O que desencadeia o aparecimento da velha na primeira visita à moça? E nas outras visitas?

---



---

- b) O que as velhas fazem para ajudar a moça? E o que elas pedem em troca disso?

---



---

- c) A moça mentia para o vendedor sobre sua habilidade de fiar porque queria casar com ele. Na sua opinião, por que ela queria se casar?

---



---

- d) Qual é a estratégia que as velhinhas usam para terminar de auxiliar a moça e livrá-la de ter que fiar?

---



---

- e) A estratégia deu certo? Explique.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

f) As características das personagens são descritas por quais palavras no texto?

Velhas: \_\_\_\_\_

Moça: \_\_\_\_\_

Homem: \_\_\_\_\_

g) Nesse conto de fadas os adjetivos usados para dar características aos personagens fazem toda a diferença para que possamos compreender a narrativa e a estratégia das “alminhas”. Explique.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

g) ETAPA 7

### ***AS TRÊS PENAS***

Era uma vez um rei que tinha três filhos. Dois deles eram inteligentes e sensatos, mas o terceiro não falava muito, era simplório e só chamado de Bobalhão.

Quando o rei ficou velho e fraco e começou a pensar no seu fim, não sabia qual dos seus filhos deveria herdar o seu reino. Então ele lhes disse:

– Ide-vos em viagem e aquele que me trazer o mais belo tapete, este será o meu herdeiro, após a minha morte.

E para que não houvesse discussões entre eles, o rei levou-os em frente do castelo, soprou três penas para o ar e falou:

– Para onde elas voarem, para lá ireis.

A primeira voou para Oeste, a segunda, para Leste, e a terceira voou reto para a frente, mas não foi longe, logo caiu ao chão. Então um irmão partiu para a direita, outro

para a esquerda, e eles zombaram do Bobalhão, que teria de ficar lá mesmo, no lugar onde ela caiu.

O Bobalhão sentou-se no chão, tristonho. Aí ele reparou de repente que ao lado da pena havia uma porta de alçapão. Ele levantou-a, viu uma escada e desceu por ela. Então chegou à outra porta, bateu e ouviu lá dentro uma voz, chamando:

“Donzela menina, / Verde e pequenina.

Pula de cá pra lá. / Ligeiro, vai olhar / Quem lá na porta está”.

A porta se abriu e ele viu uma grande e gorda sapa sentada, rodeada por uma porção de sapinhas pequenas. A sapa gorda perguntou o que ele queria. Ele respondeu:

– Eu gostaria de ter o mais lindo e mais fino tapete.

Aí ela chamou uma sapinha jovem e disse:

“Donzela menina, / Verde e pequenina,

Pula de cá pra lá, / Ligeiro, vai buscar / A caixa que lá está”.

A sapa jovem trouxe uma grande caixa e a sapa gorda abriu-a e tirou de dentro dela um tapete tão lindo e tão fino como não havia igual na superfície da terra, e o entregou ao Bobalhão. Ele agradeceu e subiu de volta.

Os outros dois, porém, julgavam o irmão caçula tão tolo, que achavam que ele não encontraria nem traria nada.

– Para que vamos nos dar ao trabalho de procurar, disseram eles.

Então, pegaram a primeira pastora de ovelhas que encontraram, tiraram-lhe do corpo as suas mantas grosseiras e levaram-nas ao rei.

Mas na mesma hora voltou o Bobalhão, trazendo o seu belo tapete. Quando o rei o viu, admirou-se e disse:

– Por direito e justiça, o reino deve pertencer ao caçula.

Mas os outros dois não davam sossego ao pai, dizendo que não era possível que o Bobalhão, a quem faltava principalmente juízo, se tornasse rei e pediram-lhe que exigisse mais uma condição. Então o pai falou:

– Herdará o meu reino aquele que me trouxer o anel mais belo.

E ele levou os três irmãos para fora e soprou para o ar as três penas que eles deviam seguir.

Os dois mais velhos partiram de novo para Oeste e Leste e para o Bobalhão a pena tornou a voar em frente e cair junto do alçapão. Então ele desceu de novo e disse à sapa gorda que precisava do mais lindo anel. Ela mandou logo buscar a caixa e tirou de

dentro um anel que coruscava de pedras preciosas e era tão lindo como nenhum ourives da terra seria capaz de fazer.

Os dois mais velhos zombaram do Bobalhão, que queria comprar um anel de ouro, e nem se esforçaram. Arrancaram os pregos de um velho aro de roda e levaram-no ao rei. Mas quando o Bobalhão mostrou o seu anel de ouro, o pai disse novamente:

– O reino pertence a ele.

Mas os dois mais velhos não paravam de atormentar o rei, até que ele impôs uma terceira condição: declarou que herdaria o reino aquele que trouxesse a jovem mais bonita. Ele soprou de novo para o ar as três penas, que voaram como das vezes anteriores.

Então o Bobalhão desceu de novo até a sapa gorda e disse:

– Eu devo levar para casa a mulher mais bonita de todas.

– Ah, – disse a sapa – a mulher mais bonita? Esta não está à mão assim de repente, mas tu vais recebê-la.

E ela deu-lhe um nabo oco, com seis camundongos atrelados nele. Aí o Bobalhão falou bastante tristonho:

– O que é que vou fazer com isto?

A sapa respondeu:

– Ponha uma das minhas sapinhas pequenas aí dentro.

Então ele agarrou a esmo uma sapinha do grupo e colocou dentro do nabo amarelo; mas nem bem ela se sentou dentro, transformou-se numa lindíssima senhorita, o nabo virou carruagem e os seis camundongos, cavalos. Aí ele beijou a senhorita, atiçou os cavalos e partiu com ela para levá-la ao rei.

Os seus irmãos vieram em seguida e não tinham feito esforço algum para encontrarem mulheres bonitas, mas levaram as primeiras campônias que encontraram. Quando o rei as viu, disse logo:

– Depois da minha morte, o reino ficará para o caçula.

Mas os mais velhos atordoaram de novo os ouvidos do rei com a sua gritaria:

– Não podemos permitir que o Bobalhão seja rei!

E exigiram que o preferido fosse aquele cuja mulher conseguisse saltar através de um aro que pendia no salão. Eles pensaram: “As camponesas vão consegui-lo com certeza, elas são fortes e robustas, mas a delicada senhorita vai se matar pulando”.

O velho rei cedeu ainda essa vez. Então as duas campônias saltaram através do aro, mas eram tão desajeitadas que caíram e quebraram seus grosseiros braços e pernas. Então saltou a linda senhorita que o Bobalhão trouxera e atravessou o aro leve como uma corça, então todos os protestos tiveram de cessar.

Assim o Bobalhão herdou a coroa e reinou por muito tempo com sabedoria.

**Agora, sobre a narrativa, responda:**

- 1) No conto lido, o narrador faz a apresentação dos personagens.
  - a) De acordo com a apresentação inicial, há como detectar quem é/são o/os herói/heróis e quem é/são o/os antagonista/antagonistas?

---



---
- b) Como os filhos do rei são caracterizados? Os irmãos são todos semelhantes ou se desigalam em alguma característica?

---



---

- 2) O rei, que já está sentindo próxima a morte, devido à idade avançada, decide realizar a escolha de seu sucessor.
  - a) O que o pai propõe aos filhos para que seja feita essa escolha do herdeiro?

---



---
- b) Qual artifício o pai usa para que cada filho siga um caminho diverso do outro?

---



---

- c) Um dos irmãos, apelidado pelos outros de “Bobalhão”, deveria ir para onde? Por que os irmãos zombam dele?

---



---

- 3) O “Bobalhão” encontra um alçapão abaixo de onde a pena destinada a ele caiu.
  - a) Que tipo de mundo ele adentra quando desce as escadas do alçapão?



---

---

b) Quem ele encontra lá dentro? Como é descrita a cena do encontro pelo narrador?

---

---

c) O homem, ao receber as dádivas concedidas, comporta-se com grosseria ou com delicadeza? O que o comportamento adotado por ele revela a seu respeito?

---

---

d) Levante hipóteses:

- Por que o homem não se assusta ao encontrar com tais criaturas falantes?
- Por que a criatura ajuda o homem no que ele solicita?

---

---

4) Os filhos mais velhos saem em viagem mais de uma vez em busca do que o rei, seu pai, lhes solicita.

a) Eles trazem ao castelo o que realmente seu pai lhes pediu? Por quê?

---

---

b) O filho mais novo faz o mesmo que os irmãos mais velhos? O que ele faz de diferente dos irmãos?

---

---

5) Apesar de o pai decretar que o rei será o filho caçula por três vezes ambos os mais velhos resistem e reagem de forma negativa.

a) Quais são as três provas que o caçula cumpre primeiramente?

---

---

b) Quando o rei ordena que cumpram a quarta prova, a do aro, o que leva os filhos mais velhos a crerem que podem vencer?

---

---

6) Com o passar das provas, vão-se revelando as personalidades dos três irmãos.

a) O que as atitudes de cada um revelam sobre eles ao final do conto?

---

---

b) O filho tido como “Bobalhão” era mesmo um bobo como os outros supunham? Explique.

---

---

c) Levante hipóteses: Por que pensavam que o caçula era um “Bobalhão”?

---

---

---

7) Os títulos das narrativas costumam ser um chamariz para “fisgar” o leitor e chamar sua atenção para que se interesse pelo texto. Quanto ao título “As três penas”, você acha que é um título que convence o leitor a ler o conto? O que o título antecipa do que é narrado? O que as penas podem representar na história lida?

---

---

8) Onde você imagina que a história narrada possa ter acontecido? Que elementos do texto “desenham” o cenário para o leitor?

---

---

9) Como você percebe a passagem do tempo durante a narrativa: demorada ou curta (dura horas, dias, meses)? Que elementos do texto o levaram a essa percepção?

---

---

10) Após a leitura atenta do conto “As três penas”, que ensinamentos podem ser entendidos sobre o comportamento dos homens?

---

---

h) ETAPA 8





---

---

---

---

---

---

---

---

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa se desenvolveu partindo de uma dificuldade sempre presente nas turmas de sexto ano do Ensino Fundamental II nas disciplinas de Língua Portuguesa e Produção de Textos na escola em que eu, professora-pesquisadora, leciono há nove anos e onde a pesquisa foi realizada.

O contexto inicial em que os alunos estavam inseridos era de falta de afinidade com textos literários, dificuldade para executarem tarefas de compreensão e interpretação de textos, desinteresse pela leitura, mesmo quando apresentados textos simples e curtos.

A realidade dos alunos da instituição é de pais que não possuem formação extensa. A grande maioria não incentiva os filhos a ler e também não cultiva hábitos de leitura. Muitos não concluíram o Ensino Médio ou o Ensino Fundamental e não conseguem auxiliar os filhos nas tarefas escolares ou, muitas vezes, nem sabem perceber se os filhos apresentam dificuldades na realização das atividades.

Apesar de os alunos que foram alvo da pesquisa estarem cursando o sexto ano, o perfil deles é bastante infantil. Há, na escola, seis turmas de sexto ano, sendo três no turno da manhã e três no turno vespertino. Esta distribuição de turmas e turnos se repete há alguns anos e eu sempre observo o mesmo perfil de alunos no turno vespertino: mais infantis e mais novos (a maioria começa o Ensino Fundamental II aos dez ou onze anos de idade).

Esses alunos sempre demonstraram interesse em conhecer, quando questionados, narrativas mais curtas, consideradas por muitos professores como infantis e não adequadas para a idade-série em questão como, por exemplo, contos de fadas, histórias em quadrinhos, contos, causos, tirinhas, etc.

Diante de tal realidade, foi proposta intervenção prática que visou à aproximação dos discentes com a leitura e à introdução ao contato com textos literários (e aos conceitos do que são textos literários).

A revisão bibliográfica realizada para este trabalho veio de obras sugeridas pelos professores ao longo da realização das disciplinas que foram cursadas no ProfLetras/UFJF. A partir das leituras feitas, foram sendo selecionados textos pertinentes ao tema de interesse: leitura e formação de leitores.

Ao realizar essa revisão foram desencadeadas reflexões que indicavam a necessidade de ação por minha parte em relação à ampliação do repertório literário através de estudo mais aprofundado de um gênero textual específico e de interesse dos discentes. Veio então a escolha do gênero conto de fadas.

Ao optar por esse gênero, dei o passo inicial para a aproximação dos alunos e a Literatura. Aproveitei para incluir alguns contos de fadas desconhecidos pelas crianças, trazendo ineditismo e temas que promovessem discussões e transformações na forma de olhar alguns acontecimentos da sociedade que os cerca.

Importante destacar que a abordagem do gênero também objetivava atribuir conhecimentos do léxico e da gramática normativa da Língua Portuguesa, de acordo com a nova grade curricular do Município de Paraíba do Sul (que começou a ser elaborada em 2019, mas ainda se encontra em construção), ancorada no texto da BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

Quanto aos aspectos linguísticos que se apresentam no gênero conto de fadas, abordei como objetos de reflexão as características do gênero e suas peculiaridades: tempo verbal predominantemente no passado, uso de adjetivos na caracterização de personagens e do lugar, verbos *dicendi* presentes nos diálogos.

Durante a aplicação surgiu a necessidade de trabalhar com letras maiúsculas e minúsculas e isso foi incluído no decorrer na aplicação da proposta interventiva em uma das etapas para que não houvesse prejuízo das produções de contos que foram realizadas ao final do projeto.

Os textos apresentados se prestaram à modelagem para que os alunos pudessem conhecer o gênero conto de fadas, pudessem estudar seus aspectos de construção e, então, partir para suas próprias criações.

Com vistas a ampliar o repertório dos alunos, o trabalho se estruturou de modo a promover o estabelecimento de uma rede intergenérica com obras pertencentes a outros sistemas além dos contos de fadas: foi apresentado inicialmente o conto original *O Barba Azul*, um conto contemporâneo que parodia esse conto de fadas (*De um certo tom azulado*) e uma crônica publicada originalmente em um *blog* (*Barba Azul e a violência contra a mulher*); na sequência, trabalhou-se o conto de fadas *Branca de Neve e os sete anões*, contrastando-o ao filme *Branca de Neve e o Caçador*, um grande sucesso nos cinemas. Tudo isso para ampliar as discussões em torno dos temas abordados nos contos de fadas que iam sendo lidos e desenvolvidos durante as aulas.

Para chegar a todas essas escolhas e poder delinear a direção que minha pesquisa tomaria, foi preciso caminhar longas trilhas até encontrar o “norte” para me guiar.

Havia muitas dúvidas sobre como realizar mudanças na práxis pedagógica da sala de aula a fim de despertar o interesse do alunado pelas aulas. Isso era algo que incomodava e, apesar de a Secretaria Municipal de Paraíba do Sul oferecer capacitações, reciclagens e formações continuadas aos professores e pedagogos, nunca havia respostas sobre o modo de mudar aquilo que era considerado obsoleto no dia a dia da escola.

A espera por resposta foi longa. Leciono há dezesseis anos e não sabia mais onde procurar por auxílio. Queria que tivesse um jeito de tornar a minha prática mais significativa, tanto para mim quanto para meus queridos alunos. Queria fazer a diferença para eles, fazer com que as disciplinas que ensino tivessem importância.

Nesse sentido, o trabalho de pesquisa no ProfLetras foi, para mim “a tábua de salvação”. Encontrei o “lugar” onde as dúvidas puderam ser compartilhadas e sanadas logo nas primeiras disciplinas. Observei que meus colegas sofriam com algumas das mesmas dificuldades que eu e que havia muita gente pesquisando e escrevendo sobre como as mudanças eram necessárias para o bem da “escola” e, o melhor, como as mudanças podiam ser feitas.

O processo de crescimento de um professor na formação do mestrado no ProfLetras é contínuo e não cessa quando terminam as disciplinas que cursamos. Ao contrário, é aí que começamos a estudar mesmo e ver que podemos levar conteúdos diversos, que podemos otimizar nossa prática pedagógica com autoria de nossos planos de aula e projetos.

Outro aspecto muito relevante, que me foi trazido pelo projeto de dissertação de mestrado realizado no ProfLetras, foi o fato de que é possível darmos espaço para o protagonismo discente. O aluno pode e deve ter suas opiniões, seus desejos, suas inquietações ouvidas pelo professor. Seu conhecimento prévio e suas vivências precisam ser levadas em conta na hora do preparo da aula, da escolha do texto a ser apresentado, da escolha do tema a ser discutido e até mesmo, do gênero textual a ser desenvolvido.

Não posso deixar de dizer que quase tudo que produzimos no curso foi compartilhado entre os colegas de turma e houve muito incentivo para que também compartilhássemos nossos conteúdos e produções com outros colegas de profissão. A



rede de colaboração se forma e podemos aperfeiçoar a prática, somar idéias e experiências.

Contudo, não posso dizer que não existiram dificuldades. Alguns entraves são fruto do próprio sistema de ensino, outros são peculiares de cada turma. A boa notícia é que são superáveis. No meu caso, especificamente, todos os textos e materiais tiveram que ser fotocopiados, porque a escola não conta com sala de informática em funcionamento adequado para atender mais de mil alunos. A direção também não autorizou a utilização da fotocopadora da escola, portanto tudo foi confeccionado e financiado com meus recursos. As salas contam com aparelho de TV, mas nem todos funcionam, por isso também foi adiada a exibição do filme por duas vezes, até que pudéssemos trocar de sala com outro professor e assistir ao filme onde a TV funcionava corretamente. Havia eventos da instituição que interrompiam o andamento do projeto e, no último bimestre, muitos alunos pararam de frequentar as aulas antes do final dos dias letivos. Por conta disso tive que deixar parte das atividades para serem apresentadas neste ano letivo (2020), o que gerou necessidade de diálogo e negociação com a coordenação pedagógica para que o sétimo ano fosse composto pelos mesmos alunos do sexto ano de 2019 e para que eu fosse a professora regente de Língua Portuguesa da turma. Ainda fomos surpreendidos pela pandemia do Novo Coronavírus e a última etapa da proposta interventiva não pode ser levada a termo (confeção de livro com os contos de fadas e apresentação no Sarau Literário da escola), tendo essa parte que ficar como atividade propositiva apenas.

O projeto é perfeitamente aplicável. A título de exemplo, outros professores que queiram aplicá-lo, caso possuam, em suas escolas, mais recursos, podem substituir as fotocópias dos textos por acessos à internet onde os textos e o filme são encontrados facilmente, as respostas dos alunos às questões podem ser acessadas e dadas através de formulários online, bibliotecas online podem ser acessadas em segundos, enfim, tudo pode ser adaptado à realidade de cada instituição e atender às expectativas de cada aplicador. Podem, ainda, se utilizar da metodologia da sala de aula invertida, disponibilizando os textos e vídeos para serem lidos e assistidos antes das aulas e os espaços dos encontros reservados para discussão daquilo que já viram ou para apresentarem suas conclusões e tarefas. Ademais, outro gênero textual pode ser escolhido para ser trabalhado da mesma forma, mas sempre atendendo ao interesse dos

alunos e à conformidade com a série que esteja sendo alvo da aplicação da proposta interventiva.

Apesar de tudo que poderia dar errado, o projeto foi desenvolvido, surtiu os efeitos esperados em grande parte da proposta e o resultado para aqueles alunos foi positivo.

O último questionário respondido pelos discentes também foi um instrumento autoavaliativo (Questionário III, p. 91 - 105) e com as respostas dadas pude inferir que a maioria considerou, após a realização das 8 etapas da proposta interventiva, dominar a compreensão, a interpretação e a produção do gênero conto de fadas. As respostas dos alunos nesse questionário corroboram o que foi observado a partir da análise comparativa das produções inicial (etapa 1) e final (etapa 8).

Os resultados que estão na tabela a seguir foram obtidos a partir da comparação entre as correções da produção de texto inicial (recontar *O Baba Azul*) e da produção final (conto de fadas autoral):

Tabela 3 – Comparativa da evolução da produção inicial à produção final

<b>QUANTO...</b>	<b>PRODUÇÃO INICIAL</b> (número de alunos que não cometeram desvios dos 19 que produziram na etapa 1)	<b>PRODUÇÃO FINAL</b> (número de alunos que não cometeram desvios dos 24 que produziram na etapa 8)
À coesão e à coerência (favorecendo a compreensão e a interpretação por parte do leitor).	<b>17</b>	<b>22</b>
À presença de elementos que marcam as funções invariantes do gênero conto de fadas.	<b>5</b>	<b>18</b>
Aos elementos que compõem essencialmente uma narrativa.	<b>6</b>	<b>21</b>
À caracterização dos personagens.	<b>15</b>	<b>21</b>

À caracterização do espaço.	<b>14</b>	<b>20</b>
Ao uso de letras maiúsculas.	<b>1</b>	<b>15</b>
Às marcas de atemporalidade da narrativa.	<b>14</b>	<b>23</b>
Ao uso dos verbos no passado.	<b>19</b>	<b>23</b>
Ao uso de verbos <i>dicendi</i> .	<b>15</b>	<b>21</b>

Fonte: elaborado pelo autor

Através da análise da tabela acima, foi possível notar que houve resultado positivo quanto ao que foi objetivado, tanto em relação à macroestrutura, quanto em relação à microestrutura.

Quanto à macroestrutura a maioria dos alunos passou a escrever de forma coesa e coerente, caracterizou adequadamente os personagens e o espaço, utilizou os elementos corretos e essenciais para a construção da narrativa; quanto à microestrutura, a maioria utilizou os tempos verbais adequados, com as conjugações corretas e fez uso de marcas de atemporalidade. Apenas quanto à utilização de letras maiúsculas o resultado não foi tão positivo quanto o esperado. Apesar de a evolução ter sido grande (de 1 aluno sem cometer desvios para 15), dos 24 alunos que produziram na etapa final, 9 ainda não dominaram essa competência.

Através da observação da turma pude perceber que ela ficou mais à vontade no relacionamento com a professora e demonstrou atribuir sentido ao estudo de Língua Portuguesa e à Produção de Textos e, ainda, demonstrou gostar dos contos escolhidos e das discussões orais desenvolvidas na sala de aula. O mais importante: disseram ter gostado da nova forma por meio da qual puderam aprender a produzir seus próprios textos.

A partir do que foi relatado e das evidências resumidas apresentadas nesta discussão final, pude perceber que ensinar Língua Portuguesa de forma mais leve, divertida e interessante é possível. Atrair o aluno para a Literatura e desenvolver a leitura é possível. Ensinar a gramática normativa prevista nos documentos parametrizadores sem massacrar o aluno com sistematizações e nomenclaturas é possível.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Aletéia Eleutério; ESPÍNDOLA, Ana Lúcia; MASSUIA, Caroline Sanchez. “Oralidade, fantasia e infância: há lugar para os contos de fadas na escola?”. In: SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (Org.). *Leitura literária na Escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2011.
- ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas em pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ANTUNES, Irandé. “A Leitura: de olho nas suas funções.”. In: *Língua, texto e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, Irandé. *O território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- AS HISTÓRIAS reais que inspiraram os contos de fadas. *Observador*, Lisboa, 16 abril 2015, 12:57. Disponível em: <<https://observador.pt/2015/04/16/as-historias-reais-inspiraram-os-contos-fadas/>> Acesso em: 15 fev. 2020.
- BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos Contos de Fadas*. 34. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.
- CANDIDO, Antonio. “O direito a literatura.”. In: *Vários escritos*. Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro sobre Azul/Duas Cidades, 2004. p. 169-191.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil*. Teoria. Análise. Didática. São Paulo: Moderna, 2000. p. 92-149.
- COLASANTI, Marina. *Contos de amor rasgados*. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros*. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- COSSON, Rildo. *Círculos de Leitura e Letramento Literário*. 1. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.
- DUBEUX, Maria Helena Santos; SILVA, Leila Nascimento da. “Por que ensinar gêneros textuais na escola?”. In: BRASILIA, Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *O trabalho com Gêneros Textuais na sala de aula*. Unidade 4, Ano 2 – 2012. Disponível em: <[http://www.pomerode.sc.gov.br/arquivos/sed/ano2/unidade\\_05\\_ano\\_02\\_laranja.pdf](http://www.pomerode.sc.gov.br/arquivos/sed/ano2/unidade_05_ano_02_laranja.pdf)> Acesso em: 15 mar. 2019.

FINGER-KRATOCHVIL, Claudia. *Estratégias para o desenvolvimento da competência lexical: relações com a compreensão em leitura*. Volume 1. 2010. 677 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/94372>> Acesso em: 15 mar. 2019.

FONTANA, Niura Maria; ROSSETTI, Morgana. Relendo a relação entre conhecimento enciclopédico e leitura. *Linguagem & Ensino*, v. 10, n. 1, p.187-201, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v10n1/07Niura.pdf>> Acesso em: 15 mar. 2019.

GRIMM, J & W. *Os contos de Grimm*. Tradução de Tatiana Belinky. São Paulo: Paulus, 1989, p.161-163.

GRIMM, J & W. Todos os contos dos Irmãos Grimm. *As três fiandeiras*. Disponível em: <[https://www.grimmstories.com/pt/grimm\\_contos/as\\_tres\\_fiandeiras](https://www.grimmstories.com/pt/grimm_contos/as_tres_fiandeiras)> Acesso em: 15 fev. 2020.

ISER, Wolfgang. “O repertório do texto com o leitor.”. In: *O ato da leitura. Uma Teoria do efeito estético*. 34.ed., v. 1. São Paulo: 1996. p. 101-157.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. 12ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2007.

LOBATO, Monteiro. *Histórias de Tia Nastácia*. São Paulo: Ciranda Cultural, 2019. p. 48-50.

MARIA, Luzia de. *Leitura & colheita: livros, leitura e formação de leitores*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. “Gêneros textuais: definições e funcionalidade”. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002. p. 19-36.

MARREIROS, Regina Sodré Almeida. *Dos métodos de alfabetização às práticas dos professores: um percurso a ser desvelado*. 2011. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, Maranhão, 2011. Disponível em: <<http://tedebc.ufma.br:8080/jspui/bitstream/tede/213/1/dissertacao%20Regina.pdf>> Acesso em: 10 jan. 2019.

MARUSIA. Barba Azul e a violência contra a mulher. *Mãe Perfeita*, Bahia, 16 novembro, 2013. Disponível em: <<https://maeperfeita.wordpress.com/2013/11/16/barba-azul-e-a-violencia-contra-a-mulher/>> Acesso em: 01 out. 2019.

MEREGE, Ana Lúcia. *Os contos de fadas: origens, histórias e permanência no mundo moderno*. São Paulo: Claridade, 2010.

MOREIRA, Maria Amélia Quêlhas. *A aquisição de vocabulário por intermédio da leitura*. 2000. 202 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2000. Disponível em:  
<<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/24422/D%20-%20MOREIRA,%20MARIA%20AMELIA%20QUELHAS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 15 mar. 2019.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. (Org.). *Alfabetização do Brasil: uma história de sua história*. São Paulo: Ed. Cultura Acadêmica, 2011.

NOGUEIRA, Elza de Sá. “Intertextualidade no Polissistema Literário: uma proposta de ampliação do repertório do jovem leitor.”. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABRALIC, 15, 2017, Rio de Janeiro. *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro: ABRALIC, 2017, p. 3113-3124. Disponível em:  
<[http://www.abralic.org.br/anais/arquivos/2017\\_1522197019.pdf](http://www.abralic.org.br/anais/arquivos/2017_1522197019.pdf)> Acesso em: 20 set. 2019.

PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho, Portugal, v. 17, n.1, 2004, p. 47-62.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. “Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola.”. In: ZILBERMAN, Regina; Rösing (Org.). *Escola e Leitura: Velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.

PAULINO, Simone Campos. Contando e recontando “Barba Azul”: a curiosidade feminina nas narrativas de Perrault e Marina Colasanti. *Rev. Prog. de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes*, UNIGRANRIO, v. 1, n. 17, 2018. ISSN 2178-7956. Disponível em:  
<<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/magistro/article/download/4974/2691>> Acesso em: 01 out 2019.

PERRAULT, Charles. *Contos de Fadas*. Tradução e Adaptação Monteiro Lobato. São Paulo: Brasiliense, 1960. p. 11-17.

PERRAULT, Charles. *O Barba Azul*. Tradução Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2009.

PERRAULT, GRIMM, ANDERSEN & OUTROS. *Contos de Fadas de Perrault, Grimm, Andersen & outros*. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges - Apresentação: Ana Maria Machado. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

SAVIANI, Dermeval. *Histórias das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2010. (Coleção Memória da Educação).

SOARES, Magda. “A escolarização da literatura infantil e juvenil.”. In: MARRIS, Aracy Alves (Org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2007. p. 17-48

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. 7. ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

TATAR, Maria. *Contos de Fadas*. Tradução Maria Luiza Xavier de Almeida Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.





- leitura de textos do livro didático
- leitura de textos em xerox
- leitura de matéria do quadro
- leitura de exercícios
- leitura de histórias em quadrinhos
- leitura de redações próprias ou de outros colegas
- leitura de textos em redes sociais
- leitura de jornais

**3) Para você, qual é a importância da leitura?**

---

---

---

**4) O que você se lembra de ter estudado sobre os tipos e gêneros textuais?**

---

---

---

**5) Como foram/são, de modo mais frequente, suas práticas de escrita em suas aulas ou em seu dia a dia?**

Coloque: **M** para atividades  **muito** frequentes

**P** para atividades  **pouco** frequentes

N caso  **nunca** tenha realizado a atividade

- escrita de frases em exercícios
- cópias de quadros
- cópias de livros didáticos
- produções de textos
- produção de resumos de textos lidos
- produção de trabalhos
- escrita de diários
- escrita de poesias ou poemas

**6) Em relação ao uso da língua portuguesa em seu dia a dia, você considera o estudo do vocabulário:**

Importante       Útil e necessário       Inútil e desnecessário

**Por quê?** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**7) Para você, qual é a importância de conhecer palavras novas ou seus novos significados?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Muito obrigada, Profª Helga Baptista.**

## APÊNDICE A - Questionário diagnóstico II: leitura e repertório literário



### UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA FACULDADE DE LETRAS MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS- PROFLETRAS

Caro(a) Aluno(a),

Vimos convidá-lo(a) a participar de uma pesquisa sobre o Ensino de Literatura e Gramática no Ensino Fundamental realizada pela professora de Português Helga Baptista, do Mestrado Profissional em Letras e sob a coordenação do Prof. Dr. José Carlos Gonçalves, da Universidade Federal de Juiz de Fora. Sua contribuição, respondendo às questões propostas com INTERESSE e FRANQUEZA, será de grande importância nesse trabalho, tendo em vista a experiência vivenciada em sua escola com o ensino de Literatura e Gramática.

Coloque seu nome ou escolha um apelido: \_\_\_\_\_

Ano de escolaridade: 6º ano

### QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO II – LEITURA E REPERTÓRIO LITERÁRIO

#### 01) Você costuma ler com que frequência?

- diariamente                       duas vezes por semana  
 uma vez por semana               nunca

#### 02) Você costuma ler quais conteúdos?

- não leio     livros     revistas     revistas em quadrinhos  
 jornais     apenas os textos dos livros didáticos  
 conteúdos de redes sociais                       outros \_\_\_\_\_

#### 03) Quantos livros você calcula já ter lido em sua vida?

- nenhum     1     2 a 5     6 a 10     10 ou mais

#### 04) Os livros que você leu foram escolhidos por você ou foram recomendados por professores na escola ou outras pessoas?

escolha minha     recomendação de professores     outras pessoas

**05) Quais gêneros textuais costumam ser recomendados para leitura?**

contos de fadas     diários     cartas     relato de viagem  
 histórias em quadrinhos / tirinhas     romances     manuais  
 Gramáticas / normas da Língua Portuguesa     lendas  
 contos populares     contos de terror     outros \_\_\_\_\_

**06) Quais gêneros textuais você gosta de ler (de sua escolha)?**

contos de fadas     diários     cartas     relato de viagem  
 histórias em quadrinhos / tirinhas     romances     manuais  
 Gramáticas / normas da Língua Portuguesa     lendas  
 contos populares     contos de terror     outros \_\_\_\_\_

**07) Onde você costuma obter os textos que lê?**

meus responsáveis compram para mim     empresto de uma biblioteca pública  
 leio apenas os textos dos livros didáticos     empresto de colegas  
 os professores fornecem livros da escola em sala de aula  
 leio textos/livros disponíveis gratuitamente na internet

**08) As pessoas com as quais você convive fora da escola têm o hábito da leitura?**

sim     não  
 Caso sim, o que leem? \_\_\_\_\_

**09) Você frequenta bibliotecas públicas?**

sim     não  
 Caso sim, qual/quais? \_\_\_\_\_

**10) No seu lar há livros?**

sim     não  
 Caso sim, quantos?  1 a 3     4 a 6     6 a 10     10 ou mais

**11) Se quisesse muito ler algum livro ou revista, sobre os quais alguém comentou com você, você saberia onde comprar ou emprestar?**

- ( ) sim      Onde? \_\_\_\_\_  
 ( ) não

**12) Você possui livros que não sejam os livros didáticos?**

- ( ) sim                      ( ) não  
 Caso                      sim,                      sobre                      quais                      assuntos?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**13) Nas séries que você cursou até hoje, os professores de Língua Portuguesa ou Redação realizavam rodas de leitura?**

- ( ) sim                      ( ) não  
 Caso    sim,    havia    algum    tipo    de    avaliação    da    leitura    dada?  
 \_\_\_\_\_

**14) Nas séries que você cursou até hoje, os professores de Língua Portuguesa ou Redação realizavam contação de histórias?**

- ( ) sim                      ( ) não  
 Caso sim, com que frequência realizava essa atividade?  
 ( ) uma vez por semana      ( ) 2 vezes por semana  
 ( ) 3 ou mais vezes por semana

**15) Sobre o gênero conto de fadas, marque os títulos cujo enredo você conhece:**

- ( ) Branca de Neve    ( ) Chapeuzinho Vermelho    ( ) Rumpelstiltiskin  
 ( ) Pele de Asno      ( ) Cinderela ou A Gata Borralheira      ( ) As fadas  
 ( ) A princesa e a Ervilha    ( ) A leste do Sol e a oeste da Lua  
 ( ) A Madrasta      ( ) O pequeno polegar      ( ) Hansel e Gretel  
 ( ) Pinóquio              ( ) Os três porquinhos      ( ) A Bela Adormecida  
 ( ) As três penas      ( ) João e Maria              ( ) João e o pé de feijão  
 ( ) O ganso de ouro    ( ) O Barba Azul              ( ) As três fiandeiras  
 ( ) Henrique, o topetudo    ( ) O Gato de Botas    ( ) O patinho feio

**16) Sobre os gêneros contos populares brasileiros e lendas, marque os títulos cujo enredo você conhece:**

- Saci Pererê                       A Mãe D'água       A mula-sem-cabeça  
 A Loira do banheiro       Curupira               A Lenda da Yara  
 Matinta Perera               Mapinguari           Cobra Norato  
 Bumba-meu-boi               Boi Bumbá             A Vitória-régia  
 A lenda do Boto               Barba Ruiva           Outros \_\_\_\_\_

**17) Quanto aos elementos e à estrutura de uma narrativa, marque o que você consegue identificar, com certeza, em um texto:**

- personagens protagonistas       personagens secundários  
 enredo       tempo       espaço       narrador               ações  
 situação inicial               clímax       conflito               desfecho

**18) A quais dos itens abaixo você tem mais acesso fácil? Numere de 1 a 5, sendo 1 o de acesso mais fácil e 5 o de acesso mais difícil.**

- televisão       internet       Netflix       videogame       livros

**19) Se você pudesse escolher um presente, qual dos itens abaixo você escolheria?**

- videogame               tablet               celular (smartphone)  
 livros               televisão               bicicleta / outros brinquedos

**20) Num grau de importância de 1 a 6, numere o que é mais importante para você (sendo 1 o mais importante).**

- estudar               ler               acessar redes sociais  
 brincar com os amigos       assistir a filmes e séries       praticar esportes

**21) Na sua opinião, o que exige mais esforço?**

- jogar videogames               ler               assistir a programas de TV  
 interagir em redes sociais  
 utilizar aplicativos de celular

**APÊNDICE B - Questionário diagnóstico III: avaliação de ampliação de repertório literário após a aplicação de exercícios da proposta interventiva completa.**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
FACULDADE DE LETRAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS- PROFLETRAS**

Caro(a) Aluno(a),

Vimos convidá-lo(a) a participar de uma pesquisa sobre o Ensino de Literatura e Gramática no Ensino Fundamental realizada **pELA professora de Português Helga Baptista, do Mestrado Profissional em Letras e sob a coordenação do Prof. Dr. José Carlos Gonçalves, da Universidade Federal de Juiz de Fora.** Sua contribuição, respondendo às questões propostas com **INTERESSE e FRANQUEZA**, será de grande importância nesse trabalho, tendo em vista a experiência vivenciada em sua escola com o ensino de Literatura e Gramática.

Coloque seu nome ou escolha um apelido: \_\_\_\_\_

Ano de escolaridade: 6º ano

**QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO III – AVALIAÇÃO DE AMPLIAÇÃO DE  
REPERTÓRIO LITERÁRIO APÓS A APLICAÇÃO DE EXERCÍCIOS DA  
PROPOSTA INTERVENTIVA COMPLETA.**

**01) Os contos de fadas lidos/exibidos nas atividades em sala de aula foram interessantes para você?**

( ) sim      ( ) não

Marque qual ou quais você mais gostou.

- ( ) Barba Azul      ( ) Branca de Neve      ( ) A Madrasta  
( ) Branca de Neve e o caçador (filme)      ( ) Pele de Asno  
( ) A Princesa e a ervilha      ( ) As três penas  
( ) As fadas      ( ) As três fiandeiras

Diga por que você gostou mais dos que marcou.

---



---

**02)As rodas de conversa desenvolvidas em sala de aula acrescentaram novas informações para você?**

( ) sim      ( ) não      Acrescentou: \_\_\_\_\_

Você gostou de participar dessas atividades orais?

( ) sim      ( ) não

**03)Você comentou sobre os contos de fadas lidos nas aulas com alguém (familiares, amigos, professores, etc.)?**

( ) sim      ( ) não

Se sim, com quem comentou e sobre qual conto de fadas?

\_\_\_\_\_

**04)Depois de conhecer os contos de fadas lidos, você ficou curioso para conhecer outros ou ler outras coisas novas?**

( ) sim      ( ) não

**05) Você buscou algum dos contos lidos ou outros, desconhecidos por você, na internet para ler em outro momento?**

( ) sim      ( ) não

Se sim, quais tipos de texto buscou?

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

**06)Quanto aos conteúdos dos contos de fadas, você considera que compreendeu bem o que leu, isto é, entendeu bem o que o conto narrava?**

( ) sim      ( ) não

Se houve dificuldade, qual foi? \_\_\_\_\_

**07)Quanto aos elementos (personagem principal, personagens secundários, narrador, etc.) de uma narrativa, você considera que os estudos dos contos de fadas contribuíram para o aprendizado do reconhecimento desses elementos em futuras outras leituras?**

( ) sim      ( ) não



**Marque os elementos que reconhece.**

- |  |                                   |
|--|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> personagem protagonista | <input type="checkbox"/> espaço   |
| <input type="checkbox"/> personagem secundário   | <input type="checkbox"/> narrador |
| <input type="checkbox"/> enredo                  | <input type="checkbox"/> ações    |
| <input type="checkbox"/> tempo da narrativa      | <input type="checkbox"/> nenhum   |

**08) Agora, você se considera capaz de identificar as seguintes partes estruturais em um texto? Marque as que consegue identificar sem dúvidas:**

- situação inicial  conflito  clímax  desfecho  Não identifico.

**09) Como você as identifica? Quais as características específicas de cada parte?**

---

---

---

**10) Agora você se considera apto a encontrar os livros que deseja na biblioteca da escola ou em outra biblioteca pública?**

- sim  não

**Como você faria para encontrar a obra que quer ou um tipo de texto em uma biblioteca?**

---

---

---

**11) O que você acha que foi mais importante nesse estudo sobre contos de fadas?**

- aprender histórias  
 aprender novas palavras  
 aprender a estrutura da narrativa  
 aprender os elementos da narrativa

**12) Quanto ao uso dos verbos no pretérito, você considera que aprendeu a usá-los corretamente na construção de textos a partir do que estudou nos contos de fadas?**

sim                       não

**13) Quanto ao uso dos verbos dicendi, você considera que aprendeu a usá-los e identificá-los na construção / leitura de um texto?**

sim                       não

**14) Você utilizou o que aprendeu sobre verbos na construção do seu texto?**

sim                       não

**15) Você utilizou as regras de uso de maiúsculas e minúsculas nos substantivos e início de frases corretamente na primeira versão de seu texto?**

sim                       não

**Se cometeu desvios, quanto ao uso de maiúsculas e minúsculas, quais foram eles?**

---

---

**16) Quanto ao uso de adjetivos na caracterização de personagens, você utilizou esse recurso corretamente na primeira versão de seu texto?**

sim                       não

**Caso não, quais correções teve que fazer por sugestão da professora?**

---

---

**17) Ao criar seu conto de fadas, você levou em consideração o que aprendeu sobre a estrutura e os elementos de um conto de fadas nas aulas para que ele ficasse coerente e coeso?**

sim                       não

**Explique.**

---

---

---

**18)Você considera que, após as aulas, se tornou capaz de escrever um conto de fadas com todas as partes (elementos, estrutura e características) completas?**

sim       não

**19)Ao final, você acha que seu conhecimento literário se ampliou?**

sim       não

**Explique.**

---

---

---

---

---

---

---

---

