

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Thassia Kristine da Silva

**LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL II:
UMA PROPOSTA PARA ENCANTAR LEITORES**

Taubaté - SP

2018

Thassia Kristine da Silva

**LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL II:
UMA PROPOSTA PARA ENCANTAR LEITORES**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua materna e Línguas estrangeiras

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda

**Taubaté - SP
2018**

Thassia Kristine da Silva
LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL II: o que e como trabalhar

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua materna e Línguas estrangeiras

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda

Data: ____ / ____ / ____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Professora Dr^a. Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Professora Dr^a.: _____

Assinatura: _____

Professora Dr^a.: _____

Assinatura: _____

Dedico este trabalho aos meus pais que sempre me incentivaram a continuar estudando.

AGRADECIMENTOS

A Deus por tudo!

À Profa. Dra. Vera Lúcia Batalha, pela brilhante orientação, disponibilidade e ajuda.

Aos colegas de mestrado, pela oportunidade de aprender, conviver e compartilhar conhecimentos.

À direção da escola que possibilitou realizar as atividades com os alunos.

Aos colegas da escola que sempre me motivaram.

À todas as crianças que participaram da pesquisa com alegria e entusiasmo.

Aos meus pais pelo amor, incentivo, dedicação em todos os momentos da minha vida.

“O livro é um lugar de papel e dentro dele existe sempre uma paisagem. O leitor abre o livro, vai lendo, lendo e, quando vê, já está mergulhado na paisagem. Pensando bem, ler é como viajar para outro universo sem sair de casa. Caminhando dentro do livro, o leitor vai conhecer personagens e lugares, participar de aventuras, desvendar segredos, ficar encantado, entrar em contato com opiniões diferentes das suas, sentir medo, acreditar em sonhos, chorar, dar gargalhadas, querer fugir e, às vezes, até sentir vontade de dar um beijinho na princesa. Tudo é mentira. Ao mesmo tempo, tudo é verdade, tanto que após a viagem, que alguns chamam leitura, o leitor, se tiver sorte, pode ficar compreendendo um pouco melhor sua própria vida, as outras pessoas e as coisas do mundo.”

Ricardo Azevedo (2000)

RESUMO

O tema desta pesquisa é a leitura literária realizada em sala de aula. Delimitamos, neste trabalho, o desenvolvimento da fruição para a formação do leitor do 6º ano do Ensino Fundamental. O Currículo Oficial do estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2011) prevê o trabalho com texto literário visando à formação de leitores. Entretanto, percebemos que, no decorrer da educação básica, os discentes se desinteressam pela leitura, talvez, pelo despreparo dos professores ou, também, pela falta de materiais disponíveis na rede de ensino. Por isso, acreditamos que as escolas desse segmento pouco têm contribuído para o desenvolvimento da competência leitora e para a formação de leitores. Neste sentido, este trabalho teve o objetivo geral de contribuir para a formação do leitor. Especificamente, a pesquisa buscou: entender como o *Caderno do Professor* orienta as atividades que visam desenvolver a fruição literária; elaborar atividades de leitura que desenvolvam a fruição literária e desenvolver as atividades de fruição literária elaboradas para alunos do 6º ano. O trabalho se baseou, principalmente, nos pressupostos de Bakhtin (1997), em relação ao dialogismo, nos conceitos de leitura baseados em Zilberman (2009), nas concepções de Candido (1995) sobre literatura, nos trabalhos de Bordini e Aguiar (1993), no que diz respeito à formação do leitor, e nas ideias propostas por Cereja (2005) e Cosson (2006), sobre o ensino de literatura. Metodologicamente, procedeu-se uma pesquisa qualitativa-interpretativa, a partir do estudo de uma atividade de leitura literária que visava desenvolver a fruição leitora presente no *Caderno do Professor*, volume 1, do 6º ano e a elaboração de novas atividades de leitura que desenvolvam a fruição. Em seguida, realizamos uma pesquisa-ação com o desenvolvimento das atividades de leitura. Os resultados mostraram que a melhor maneira de realizar práticas literárias, em sala de aula, é por meio da intervenção eficiente do professor. Conclui-se que este trabalho oferece subsídios aos professores de Língua Portuguesa, para a prática de leitura em sala de aula, porque favorece a formação de leitores. Deste modo, os momentos de leitura tornaram-se dialógicos e propiciaram a fruição leitora.

Palavras-chave: Formação de leitores. Leitura literária. Fruição.

ABSTRACT

The theme of this research is the literary reading in classroom. In this paper, the development of the fruition to form reader of the sixth grade in elementary school is the main point. The official curriculum of the state of Sao Paulo (SÃO PAULO, 2011) uses the literary texts to form readers. However, it's possible to perceive that, during the years of the elementary school, the students stop having interest in reading, maybe because teachers are not properly trained or maybe because there is a lack of material available to them at schools. That's why we believe that school has contributed very little to the development of the reading competence and to the formation of the readers. That way, this paper has the overall aim to contribute to the readers' formation. More specifically, the research pursues: to understand how the teachers' notebook (*Caderno do Professor*) leads the activities that intend to develop the literary fruition, to elaborate reading activities that expand literary fruition and develop them with the sixth-grade students. Our work is based mainly on Bakhtin's assumptions (1997), in relation to the dialogism, to the concepts of Zilberman's reading (2009), the concepts of Candido (1995) about literature and in studies from Cereja (2005) and Cosson (2006) about teaching literature. Methodologically, first there was a qualitative-interpretative research, based on the study of a reading activity that aimed to develop the literary fruition presented on "Teacher's notebook", volume 1 from the sixth grade and the creation of new reading activities that develop fruition. Next, with a sixth-grade student, there was an action-research using the reading activities developed. The results have shown that the best way to accomplish literary classes is through an efficient intervention from the teacher. It was concluded that this paper provides subsidies to the Portuguese teachers, helping them during their reading classes because it helps with the readers formation. Consequently, the reading moments became dialogical and provide reading fruition.

Key words: Reading formation. Literature reading. Fruition.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Sensibilização para a leitura dos textos.....	49
QUADRO 2- Conto <i>O homem que entrou no cano</i> , de Ignácio de Loyola Brandão.....	50
QUADRO 3 - Pesquisa proposta após a leitura do conto - realizada na biblioteca da escola.....	51
QUADRO 4 - Cronograma das ações realizadas.....	55
QUADRO 5 - Jogo da verdade.....	63
QUADRO 6 - Análise das perguntas- TEMA A.....	64
QUADRO 7 - Análise das perguntas- TEMA B	65
QUADRO 8 - Análise das perguntas- TEMA C.....	65
QUADRO 9 - Atividade do conto: <i>Moço Bonito Imundo</i>	71
QUADRO 10 - Atividade do conto: <i>Coco verde e melancia</i>	74
QUADRO 11 - Atividade do conto: <i>As três noites do papagaio</i>	78

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1- LEITURA NA ESCOLA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O TEXTO LITERÁRIO	
1.1 Leitura escolar: transformação na história	17
1.2 Leitura literária: o caminho para a humanização.....	20
1.3 Literatura Infantil.....	23
1.4 A narrativa.....	24
1.5 O conto e sua origem.....	26
1.6 Conto popular.....	28
CAPÍTULO 2: LETRAMENTO, DIALOGISMO E FRUIÇÃO: UM CAMINHO PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR	
2.1 A leitura na perspectiva dialógica.....	30
2.2 A fruição literária: essência para a formação de leitores.....	33
2.3 Letramento literário.....	37
2.4 A interação entre literatura e escrita.....	41
CAPÍTULO 3: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	
3.1 A proposta de estudo de língua portuguesa no Ensino Fundamental.....	44
3.2 Estudo e análise de uma atividade de leitura do Caderno do Professor.....	47
3.3 Descrição das atividades realizadas.....	54
CAPÍTULO 4: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DE PESQUISA	
4.1 O cenário, o objeto e o sujeito de pesquisa.....	61
4.2 Jogo da verdade.....	63
4.3 Ativação do conhecimento prévio sobre o gênero conto popular – A sensibilização para o gênero	66
4.4 Apresentação do livro e do autor.....	68
4.5 Sequência básica: <i>Moço bonito imundo</i>	69
4.6 Sequência básica: <i>Coco verde e melancia</i>	74
4.7 Sequência básica: <i>As três noites do papagaio</i>	78
4.8 O inesperado que favoreceu a fruição leitora.....	80

4.9 Leitura e compartilhamento de contos	82
4.10 Reescrita individual de contos populares narrados por um colega.....	83
4.11 Lançamento do livro de contos populares.....	84
CONCLUSÃO.....	86
REFERÊNCIAS.....	89
APÊNDICES.....	92

INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa é a leitura literária realizada em sala de aula. Delimitamos, neste trabalho, o desenvolvimento da fruição para a formação de leitores do 6º ano do Ensino Fundamental.

A leitura e a escrita fazem parte da nossa vida cotidiana, em todos os lugares, estamos imersos no mundo das palavras. Para que possamos participar da vida em sociedade, é fundamental compreender o sentido de diferentes textos a que temos acesso; por isso, a competência leitora é essencial na vida de todos os indivíduos e está vinculada ao exercício da cidadania.

O *Currículo Oficial* do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2011), que é constituído por orientações básicas dos conteúdos e competências para o trabalho do professor em sala de aula, visa à formação de cidadãos críticos e reflexivos. Um dos princípios centrais do documento é o desenvolvimento da competência da leitura e da escrita.

Com o objetivo de formar leitores autônomos que possam perceber como a leitura é importante em seu cotidiano, é proposto, no *Currículo Oficial*, que os professores trabalhem com diferentes textos e dentre eles o literário. Por isso, o documento oficial orienta que a atividade envolvendo o "texto literário pode e deve ser trabalhada permanentemente, uma vez que é elemento fundamental na construção da competência leitora e na formação do hábito leitor do estudante" (SÃO PAULO, 2011, p. 38).

A partir do trabalho com alunos do 6º ao 9º ano, percebemos que, no decorrer da educação básica, os discentes deixam de se interessar pela leitura, talvez pelo despreparo dos professores ou, também, pela falta de materiais disponíveis na rede de ensino. Por isso, acreditamos que as escolas desse segmento pouco têm contribuído para o desenvolvimento da competência leitora e para a formação de leitores. A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil¹ evidencia que os alunos, ao ingressarem no Ensino Fundamental II, apresentam desinteresse pela leitura. Para realizar essa análise, foram coletados dados de pessoas alfabetizadas ou não e com idade de 5 anos ou mais. Uma das revelações apontadas, nessa edição, mostra que

¹ Essa análise visa conhecer o comportamento e indicadores da leitura dos Brasileiros e foi realizada pelo INSTITUTO PRÓ LIVRO, em 2015.

crianças gostam muito de ler, mas ao ingressar no Ensino Fundamental II o interesse do aluno pela leitura diminui.

Para Cosson (2006, p.22), nessa etapa da escolaridade "predominam as interpretações de texto trazidas pelo livro didático, usualmente feitos a partir de textos incompletos, e as atividade extraclasse, constituídas de resumos dos textos e de fichas de leitura [...]". Dessa forma, projetos e atividades que envolvam a leitura literária são deixados em segundo plano, o que causa o desinteresse e a desmotivação dos alunos ao realizar tais práticas educacionais.

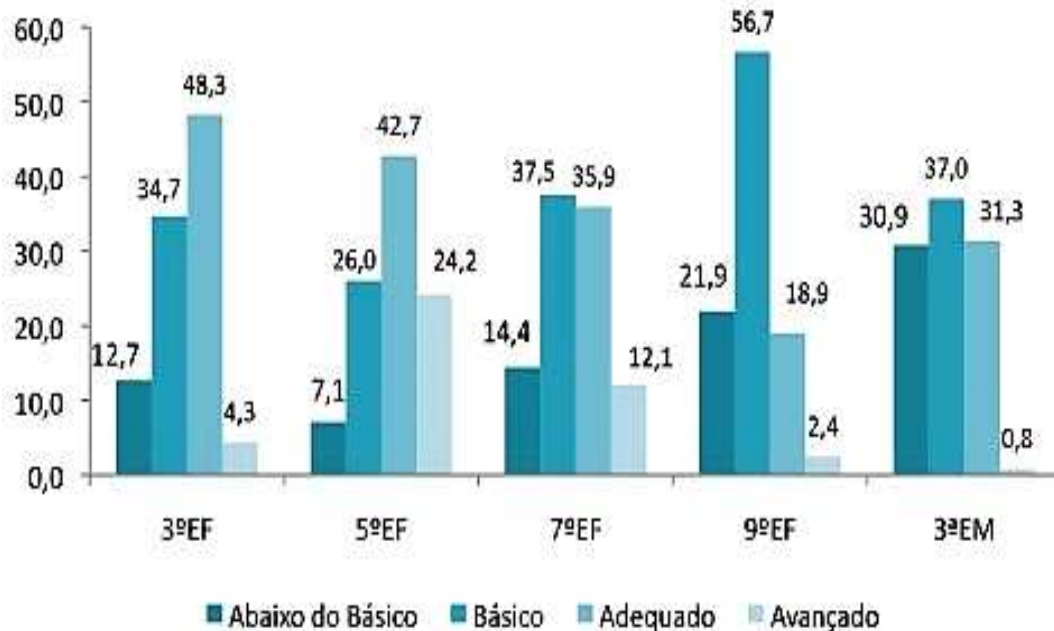
Por isso, o ensino de leitura tem sido um dos principais temas discutidos por docentes e coordenadores pedagógicos. Para justificar a preocupação desses profissionais que trabalham objetivando à melhoria do ensino, apresentamos dados do Sistema de Avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo (SARESP, 2016), aplicadas nos alunos do 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio, pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em escolas estaduais.

As avaliações do SARESP são organizadas com questões provenientes dos conteúdos, habilidades e competências trabalhados em cada série; desse modo, espera-se que os alunos correspondam às expectativas de aprendizagem da série/ano em que se encontram. Esse exame classifica o conhecimento do aluno em insuficiente, suficiente e avançado. Assim, os estudantes, que demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, das competências e das habilidades para o ano em que se encontram, são identificados como abaixo do básico e necessitam de recuperação intensiva em sala de aula.

Já aqueles que apresentam domínio suficiente dos conteúdos, das competências e das habilidades podem ser classificados em um nível de proficiência básico ou adequado. Dessa forma, os discentes que possuem as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular da série subsequente, são classificados no nível básico e precisam de recuperação contínua no processo de ensino. Alunos no nível adequado evidenciam domínio dos conteúdos e conhecimento desejáveis para o ano que se encontram e devem ser motivados com atividades de aprofundamento. No nível avançado, os estudantes revelam conhecimentos e domínio pleno dos conteúdos acima do requerido para o ano que frequentam e precisam ser incentivados com atividades de aprofundamento.

O gráfico a seguir evidencia um crescimento, por ano de estudo, do número de alunos que apresentam nível de proficiência de leitura abaixo do esperado para a série que frequentam.

Gráfico 1 Percentuais de alunos por nível de Proficiência, Língua Portuguesa, SARESP 2016



Fonte: <http://saesp.vunesp.com.br/>

Ao analisarmos esses dados, fica evidente que a partir do 5º ano do Ensino Fundamental aumenta o percentual de alunos que estão abaixo do básico em Língua Portuguesa. Dessa forma, podemos observar o crescente número de estudantes que não desenvolvem habilidades de leitura a partir do 5º ano e terminam seus estudos com uma grande dificuldade para compreender textos escritos. Com isso, a escola passa a formar uma grande parcela de alunos que podem ser considerados analfabetos funcionais. Pessoas alfabetizadas em nível rudimentar, que apenas localizam uma informação explícita em textos curtos e familiares (como, por exemplo, um anúncio ou uma pequena carta), leem e escrevem números usuais e realizam operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias.

A crise no ensino fica evidente nos baixos resultados apresentados anualmente, sobre os índices de leitura no Ensino Fundamental. Por isso, os problemas referentes à leitura nas escolas devem ser repensados objetivando a melhoria das práticas pedagógicas realizadas em sala de aula. Bordini e Aguiar (1993) explicam que os alunos devem ser contaminados pelo prazer da leitura. Entretanto,

para alcançar esse objetivo é necessário que os alunos deixem de conceber a leitura como algo obrigatório e mecânico.

Diante dos problemas relacionados à prática da leitura literária nas instituições educacionais, Zilberman (2009) acredita que as escolas brasileiras estão em crise. Para a autora, esse fato acontece devido à insuficiência do ensino oferecido aos alunos. Coelho (2000) esclarece que o ensino não está em crise, mas em "mutação", ela usa esse termo para mostrar a constante transformação e essa nova concepção exige uma postura dinâmica do professor. Por isso, a autora esclarece que, para promover esse novo jeito de ensinar, é preciso encontrar um novo caminho, aliando velhas práticas a novos métodos.

Coelho (2000) explica que, na história da educação no Brasil, várias mudanças aconteceram no ensino de linguagem e literatura, mas os professores não foram preparados para essas transformações. Diante de muitos impasses sobre o ensino no Brasil, somos conduzidos a formular diversos questionamentos sobre como planejar as atividades de prática de leitura propostas pelos materiais oferecidos pela Secretaria de Educação de São Paulo.

Assim, o objetivo geral deste estudo foi contribuir para a formação do leitor no 6º ano do Ensino Fundamental. Especificamente, a pesquisa buscou:

1. Entender como o *Caderno do Professor* orienta as atividades que visam desenvolver a fruição literária.
2. Elaborar atividades de leitura que desenvolvam a fruição literária.
3. Desenvolver as atividades de fruição literária elaboradas com alunos do 6º ano.

Esta pesquisa pretende responder às seguintes perguntas:

1. Como o *Caderno do Professor* usado na rede de ensino do estado de São Paulo propõe as atividades de leitura que desenvolvem a leitura de fruição?
2. Quais são os procedimentos necessários para elaborar atividades de leitura que favoreçam a fruição leitora.
3. Como desenvolver as atividades que visam desenvolver a fruição literária com alunos do 6º ano.

A pesquisa se justifica porque envolve práticas cotidianas que devem ser realizadas em sala de aula com o material oferecido pela Secretaria de Educação do estado de São Paulo. Desta forma, espera-se que esta pesquisa possa contribuir com sugestões didáticas para que os professores consigam adaptar e aprimorar a sua

prática pedagógica em sala de aula. E, assim, os alunos possam alcançar níveis de proficiência leitora adequados ao ano escolar em que se encontram e, com isso, desenvolver o gosto pela leitura.

Notamos, a partir da experiência em sala de aula, que os alunos do 6º do Ensino Fundamental demonstram interesse por histórias que misturam fantasia e realidade. Percebemos que estes discentes se encontram na idade da pré-adolescência, vivem uma fase de mudança e precisam de respostas para diferentes problemas. A leitura dos contos permite que os leitores tenham a "oportunidade de entrar em contato com temas que dizem respeito à condição humana vital e concreta, suas buscas, seus conflitos, seus paradoxos, suas transgressões e suas ambiguidades". (AZEVEDO,2007, p.11). Por isso, neste trabalho foram desenvolvidas atividades de leitura com o gênero discursivo conto popular.

O trabalho se baseou, principalmente, nos pressupostos de Bakhtin (1997), em relação ao dialogismo, nos conceitos de leitura baseados em Zilberman (2009), nas concepções de Candido (1995) sobre literatura, nos trabalhos de Bordini e Aguiar (1993), no que diz respeito à formação do leitor, e nas ideias propostas por Cereja (2005) e Cosson (2006), sobre o ensino de literatura.

Metodologicamente, a pesquisa foi dividida em duas partes, na primeira, procedeu-se uma abordagem qualitativa-interpretativa, a partir do estudo de uma atividade de leitura que visava desenvolver a fruição literária presente do *Caderno do Professor*, volume 1 do 6º ano. Em seguida, procedeu-se à elaboração de novas atividades de leitura que desenvolvam a leitura de fruição.

Na segunda parte da pesquisa foi realizada uma pesquisa-ação com o desenvolvimento das atividades de leitura para uma turma de 6º ano. Thiollent (1986) explica que esse tipo de pesquisa propõe a "resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo".

Esta pesquisa-ação foi desenvolvida , nos meses de setembro, outubro e novembro de 2017, em uma turma em que eu lecionava como professora de Língua Portuguesa. Os sujeitos da pesquisa foram 20 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual do interior de São Paulo, com idades que variam entre 11 e 13 anos. Muitos desses alunos não possuem o hábito da leitura e não demonstram interesse pelas atividades de leitura realizadas em sala, com o material fornecido pela Secretaria da Educação.

Esta dissertação se divide em quatro capítulos. No primeiro capítulo, são destacadas importantes considerações teóricas sobre o processo de leitura e a literatura na escola. Ainda, nesta seção, são abordados alguns aspectos relevantes da literatura infantil, sobretudo referente ao conto, ao gênero narrativo e ao conto popular.

No segundo capítulo, são expostos pressupostos teóricos que direcionam os docentes para a formação do leitor no ambiente escolar. Por isso, são apresentadas as definições sobre dialogismo, fruição literária e letramentos. Esta seção é finalizada ao evidenciar a relação entre literatura e escrita.

No terceiro capítulo são apresentados a análise das atividades de leitura do *Caderno do Professor* da rede de ensino estadual de São Paulo, com o intuito de caracterizar como é proposto o trabalho com leitura de textos literários que visa desenvolver a leitura frutiva. Além disso, são apresentadas sugestões de atividades de leitura para o desenvolvimento da fruição literária.

O quarto capítulo analisa os registros coletados durante a aplicação da sequência básica que envolvem a leitura de três contos populares para o desenvolvimento da leitura de fruição. O trabalho se encerra com conclusão, referências e anexos.

Constituem os apêndices desta pesquisa: as atividades que favorecem o entendimento global do conto após a leitura, e o livro de contos populares elaborados pelos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté e recebeu o CEP/UNITAU nº2.116.902 de 13 de julho de 2017.

CAPÍTULO 1

LEITURA NA ESCOLA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O TEXTO LITERÁRIO

Para realizar a análise do material didático utilizado nas escolas estaduais do estado de São Paulo, é necessário entender alguns conceitos de leitura que orientam este estudo. Desta forma, o objetivo deste primeiro capítulo é entender o surgimento e a importância da leitura nas instituições escolares, com o intuito de propor soluções, para que a formação de leitores aconteça efetivamente nas escolas.

Para completar esta fundamentação teórica, serão expostos os conceitos de literatura e as especificidades da literatura infantil, evidenciando a importância da leitura literária no ambiente escolar para o desenvolvimento emocional, intelectual e social dos alunos. Ainda, apresentaremos alguns aspectos relevantes que sustentaram a leitura dos sujeitos de pesquisa como: gênero narrativo, conceito de conto e características do conto popular.

1.1 Leitura escolar: transformação na história

Muitos estudos sobre o ensino da leitura no ambiente escolar, visando contribuir com novas propostas de leitura para serem aplicadas em sala de aula, foram realizados no decorrer de vários anos. Zilberman (2009) explica que essa discussão se originou na década de 70 e continua atual até o século XXI, contudo o ensino de leitura nas escolas permanece com um nível insatisfatório de aprendizagem. A autora acrescenta que, apesar da mudança na maneira de pensar e agir das pessoas em razão de descobertas científicas e sociais, ainda resta um longo caminho a ser percorrido para a formação de leitores nas escolas.

Diante dos grandes avanços econômicos e tecnológicos que aconteceram no decorrer do tempo, Candido (1995) afirma que todo esse progresso poderia ter sido o responsável para resolver muitos problemas que existem na sociedade. Entretanto, não foi isso que aconteceu, vivemos em um tempo de irracionalidade, em que quanto mais progresso as pessoas conquistam mais problemas sociais e econômicos surgem.

Em um momento com ideias tão paradoxais, Coelho (2000) considera que vivemos um mundo de caos. Ela usa esse termo porque considera que tudo o que nos rodeia está em constante transformação, e por isso esse novo tempo se configura pela complexidade. Da mesma forma, Candido (1995) afirma que vivemos em um momento de "barbárie" e essa é a ocasião propícia para mudança.

Esse cenário de um novo tempo requer uma nova estrutura de ensino que acompanhe a história. Por esse motivo, não podemos dizer que a educação está em crise, ela está em um processo inicial de mudança de paradigmas. Entretanto, essa transformação de métodos de ensino não é um processo simples e rápido, devido à má qualidade do sistema educacional (COELHO,2000).

Diante disso, os profissionais da educação devem adequar-se a um novo "mundo onde as mudanças são rápidas, as pessoas têm de aprender a aprender – e por vezes a desaprender para reaprender – a fim de acompanhar as rápidas transformações que ocorrem" (SILVA, 2004, p. 27). Por esta razão, é essencial que os professores busquem novos conhecimentos e transformem as práticas pedagógicas que muitas vezes estão arraigadas em sua formação docente.

Nesse sentido, Zilberman (2009) afirma que resta um longo caminho a ser trilhado para conseguir formação de leitores nas escolas; é preciso buscar alternativas que possam ajudar o professor em sua prática de sala de aula. Nesse sentido, conhecer a história da escrita, da leitura e da escola é o primeiro passo para traçar caminhos que conduzam ao desenvolvimento de leitores proficientes.

O uso da escrita surgiu para registrar propriedades, logo depois, sua função passou a ser jurídica, religiosa e literária. A instituição escolar ensinava os códigos da língua com o intuito de entender os textos canônicos para reproduzi-los. Nesse momento, a escola, a escrita e a leitura tornaram-se indissociáveis no processo de aprendizagem (ZILBERMAN,2009).

Bordini e Aguiar (1993) evidenciam que a escrita passou a ser um fator de domínio social, e, por isso, a sociedade foi dividida entre "cultos e incultos". Movimentos sociais que visavam a uma sociedade mais justa, como a Revolução Francesa que requisitava escolas públicas para o povo, surgiram para mudar esse cenário de grande diferença social.

Com a revolução econômica, política e cultural, é que a escola ampliou seu atendimento às classes populares. Nesse momento, em que a escolaridade se tornou obrigatória, a leitura passa a ter um papel central na organização da sociedade.

Cresceu o número de leitores nessa época, mas várias obras eram vistas como inadequadas, especialmente para as mulheres que representavam grande parte do público leitor. Contrário a essas ideias burguesas, a corrente de pensamento iluminista pregava uma visão diferente: a leitura era “compreendida como libertadora, ponte para o conhecimento e ideias autônomas” (ZILBERMAN, 2009, p.25).

Candido (1995, p.256) compartilhou as mesmas ideias dos Iluministas mostrando que a leitura de literatura “dá forma ao sentimento e à visão de mundo, ela nos organiza e nos liberta do caos”. Além disso, contribui para que o indivíduo conheça as mazelas sociais em que vive ou presencia na sociedade. Dessa forma, o aluno passa a compreender a realidade que o rodeia e consegue buscar meios de transformá-la. No entanto, a criança e o adolescente precisam de uma intervenção eficiente do docente, para entender o texto lido e os diferentes efeitos de sentido que a leitura propicia.

A escola se tornou a responsável pela mudança social do indivíduo, por isso essa instituição precisa “desencadear um processo de democratização do saber e maior acesso aos bens culturais” (ZILBERMAN, 2009, p. 26). Entretanto, a literatura não tem sido acessível a todas as pessoas.

As escolas deixam de desenvolver plenamente seu papel social por enfrentar grandes problemas no “âmbito da administração da educação”, aliado às novas e diversas formas de leitura. Uma das soluções para esse impasse entre leitura e escola, seria a “literatura para retomar seu rumo e reavaliar seus respectivos propósitos”, explica Zilberman (2009, p.29). Nessa perspectiva, a leitura deixaria de ser passada aos alunos como algo mecânico e automatizado e passaria a ser vista como libertadora e motivadora. Por isso, Coelho (2000) explica que a literatura tem um papel fundamental na caminhada de novos rumos para o ensino, porque:

A Literatura é um autêntico e complexo exercício de vida: que se realiza com e na Linguagem — esta complexa forma pela qual o pensar se exterioriza e entra em comunicação com os outros pensares. Espaço de convergência do mundo exterior e do mundo interior, a Literatura vem sendo apontada como uma das disciplinas mais adequadas (a outra é a História) para servir de eixo ou de “tema transversal” para a interligação de diferentes unidades de ensino nos novos Parâmetros Curriculares. (COELHO, 2000, p.10).

Assim, a escola não estaria apenas alfabetizando e letrando, mas “transformando o indivíduo habilitado à leitura em um leitor” (ZILBERMAN, 2009, p.30). A autora acrescenta que nessa concepção de ensino os conhecimentos não

serão acumulados, mas articulados com outras informações que tenham relevância para o indivíduo.

Silva (2004) explica que o mundo contemporâneo é marcado por diferentes informações que são veiculados em diversos suportes e meios de comunicação, por isso a formação de um leitor crítico é um grande desafio. Para o autor é necessário que o professor:

Não apenas exponha informações e outra concepção de aprendizagem, que não somente devolva, pela memorização, aquilo que foi exposto pelo professor e/ou livro didático. Mas ainda, é preciso encontrar outra visão de leitura, que permita a seleção daquilo que é relevante e digno de ser utilizado em novas sínteses do conhecimento (SILVA, 2004, p.27).

Por isso, as atividades de leitura na escola são essenciais para que os alunos aprendam a selecionar informações que são relevantes para seu aprendizado. Segundo, Saraiva e Mügge (2006), o ensino de língua deve abranger o estudo de diferentes gêneros. Entretanto, as autoras ressaltam que "o contato com o texto literário deve ocupar um lugar privilegiado, porque é por seu intermédio que se constrói uma efetiva competência linguística e se atinge a dimensão formadora de linguagem" (SARAIVA; MÜGGE, 2006, p.48).

Desta maneira, podemos afirmar que, a integração da leitura de literatura e escola é um dos possíveis caminhos para as escolas se adequarem aos novos tempos e buscarem novos rumos para a prática leitora. Assim, a escola poderia oportunizar a formação de leitores proficientes. Atividades com obras literárias na escola tornam o ensino significativo, pois levam o aluno a adquirir novos conhecimentos e a relacioná-los com os que já dispunham previamente.

1.2 Leitura literária: o caminho para a humanização

Em vários momentos do cotidiano, todas as pessoas são expostas a vários tipos de texto, dos quais muitos despertam sonhos e imaginação. Candido (1995) mostra que é uma necessidade do ser humano "mergulhar na ficção". Por isso, o autor defende que "a literatura concebida no sentido amplo [...] parece corresponder a uma necessidade universal que precisa ser satisfeita, e cuja satisfação se constitui um direito" (CANDIDO, 1995, p.242).

Para Zilberman (2009, p.30), "o ambiente escolar é o lugar propício para satisfazer a necessidade de literatura". A autora explica que é no ambiente escolar

que os alunos aprendem a ler e se tornam leitores. No entanto, Cosson (2006, p.23) evidencia que "a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza".

Segundo Candido (1995, p.242), a literatura é como sonhar acordado, e faz a relação que não existe sono sem sonho e não existe equilíbrio social sem literatura. Por essa razão, o autor explica que a literatura é um " fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente". Com isso, o autor explica o processo de humanização pela literatura, revelando que:

O processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO,1995, p.242).

Diante do caráter formador e social da literatura, Candido (1995) a compara com as instituições responsáveis pela formação do indivíduo, como a escola, a família e a sociedade. Por isso, a escola, sendo uma instituição sócio-cultural, é o lugar propício para desenvolver nos alunos a humanização pela literatura. Entendemos que, no ambiente escolar, encontramos alunos pertencentes às diferentes classes sociais e com complexas relações familiares. Esses indivíduos que estão em processo de formação da personalidade enfrentam em seu cotidiano brigas, discussões, privações financeiras, morais e éticas. E dessa forma, a sociedade impõe aos alunos uma realidade desumana.

Candido (1995, p.243) defende o ensino de literatura na escola afirmando que "a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos e sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo". Com isso, percebemos como ela é importante nos diferentes níveis escolares. No entanto, muitos professores não sabem o que e como trabalhá-la no Ensino Fundamental. Diante desses impasses pedagógicos, recorremos a Cosson (2006) que defende que a leitura de literatura deve ser repensada nas escolas para começar a ser desenvolvida como uma prática que irá ajudar os alunos a:

Ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos

necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem (COSSON, 2006, p. 30).

Dessa forma, as obras literárias passam a constituir "trocas comunicativas" que propiciam aos homens entenderem a essência humana. O texto literário desperta no ser humano diferentes sentimentos, porque a literatura passa a estabelecer um diálogo entre escritor e leitor que se encontram em diferentes épocas e lugares (BORDINI E AGUIAR, 1993).

Os textos literários permitem que os leitores entendam e reflitam sobre o mundo que os cerca porque é ficcional. Ao se aventurar nesse tipo de texto, o leitor deixa de lado a racionalidade e passa a vivenciar suas experiências pessoais a partir das páginas de um livro (AZEVEDO, 2004). A literatura suscita diferentes sentimentos porque, "assim como as outras artes, dá forma concreta a sentimentos, dilemas, angústias e sonhos, por meio de representações simbólicas criadas pela imaginação" (SARAIVA; MÜGGE, 2006, p.29). Conhecendo as características dos textos literários, percebemos que nesse tipo de leitura os alunos conseguem resolver problemas que os afligem ou viver aventuras nunca imaginadas.

Segundo Azevedo (2004, p.40), "esse tipo de texto tende à plurissignificação, à conotação, almeja que diferentes leitores possam chegar a diferentes interpretações. É possível dizer que quanto mais leituras um texto literário suscitar, maior será sua qualidade".

A partir das citações expostas, podemos afirmar que é a vivência do leitor que o leva a atribuir diferentes interpretações e sentimentos a obra literária. No momento que um indivíduo realiza a leitura, ele mobiliza conhecimentos, emoções e reflexões para compreender um texto. Por isso, Martins (2006) explica quais são os três níveis de leitura envolvidos no ato da leitura. A leitura sensorial abrange os cinco sentidos: tato, paladar, olfato, audição e visão com isso, permite que o leitor descubra seus gostos e preferências. A leitura emocional revela sentimentos diferentes que são desencadeados por antigas memórias, momentos da vida e/ou identidade pessoal, social do leitor. A leitura racional conduz o leitor a estabelecer um diálogo entre o texto e as experiências por ele vivida, para que assim ele possa compreender e refletir sobre a realidade que o cerca.

A autora ainda evidencia que durante o ato de ler, esses níveis de leitura acontecem simultaneamente, porque é "próprio da condição humana inter-relacionar sensação, emoção e razão, tanto na tentativa de se expressar e como na tentativa de

se buscar sentido, compreender a si próprio e o mundo" (Martins, 2006, p.37). Assim, percebemos que, pela leitura literária, o leitor consegue compreender e se apropriar do texto ao atribuir sentidos que dialogam com as suas experiências pessoais, sociais e histórias. Nesse momento, em que o leitor mobiliza diferentes níveis de leitura, ele percebe que:

O mundo organizado se desorganiza, o mundo caótico ganha sentido, o fantástico é experimentado, a história ganha condições de maravilhoso e o maravilhoso de verdade. Aqui e ali o mundo se explica. A brutalidade da vida nordestina é mais autêntica em Vidas Secas do velho Graciliano Ramos que em tratados de antropólogos, cientistas sociais ou geólogos. A literatura desrealiza e vivifica; desfoca e aproxima; sintetiza e revela. A palavra instaura o mundo (no princípio era o Verbo): o leitor interagindo com o texto é co-autor e sente perpassá-lo a condição de criador (YUNES, 1996, p.189).

Desse modo, o texto literário produz no leitor diversos sentidos no momento da leitura e favorece o desenvolvimento social e pessoal não só dos alunos que estão em processo de formação, mas de todos os indivíduos que vivem em constante mudança. Durante o contato com diferentes obras literárias, o aluno desenvolve a cognição, a personalidade e com a intervenção do professor consegue refletir sobre a realidade social que o cerca.

1.3 Literatura Infantil

Segundo Coelho (2003), a literatura está em constante mudança devido aos diferentes contextos sociais e históricos em que ela é produzida ou recebida. Por esse motivo, a literatura pode ser comparada à vida em razão da sua complexidade e encantamento. Nessa perspectiva, a autora esclarece que a literatura, em especial a infantil, "tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola" (COELHO, 2003, p.15).

Nesse sentido, observamos como é importante a escola estabelecer, desde os primeiros anos escolares, uma relação prazerosa entre os alunos e a leitura de diferentes livros. Em vista disso, Coelho (2003) ressalta que, em cada faixa etária, a criança precisa ter contato com livros adequados ao seu nível de cognição. Por esse motivo, a autora explica quais são as fases da leitura que perpassam o desenvolvimento infantil, explicando a flexibilidade das etapas.

Dessa forma, Coelho (2003) explica que a leitura de livros pode começar a fazer parte da rotina da criança aos 15 meses. Esse primeiro momento de contato com a leitura, a autora classifica como a fase de desenvolvimento do pré-leitor que se estende até os 3 anos. Aos 6 anos, a criança começa a conhecer os símbolos gráficos e por isso, é conceituada como um leitor iniciante. No momento, em que o aluno domina os mecanismos de leitura, ele pode ser indicado como um leitor em processo.

Os sujeitos desta pesquisa-ação estão cursando o 6º ano do Ensino Fundamental e apresentam idade entre 11 a 13 anos. Por isso, alguns alunos são leitores que podem ser considerados fluentes (10-11 anos) "em razão de a leitura seguir apoiada pela reflexão, a capacidade de concentração aumenta, permitindo o engajamento do leitor na experiência narrada e conseqüentemente na capacidade de abstração" (COELHO,2003, p.37).

A maioria dos sujeitos de pesquisa, com idade entre 11 a 13 anos, são mencionados pela autora como leitores críticos porque possuem "total domínio da leitura, da linguagem escrita, capacidade de reflexão em maior profundidade, podendo ir mais a fundo no texto e atingir a visão ali presente" (COELHO,2003, p.39).

De acordo, com essas definições da autora, percebemos que alguns sujeitos desta pesquisa podem ser considerados fluentes ou críticos em sua leitura. Entretanto, é importante perceber que mesmo com idades aproximadas, cada aluno apresenta desenvolvimento cognitivo diferente em razão das experiências escolares e de vida. Portanto, espera-se que, no término dessa pesquisa, todos os alunos possam desenvolver o gosto pela leitura mediante o contato com textos literários e consigam encaminhar-se para ou desenvolver a fluência leitora.

1.4. A narrativa

Considerando que realizamos esta pesquisa com base nos contos populares, acreditamos ser relevante apresentar os elementos que envolvem a narrativa. Nesse sentido, é importante entender que o ato de narrar esteve presente na história e sempre foi manifestado por meio do verso ou da prosa (GANCHO, 2002).

Para este trabalho, iremos nos deter nas narrativas em prosa. Segundo Proença Filho (2007, p.50) "as manifestações em prosa envolvem as modalidades da narrativa de ficção". Ainda segundo o autor, "a narrativa de ficção se caracteriza por fazer-se

de histórias fictícias ou simuladas, nascidas da imaginação". As principais modalidades desse tipo de narrativa são o conto, o romance e a novela (PROENÇA FILHO, 2007, p.50).

Gancho (2002, p.09). explica que todas as narrativas são constituídas por cinco elementos que estão encadeados entre si, por isso, o autor afirma que "sem os fatos não há história, e quem vive os fatos são os personagens, num determinado tempo e lugar. Para ser prosa de ficção, é necessária a presença do narrador, pois é ele fundamentalmente que caracteriza a narrativa". Diante do exposto, consideramos relevante apresentar os cinco elementos estruturantes da narrativa, tomando por base as explicações de Gancho (2002).

O primeiro elemento da narrativa é o personagem: "um ser fictício que é responsável pelo desempenho do enredo; em outras palavras é quem faz a ação" (GANCHO, 2002, p.14). No entanto, para criar uma narrativa é preciso que os personagens vivam um conflito, ou seja, "qualquer componente da história (personagem, fato, ambiente, ideia, emoção) que se opõe a outro, criando uma tensão que organiza os fatos da história e prende a atenção do leitor" (GANCHO, 2002, p.11).

O segundo elemento estruturante da narrativa é o enredo, que é determinado pela natureza ficcional da narrativa e pela formação de sua estrutura. Gancho (2002) explica que a verossimilhança, natureza ficcional da narrativa, é caracterizada pela lógica do texto, ou seja, o leitor deve acreditar no que lê, mesmo se os fatos forem fictícios. Além disso, os textos narrativos são organizados em um enredo que apresentam a seguinte estrutura:

- 1.Exposição: (introdução ou apresentação) coincide geralmente com o começo da história, no qual são apresentados os fatos iniciais, os personagens, às vezes o tempo e o espaço. Enfim, é a parte na qual se situa o leitor diante da história que irá ler.
- 2.Complicação: (ou desenvolvimento) é a parte do enredo na qual se desenvolve o conflito (ou os conflitos- na verdade pode haver mais de um conflito na narrativa).
- 3.Clímax: é o momento culminante na história, isto quer dizer que é o momento de maior tensão, no qual o conflito chega a seu ponto máximo. O clímax é o ponto de referência para as outras partes do enredo, que existem em função dele.
- 4.Desfecho: (desenlace ou conclusão) é a solução dos conflitos, boa ou má, vale dizer configurando-se num final feliz ou não. Há muitos tipos de desfecho: surpreendente, feliz, trágico, cômico etc. (GANCHO, 2002, p.11).

O terceiro elemento estruturante da narrativa é o tempo, que pode ser cronológico, representa a ordem linear dos fatos do começo para o final, ou psicológico, "transcorre numa ordem determinada pelo desejo do narrador ou pela imaginação do narrador ou dos personagens" (GANCHO, 2002, p.21).

O quarto fator estruturante da narrativa é o espaço, segundo o autor, pode ser definido no lugar em que acontecem as ações da narrativa. O quinto elemento da narrativa é o narrador que pode ser caracterizado em primeira ou terceira pessoa. Segundo Gancho (2002, p.28), o narrador em primeira pessoa é "aquele que participa diretamente do enredo como qualquer personagem, portanto tem seu campo de visão limitado, isto é, não é onipresente, nem onisciente". Já o narrador em terceira pessoa, "está fora dos fatos narrados, portanto seu ponto de vista tende a ser mais imparcial" (GANCHO, 2002, p.27).

As categorias acima foram abordadas nas atividades de leitura realizadas com o 6º ano do Ensino Fundamental e esses resultados serão expostos e discutidos no capítulo 3.

1.5 O conto e sua origem

Nesta seção, abordaremos as definições do conto, porque a partir desse gênero literário desenvolveremos atividades que visam à leitura de fruição. A elaboração dessas novas propostas de ensino de leitura enfoca a fruição literária para a formação de leitores no 6º ano do Ensino Fundamental e contribuem com o aprimoramento da competência leitora.

O conto sempre nos traz à memória a escuta e/ou a leitura de diferentes narrativas. Segundo Moisés (2006), é difícil definir precisamente o surgimento dos contos. Por isso, o autor explica algumas acepções que a palavra conto ganhou em diferentes épocas. No período de idade média possuiu vários significados: "enumeração de objetos, resenha ou descrição de acontecimentos, relato, relato de coisas verdadeiras, enumeração de acontecimentos e narrativa" (2009, p. 69). Nesse período, os contos eram definidos como uma "forma simples, expressão do maravilhoso, linguagem que fala de prodígios fantásticos, oralmente transmitido de gerações a gerações (REIS, 1992, p. 55).

A partir do século XIX, os contos passaram a fazer parte da literatura, porque "adquiriram uma formulação artística, literária, escorregando do domínio coletivo da

linguagem para o universo do estilo individual de um certo escritor " (REIS,1992, p. 55). Assim, os contos deixaram de ser definidos como simples e assumiram uma forma artística.

Gotlib (1987, p. 64) evidencia as características que diferenciam os contos literários de outros tipos de textos, por isso a autora ressalta que " a base diferencial do conto é, pois, a contração: o contista condensa a matéria para apresentar os seus melhores momentos. Pode haver o caso de uma ação longa ser curta no seu modo de narrar, ou então ocorrer o inverso".

Segundo Moisés (2006), os contos são compostos por sequências de fatos restritos, que podem ser internas, ao realizar-se na narrativa, ou externas, ao acontecer na mente dos leitores. Em razão dessa concisão, esse tipo de texto é composto por poucos personagens e por três unidades de ação: a restrição do espaço, a brevidade do tempo e um tom que provoca no leitor uma única impressão em razão do arranjo das palavras.

Além dessas características composicionais dos contos, Moisés (2006) acrescenta que a linguagem objetiva, a escolha do tipo de narrador e o uso de diálogos, formas narrativas descritivas ou/e dissertativas são os elementos que compõem esse gênero literário. Dessa forma, todos os elementos envolvidos na linguagem do conto formam uma trama linear e "se organiza segundo um andamento que lembra um rito subjacente aos eventos do cotidiano, cujos pormenores se acumulam numa ordem "objetiva" de fácil percepção" (MOISES, 2006, p. 30).

Por isso, todos os elementos que constituem os textos literários são elaborados para causar uma unidade de efeito, a flagrar momentos especiais da vida, favorecendo a simetria no uso do repertório dos seus materiais de composição" (GOTLIB, 1987, p.75). Todos esses fatores envolvidos na escrita dos contos produzem nos leitores:

algo como uma explosão, levando as comportas mentais a expandirem-se, projetando a sensibilidade e a inteligência a dimensões que ultrapassem infinitamente o espaço e o tempo da leitura. E este efeito tanto pode resultar da natureza insólita do que foi contado, tanto pode resultar da feição surpreendente do episódio, como pode resultar do modo como se contou, do aspecto absolutamente inédito que a genialidade do autor pode ter denunciado no "já visto" (REIS, 1984, p. 24).

Assim, podemos considerar que os contos são textos bem elaborados e que exigem "um esforço inventivo do contista que se dirige para a

formulação de um drama em torno de um sentimento, único e forte, a ponto de gerar uma impressão equivalente no leitor" (MOISÉS, 2006, p. 69).

1.6 Conto popular

Esta pesquisa adota a abordagem de Azevedo (2007) para explicar a origem e as características dos contos populares. Para o autor, grande parte dos contos populares foram originados dos mitos arcaicos. Coelho (2003, p.200) define os mitos como "narrativas primordiais que sob forma alegórica explicam de maneira intuitiva religiosa, poética ou mágica os fenômenos básicos da vida humana em face da natureza, da divindade e do próprio homem".

Azevedo (2007) explica que, com o passar dos anos, os mitos deixaram de ser interpretados a partir da fé religiosa e, assim, passaram a ser contados por diferentes pessoas que os modificavam naturalmente. Por essa razão, o autor ressalta que "os contos populares são tão ricos, multifacetados e complexos e também porque costuma ser perda de tempo pretender identificar sua "verdadeira origem" (AZEVEDO,2007, p.12).

Para explicar as características dos contos populares, Azevedo (2007) apresenta os tópicos que lhe dizem respeito. Por isso, o autor inicia sua explanação elencando os cinco elementos que os constituem, mostrando que:

- 1) São sempre assumidamente de ficção, ou seja, não pretendem ter acontecido de fato (ao contrário, por exemplo, do "causo" ou da "lenda");
- 2) Trazem, muitas vezes, a possibilidade do elemento maravilhoso: a existência de forças desconhecidas, feitiços, monstros, encantos, instrumentos mágicos, vozes do além, viagens extraordinárias e amigos ou inimigos sobrenaturais;
- 3) Não costumam ocorrer num tempo determinado (ou histórico), mas – como os mitos – num passado ou numa dimensão anteriores e desconhecidos. Note-se que seu desenvolvimento acontece "certa vez", "há muito tempo, "no tempo em que os animais falavam", "há milhares de anos quando nada existia do que hoje existe" etc.;
- 4) Com suas personagens acontece algo semelhante. Por vezes, nem nome têm: são "o pai e seus três filhos, o mais velho, o do meio e o caçula", ou "a bela adormecida no bosque", ou "certo rei muito poderoso pai de uma princesa mais linda do que as flores do campo"
- 5) Neles, em geral, a passagem do tempo inexiste. O herói despede-se do pai, viaja pelo mundo, enfrenta perigos e um sem número de aventuras, desobedece uma recomendação, é castigado, foge, liberta a princesa das garras do monstro, retorna, é traído, luta, vence, casa-se com ela e em termos temporais aparentemente nada mudou.

Crianças, jovens e velhos começam e terminam a história mantendo, em geral, suas respectivas idades. (AZEVEDO,2007, p.4).

Outro aspecto apresentado por Azevedo (2007) é a moral ingênua. Essa característica do conto popular pode ser revelada em ações que prejudicam o próximo em uma sociedade, mas que são sempre justificáveis pelo falante, assim:

Tudo o que favorece o herói é o Bem e tudo o que prejudica o herói é o Mal. Trata-se, em outras palavras, de uma moral relativa, flexível e pragmática, ligada não a princípios abstratos e universais, mas a atuações e situações concretas do aqui-agora. É ela que, por exemplo, pode fazer com que certa mãe diga: "Meu filho cometeu um crime, mas errar é humano. Nossa Senhora da Penha vai perdoá-lo e fazer com que a polícia jamais o encontre." Note-se que, de acordo com a moral ingênua, errar costuma ser bem mais humano quando a gente gosta de quem errou (AZEVEDO,2007, p.12).

Ainda segundo Azevedo (2007), os contos populares são textos que podem ser usados para introduzir os textos literários nas séries iniciais porque os alunos descobrem que os contos populares podem se relacionar com diferentes fatos da vida. O autor explica que a leitura dos contos permite que os leitores tenham a "oportunidade de entrar em contato com temas que dizem respeito à condição humana vital e concreta, suas buscas, seus conflitos, seus paradoxos, suas transgressões e suas ambiguidades" (AZEVEDO,2007, p.11).

Consideramos essencial a prática da leitura em sala de aula, porque desenvolve no aluno a percepção do mundo em que vive, além disso, amplia a sua forma de pensar e agir, porque a leitura é um mundo vasto de possibilidades.

Acreditamos que o contato com a literatura deva ser diário. Por isso, esta pesquisa propiciou aos sujeitos de pesquisa do 6º ano do Ensino Fundamental o contato com a literatura infantil por meio dos contos populares que foram passados de geração em geração e que por isso trazem temas fascinantes e que podem ser relacionados a fatos complexos da vida humana.

CAPÍTULO 2

LETRAMENTO, DIALOGISMO E FRUIÇÃO: UM CAMINHO PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR

Neste capítulo, temos o objetivo de apresentar pressupostos teóricos relevantes para o desenvolvimento da leitura em sala de aula. Por esse motivo, apresentamos a importância de trabalhar a leitura em uma perspectiva dialógica que envolva a interação entre o professor, o aluno e os diferentes textos. Além disso, explicamos o conceito de fruição literária evidenciando que a intervenção do professor é essencial para que os alunos consigam desfrutar de momentos de fruição literária.

Para completar essa fundamentação teórica, serão expostos os diferentes conceitos de letramentos, para que se possa entender o que é o letramento literário e como trabalhá-lo em sala de aula. Finalizamos estas considerações teóricas, apresentando uma prática que possibilita o desenvolvimento do letramento literário: a escrita em interação com a literatura.

2.1 A leitura na perspectiva dialógica

Quando o professor compreende a importância da literatura na formação dos alunos e conhece práticas de ensino para realizá-las em sala de aula, passa a conceber o ensino como uma prática que envolve a interação entre os sujeitos. Nesse sentido, o docente desenvolve no aluno a capacidade de compreender o mundo que o rodeia e de se tornar livre para formular seus próprios pensamentos.

O currículo do estado de São Paulo (2012) orienta que o trabalho com a leitura vise à interação e ao diálogo, "propiciando aos sujeitos sociais a autonomia na aprendizagem e a contínua transformação, inclusive das relações pessoais e sociais" (SÃO PAULO, 2010, p.17). Nessa perspectiva de trabalho com a leitura de literatura, fica evidente um dos princípios do filósofo russo Mikhail M. Bakhtin: o dialogismo.

O conceito fundamental nas obras desse autor é a natureza dialógica da linguagem. A partir dos estudos de Bakhtin, Fiorin (2009, p.41) esclarece que "a língua, em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica". Dessa forma, a comunicação é constitutivamente marcada por relações interativas e trocas discursivas entre os indivíduos.

A comunicação acontece por meio de enunciados, que revelam um posicionamento e que podem ser aceitos ou refutados pelo ouvinte. Por isso, Bakhtin (2003, p.320) explica que "a mais leve alusão ao enunciado do outro confere à fala um aspecto dialógico". Fiorin (2006, p.19) esclarece a relação dialógica entre os enunciados:

Todos os enunciados no processo de comunicação independente de sua dimensão são dialógicos, neles existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro. Isso quer dizer que o enunciador para constituir um discurso leva em conta o discurso de outrem que está presente no seu. Por isso todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio. O dialogismo são as relações de sentido que se estabelece entre dois enunciados.

As relações dialógicas revelam diferentes significados porque os enunciados do presente podem se relacionar com vozes do passado e do futuro. Ou ainda, os enunciados podem incorporar vozes de outros enunciados, usando, assim, diferentes tipos de discurso ou recursos gráficos e expressivos. E o indivíduo pode assumir diferentes posições, pelo fato de existirem diferentes vozes no contexto em que ele está inserido (FIORIN,2006).

Sabendo que a concepção bakhtiniana da linguagem visa à comunicação entre os indivíduos que estão inseridos em determinado contexto histórico e social, é essencial relacionar essa abordagem comunicativa ao processo de ensino de leitura. Por isso, Fiorin (2009, p. 46), com base nos estudos de Bakhtin, explica que o "processo de leitura deve levar em consideração as relações internas produtoras de significação e as relações do texto com sua exterioridade, outros discursos com o texto".

Nesse perspectiva, a literatura amplia a compreensão leitora dos indivíduos porque "é um sistema dinâmico em que as obras constroem relações ou interações recíprocas, as quais se ampliam para outras formas discursivas, comprova ser o texto literário um diálogo em execução" (SARAIVA; MÜGGE, 2006, p. 33). Dessa forma, podemos entender que literatura e dialogismo pressupõem relações de troca e interação.

Cereja (2005) explica como o ensino de literatura pode envolver diferentes relações dialógicas:

Todo discurso é uma resposta a outros discursos, em literatura não é diferente. Todo discurso artístico estabelece relações dialógicas com outros discursos, contemporâneos a ele ou fincados na tradição.

Aproximações e contrastes de temas, gêneros e projetos literários; aproximações e contrastes de estilos de época e de estilo pessoal; aproximações e contrastes entre literatura e outras artes e outras linguagens ou outras áreas do conhecimento, comparações interdiscursivas- eis alguns dos caminhos possíveis para o ensino de literatura na escola (CEREJA, 2005, p.178).

Desse modo, podemos perceber que o ensino de literatura visa à interação entre professores, alunos e textos. Trabalhar nessa perspectiva permite que o professor use diferentes obras literárias de diferentes épocas, estilos e formas para humanizar os alunos. Dessa forma, o aluno pode se tornar mais consciente do mundo em que vivem e têm a oportunidade de transformá-lo.

Segundo Cereja (2005), a abordagem dialógica de ensino de literatura está em consonância com os documentos oficiais de ensino. Essa maneira de tratar o ensino de literatura nas escolas deve ser adotada pelos professores para modificar as práticas tradicionais de ensino que não desenvolvem nos alunos a compreensão de textos literários.

Fiorin (2009, p.55), de acordo com o postulado de Bakhtin, explica quais são os três fatores envolvidos no momento da leitura: "a recepção propriamente dita, em que estão em jogo os fatores como ruído, a compreensão passiva do sentido e atitude responsiva ativa". Segundo o autor, o termo passivo nessa concepção de linguagem é o momento anterior para a execução da resposta e não se configura como um ato desprovido de sentido.

Desse modo, Fiorin (2009) explica que se pode dizer que existem várias leituras para um texto de acordo com as relações internas e os diversos mecanismos presentes nele, todavia nem todas são possíveis de serem realizadas. Por isso, para compreender um texto é necessário interpretar a superfície textual, mas, também, é essencial perceber as relações dialógicas que ele estabelece com outros discursos.

O autor esclarece que essa resposta do leitor resulta da percepção individual de mundo que é formada nas relações sociais, por essa razão, ele explana como o sujeito constrói a sua consciência:

O sujeito vai constituindo-se discursivamente, apreendendo as vozes sociais que dão a conhecer a realidade em que está imerso, e, ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas. Como a realidade é heterogênea, o sujeito não absorve apenas uma voz social, mas várias, que estão em relações diversas entre si. Portanto, o sujeito é constitutivamente dialógico. Seu mundo interior é composto de diferentes vozes em relação de concordância e discordância. Além disso, como está em relação ao outro, o mundo interior não está

acabado, fechado, mas em um constante vir a ser (FIORIN,2009, p.56).

Essa concepção bakhtiniana da linguagem, concebe que o ser humano está em constante processo de mudança porque a cada dia vivido descobre algo que acrescenta ou modifica seu pensamento. Nesse sentido, podemos acrescentar "na vida concreta, todos os seres humanos, queiram ou não, estão por exemplo, mergulhados num processo de aprendizado e busca de autoconhecimento" (Azevedo, 2004, p. 18).

No processo de construção da consciência, há dois tipos de vozes que constituem os indivíduos, as "autoritárias", que são aceitas prontamente como verdades e, assim, os indivíduos não aceitam vozes que estejam em discordância com seu pensamento; e as vozes persuasivas, que são hipóteses entre vários outros discursos existentes. Nesse sentido, o sujeito se torna "dialógico" pois é receptivo a novas ideias. (FIORIN,2009)

A partir dessas constatações, percebemos que para o professor atuar nessa perspectiva dialógica, ele deve trazer a literatura para a vida dos alunos, relacionando fatos passados e atuais, provocando reflexões sobre os temas relatados na leitura e, também, aliar literatura a outras formas de linguagem artísticas presentes na atualidade. Cosson e Paulino (2009, p.70) explicam que trabalhar nesse sentido permite "que o sujeito viva o outro na linguagem, incorpore a experiência do outro pela palavra, tornando-se um espaço privilegiado de construção de sua identidade e da comunidade".

Nos momentos em que o professor estabelece uma relação dinâmica com os textos, os alunos têm a oportunidade de aprender a se posicionar diante das diferentes vozes encontradas na leitura. Por isso, Fiorin (2009, p.57) sintetiza que "ler, numa concepção dialógica, é construir a liberdade da alma". É o que buscamos na proposta de atividades com os alunos.

2.2 A fruição literária: caminho para a formação de leitores

Sabendo da importância da literatura na formação do indivíduo, conforme o que foi estudado neste capítulo sobre o conceito de literatura e a sua presença no ambiente escolar, faz-se necessário entender quais práticas pedagógicas desenvolvem a formação de jovens leitores literários. Dessa forma, os Parâmetros Curriculares

Nacionais, doravante PCN, mostram que os textos literários são, muitas vezes, usados nas escolas para desenvolver exercícios sobre diferentes conteúdos e, com isso, não "contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias" (BRASIL, 1997, p.30).

De acordo com a concepção de ensino adotado pelo PCN (BRASIL, 1997, p.30), a escola precisa desenvolver nos alunos a compreensão dos diferentes sentidos que o texto propicia à sensibilidade e à emoção, pela literatura. Nessa mesma perspectiva de ensino, o Currículo Oficial de São Paulo, implantado nas escolas estaduais em 2008, para direcionar os docentes na prática de sala de aula, orienta que no Ensino Fundamental os docentes devem:

Garantir em seu planejamento que o texto literário entre como objeto de análise e interpretação, mas também como prática social, resgatando a dimensão frutiva da literatura. O aluno deve desenvolver-se como leitor autônomo, com preferências, gostos e história de leitor (SÃO PAULO, 2011, p. 37).

Segundo o Currículo Oficial de São Paulo, as atividades envolvendo literatura precisam desenvolver a compreensão, a autonomia do leitor e a fruição literária. No entanto, o documento não explicita o que é a leitura literária de fruição e nem como trabalhá-la. Por isso, buscamos em Feres (2011, p.157) compreender a definição desse conceito basilar para esta pesquisa. Para a autora, fruição literária é um "processo de sentimento (feelings) que se diferencia do processo cognitivo a que o leitor se submete, passa a exigir uma competência frutiva que o capacite a compreender o sentido sensação emanado pelo texto".

Dessa forma, as atividades de leitura passam a propiciar um momento de imaginação e descoberta em que os diversos sentidos são criados entre leitor e obra literária, desafiando-o a entender a si mesmo e ao mundo em que vive. Bordini e Aguiar (1993, p.14) explicam que, durante a leitura de obras literárias, o leitor coloca "de lado a sua realidade momentânea, e passa a viver imaginativamente todas as vicissitudes dos personagens da ficção. Dessa forma, aceita o mundo criado como um mundo possível para si".

Pode-se perceber que o texto literário provoca nos leitores o prazer de conhecer novas histórias, por isso, é necessário que o professor desenvolva a compreensão leitora nos alunos. No entanto, Feres (2011) explica que, para despertar

nos alunos o gosto pela leitura de literatura, é necessário também desenvolver a sensibilidade pelas obras literárias. A autora define esse sentimento como:

Uma competência que diria respeito às "habilidades de sentir" não só por meio da percepção sensorial (ainda que o abalo do contato via obra seja imprescindível), mas também daquilo que é impactante para o ser humano em termos de emoção; é a competência da fruição estética". Esta competência, aqui, será denominada competência fruitiva, pois depende da capacidade do leitor fruir, de se deixar afetar pelo texto. Para isso, é preciso que ele domine a capacidade de sentir a qualidade das coisas a partir de relações analógicas (FERES, 2011, p.14).

A leitura de literatura é uma prática prazerosa, mas que exige esforço do leitor porque "a leitura é uma construção que pressupõe treino, capacitação e acumulação" (AZEVEDO, 2004, p.38). Por isso, percebemos, em sala de aula, alunos que dizem não gostar de ler, porque não tiveram contatos significativos com obras literárias que os levassem a entender os diferentes caminhos que a leitura suscita.

Nesse sentido, Saraiva e Mügge (2006, p. 18) explicam que para "o texto literário propiciar o prazer de sua fruição, exige o trabalho de descoberta de seu sentido, os quais resultam da exploração de possibilidades expressivas da língua levado a efeito pelo autor". Quando o aluno tem um encontro pessoal e significativo com o texto lido, ele se torna capaz de: "interrogar as palavras, duvidar delas, ampliá-las. Deste contato, desta troca, nasce o prazer de conhecer, de imaginar, de inventar a vida" (Yunes, 1996, p. 186). Diante da fundamentação exposta, podemos entender que promover a compressão leitora é um fator essencial para que o aluno possa desfrutar de momentos de fruição.

Desse modo, a fruição da leitura de textos literários permite ao aluno desenvolver a interpretação de diferentes sentimentos e sensações ao relacionar fatos de seu cotidiano com as leituras, e, assim, propicia-lhes a formação de diferentes visões sobre o mundo em que vivem. Azevedo (2004, p. 40) mostra que "através de uma história inventada é possível levantar e discutir de modo prazeroso e lúdico, assuntos humanos relevantes". Por esse motivo, é necessário que os docentes conheçam estratégias eficientes para o ensino da leitura literária e compreendam quais são os fatores necessários para o desenvolvimento da:

fruição plena do texto literário se dá na concretização estética das significações. A medida em que o sujeito lê uma obra literária vai também se apoiando nas pistas verbais fornecidas pelo escritor e nos conteúdos de sua consciência, não só intelectuais, mas também emocionais e valorativos, que sua experiência vital determinou (BORDINI E AGUIAR, 1993, p.14).

Os professores precisam mostrar aos alunos que as práticas de leitura literária, realizadas na escola e em casa, podem ser momentos prazerosos e agradáveis de se vivenciar. Podemos encontrar no conto *Felicidade Clandestina*, da escritora Clarice Lispector (1998), um momento da leitura que reflete o que é fruição literária. Nesse texto, narrado em 1º pessoa, a personagem pede emprestado um livro para sua colega ao descobrir que ela possui o livro *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato. Logo no início desse conto, percebemos que a protagonista da história possui vivências prazerosas com a prática da leitura, quando lemos o seguinte fragmento "Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o" (LISPECTOR, 1998, p. 9).

Entretanto, a antagonista dessa história se recusa a emprestar o livro, com a desculpa que ele nunca está em sua casa. Dessa forma, a garota, insistentemente, vai todos os dias à casa de sua colega para emprestá-lo. Até que a mãe de sua colega intervém e permite que a menina pegue o livro, que nunca fora emprestado, e fique com ele o tempo que achar necessário. Quando recebe o que tanto desejava a personagem relata que:

Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito estava quente, meu coração pensativo (LISPECTOR 1998, p 10).

O desfecho desse conto evidencia a felicidade da menina ao ler o livro que desejava. Nesse trecho, encontramos um momento de leitura de fruição que descreve todos os sentimentos da personagem ao entrar em contato com a história. Com isso, ela relata que:

Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre iria ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... Havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada. Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo (LISPECTOR 1998, p 10).

Observamos que, ao final do conto, a personagem pode atribuir sentimentos à leitura que não se esgotam naquele momento, mas que transformam a sua experiência leitora. Por isso, Yunes (1996, p.194) explica que:

a fruição não se define a um simples momento de prazer ou emoção, mas um movimento que expande o prazer de forma gradual e intensifica o desejo de maior intimidade e convivência com as imagens desencadeadoras deste bem-estar ou desta dor que não se esvai com o término do ato de ler.

Diante da fundamentação teórica apresentada, é possível conceber fruição literária como o encontro pessoal entre texto e leitor. Além disso, podemos acrescentar que "a fruição pertence à ordem da experiência, é preciso sentir, viver, experimentar através e por meio do texto para aprendê-la" (FERES, 2011, p.186).

Nessa relação de troca e proximidade, o leitor consegue descobrir diferentes intenções nos textos lidos e, dessa forma, desenvolve o encantamento pela leitura e é isso que propomos nesta dissertação levar o aluno do Ensino Fundamental II, 6º ano, nossos sujeitos de pesquisa, a desfrutar de momentos de leitura de fruição com alegria e encantamento.

2.3 Prática de letramento literário

No atual momento em que vivemos, as instituições escolares devem ensinar os alunos a utilizar a língua materna nas diferentes situações de comunicação. Por isso, o Currículo Oficial do Estado de São Paulo explica aos professores que é preciso desenvolver nos discentes a competência discursiva e promover o letramento "por meio de textos nas situações de produção e recepção em que circulam socialmente, que permite a construção de sentidos" (CURRICULO OFICIAL, 2011, p. 32).

Entretanto, para desenvolver práticas de letramento no ambiente escolar é necessário entender o significado desse conceito que gera muita confusão entre os profissionais da educação. As indefinições e a falta de clareza dessas práticas contribuem para o ensino de códigos da língua que não levam em conta as situações reais de leitura e escrita produzidas em sociedade. Diante de muitas indagações sobre o assunto, Kleiman (1995, p. 20) explica o que é letramento e como a escola o desenvolve:

O fenômeno do letramento então extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir o sujeito formalmente no mundo da escrita. Pode afirmar que a escola, a mais importantes das agências de letramento, preocupa-se não com

o letramento prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numéricos), processo concebido geralmente em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e a promoção da escola. Já as outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho mostram orientações de letramento muito diferente.

Segundo Kleiman (1995), com base em Street (1984), as instituições escolares se preocupam com apenas uma das práticas de letramento: a alfabetização. A autora explica que essa forma de letramento que desconsidera as atividades de leitura e de escrita realizadas em sociedade é denominada de letramento autônomo. Conforme a autora, este modelo concebe a escrita como um produto completo, acabado e não necessita estar vinculado a nenhum contexto de produção.

Nesse sentido, as habilidades cognitivas somente são desenvolvidas nesse espaço educacional da escrita. Com isso, a linguagem oral e a escrita são vistas de modos separados, embora, levem em consideração algumas semelhanças constituídas entre essas linguagens. A escrita passa a ser vista como um processo mental superior. Esse fato gera um mito sobre o letramento que propaga ser o responsável pela ascensão econômica e social dos indivíduos, entretanto, não há dados que comprovem esse fato. Modelos como esse, apenas evidenciam a dificuldade de acesso e permanência na escola das classes economicamente baixa. (KLEIMAN 1995).

Street (2006, p.46) mostra-se contrário a esta concepção ao afirmar que "a noção de que a aquisição de um letramento único e autônomo terá consequências pré-definidas para os indivíduos e as sociedades provou ser um mito, quase sempre baseado em valores específicos culturalmente estreitos. Por isso, Kleiman (1995, p. 45) evidencia que Street (1984) confronta o modelo autônomo ao ideológico para "afirmar que as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos para que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos", ou seja, muda conforme a situação em que está inserida.

Quando o letramento é concebido como um modelo ideológico passa a "reconhecer uma multiplicidade de letramentos; que o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia. (STREET,2006, p.46)

Cosson (2009), de acordo com as ideias de Street (1984), revela que esse conceito envolve elementos culturais e estruturas sociais de poder; com isso, o processo de aquisição e desenvolvimento da escrita são compreendidos no contexto social em que a escola está inserida. O autor evidencia que "essa nova concepção não pode ser singular, mas sim plural, pois há tantos letramentos quantos as práticas sociais e os objetos que enformam o uso da escrita na nossa sociedade letrada" (COSSON, 2009, p.65).

Por isso, as práticas de letramento realizadas nas escolas devem ter um enfoque discursivo, levando os alunos a dialogarem com os diversos textos presentes em seu contexto. Kleiman (1995, p.48) explica que:

O resgate da cidadania dos grupos marginalizados, passa necessariamente pela transformação de práticas sociais tão excludentes como as da escola brasileira, e um dos lugares dessa desconstrução poderia ser a desconstrução da concepção de letramento dominante.

Kleiman (1995) explica que com as mudanças sociais e tecnológicas aumentaram as formas de comunicação e com isso, surgiram diferentes maneiras de compartilhar e produzir informações. A partir de toda essa diversidade de linguagens, surge a teoria dos multiletramentos. A autora evidencia que esse termo surgiu em Londres, em 1996, e foi concebido por um grupo de pesquisadores que denominam essa nova concepção pedagógica como uma:

Concepção de letramento muito mais ampla do que aquela que em geral embasa o trabalho escolar, e propõem o ensino de multiletramentos, isto é, a inclusão no currículo de todas as formas de representar significados dos diferentes sistemas semióticos - linguístico, visual, sonoro ou auditivo, espacial e gestual - inter-relacionados no texto multimodal contemporâneo. As múltiplas práticas de letramento intersemióticas contemporâneas exigem do leitor e produtor de textos cada vez mais competências e capacidades de leitura e abordagem da informação cuja interpretação (e produção) aciona uma combinação de mídias (1995, p.20).

O ensino baseado nas práticas de multiletramento demanda do aluno uma complexa capacidade de leitura e do professor uma nova concepção de trabalho que leve em conta as relações sociais e culturais do local em que trabalha. Essa forma de trabalho é significativa para o aluno, e, por isso, pode ser considerada uma prática da escola contemporânea (KLEIMAN, 2014).

Para esta pesquisa, consideramos fundamental diferenciar os conceitos de letramento (s) e multiletramentos, entender o que é letramento literário e como

planejar atividades que possibilitem o desenvolvimento dessa prática. Nesse sentido, Cosson e Paulino (2009, p.67) definem letramento literário "como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos". Dessa forma, a leitura literária se configura pela constante transformação que acompanha o leitor a cada leitura realizada.

Segundo Cosson e Paulino (2009), o letramento literário é constituído por dois procedimentos para que o leitor possa construir sentidos durante a leitura. Primeiramente, a interação verbal é essencial para que o leitor possa se apropriar do texto, levando em conta os interesses que movem o seu gosto literário, e o segundo "procedimento que se efetiva dentro do primeiro é o (re) conhecimento do outro e o movimento de desconstrução/construção do mundo que se faz pela experiência da literatura" (COSSON, PAULINO, 2009, p. 69).

Entendemos que trabalhar práticas de letramento literário no ambiente escolar permite que o aluno possa construir a sua identidade. Nesse processo de formação da identidade, o leitor se projeta nos textos lidos e pode ordenar e reordenar os seus pensamentos. Para que o letramento literário aconteça efetivamente na escola é preciso que o professor realize algumas práticas que favoreçam o contato e a vivência dos alunos com o texto literário. Paulino e Cosson (2009) expõem quatro práticas essenciais para a concretização do letramento literário na escola:

A primeira prática é a formação de uma comunidade de leitores, ou seja, o contato com diferentes textos para que alunos desenvolvam gostos literários, vivenciem dificuldades e compartilhem leituras realizadas. A segunda se baseia na ampliação do contato com a leitura, para que os alunos conheçam as diferentes formas literárias que envolvem a vida de todas as pessoas e, dessa maneira, possam desenvolver novas habilidades leitoras.

A terceira prática é relacionada à função que o professor desempenha na concretização do letramento literário. Por isso, Paulino e Cosson (2009, p.76) explicam que "a interferência crítica do professor é fundamental para que os alunos ampliem sua competência de leitura, lendo textos culturalmente significativos e entendendo o que os faz significativos".

Por fim, Paulino e Cosson (2009) explicam que a quarta prática de letramento é relacionada com a interação entre escrita e literatura. Nessas situações de escrita e leitura, os alunos têm a oportunidade de observar e produzir diferentes respostas àquilo que foi lido e, a partir do que foi criado, construir novos sentidos para a escrita.

2.4 A interação entre literatura e escrita

Consideramos relevante abordar, nesta seção, a relação entre literatura e escrita, porque é uma prática que auxilia na concretização do letramento na escola, segundo Cosson e Paulino (2009). Além disso, apresentaremos os procedimentos necessários para o desenvolvimento da escrita em sala de aula, com base nas sugestões de Antunes (2009).

As atividades que envolvem a leitura de literatura e escrita propiciam aos "alunos a oportunidade de se exercitarem com as palavras, apropriando-se de mecanismos de expressão e estratégias de construção de sentidos que são essenciais aos domínios da linguagem e da escrita" (Cosson; Paulino, 2009, p. 76). Dessa forma, a aula se torna um espaço de interação entre os sujeitos e os diferentes textos literários e esses momentos propiciam a todos os envolvidos o desenvolvimento da escrita de forma dialógica e dinâmica.

Antunes (2009, p.45) explica que as atividades envolvendo a escrita devem ser planejadas pelo professor em uma perspectiva interacionista, visando ao "encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos, para que aconteça a comunhão de ideias, das informações e das intenções pretendidas". Cosson e Paulino (2009, p.76) explicam que, para que a literatura passe a se relacionar com a escrita de forma interativa, ela deve ser concebida "no âmbito das respostas à leitura dos textos, da experiência da literatura, e não gratuitamente como acontecia com os antigos exercícios composicionais".

Cosson e Paulino (2007) evidenciam que "exercícios de paráfrase, estilização, paródia e outros procedimentos de apropriação com seus recursos promovem um diálogo criativo do aluno com o universo literário" são um caminho para atingir o esperado. Entretanto, essas atividades de escrita não se baseiam em uma única produção, mas em uma prática que exige vários procedimentos. Antunes (2007, p. 55) sugere que a elaboração da escrita seja dividida em três momentos: o planejamento, a escrita e a reescrita. A autora explica que o primeiro momento da escrita corresponde à:

escolha de critérios de ordenação de ideias, é relevante prever como a informação vai ser distribuída ao longo do texto, isto é, por onde vai começar, que sequência vai adotar, como se vão dividir os tópicos em subtópicos e em que ordem eles vão aparecer. É o momento de

delinear a planta do edifício que se vai construir (ANTUNES, 2007, p. 55).

Após a etapa da reescrita, o professor orienta os alunos a realizarem a etapa da escrita. Esse segundo momento, segundo Antunes (2007, p. 55) corresponde à:

Tarefa de pôr no papel, de registrar o que foi planejado. É a etapa da escrita propriamente dita, do registro, quando concretamente quem escreve vai seguir a planta esboçada e dar forma ao objeto projeto (imagine o que é fazer uma construção sem planejamento!). É quando aquele quem escreve toma as decisões de ordem lexical (a escolha das palavras) e de ordem sintático-semântico (a escolha das estruturas da frase), em conformidade com o que foi anteriormente planejado, e, evidentemente, em conformidade, ainda, com as condições concretas da situação de comunicação.

A última etapa da escrita, descrita por Antunes (2007, p. 55), é denominada de revisão e rescrita e corresponde ao:

O momento da análise do que foi escrito, para aquele que escreve confirmar se os objetivos foram cumpridos, se conseguiu a concentração temática desejada, se há ²coerência e clareza no desenvolvimento das ideias, se há encadeamento entre os vários segmentos do texto, se há fidelidade às normas da sintaxe e da semântica - conforme preveem as regras de estrutura da língua- se respeitou, enfim, aspectos da superfície do texto, como a ortografia, a pontuação e a divisão do texto em parágrafos.

Dessa forma, os alunos conseguem entender que as produções textuais não podem ser resumidas em uma única escrita, mas é um processo que exige "diferentes momentos, esse vai e vem de procedimentos, cada um implicando análises e diferentes decisões de alguém que é sujeito, que é autor de um dizer e de um fazer, para outro ou outros sujeitos, também ativos e cooperantes" (Antunes, 2007, p. 56).

Para concluir, é importante registrar que, o desenvolvimento de práticas de letramento literário na escola não se restringe à leitura ou à compreensão individual de um livro, mas pressupõe atividades que envolvam o compartilhamento, a socialização, o diálogo e o confronto de ideias. Assim, o ambiente escolar passará a favorecer a interação verbal intensa propiciando a "formação de um sujeito de linguagem, de um produtor de textos, de um leitor que tenha a competência de interagir com a literatura" (COSSON E PAULINO, 2009, p.76).

² Segundo Fávero (1993, p.10), A coesão refere-se aos modos como os componentes do universo textual, isto é, as palavras que ouvimos ou vemos, estão ligados entre si dentro de uma sequência. A coerência é o resultado de processos cognitivos operantes entre os usuários e não, mero traço dos textos.

Como se verá no capítulo seguinte, a proposta de leitura desta pesquisa pautou-se em (COSSON,2006) para organizar uma proposta para o letramento literário denominada de sequência básica. Essa sequência básica para o trabalho com textos literários é composta por quatro etapas.

A primeira etapa, denominada de motivação, é essencial para que o aluno crie expectativas e se interesse pelo texto a ser lido e "consiste em uma atividade de preparação, de introdução dos alunos no universo do livro a ser lido" (COSSON, 2006, p. 77). Para iniciar essa sequência, o autor orienta que é importante a "construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante do tema". (COSSON, 2006, p. 55).

Posteriormente, é realizada a introdução, ou seja, o momento em que o professor apresenta aos alunos as informações mais relevantes sobre o autor da obra a ser lida e justifica a escolha do texto a ser lido nas aulas. Além disso, a apresentação física da obra e a exploração dos elementos que compõem o livro, como a capa, a contracapa e a orelha do livro, são essenciais para que o aluno receba a obra de maneira positiva

O próximo momento é a leitura da obra que "pode ser dividida em dois momentos: a leitura de reconhecimento, a ser feita silenciosamente pelos alunos e a leitura oral ou expressiva, que pode ser feita pelo professor ou em forma de jogral pelos alunos" (COSSON,2006, p. 71).

A leitura de textos curtos pode ser feita em sala de aula pelo professor ou em conjunto com os alunos, mas se os livros forem extensos, "o ideal é que a leitura seja feita fora da sala de aula, seja na casa do aluno ou em ambiente próprio, como a sala de leitura ou a biblioteca por determinado período" (COSSON,2006, p. 61). Para acompanhar o aluno durante a leitura e auxiliá-los em suas dificuldades, Cosson (2006) propõe intervalos de leitura. Esses momentos podem ser "constituídos pela leitura e discussão de textos curtos com temas semelhantes ao lido, ou a leitura conjunta de trechos do livro" (COSSON,2006, p. 61).

A sequência básica termina com a interpretação, definida por Cosson (2006) como a externalização da leitura, isto é, seu registro. Nessas atividades o professor pode propor aos alunos diferentes atividades: desenhar a cena da narrativa, escrita de resenha sobre a leitura, dramatização ou júri simulado do livro lido, registro de um

diário sobre as impressões de leitura, colagens ou maquetes que envolvam a cena lida. Entretanto, é fundamental que o docente considere o perfil dos alunos e a série que frequentam para planejar as atividades de interpretação.

Ao término dessa sequência, os discentes podem fazer uma “reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar” (COSSON,2006, p. 64). Com isso, as atividades de leitura se tornam significativas porque os alunos têm a oportunidade de “compartilhar interpretações” e “ampliar seus horizontes de leitura”.

Desta forma, a proposta de leitura desta pesquisa foi organizada com atividades que favoreçam o desenvolvimento do letramento literário por meio de a) atividades de motivação para iniciar a leitura; b) apresentação do autor do livro; c) leitura compartilhada; d) atividades de construção de sentidos para a leitura realizada.

CAPÍTULO 3

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este trabalho tem o intuito de contribuir com a formação de leitores no 6º ano do Ensino Fundamental. Por essa razão, apresentamos neste capítulo o caminho percorrido para atingir o primeiro objetivo a que se propõe a pesquisa, que é responder à seguinte pergunta: "Como o *Caderno do Professor*, do 6º ano do Ensino Fundamental, usado na rede de ensino do estado de São Paulo propõe as atividades de leitura que desenvolvem a leitura de fruição? ".

Antes de expor e analisar as atividades do *Caderno do Professor* que visam desenvolver a fruição leitora, iremos explicar qual era o cenário educacional brasileiro vigente no período de implantação do caderno do professor, na rede pública paulista.

Finalizamos este capítulo apresentando uma sugestão de sequência básica de leitura, fundamentado em Cosson (2006), com base na reelaboração de algumas ideias propostas no *Caderno do Professor* que se destinava à fruição literária. Dessa forma, conseguimos atingir o segundo objetivo desta pesquisa ao responder: Quais são os procedimentos necessários para elaborar atividades de leitura que favoreçam a fruição leitora para uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental.

3.1 A proposta de estudo de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental

Para compreender os princípios didáticos do material utilizado na rede de ensino do estado de São Paulo, é preciso conhecer o cenário educacional brasileiro vigente no período de sua implantação na rede pública paulista. Antes de iniciar a reflexão sobre os materiais adotados pela Secretaria de Educação de São Paulo, é necessário conhecer algumas leis que serviram de base para o ensino da Língua Portuguesa.

Cereja (2005) explica que a Lei de Diretrizes e Bases, a lei 5.692, de 1971, doravante LDB, gerou grandes mudanças no ensino brasileiro. O autor explica que essa lei era formada por três metas: desenvolver a potencialidade do aluno, qualificar para o mercado de trabalho e promover o exercício da cidadania. Além disso, essa lei aumentou a obrigatoriedade de quatro para oito anos no Ensino Fundamental (antigo

1º grau). O texto também substitui o ensino da disciplina de Língua Portuguesa pela disciplina de Comunicação e Expressão.

Segundo Coelho (2000), os professores não conseguiram seguir essa legislação, proposta pela LDB, porque:

exigia-se que as aulas de meramente expositiva e informativa passem a ser interativas, dialogadas e provocativas da curiosidade e atenção dos educandos. A informação a ser transmitida deve equilibrar-se com a formação dinâmica da personalidade e consciência crítica do aluno através do estímulo ou da provocação de suas potencialidades. A palavra diálogo passou a ser uma espécie de passe mágico da pedagogia contemporânea (e um desafio angustiante dos professores que, sem nenhuma orientação, precisava se reciclar por ensaio e erro) (COELHO, 2000, p.14).

Outra legislação que trouxe grandes mudanças para a educação brasileira foi a LDB, 9.394 de 1996. Essa lei torna "o Ensino Fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão". (BRASIL, 1996). Além disso, nesse documento são definidos os objetivos da educação básica que visam "desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (BRASIL, 1996).

Cereja (2004) explica que a LDB (BRASIL, 1996) tem como premissa a formação integral do estudante que precisa aprender a aprender em um contexto de grandes mudanças. O autor esclarece que essa lei critica :

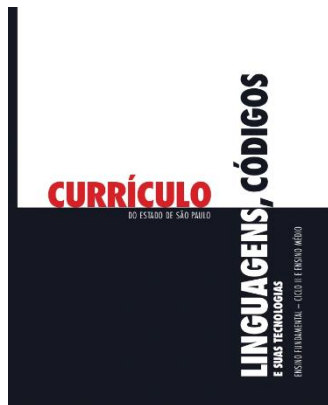
a fragmentação do saber e estimula a prática de um ensino que aproxime e integre as áreas do conhecimento e, assim, promova um verdadeiro resgate do humanismo. Para isso, sugere um ensino contextualizado e interdisciplinar, voltado para o exercício da cidadania, no qual o aluno seja efetivamente o protagonista do processo de aprendizagem (CEREJA, 2004, p.112).

A LDB propõe uma reforma educacional e estabelece a elaboração de documentos que "nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996). Desse modo, os PCN, são criados para orientar os professores de diferentes disciplinas.

Para se adequar às mudanças propostas pela LDB (1996), a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo elabora a Resolução 76, de 2008. Esse documento dispõe sobre a implementação da Proposta Curricular do estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, nas escolas da rede estadual.

A Proposta Curricular da Secretaria de educação do estado de São Paulo (SEE) foi implantada na rede de ensino em 2008 e apresenta orientações para a prática pedagógica do docente. Nesse documento, estão definidos quais conteúdos, habilidades e competências serão desenvolvidos em cada bimestre e em cada série/ano escolar. Em 2010, a Proposta Curricular passou a ser chamada de Currículo Oficial.

Figura 1- Reprodução da capa do Currículo Oficial



Fonte: <http://www.educacao.sp.gov.br>.

O Currículo Oficial do Estado de São Paulo apresenta cinco princípios centrais que norteiam todo o ensino da rede pública. O primeiro princípio se refere ao currículo como espaço de cultura, em que a escola deve aliar toda forma de conhecimento a aprendizagem, para que se torne atrativa ao aluno. O segundo é o currículo referenciado em competências, no qual o professor tem o "desafio de promover os conhecimentos próprios de cada disciplina articuladamente às competências e habilidades do aluno" (São Paulo, 2010, p. 14).

O terceiro princípio se refere à prioridade para à competência da leitura e da escrita, esse fator é visto como essencial em uma sociedade letrada, porque desenvolve nos alunos a autonomia para viver em um tempo marcado por contínuas mudanças. O quarto, articulação das competências para aprender, evidencia que a escola deve "promover conhecimentos que possam ser mobilizados em competências e habilidades, as quais, por sua vez, instrumentalizam os alunos para enfrentar os problemas do mundo" (São Paulo, 2010, p. 14). E o quinto e último princípio, articulação com o mundo do trabalho, ressalta a importância de evidenciar como as disciplinas escolares perpassam os diferentes tipos de trabalho.

Para que os professores desenvolvam as práticas propostas pelo Currículo Oficial (SÃO PAULO, 2008), foi distribuído nas escolas públicas o *Caderno do Professor* e do Aluno. Dessa forma, estes materiais apresentam:

orientações didático-pedagógicas e trazem como base o conteúdo do Currículo Oficial do Estado de São Paulo. Observem que as atividades ora propostas podem ser complementadas por outras que julgarem pertinentes ou necessárias, dependendo do seu planejamento e da adequação da proposta de ensino deste material à realidade da sua escola e de seus alunos. O Caderno tem a proposição de apoiá-los no planejamento de suas aulas para que explorem em seus alunos as competências e habilidades necessárias que comportam a construção do saber e a apropriação dos conteúdos das disciplinas, além de permitir uma avaliação constante, por parte dos docentes, das práticas metodológicas em sala de aula, objetivando a diversificação do ensino e a melhoria da qualidade do fazer pedagógico (SÃO PAULO, 2014, p. 4).

Figura 2- Reprodução da capa do *Caderno do Aluno* e *Caderno do Professor*.



Fonte: <https://sed.educacao.sp.gov.br/CadernoDoAluno/Download>

Nesta seção expusemos as leis, que serviram de base para o planejamento do ensino na Educação Básica, com o intuito de explicar como surgiu a Proposta de Ensino do Estado de São Paulo. Dessa forma, podemos entender qual a função do *Caderno do Professor* e o do *Caderno do Aluno* utilizados nas escolas da rede estadual. A partir do exposto, analisamos uma atividade de leitura do *Caderno do Professor* (Língua Portuguesa), a fim de entender como se desenvolve a leitura de fruição neste material.

3.2 Estudo e análise de uma atividade de leitura do *Caderno do Professor*

Com base na fundamentação teórica de Feres (2011), Barbosa (2011), Cosson (2006), iniciamos esta análise observando como o *Caderno do Professor*, volume 1, do 6º ano do Ensino Fundamental, organiza os conteúdos e habilidades das atividades de leitura que favorecem a fruição leitora. Neste material é proposto o desenvolvimento de conteúdos de leitura, escrita e oralidade de textos narrativos em diferentes situações de comunicação, por meios de atividades que envolvam a interpretação de texto literário e não literário, coerência, fruição, coesão, situacionalidade, a importância do enunciado, a produção de síntese, a produção de ilustração, a roda de leitura oral e a roda de conversa.

Nesse material, são descritas várias situações que desenvolvem a leitura. Entretanto, este trabalho irá analisar somente as atividades que desenvolvam a fruição leitora. Para esta análise, escolhemos a Situação de aprendizagem 4 do *Caderno do Professor*, volume 1, do 6º ano do Ensino Fundamental, que visa desenvolver conteúdos para análise de texto narrativo em situações de comunicação; busca de narrativa na biblioteca; leitura fruidora de narrativa.

A fruição é indicada como um conteúdo a ser desenvolvido no 1º bimestre, no *caderno do professor*. Para Feres (2011) a fruição é uma competência que pode ser desenvolvida por qualquer ser humano. Segundo a autora, "fruição pertence à ordem da experiência; é preciso, sentir, viver, experimentar através e por meio do texto para aprendê-la" (FERES, 2011, p.60).

A partir do exposto, é preciso considerar que os alunos só desenvolverão a competência frutiva se o professor fizer interferências críticas durante as atividades de leitura. Assim, o aluno conseguirá desenvolver os sentidos, sentimentos e sensibilidade que a leitura propicia. A escolha dessa sequência de atividade, dentre outras propostas de aprendizagem presentes no *Caderno do Professor*, se deu porque são atividades práticas que favorecem o contato do aluno com diferentes textos literários.

Esta parte do trabalho apresentamos uma sequência de aprendizagem presente no *Caderno do Professor*, em que são descritas as atividades e orientações para o docente, e no *Caderno do Aluno*, em que as atividades são impressas para que o aluno possa realizá-la. Os dados presentes neste material foram divididos em

quadros para melhor compreensão das atividades propostas. Desta forma, pretendemos responder à primeira pergunta desta pesquisa: "entender como o *Caderno do Professor* orienta as atividades que visam desenvolver a fruição literária, frente à fundamentação teórica? ".

Para realizar a análise destas atividades de leitura, buscamos dividi-las em quatro partes: inicialmente, descrevemos as orientações que são dadas ao professor antes de realizar a leitura do texto. Na segunda parte, apresentamos o texto e os exercícios realizados pelos alunos. Na terceira, relatamos a atividade proposta após a leitura do texto e finalizamos fazendo a análise crítica do material exposto.

O quadro 1 reproduz os encaminhamentos iniciais, propostos pelo *Caderno do Professor* para começar o roteiro de aplicação das atividades de leitura.

Quadro 1- Sensibilização para a leitura dos textos.

Situação de aprendizagem 4: Procurando textos narrativos na biblioteca.	
<p>Sondagem inicial</p> <p>Proposta 1</p>	<p>Estabelecer uma discussão oral com os alunos sobre o tema:</p> <p>Tudo o que está a nossa volta foi feito para ser compreendido de forma imediata sem hesitações?</p> <p>Que exemplos de textos, feitos em qualquer linguagem, servem para ilustrar o que está dizendo?</p> <p>As narrativas despertam nossa imaginação fazem com que a gente reflita, pense em alguma coisa que pode estar por trás da história?</p>
<p>Sondagem inicial</p> <p>Proposta 2</p>	<p>Se preferir inicie a leitura de uma narrativa qualquer e, com base nela e no vasto repertório que os alunos conhecem faça questionamentos:</p> <p>Essa história desperta nossa imaginação? Por quê?</p> <p>Ela nos faz pensar em alguma coisa que está por trás da história?</p> <p>Pense em um filme em que todos tenham assistido ou no filme Titanic (direção de James Cameron, Estados Unidos, 1997 ,12 anos).</p>
<p>Sondagem inicial</p> <p>Proposta 3</p>	<p>Incite-os a refletir sobre:</p> <p>Esse filme é uma forma de narrativa dramática que desperta o imaginário de quem assiste mesmo sendo fundamentado em fatos reais?</p> <p>Existem cenas em que somos induzidos a imaginar?</p> <p>Quais temas são abordados nesse filme?</p> <p>Ele é apenas uma história de um navio de luxo que bateu em um iceberg?</p>

Fonte: www.educacao.sp.gov.br

A situação de aprendizagem analisada começa oferecendo orientações para que o docente possa fazer uma sondagem com os alunos sobre a função das

narrativas, o professor deve escolher uma entre três diferentes propostas, descritas no quadro 1.

Essa atividade pode ser iniciada com perguntas norteadoras sobre o assunto, descritas na sondagem 1, ou com a leitura de uma narrativa, descritas na sondagem 2 ou ainda com a reflexão de trechos de filmes que os alunos conheçam para estimular a discussão, descritas na sondagem 3. Segundo as orientações do *Caderno do Professor*, a atividade tem o intuito de fazer o aluno entender que as narrativas estão a serviço do imaginário humano e, portanto, não foram feitas para dar respostas imediatas ou fechadas para questões que nos cercam.

O quadro 2 reproduz o conto *O homem que entrou no cano*, de Ignácio de Loyola Brandão, e os exercícios referentes ao texto que são apresentados no *Caderno do Professor* e no *Caderno do Aluno*, conforme segue:

Quadro 2- Conto *O homem que entrou no cano*, de Ignácio de Loyola Brandão.

Leitura e análise dos textos	
Texto	<p>O homem que entrou no cano. Abriu a torneira e entrou pelo cano. A princípio incomodava-o a estreiteza do tubo. Depois se acostumou. E, com a água, foi seguindo. Andou quilômetros. Aqui e ali ouvia barulhos familiares. Vez ou outra, um desvio, era uma seção que terminava em torneira. Vários dias foi rodando, até que tudo se tornou monótono. O cano por dentro não era interessante. No primeiro desvio, entrou. Vozes de mulher. Uma criança brincava. Ficou na torneira, à espera que abrissem. Então percebeu que as engrenagens giravam e caiu numa pia. À sua volta era um branco imenso, uma água límpida. E a cara da menina aparecia redonda e grande, a olhá-lo interessada. Ela gritou: “mamãe, tem um homem dentro da pia”. Não obteve resposta. Esperou, tudo quieto. A menina se cansou, abriu o tampão e ele desceu pelo esgoto.</p> <p>BRANDÃO, Ignácio de Loyola. <i>O homem que entrou no cano</i>. In: _____. <i>Cadeiras proibidas</i>. 10. ed. São Paulo: Global, 2004.</p>
Após a leitura do texto 1	<p>Situação A</p> <p>Em uma sala de aula de Língua Portuguesa, de 7^a série/8^o ano, após a leitura <i>O homem que entrou no cano</i>, a professora solicitou aos alunos que comentassem o que essa situação poderia ilustrar na vida deles. Ela disse “Claro que, literalmente, ninguém entra pelo cano, mas, em alguns momentos, pode ser interessante fazer uma viagem diferente, não?”. Uma aluna deu a seguinte resposta: “Professora, isso não tem nada a ver. Ninguém entra por um cano, só baratas”.</p> <p>Na leitura feita pela garota, como ela compreendeu o texto?</p> <p>b) Os comentários da professora foram levados em conta na resposta da garota? Explique.</p>

	<p>c) Você considera que o texto <i>O homem que entrou no cano</i> foi escrito para provocar nossa imaginação? Por quê?</p> <p>d) Se o texto procura provocar nossa imaginação, a garota leu-o de forma coerente? Explique.</p>
Após a leitura do texto 2	<p>Leia a Situação B:</p> <p>Um garoto estava muito chateado com uma situação de sua vida. Ele tinha brigado com alguns colegas e o pessoal estava pegando no seu pé. Assistir às aulas no colégio estava um inferno, estava com uma vontade enorme de sumir, desaparecer. Para se distrair, depois que chegou em casa, resolveu ler um texto que tinha chamado sua atenção pelo título <i>O homem que entrou no cano</i>. Ele achou a história ótima e teve vontade de entrar pelo cano e, sem ser visto, ir à casa dos colegas, só para saber o que estavam fazendo...</p> <p>a) Na leitura feita pelo garoto, como ele compreendeu o texto?</p> <p>b) Que relação o garoto estabeleceu entre sua vida e o que estava escrito no texto? Explique.</p> <p>c) Você considera que a leitura do garoto foi coerente com o texto? Explique.</p> <p>d) Se o texto procura provocar nossa imaginação, ele conseguiu esse efeito na leitura feita pelo garoto? Explique.</p>

Fonte: www.educacao.sp.gov.br

A leitura da narrativa, *O homem que entrou no cano*, de Ignácio Loyola Brandão, é realizada após a conversa inicial sobre a função das narrativas. Depois da finalização dessa atividade de leitura, os alunos leem mais dois textos sobre os possíveis sentidos da narrativa estudada e respondem a algumas questões. Segundo o *Caderno do Professor*, estas atividades têm o objetivo de reconhecer qual interpretação é mais coerente para o texto.

O quadro 3 apresenta uma pesquisa, presente no *Caderno do Professor* e no *Caderno do Aluno*, que os alunos devem desenvolver na biblioteca, com a mediação do professor, após a realização das atividades descritas acima.

Quadro 3- Pesquisa realizada na biblioteca da escola

Visita à biblioteca da escola

O professor organizará uma visita à biblioteca ou trará livros para a sala. Leve seu caderno e procure os livros de narrativas (o professor ou o bibliotecário vai orientar como encontrá-los), folheie alguns e leia trechos das histórias. Selecione a que mais despertar sua imaginação e leia por inteiro. Anote o nome do texto, do autor e do livro. Depois, coloque no caderno os principais fatos da história, na ordem em que aparecem. Neste momento, você não precisa fazer um texto; anote as ações em itens. Por exemplo:

- A narradora está triste porque sua amiga foi embora para outra cidade;
- Ela escreve uma carta, mas não obtém resposta;
- Ela acha que não anotou corretamente o endereço novo da amiga.

Fonte: www.educacao.sp.gov.br

Após a realização das atividades de leitura descritas anteriormente, o professor é orientado a levar os alunos à biblioteca para que procurem alguma obra para ler que desperte a imaginação e encaminhando-os para o setor das histórias de ficção. Segundo as orientações do Caderno do Professor, nesta atividade o estudante deve encontrar uma história na biblioteca, ler um trecho que achar interessante e escrever o nome do autor do livro e os principais fatos da história. Para finalizar essa atividade de fruição, o docente realiza um momento para o desenvolvimento da oralidade, perguntando aos alunos questões sobre diferentes narrativas que propiciam momentos de imaginação.

Acreditamos que estas atividades de leitura começam com uma proposta interessante de motivação, em que o professor pode discutir com os alunos sobre fatos da vida, ler e discutir histórias ou usar episódios de filmes para sensibilizar os alunos sobre diferentes narrativas. Entretanto, faltam orientações para que os professores possam primeiro falar um pouco do autor do texto antes de começar a leitura.

Em relação aos textos e aos exercícios realizados, pode-se notar que desenvolvem a imaginação dos alunos e os fazem perceber que nem todas as interpretações textuais são possíveis, já que não são permitidas pelo texto. Nesse texto, poderia ser mostrado aos alunos exemplos de sentido metafóricos de entrar pelo cano, como por exemplo, se dar mal, ser enrolado, enganado. Para finalizar a interpretação, poderia ser feita uma atividade que estimulasse os estudantes, a atribuírem sentido ao texto lido, fazendo-os pensar em todos os sentimentos que a obra suscitou naquele momento, a partir de suas diferentes vivências. Para isso, poderiam ser feitas perguntas como:

- 1) Quando você tem um problema sente vontade de entrar pelo cano como o personagem?
- 2) Se fosse possível, você teria vontade de entrar pelo cano para descobrir o que as pessoas pensam de você?
- 3) Em que momento na nossa vida entramos pelo cano?

Nas atividades desenvolvidas na biblioteca faltam orientações, tanto para o professor quanto para o aluno, na realização da leitura e nos procedimentos para concretizá-la. Segundo o *Caderno do Professor*, essa atividade promove, inicialmente, a busca por uma narrativa para a leitura de fruição, isto é, feita com gosto, para deleite, e estimula os alunos a fazer anotações de fontes bibliográficas.

Analisando essa atividade podemos perceber que dificilmente o aluno desenvolverá o gosto pela leitura sem a intervenção crítica do professor para ajudá-lo a entender o texto. Desse modo, a atividade que visa desenvolver a competência da fruição leitora deveria ser planejada em uma perspectiva dialógica, considerando o envolvimento do professor, dos alunos e do texto. Quando isso é feito, a leitura torna-se uma construção conjunta de compreensão, reflexão e sensibilidade por diferentes obras literárias.

Barbosa (2011) reflete sobre como ensinar literatura e despertar o gosto pela leitura. Nesse sentido, a autora ressalta que para se desenvolver práticas que envolvam os alunos na leitura, o professor deve fazer:

uma mediação capaz de: favorecer a produção de inferências lexicais e informacionais, levar ao reconhecimento de estratégias discursivas relevantes, instigar a reflexão sobre escolhas diversas, estimular a releitura do texto e o diálogo com outros textos e com a realidade etc. (2011, p. 21).

Após a análise das atividades do *Caderno do Professor* que visam desenvolver a leitura de fruição em sala de aula, percebemos que o conceito de fruição não fica claro ao docente. Nestas atividades, o professor pode entender que basta o aluno pegar um livro na biblioteca e ler um trecho para que possa fruir na leitura. Quando o *Caderno do Professor e do Aluno* solicita "os principais fatos da história, na ordem em que aparecem", está se referindo ao enredo, mas em nenhum momento explicou ao professor que se trata do enredo; tampouco indicou os demais elementos estruturados da narrativa: personagem, espaço, tempo, narrador. Feres (2011.p.186) explica que a "fruição pertence à ordem da experiência é preciso, viver, sentir, experimentar através e por meio do texto para aprendê-la".

A fruição leitora só acontece quando o aluno estabelece uma relação agradável com a leitura. Entretanto, é preciso pensar que muitos alunos não apreciam os momentos de leitura porque não têm contato com livros. Por isso, cabe ao professor criar um ambiente que favoreça não somente o contato com os livros como o caderno

do professor fez, mas fazer intervenções eficientes durante os momentos de leitura para que os alunos possam ter um encontro pessoal com a leitura.

Diante das inadequações em relação ao conceito de fruição e das incompletudes encontradas na análise de atividades que se propõem ao desenvolvimento da fruição literária nas atividades orientadas pelo *Caderno do Professor*, propomos, a seguir, atividades de leitura baseadas em Cosson (2006). O autor defende que “o ensino de literatura deva ter como centro a experiência do literário”. (COSSON, 2006, p. 47). Por isso, ele propõe uma sequência básica que propicie ao aluno não só a leitura de textos mas, também, o compartilhamento, a troca de experiências e a construção de diferentes sentidos para a leitura realizada.

Descrição das atividades realizadas

O objetivo desta pesquisa foi contribuir com a formação do leitor no 6º ano do Ensino Fundamental e, para isso, fez-se necessário realizar atividades que extrapolem a simples leitura do texto. Para alcançarmos este propósito, recorreremos a Candido (1995) e no poder humanizador da literatura. Segundo o autor, a literatura é como sonhar acordado, e faz a relação que não existe sono sem sonho e não existe equilíbrio social sem literatura. Nesse sentido, o autor explica que a literatura é um " fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente"(1995, p.242). Por isso, estas atividades têm o propósito de mostrar para o aluno o modo de ler, de fazer antecipações, de atribuir sentido ao texto lido e de relacioná-los com a vida cotidiana.

Todas as práticas de leitura realizadas com os alunos foram desenvolvidas com base na reelaboração de algumas ideias propostas no *Caderno do Professor* que se destinavam à fruição literária. A coleta de dados desta pesquisa-ação foi realizada durante a aplicação, em sala de aula, de três sequências básicas de leitura. O cronograma abaixo, expõem as ações desenvolvidas para a realização da sequência básica.

Quadro 4: Cronograma das ações realizadas.

Datas	Atividades realizadas
4 de setembro de 2017 (1 aula)	Jogo da verdade. Socializar respostas dos alunos sobre gostos, preferências e hábitos de leitura literária.
11 de setembro de 2017 (1 aula)	Ativação do conhecimento prévio sobre o gênero conto popular, através de comentários sobre o texto <i>Entrevista com o papagaio</i> e a definição de conto popular escrito pelos alunos.
18 de setembro 2017 (1 aula)	Apresentação do livro <i>No meio da noite escura tem um pé de maravilha</i> com questionamentos sobre o título e apresentação do autor Ricardo Azevedo.
25 e 26 de setembro de 2017 (4 aulas)	Motivação para a leitura do conto <i>Moço bonito imundo</i> a partir do levantamento de hipóteses do título do conto. Leitura expressiva realizada pelo professor. Atividades de compreensão do conto. Interpretação- elaboração de um desenho representando partes do texto.
2 e 3 de outubro de 2017 (4 aulas)	Motivação para a leitura do conto <i>Coco verde e melancia</i> com associações de palavras relacionadas ao amor. Leitura expressiva realizada pelo professor. Atividades de compreensão do conto. Interpretação- elaboração de um desenho representando partes do texto.
9 e 10 de outubro de 2017 (4 aulas)	Motivação para a leitura do conto <i>As três noites do papagaio</i> com levantamento de hipóteses a partir de algumas palavras relacionadas ao texto. Leitura expressiva realizada pelo professor. Atividades de compreensão do conto. Interpretação- elaboração de um desenho representando partes do texto.

16 de outubro de 2017	O inesperado que favoreceu a fruição leitora.
30 e 31 de outubro de 2017	Visita à biblioteca para escolha de um livro para leitura e o compartilhamento de histórias.
6,7,13,20 de novembro de 2017	Planejamento, escrita, reescrita e escrita final dos contos populares.
27 de novembro de 2017	Organização das histórias em um livro de contos elaborados pelos alunos.
20 de fevereiro de 2018 (2 aulas)	Lançamento do livro de contos populares na escola

As atividades desenvolvidas foram baseadas no livro de contos populares, denominado: *No meio da noite escura tem um pé de maravilha*, do escritor Ricardo Azevedo. Escolhemos para realizar este trabalho os contos: *Moço bonito imundo*, *Coco verde e melancia* e *as Três noites do papagaio*.

Estes textos foram escolhidos por abordarem temas relacionados aos conflitos humanos como: perdas, coragem, sacrifícios, perseverança, mentira, esperteza e ingenuidade. Todos esses assuntos fazem parte da vivência diária dos adolescentes e podem ser trabalhados e discutidos em sala de aula. Em razão disso, Azevedo (2007, p.8) explica que:

Através dos contos populares, chamados também de contos de encantamento, de fadas etc., temos a oportunidade de entrar em contato com temas que dizem respeito à condição humana vital e concreta, suas buscas, seus conflitos, seus paradoxos, suas transgressões e suas ambiguidades.

As atividades realizadas tinham a intenção de desenvolver a leitura de fruição. Consideramos importante destacar que o livro usado para a aplicação das atividades foi escolhido na biblioteca da escola, em razão de ser um dos livros mais emprestados pelos alunos. Este referido material foi distribuído nas escolas públicas em 2013, em um *kit* oferecido a todos os alunos do 6º ano. No final desse referido ano, vários alunos que receberam os livros doaram-nos para a escola, e, por isso, existem vários exemplares na biblioteca, o que facilita atividades como a nossa proposta.

Consideramos importante apresentar as principais ideias que permeiam cada conto a ser trabalhado. *Moço bonito imundo* evidencia temas relacionados a conflitos humanos como: perdas, coragem, sacrifícios e perseverança. Nesta história, um homem perde os pais, fica sozinho no mundo, encontra um ser muito mal que propõe

um acordo a ele. Se esse moço bonito conseguir ficar sete anos sem se limpar, enrolado numa capa de pele de animal, este ser mal o deixará muito rico.

Já no conto *Coco Verde e Melancia* são trabalhadas questões sobre mentira, esperteza e ingenuidade. Nessa narrativa, dois jovens são impedidos de namorar por serem de classes sociais diferentes, entretanto, anos depois, eles se reencontram e se casam. Por sua vez, o conto *as três noites do papagaio* evidencia as estratégias e intrigas usadas por um moço rico e uma velha feiticeira para conquistar uma mulher casada. No entanto, um papagaio esperto atrapalha os planos dessa dupla. Nesse texto são trabalhadas questões sobre mentira, esperteza e ingenuidade.

As atividades foram desenvolvidas uma vez por semana, às segundas-feiras, nos meses de setembro e outubro, novembro no 3º e no 4º bimestre, do ano letivo de 2017 e em fevereiro de 2018, para isso, utilizamos 12 aulas de 50 minutos cada. A primeira atividade realizada tinha o objetivo de conhecer a opinião dos alunos sobre a leitura e descobrir se eles tiveram experiências prazerosas com leitura literária. Para tanto, foi avisado a todos da sala que iríamos participar de um jogo chamado jogo da verdade (APÊNDICE A), e, então, foi pedido aos alunos que respondessem, com sinceridade, sobre os hábitos de leitura. Após essa explicação distribuí a cada aluno as seguintes perguntas:

- 1)Você gosta de ler? Explique as razões.;
- 2)Complete a frase ler é...;
- 3)Você frequenta a biblioteca da escola?;
- 4)Você já leu algum livro por vontade própria?;
- 5)As obras literárias podem despertar diferentes sentimentos?;
- 6)Você concorda com a frase que um livro pode ser um amigo?;
- 7) A leitura pode ser algo envolvente e prazeroso como uma brincadeira?.

Nesta dinâmica solicitamos aos alunos que respondessem rapidamente e entregassem a resposta sem contar aos colegas. Depois recolhemos as fichas respondidas, lemos para a sala e fizemos na lousa uma tabela mostrando opiniões positivas e negativas sobre a leitura relatados pelos alunos.

Em seguida, distribuimos cópias aos alunos e foi feita a leitura compartilhada do texto *Entrevista para o Papagaio*, de Ricardo Azevedo. Neste texto, o autor conversa com um personagem, o papagaio, e faz perguntas a ele. Durante essa conversa, o autor conta o que são contos populares, como surgiu essa forma de

narrativa, quem propagou essas histórias e quais mensagens elas passam aos leitores. Para terminar essa entrevista, o autor conta uma história para o papagaio.

Logo em seguida, explicamos características desses textos orais como ficção, presença de elementos maravilhosos, personagens que não tem nomes próprios e que são identificados como: a menina, o fazendeiro, ausência de marcas de tempo e espaço e entregamos uma tira de papel a cada aluno, avisando-os que tinham o desafio de escrever de forma sucinta o que é conto popular, com o são escritos e do que falam.

Após essa atividade, apresentamos aos alunos o livro e analisamos coletivamente os recursos verbais presentes na capa. Nessa conversa, perguntamos para os alunos: o que seria o pé de maravilha e porque estaria na noite escura? Para finalizar a apresentação do livro, analisamos a contracapa e apresentamos o autor e ilustrador da obra, conforme a figura a seguir.

Figura 3: Capa e contracapa do livro de contos populares



Fonte: Livro *No meio da noite escura tem um pé de maravilha*.

As atividades referentes ao conto foram baseadas em Cosson (2006), que apresenta uma proposta para o letramento literário denominada de sequência básica, como visto na fundamentação teórica subitem 2.3 e 2.4. O autor explica que essa sequência básica para o trabalho com textos literários é composta por quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação; às quais acrescentamos mais duas etapas, a produção literária e a exposição, como explicado na página 54. Devemos ressaltar que o momento da introdução foi realizado antes da motivação e da leitura porque as sequências básicas desenvolvidas eram referentes a um único livro e autor.

Todos as propostas de escrita realizadas após a leitura do texto levaram em conta o desenvolvimento das seguintes habilidades: reconhecer os elementos da narrativa; localizar informações explícitas e implícitas; estabelecer relação entre textos

narrativos e imagéticos; identificar a sequência de acontecimentos em um texto; inferir informações que são essenciais para o desenvolvimento de novos aprendizados e estão presentes no *Caderno do Professor* para nortear as atividades de leitura.

Dessa forma, a *sequência básica* referente ao primeiro conto popular começou com a motivação em que dissemos aos alunos que a história que iríamos ler se chamava *Moço bonito imundo* e a partir disso, pedimos a eles que imaginassem como era esse personagem. Nessa atividade, os alunos levantaram hipóteses sobre quem é o moço, descrevendo-o como era e o que fazia. As respostas foram anotadas no quadro para que elas pudessem ser confrontadas após a leitura. Cosson (2006, p. 54) explica que, na motivação, o professor deve "preparar o aluno para entrar no texto".

Já a motivação do conto *Coco Verde e melancia* ocorreu com associações de palavras relacionadas à palavra amor. Para isso, escrevemos o substantivo amor no centro do quadro e contamos que esse era o assunto principal do texto que iríamos ler, e, por isso, cada aluno deveria dizer uma palavra que tivesse relação com a que fora referida ela e explicar essa ligação. Para iniciar a *sequência básica* do conto, *As três noites do papagaio*, entregamos para cada aluno uma palavra relacionada à narrativa, eles leram para a sala, e as escrevi no quadro para que, a partir disso, tentassem levantar hipóteses sobre o conto a ser lido. As palavras foram castelo, príncipe, princesa, rei, mentira, traição, vidente, vendedor, papagaio, moça bonita, ingenuidade e inveja.

Sobre a etapa de leitura, Cosson (2007, p.71) orienta que ela pode ser dividida em dois momentos "a leitura de reconhecimento, a ser feita silenciosamente pelos alunos, e a leitura oral ou expressiva, que pode ser feita pelo professor ou em forma de jogral". Seguindo essas recomendações, fizemos a leitura expressiva do conto e estabelecemos pequenas pausas em alguns parágrafos para fazer perguntas à classe, como por exemplo, o que levou o personagem a agir dessa forma, como seria a resolução desse conflito, o que aconteceria no final da história. A partir da mediação do professor durante a leitura, conseguimos provocar a elaboração de inferências nos alunos. Após a leitura, realizamos algumas atividades (APÊNDICE B) para o entendimento global do texto. Utilizamos os mesmos procedimentos de leitura para as atividades do conto *Coco verde e melancia* (APÊNDICE C) e *As três noites do papagaio* (APÊNDICE 4).

Para finalizar a leitura realizamos as atividades que visavam à interpretação. Nessa etapa, Cosson (2006) explica que os alunos fazem o registro da leitura,

podendo ser feita utilizando atividades orais, escritas ou artísticas. Então, para concluir as atividades de leitura do conto *Moço bonito imundo* foi solicitado aos alunos que fizessem um desenho representando como era a imagem do Moço bonito enquanto ele cumpria o acordo que fez e ao redor do desenho os alunos escreveram os sentimentos que o personagem vivenciou. Para realizar essa atividade o professor deve incentivar os estudantes a pensarem em todos os sentimentos que a obra suscitou no momento da leitura.

No conto 2, *Coco verde e melancia*, os alunos retrataram em um desenho a história cantada pelo Coco Verde no casamento de Melancia. Já no conto 3, *As três noites do papagaio*, os alunos representaram em um desenho como era a cidade das pedras e qual era a missão da princesa naquele lugar.

Os desenhos produzidos pelos sujeitos de pesquisa em cada sequência básica foram expostos em um mural intitulado de "Conto da semana" no pátio da escola. Dessa forma, todos os alunos da escola puderam conhecer as leituras e as atividades realizadas pelo 6º ano.

Todas as sugestões de leitura e escrita reportadas acima nos mostraram que o desenvolvimento da *sequência básica* propicia ao aluno a capacidade de atribuir um sentido ao texto. Conforme explica Cosson (2007, p. 90), "a interpretação é parte do entretencimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade".

As atividades que elaboramos para a vivência da nossa pesquisa-ação objetivavam também criar a cada dia ambientes que favoreçam a formação de leitores por meio de atividades significativas. Para nossa satisfação, todas as atividades desenvolvidas nas 25 aulas se constituíram de momentos de envolvimento prazeroso e profícuo entre professor, alunos e obras literárias.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DE PESQUISA

Este capítulo apresenta a segunda parte deste trabalho que se configurou como uma pesquisa-ação. Dessa forma, tem-se o intuito de expor, analisar o contexto de desenvolvimento desta pesquisa e os resultados das atividades de leitura propostas em uma sala de 6º ano. As atividades realizadas pelos alunos constituem o corpus a ser observado, sob a ótica do dialogismo, do letramento e da fruição literária e fornecem os dados necessários para responder a terceira pergunta desta pesquisa: como desenvolver as atividades que visam desenvolver a fruição literária.

Barbosa (2011, p.148) explica que o letramento literário não se relaciona apenas com a capacidade de "ler e compreender gêneros literários, mas aprender a gostar de ler literatura e o fazer por escolha, pela descoberta de uma experiência de leitura distinta, associada ao prazer estético".

Desse modo, o objetivo deste trabalho não é apenas desenvolver no aluno a compreensão dos textos, mas, é, principalmente propiciar a descoberta do prazer da leitura, fazendo-o experienciá-la.

4.1 Cenário, objeto e sujeito de pesquisa

O presente trabalho foi realizado em uma escola de Ensino Fundamental e Médio da rede estadual de ensino de São Paulo, na cidade de Pindamonhangaba, no ano de 2017. A escola está localizada às margens da rodovia Dutra, em um bairro periférico, distante do centro da cidade que enfrenta problemas com drogas, violência e desemprego.

Esta instituição escolar atende alunos do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio e funciona em dois períodos do dia. Durante a manhã, são atendidos alunos do Ensino Médio, formando quatro turmas, com trinta alunos por sala, totalizando 120 alunos. O período vespertino é frequentado por alunos do Ensino Fundamental, composto por 5 salas, com 120 alunos frequentes.

A escola se localiza na entrada do bairro, em um prédio bem conservado e limpo. Essa instituição de ensino é constituída por 5 salas de aula, 1 sala multimídia (com dois computadores e data show), 1 sala de leitura, 1 sala de computação, 1

refeitório, cozinha para o preparo da merenda dos alunos, 1 pátio pequeno coberto, 1 banheiro para meninas, meninos e deficientes e uma quadra pequena.

O espaço dedicado para a sala de leitura é amplo, com várias mesas, possui muitos livros e uma responsável pelo ambiente, que desenvolve ações que visam à leitura, com um grupo de alunos que é escolhido em cada bimestre. Essa sala fica aberta aos alunos apenas duas vezes por semana em cada período escolar, em razão da disponibilidade da professora da sala de leitura. Os professores de Língua Portuguesa utilizam frequentemente o espaço, para desenvolver atividades envolvendo a leitura, entretanto, este ambiente escolar ainda é pouco frequentado pelos alunos, de modo geral.

Está sala possui um vasto acervo literário, com diversificação de obras e autores, possuindo 2.000 livros, dos quais a maior parte foi distribuído pela Secretaria Estadual da Educação no decorrer de vários anos. Alguns livros foram doados por alunos, professores e pessoas da comunidade. Essas obras são organizadas em prateleiras e identificados por cores que representam a classificação literária. Desse modo, os livros são classificados em: literatura infanto-juvenil, poemas, contos, teatro, fábulas, romance e histórias em quadrinhos e estão à disposição dos leitores, sem qualquer restrição ou limitação, para serem manuseados e lidos ou para empréstimos.

A maior parte dos alunos só tem contato com livros no ambiente escolar. Por isso, acreditamos que não basta levar os alunos à sala de leitura e pensar que estarão ansiosos para escolher e ler um livro, mas é preciso que o professor desperte nos alunos o gosto pela leitura e torne esses momentos significativos, esta foi a razão pela qual nos motivamos para elaborar uma *sequência básica* de letramento literário e realizar esta pesquisa-ação.

As atividades foram realizadas com a turma do 6ºano A porque a maior parte dos alunos mostraram-se muito receptivos, tiveram interesse em participar e colaborar com as ações realizadas em sala de aula. Além disso, os sujeitos de pesquisa estão em fase de adaptação ao novo ambiente escolar e, ao serem estimulados para desenvolver o gosto pela leitura, podem começar a fazer parte da comunidade de leitores envolvendo todos da escola.

Esses alunos têm diferenças econômicas, religiosas, familiares e familiares que afetam diretamente a aprendizagem e o comportamento. Eles estão na faixa de 11-13 anos de idade, apresentam diferentes estágios de compreensão leitora, de letramento literário e diferentes níveis de proficiência leitora.

4.2 Jogo da verdade

O primeiro momento da pesquisa foi o contato dos alunos com o *Jogo da verdade*, aplicado em sala de aula no dia 4 de setembro de 2017, com duração de uma aula de 50 minutos. Este jogo era composto por oito perguntas, e tínhamos o objetivo de descobrir qual era a relação de cada aluno com a leitura literária. As respostas foram analisadas baseadas nas concepções bakhtiniana da linguagem; por isso, levamos em consideração as relações dialógicas presentes nos enunciados produzidos pelos sujeitos da pesquisa.

As questões exigiam dos alunos respostas dissertativas, nas quais eles deveriam refletir sobre a presença da leitura literária em suas vidas. A partir dessas respostas, descobrimos quais destes sujeitos envolvidos na pesquisa desenvolveram a competência frutiva (Feres, 2011, p. 14), isto é, a capacidade de sentir e se deixar afetar pelos textos.

Para realizar essa análise, dividimos as perguntas em três temas para descobrirmos se os alunos já experienciaram os momentos de leitura literária. Explicitamos no quadro abaixo, o objetivo de cada tema e as questões relacionadas ao assunto.

Quadro 5: *Jogo da verdade*

TEMA A	Objetivo: Descobrir se os alunos apreciam momentos de leitura literária. 1.Você gosta de ler? Explique as razões? 2.Complete a frase ler é....
TEMA B	Objetivo: Conhecer quais são os hábitos de leitura dos alunos. 3. Você frequenta a biblioteca da escola? 4. Você já leu algum livro por vontade própria?
TEMA C	Objetivo: Compreender se durante o percurso escolar/pessoal os alunos desenvolveram a competência frutiva? 5. As obras literárias podem despertar diferentes sentimentos? 6. Você concorda com a frase que diz que um livro pode ser um amigo? 7. A leitura pode ser algo envolvente e prazeroso como uma brincadeira?

Nesta dinâmica, explicitada previamente no capítulo 3, página 56, foi solicitado aos alunos que respondessem rapidamente, e entregassem a resposta sem contar aos colegas. Depois recolhemos as fichas respondidas, lemos para a sala todas as

respostas e fizemos uma tabela na lousa mostrando opiniões positivas e negativas sobre a leitura relatadas pelos alunos.

Seguem as observações e considerações a respeito das respostas obtidas. As perguntas do bloco A tinham o intuito de descobrir se os alunos apreciam momentos de leitura literária.

Quadro 6: Análise das perguntas- TEMA A

1- Você gosta de ler?	2-Complete a frase ler é....
S1: <i>Sim, gosto muito de ler e imaginar o que acontece.</i>	S3: <i>É feita de vez em quando, muito bom para a aprendizagem das crianças e também dos adultos.</i>
S2, S5, S22: <i>Não, porque é chato.</i>	S4: <i>É um pouco difícil, mas dá sabedoria e é legal.</i>

As justificativas para as respostas demonstram que S1 consegue se aventurar no mundo das palavras e assim coloca " de lado a sua realidade momentânea, e passa a viver imaginativamente todas vicissitudes dos personagens da ficção. Dessa forma, aceita o mundo criado como um mundo possível para si " (BORDINI E AGUIAR,1993, p.14). Já os S2, S5, S 22 não definem a leitura como uma relação de troca e proximidade, por isso que propomos, neste trabalho, desenvolver práticas de leitura literária que aproximem aluno e literatura.

S3 e S4 têm a ideia de que a leitura é uma fonte de conhecimento para as pessoas de todas as idades, além de ser agradável, mas é uma prática pouco realizada nos ambientes que eles frequentam e, por essa razão definem "*feita de vez em quando*". Além disso, o S4 acha "*difícil ler*", ele pode não ter recebido na escola "orientação em relação aos protocolos e mecanismos da literatura, o que pode levar ao abandono da leitura literária por ser considerada como uma atividade de elite ou inacessível" (COSSON, 2004, p.150). Por esse motivo, entendemos nesta pesquisa que o trabalho do professor como condutor das atividades de leitura é essencial para promover o desenvolvimento do letramento literário.

O bloco de perguntas 2 tinha o objetivo de conhecer quais são os hábitos de leitura dos alunos.

Quadro 7: Análise das perguntas- TEMA B

3-Você já leu algum livro por vontade própria?	4-Você frequenta a biblioteca da escola?
--	--

S9, S20: <i>Sim, pois eu gosto de ler e porque é legal.</i>	S7, S21: <i>Sim, de vez em quando, quando dá vontade de ler.</i>
S6: <i>Sim, porque gosto de ler histórias com aventuras.</i>	S8, S10: <i>Não, porque não gosto de ler.</i>

É possível notar com estas respostas que os sujeitos de pesquisa possuem diferentes hábitos e concepções sobre a prática leitora. Por isso, percebemos que S9, S20 e S6 relacionam os momentos de leitura literária na escola e em casa a uma prática agradável de vivenciar, porque tiveram boas experiências com a leitura. Os S7, S21, S8 e S10 não apreciam os momentos de leitura. Cosson (2004) explica que o aprender a ler, assim como, o letramento literário, faz parte de um aprendizado que deve acontecer na escola. Segundo o autor "ninguém nasce leitor e se leio dessa ou de outra maneira é porque aprendi a ler dessa ou de outra maneira" (Cosson, 2004, p.147).

Por essa razão, os alunos devem ser expostos a diferentes práticas leitoras para que possam entender os diferentes sentidos que a leitura literária suscita. Segundo a concepção bakhtiniana da linguagem, o ser humano está em constante processo de mudança porque a cada dia vivido descobre algo que acrescenta ou modifica seu pensamento.

A intenção das perguntas do bloco 3 era compreender se durante o percurso escolar/pessoal os alunos desenvolveram a competência fruitiva?

Quadro 8: Análise das perguntas- TEMA C

5- As obras literárias podem despertar diferentes sentimentos?	6- Você concorda com a frase que um livro pode ser um amigo?	7- A leitura pode ser algo envolvente e prazeroso como uma brincadeira?
S 13: <i>Raiva, amor e decepção.</i>	S 15: <i>Sim, porque quando a gente não tem nada para fazer, lemos um livro! Ele vai te emocionar com um conto: tipo terror, fadas, etc.</i>	S 17: <i>Sim, porque tem coisas legais como o medo e a aventura, por isso eu gosto de ler.</i>
S14, S19: <i>Não podem, é só um papel.</i>	S16: <i>Não, porque um livro não fala, não conversa, ele não faz nada que um amigo pode fazer.</i>	S18: <i>Sim, porque vai melhorar a leitura e a gente brinca sentado, imaginando.</i>

Percebemos que S14, S16 e S19 possivelmente não tiveram experiências significativas com a leitura e, por isso, não desenvolveram uma relação prazerosa com ela. As respostas também revelam que os S13, S15 e S17 e S18 tiveram experiências

fruitivas com a leitura que os levaram a sentir, viver, experimentar através e por meio do texto para aprendê-la" (Feres, 2011, p.186).

A análise dos dados evidenciou que metade dos sujeitos de pesquisa não conseguiu compreender as relações dialógicas que o texto estabelece com outros discursos, como explica Fiorin (2009).

Nas próximas seções deste capítulo, são apresentados os resultados desta pesquisa, que teve o intuito de desenvolver atividades que contribuam com a formação do leitor literário.

4.3 Ativação do conhecimento prévio sobre o gênero conto popular - A sensibilização para o gênero

O segundo momento da pesquisa foi o contato dos sujeitos com o texto *Entrevista com o papagaio*, aplicado em sala de aula no dia 11 de setembro de 2017, e para qual foi utilizado um período de 50 minutos. Nesta atividade, buscamos conhecer os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero conto popular e explicar as suas características. Para tanto, consideramos necessário o embasamento teórico sobre contos populares e letramento literário.

A conversa inicial sobre contos populares focou nas características desse tipo de narrativa como a transmissão oral, o uso da linguagem popular, a inegável mudança da história no decorrer dos anos, os elementos da narrativa que os constituem, o conteúdo sempre ficcional e a veiculação de assuntos e valores humanos que podem ser discutidos em diferentes épocas.

Fizemos a leitura do conto de forma compartilhada para contribuir com a interpretação coletiva do texto. Para isso, levantamos ideias a partir do título e lemos a história com o objetivo de compreender se as hipóteses que foram feitas no início da narrativa foram ou não confirmadas. Além disso, estabelecemos pausas a cada pergunta feita pelo personagem do texto para que os alunos pudessem reformular ideias sobre o trecho do texto lido e trocar impressões.

Pedimos aos alunos, no final da aula, que escrevessem de forma resumida o que aprenderam sobre os contos populares, como são escritos e do que falam. As respostas analisadas demonstraram como os alunos se apropriaram do texto estudado. Para definir os contos populares todos os sujeitos de pesquisa usaram as

palavras narrativas ou histórias. Também, relacionaram esse gênero ao povo e às diferentes gerações que perpetuam uma mesma história contada, como evidenciam as seguintes respostas:

S2: *História que a pessoa conta uma para outra.*

S5: *História que passa de boca em boca.*

S10: *É história que o povo conta.*

S19: *Narrativas que vão de geração em geração.*

Nas questões referentes à autoria dos contos populares, todos os sujeitos de pesquisa usaram o verbo ouviram ou escutaram para mostrar que esse gênero é produzido a partir de outras histórias. Além disso, os sujeitos que os autores dos contos populares escrevem só o que gostaram de ouvir e de acordo com a interpretação pessoal dos fatos. Algumas respostas destas questões foram transcritas abaixo:

S2: *São escritas por pessoas que escutam alguém falar uma história e contam e escrevem do seu jeito.*

S6: *O autor escreve a história que gostou de ouvir.*

S15: *Escrita por uma pessoa que ouviu a história e escreveu e o outro lê ou escuta essa história e escreve de novo.*

Para encerrar essa atividade, os alunos escreveram sobre o assunto dos contos populares. Na formulação dessa parte da frase, relacionaram o tema dos contos ao:

S1 - *Folclores e mitos.*

S10 - *Amor, aventura e terror.*

S17- *Histórias parecidas com a vida.*

Diante dessas respostas, percebemos que os alunos entenderam as características composicionais dos contos populares e descobriram que eles podem se relacionar com diferentes fatos da vida. Segundo Azevedo (2007, p.08), os contos populares dão aos leitores a "oportunidade de entrar em contato com temas que dizem respeito à condição humana vital e concreta, suas buscas, seus conflitos, seus paradoxos, suas transgressões e suas ambiguidades". E muitos alunos mostram essa percepção.

4.4 Apresentação do livro e do autor

No terceiro momento da pesquisa, apresentamos o livro aos alunos e realizamos com eles uma análise coletiva da capa, exposta nesta seção e já vista no

capítulo 3, página 60. Essa atividade foi realizada em sala de aula, no dia 18 de setembro de 2017, em um período de 50 minutos, com duração de 1 aula.

Figura 3: Capa e contracapa do livro de contos populares



Fonte: Livro *No meio da noite escura tem um pé de maravilha*.

Iniciamos a observação da capa do livro, cujo título é *No meio da noite escura tem um pé de maravilha*, indagando aos alunos o que seria o *pé de maravilha*. As respostas de alguns sujeitos da pesquisa foram transcritas:

- S9:** *Historias muito boas de ouvir.*
- S1:** *Lugar com muita aventura.*
- S18:** *Um lugar que só tem coisas legais e boas.*

Nestas respostas, podemos observar que os alunos utilizaram o conhecimento prévio da palavra maravilha para elaborar as respostas, assim, percebemos o dialogismo presente nos enunciados dos sujeitos de pesquisa. Como observa Fiorin (2009, p.56), "O sujeito vai constituindo-se discursivamente, apreendendo as vozes sociais que dão a conhecer a realidade em que está imerso, e, ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas".

Continuamos a explanação da capa do livro, perguntando-lhes por que o *pé de maravilha* ficava na noite escura. Alguns sujeitos da pesquisa responderam que:

- S15:** *A noite é o melhor momento para contar histórias.*
- S 20:** *A noite é o melhor momento do dia, porque é a hora que todos ficam juntos e as pessoas se reúnem.*

Os alunos recorreram a suas lembranças e experiências passadas para responderem à pergunta e, então, observamos as relações dialógicas dos enunciados do presente se relacionarem com vozes do passado. (FIORIN. 2010)

Mesmo não tendo direcionado mais perguntas aos alunos, eles continuaram a falar sobre a capa do livro, conforme as transcrições relatadas abaixo:

- S12:** *Comentou que o homem de cavalo ia contar histórias,*

S16: *Discordou do aluno e disse que aquele homem saía à noite para ouvir histórias.*

S13: *Terminou a discussão dizendo que o homem ouvia e contava histórias porque era um contador de histórias, e disse que o pé de maravilha era as histórias que ele contava para as pessoas.*

Para finalizar a apresentação do livro, analisamos com os alunos a contracapa e apresentamos-lhes o autor e ilustrador da obra. Durante a leitura da contracapa do livro, os alunos ficaram surpresos, porque todas as análises realizadas por eles foram ao encontro das informações lidas. Na leitura da pequena biografia do autor, ficaram curiosos em conhecer algumas obras mencionadas no livro, por isso, contamos-lhes que na Sala de Leitura da escola poderiam encontrar alguns livros desse autor.

Depois dessa atividade, a professora responsável pela Sala de Leitura relatou que vários alunos do 6º ano A emprestaram livros do referido autor. Essa notícia me alegrou, mostrando que as atividades propostas e a nossa mediação estavam sendo profícuas.

4.5 Sequência básica do conto *Moço bonito imundo*

Todas as *sequências básicas* dos contos populares se iniciaram com a motivação. As atividades de motivação tinham o intuito de aproximar os alunos dos assuntos a serem tratados, fazendo-os, inicialmente, ampliar os possíveis sentidos do conto. Cosson (2006, p. 54) explica que, na motivação, o professor deve "preparar o aluno para entrar no texto". As atividades foram realizadas em quatro aulas, nos dias 25 e 26 de setembro de 2017. Nesta etapa, dissemos aos alunos que o conto que iríamos ler se chamava *Moço bonito imundo* e, a partir disso, pedimos-lhes que imaginassem como era esse personagem. Os alunos, nessa atividade, levantaram hipóteses sobre quem é o moço, descrevendo como era e o que fazia. Os alunos tiveram curiosidade e interesse ao descreverem a imagem; registramos algumas considerações dos alunos a seguir:

S1: *Esse personagem era bonito, pobre e trabalhava na roça.*

S12: *O personagem era muito bonito, mas era malvado.*

S15: *O personagem era bonito de manhã e quando voltava do trabalho estava imundo e ficava feio.*

S18: *O personagem era bonito, mas à noite virava vampiro e ficava com o dente grande.*

Deixamos no quadro as informações relatadas pelos alunos, para compararmos após a leitura coletiva. Fizemos a leitura expressiva do conto e

estabelecemos pequenas pausas em alguns parágrafos para fazer perguntas à classe com o intuito de provocar a elaboração de inferências nos sujeitos de pesquisa. A seguir, listamos algumas perguntas feitas:

- a) O que aquele personagem com pés de bode queria com o *Moço bonito*?
- b) O *Moço bonito* irá conseguir cumprir o acordo que fez com o personagem que tinha pés de bode? O que acharam desse acordo? Fariam algo parecido?
- c) O *Moço bonito* vai conseguir se hospedar em algum lugar com aquela aparência?

Quando terminamos a leitura do conto, comparamos com os discentes as informações apresentadas no texto com as respostas previamente dadas por eles e escrita no quadro pela pesquisadora.

Após a discussão do conto, orientamos os alunos que respondessem um questionário com perguntas sobre as narrativas lidas (APÊNDICE B). Essas questões tinham o objetivo de evidenciar a esta pesquisadora, em que medida os alunos entenderam os elementos das narrativas lidas. Além disso, havia o intuito de descobrir se os alunos conseguiram relacionar os assuntos dos contos lidos às suas vivências.

Para realizar essa análise, buscamos fundamentação na concepção bakhtiniana da linguagem que, segundo Fiorin (2009, p. 46), com base nos estudos de Bakhtin, explica que o "processo de leitura deve levar em consideração as relações internas produtoras de significação, as relações do texto com sua exterioridade e outros discursos com o texto".

O primeiro questionário, formado por cinco questões, conforme o modelo abaixo, foi o conto *Moço bonito imundo*, de Ricardo Azevedo. Para realizar essa atividade, os alunos responderam individualmente às questões e realizaram uma discussão coletiva sobre as respostas elaboradas.

Quadro 9: Atividade do conto: *Moço Bonito Imundo*

1) Explique com uma frase como era o *Moço bonito* e como ele ficou depois do acordo que ele fez com outro personagem.

2) Cite os fatos que aconteceram na vida do moço bonito, envolvendo:

PAI	ACORDO	HOTEL	AJUDA	MOÇA	FINAL
-----	--------	-------	-------	------	-------

3) Escreva três características do *Moço bonito imundo* e da *Moça*.

4) Imagine o *Moço bonito* vivendo no século XXI e responda às perguntas:

- a) A aparência dele se assemelharia a quê?
- b) Como ele viveria?
- c) Você acha que ele sofreria preconceito? Por quê?

5) Faça uma relação entre a história lida e o filme *A bela e a fera*?

Na primeira pergunta, todos os alunos souberam explicar como era o personagem principal antes e depois de fazer um acordo com outro personagem, ao responderam que:

S2: *Antes ele era pobre e trabalhava muito para ajudar a família, depois ele ficou rico, feio, com unhas grandes, barbudo e com roupa de bicho.*

S14: *Ele era bonito, pobre, humilde e ficou sujo, feio, rico, fraco.*

Em relação a pergunta 2, podemos dizer que os sujeitos de pesquisa entenderam todo o enredo que envolve a narrativa, conforme o registro das respostas a seguir:

S5 *O pai morreu, ele fez um acordo para ficar rico, no hotel ele deu moedas para o moço e o ajudou a pagar as contas de sua família e por isso, a moça quis casar com o moço imundo.*

Os sujeitos de pesquisa deveriam elencar, na terceira pergunta, quais eram as características do Moço bonito e da Moça. Sobre este questionamento responderam que *o moço era forte solitário inteligente bom valente bondoso humilde honesto corajoso. A moça era bonita, jovem, bondosa, limpa, amorosa, caçula feliz, meiga.*

Nas questões 1, 2 e 3, os alunos tinham que encontrar informações explícitas e implícitas no conto analisado. Eles apresentaram facilidade para responder a estas questões devido à discussão realizada, após a leitura do texto, porque o conto "se organiza segundo um andamento que lembra o ritmo subjacente aos eventos do cotidiano, cujos pormenores se acumulam numa ordem "objetiva", de fácil percepção" Moisés (2006, p. 30).

Em relação às perguntas finais do questionário, os alunos tinham que relacionar o assunto do texto à realidade em que vivem. Por isso, estas questões tinham o objetivo de "discutir de modo prazeroso e lúdico, assuntos humanos relevantes", conforme explica Azevedo (2004, p.40). Na questão 4, os alunos deveriam imaginar a personagem da história vivendo no século XXI e transpô-la para a vida real. Todos os alunos afirmaram que o personagem principal do conto iria ser um mendigo porque:

S1: *Anda sujo, fedido e dorme na rua.*

S12: *Tem barba grande e unha grande.*

S 15: *É muito pobre e não tem comida e água.*

Ao explicar o modo como esse morador de rua viveria, responderam que ele iria:

S2: *Sofrer bullying e desprezo.*

S12: *Ficar isolado, ser rejeitado por todos que o conhecem e não o conhecem.*

S16: *Pegar reciclado, viver triste e sozinho.*

As respostas mostram afeto e compaixão pelo mendigo, o que nos lembra, mais uma vez, Candido (1995) e a humanização pela literatura.

Na questão 5, os sujeitos de pesquisa deveriam relacionar a história lida a um conto, que gerou filme e é muito conhecido pelas crianças. Entretanto, antes de trabalhar essa pergunta, conversamos com os alunos sobre o conto *A bela e a fera* e percebemos que eles o conheciam, então, prosseguimos as atividades. Pela análise das perguntas, percebemos que todos conseguiram comparar as histórias e entender a moral presente nos diferentes textos, conforme o registro exemplificado a seguir:

S18: *As duas mulheres se casaram para ajudar o pai e ,no final, descobriram que eram homens bonitos, honestos e bons e se apaixonaram por eles. Todo mundo é igual, tem gente que não sabe conhecer a pessoa por dentro.*

S10: *A moça da história da Bela e a fera era humilde e não olhava a aparência, mas sim o amor. E na história do moço bonito imundo acontece isso também. Nas duas histórias, as moças não se importaram se eles eram feios e sujos, mas importou-se com o amor.*

Para finalizar as atividades sobre o conto os estudantes foram orientados a fazer um desenho representando como era a imagem do *Moço bonito* enquanto ele cumpria o acordo que fez com o *Coisa ruim* e, ao redor do desenho, deveriam escrever quais os sentimentos que eles achavam que o personagem vivenciou ao se deparar com aquela situação. As produções foram expostas no pátio da escola em um quadro intitulado: *Conto da semana*. Algumas dessas produções são apresentadas a seguir:

Figura 4 : Ilustração referente ao conto *Moço bonito imundo*, de Ricardo Azevedo (S4) .



Figura5 : Ilustração referente ao conto *Moço bonito imundo*, de Ricardo Azevedo (S10).



Durante a realização da *sequência básica* referente ao conto *Moço bonito imundo*, de Ricardo Azevedo, os sujeitos de pesquisa demonstraram grande interesse pela leitura e pela realização das atividades propostas. Podemos observar nas respostas dos alunos, que o conto, as atividades e a mediação do professor propiciaram aos alunos refletir sobre o mundo em que vivem, pensar no próximo e nos problemas sociais que afetam a sociedade. Nesse sentido, retomamos Candido (1995, p.243) explica que a literatura é um " fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente."

Essas atividades tinham o intuito de oportunizar aos alunos momentos de leitura de fruição. Feres (2011, p.14) explica que "para o leitor desenvolver a competência frutiva é preciso que ele domine a capacidade de sentir a qualidade das coisas a partir de relações analógicas". Desse modo, podemos dizer que o nosso objetivo foi alcançado porque os alunos desfrutaram de um momento de leitura de fruição, que os levaram a imaginar e a se colocar no lugar dos personagens da ficção.

4.6 Sequência básica do conto *Coco Verde e Melancia*

A segunda *sequência básica* de atividades realizadas foi o conto *Coco verde e Melancia*, de Ricardo Azevedo, e foi desenvolvida nos dias 02 e 03 de setembro de 2017, no decorrer de quatro aulas. Estas atividades eram compostas pela motivação, leitura expressiva, discussão sobre aspectos explícitos e implícitos no conto e a elaboração de um desenho representando partes da narrativa.

Para iniciar as atividades da etapa de motivação para a leitura, contamos aos sujeitos de pesquisa que a história que leríamos tinha como assunto central o amor. Então, escrevemos a palavra amor no centro da lousa e pedimos a eles que falassem palavras relacionadas a esse vocábulo. Assim, a maior parte dos sujeitos de pesquisa associou amor a: "atenção, família, briga, Deus, namorado, compaixão, sentimento, alegria, romance, paixão, carinho e amizade".

Após a motivação, realizamos com os alunos a leitura expressiva do conto e estabelecemos pequenas pausas em alguns parágrafos para fazer perguntas à classe com o intuito de provocar a elaboração de inferências nos sujeitos de pesquisa. Algumas perguntas das perguntas foram:

- a) *Coco verde* vai acreditar na mentira que o *pai de Melancia* disse?
- b) *Coco verde* vai conseguir acabar com o casamento de *Melancia*?
- c) Por que *Melancia* começou a contar uma história no meio do casamento?

Durante a leitura, comparamos com os alunos as informações apresentadas na narrativa com as escritas previamente por eles no quadro.

O segundo questionário, formado por cinco questões, conforme o modelo abaixo, foi referente ao conto *Coco verde e Melancia*, de Ricardo Azevedo. Nessa atividade, os alunos responderam individualmente às questões e realizamos uma discussão coletiva sobre as respostas por eles elaboradas.

Quadro 10: Atividade do conto: *Coco verde e Melancia*

- 1) Descreva a imagem presente no conto, relacionando-a com a história lida.



- 2) O pai da menina não queria que ela namorasse o rapaz sem dinheiro. Escreva qual foi a mentira contada pelo pai da menina para a filha e para o moço pobre.
- 3) Qual foi a consequência da mentira que o pai da moça inventou na vida de Coco Verde e Melancia?
- 4) Quais sentimentos você acha que Coco Verde e Melancia sentiram ao se separarem? Justifique a sua resposta.
- 5) Você acha que o pai da moça agiu corretamente? Por quê?

Na primeira pergunta todos os alunos conseguiram relacionar uma imagem a história lida e lembraram de diferentes fatos da narrativa envolvendo a ilustração, conforme explicitamos nas respostas:

S4: *Um menino e uma menina encontravam na árvore e para ninguém saber do romance e se apelidaram de Coco verde e Melancia.*

S6: *Foi no final da história que Melancia se encontra com Coco verde na árvore de amor deles.*

Em relação a pergunta 2, podemos dizer que os sujeitos de pesquisa conseguiram entender o conflito da narrativa ao compreender a mentira que o pai da menina inventou para separar ela de seu namorado. Algumas respostas foram mais explicativas outras mais diretas, mas todas evidenciaram que: *a mentira era que a onça tinha matado a filha do fazendeiro, o moço tinha se casado com outra e fugiu da cidade.*

Os sujeitos de pesquisa, deveriam explicitar na terceira pergunta: qual foi a consequência da mentira que o pai da moça inventou na vida de Coco Verde e Melancia. Obtivemos respostas similares à descrita abaixo, o que comprova que os alunos compreenderam o enredo que envolve a narrativa.

S11: *Coco verde queria morrer, mas a morte não chegava! Então decidiu viajar pelo mundo e Melancia teve que se casar com o fazendeiro que era vizinho dela, mas estava triste!*

Após analisar as atividades produzidas pelos alunos, percebemos uma situação semelhante à realizada na primeira *sequência básica*. Os alunos conseguiram identificar, nas três primeiras questões, os elementos estruturantes de um conto como os personagens, tempo, espaço e a progressão restrita dos fatos, conforme conceitua Moisés (2006).

Nas questões finais das atividades, os alunos expuseram opiniões particulares sobre a temática abordada no conto ao responderem: "Quais sentimentos que *Coco Verde e Melancia* sentiram ao se separarem?". As respostas analisadas mostraram que os sujeitos de pesquisa ao se colocarem no lugar do personagem sentiram: *tristeza, vontade de morrer, dor no coração, raiva, medo e angústia*. Saraiva e Mügge (2006, p.29) evidencia que a literatura "assim como as outras artes, dá forma concreta a sentimentos, dilemas, angústias e sonhos, por meio de representações simbólicas criadas pela imaginação. "

Os sujeitos apresentaram respostas semelhantes nas questões relacionadas ao conflito da narrativa, (Você acha que a moça agiu corretamente? Por quê?) pois

evidenciaram o respeito aos seres humanos e discordaram do comportamento do personagem do conto, conforme o registro das respostas a seguir:

S 5: O pai da moça fez errado, devia deixararem os dois namorarem.

S 9: Se ele realmente gostasse da filha não inventaria mentira para separar o namoro dela.

S 12: Não, a mentira do pai quase fez os dois morrerem.

S19: Não, o pai da menina só queria dinheiro e riqueza não pensava na felicidade dela e não se importava com os outros

S20: Não, porque ele devia deixar os dois mergulharem no amor e não tinha que ter preconceito com gente pobre.

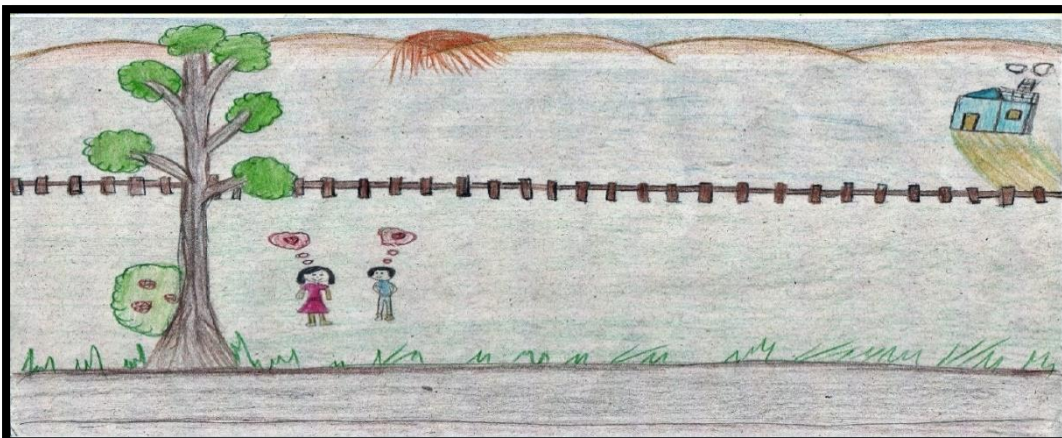
Assim, notamos que, durante a leitura, os alunos conseguiram "inter-relacionar sensação, emoção e razão, tanto na tentativa de se expressar como na tentativa de se buscar sentido, compreender a si próprio e o mundo" (MARTINS, 2006, p.37).

Após essa atividade, foi solicitado aos sujeitos de pesquisa que transformassem a história cantada pelo *Coco Verde no casamento de Melancia* em um desenho. As produções dos alunos foram expostas no pátio da escola, no quadro "Conto da semana", algumas dessas produções são apresentadas a seguir:

Figura 6 : Ilustração referente ao conto *Coco verde e Melancia*, de Ricardo Azevedo (S2).



Figura 7 : Ilustração referente ao conto *Coco verde e Melancia*, de Ricardo Azevedo (S14).



Em relação à *sequência básica* referente ao conto *Coco Verde e Melancia*, de Ricardo Azevedo, percebemos que os sujeitos de pesquisa se identificaram com o tema, já que aborda um assunto comum na adolescência: o amor que começa na escola. Podemos comprovar essas respostas nos seguintes trechos dos alunos: S3: *Todo pai tem que deixar o filho ficar com quem gosta*, S10: *A gente não pode ficar longe de quem ama*.

As atividades de interação e diálogo que foram realizadas nesta sequência propiciaram aos sujeitos de pesquisa "entrar em contato com temas que dizem respeito à condição humana vital e concreta, suas buscas, seus conflitos, seus paradoxos, suas transgressões e ambiguidades" (AZEVEDO, 2007, p.11). Desse modo, os alunos se tornam capazes de estabelecer relações entre os fatos lidos e o seu cotidiano.

4.7 Sequência básica do conto: As três noites do papagaio

O terceiro conto trabalhado com os sujeitos de pesquisa foi "As três noites do papagaio", de Ricardo Azevedo, desenvolvido nos dias 9 e 10 de outubro de 2017, no decorrer de quatro aulas. Estas atividades eram compostas pela motivação, leitura compartilhada, discussão sobre aspectos explícitos e implícitos no conto e elaboração de um desenho representando partes da narrativa também, como as outras duas.

Para iniciar as atividades da etapa de motivação para a leitura, contamos aos sujeitos de pesquisa que leríamos o conto *As três noites do papagaio* e conversaríamos sobre alguns temas presentes no texto. Entregamos para cada aluno uma palavra relacionada à narrativa e pedimos que produzissem uma narrativa oral. Depois, cada estudante continuou a história começada pelo colega, as palavras utilizadas foram: inveja, esperteza, cobiça, mentira, papagaio, ingenuidade, histórias, feiticeira, príncipe, princesa, castelo, rei, sonhos, moça bonita.

Todos os sujeitos de pesquisa participaram e foram coerentes ao elaborarem as etapas da história e respeitarem a sequência de fatos propostas pelos colegas. A narrativa oral, criada de forma coletiva pelos alunos, aconteceu em um castelo e envolveu príncipes e princesas ingênuos que eram invejados por uma feiticeira e foram salvos por uma moça bonita que tinha um papagaio falante.

Essa atividade foi muito bem-sucedida pois os sujeitos de pesquisa ficaram muito curiosos para fazer a leitura do conto e verificar semelhanças com a história criada. Realizamos com os alunos a leitura expressiva do conto e estabelecemos pequenas pausas em alguns parágrafos para fazer perguntas à classe, tais como:

- a) O filho do fazendeiro iria conseguir ficar com a Moça bonita que era casada?
- b) A velha iria conseguir enganar a Moça casada?
- c) Por que você acha que o papagaio começou a contar histórias toda noite?

O intuito destas perguntas foi de provocar a elaboração de inferências e comparações nos sujeitos de pesquisa e ampliar repertório para a construção de sentidos. Realizamos uma conversa, perguntando aos alunos sobre o conflito da narrativa e como ele foi resolvido, para que eles tivessem subsídios para responderem o terceiro questionário, referente ao conto: *As três noites do papagaio*, de Ricardo Azevedo, conforme o modelo abaixo:

Quadro 11: Atividade do conto: As três noites do papagaio

- 1) Defina a personalidade do Moço Rico, da Moça Bonita, do Papagaio e da Velha Feiticeira com uma palavra.
- 2) O que você acha que o Papagaio pensou ao ouvir a velha falando com a moça para então decidir contar muitas histórias durante a noite?
- 3) Escreva o que aconteceu com a Velha Feiticeira e o Papagaio nas três noites em que eles se encontraram?
- 4) O conto termina com uma pequena estrofe. Relacione o sentido desses versos à história lida.

A vida é cheia de não
 A vida é cheia de sim
 Tudo que um dia começa
 Cedendo ou tarde chega ao fim.
- 5) Você acha que os planos da Velha e do Moço rico poderiam dar certo? Justifique sua resposta.

Na primeira pergunta todos os alunos tinham que definir a personalidade dos personagens do conto com uma palavra. Listamos todas as características atribuídas pelos alunos aos personagens:

Moço bonito: apaixonado queria tudo só para ele, rico e orgulhoso.
Velha feiticeira: feia, trapaceira, chata, mentirosa e brava.
Moça ingênua: bonita casada e bondosa.
Papagaio: esperto, falante, inteligente e bicho de estimação.

Em relação a pergunta 2, os sujeitos de pesquisa tinham que imaginar o que o Papagaio pensou ao ouvir a velha falando com a Moça. Eles conseguiram pensar em

diferentes fatos que motivaram o papagaio a contar as histórias, conforme o registro das respostas a seguir:

S2: *Essa velha aí é mentirosa e não é tia de ninguém.*

S5: *Não posso deixar a moça cair numa mentira, vou fazer alguma coisa*

S8: *Essa velha não é confiável.*

Os sujeitos de pesquisa, deveriam relacionar na terceira pergunta o que aconteceu com a Velha Feiticeira e com o Papagaio nas três noites em que eles se encontraram, sobre este questionamento S 10 respondeu que:

Na 1 noite a Velha fingiu que era boazinha e o papagaio fingiu que estava com dor de garganta.

Na 2 noite a velha foi novamente na casa da mulher e o papagaio fingiu que estava com dor de cabeça.

Na 3 noite a velha foi desmascarada e o papagaio fingiu que estava com dor de barriga

Ao ler as respostas dos sujeitos de pesquisa para as três primeiras questões, percebemos que os alunos compreenderam o conto que lemos compartilhadamente. Durante a leitura, os alunos puderam levantar e confirmar ideias sobre o texto, trocar e compartilhar impressões sobre a leitura, com isso, os significados do texto foram coletivamente construídos. Saraiva e Mügge (2006, p. 18) explicam que para "o texto literário propiciar o prazer de sua fruição, exige o trabalho de descoberta de seu sentido, os quais resultam da exploração de possibilidades expressivas da língua levado a efeito pelo autor". Por isso, entendemos nesta pesquisa que, promover a compressão leitora é um fator essencial para que o aluno possa usufruir de momentos de fruição.

As duas últimas questões tinham o objetivo de levar os sujeitos de pesquisa a exporem opiniões particulares sobre a temática abordada no conto. A pergunta 4, (Relacionar o conto lido a sua última estrofe) evidenciou que os alunos conseguiram relacionar o conto ao verso presente no final da narrativa ao responderem que:

S1: *A mentira sempre é desmascarada cedo ou tarde.*

S9: *A verdade sempre aparece.*

S15: *Nunca fale mentira porque você vai ser prejudicado.*

S17: *Você não pode fazer para os outros aquilo que não quer para você.*

S19: *Tudo de bom ou ruim na vida sempre acaba.*

Estas respostas evidenciaram interações e trocas comunicativas que os sujeitos de pesquisa estabeleceram com o conto. A esse propósito trazemos Saraiva e Mügge (2006, p. 33) para quem "a literatura é um sistema dinâmico em que as obras

constroem relações ou interações recíprocas, as quais se ampliam para outras formas discursivas, comprova ser o texto literário um diálogo em execução".

Nas questões relacionadas ao conflito da narrativa (Você acha que os planos da velha e do moço rico poderiam dar certo? Justifique sua resposta), os sujeitos apresentaram respostas semelhantes ao evidenciarem que o plano da velha não poderia dar certo porque:

S2: *Ela gostava muito do marido e não ia ficar com outro.*

S9: *O papagaio esperto não ia deixar, ele sempre ia inventar uma mentira.*

S12: *Não, a verdade sempre aparece e ela ia saber da mentira.*

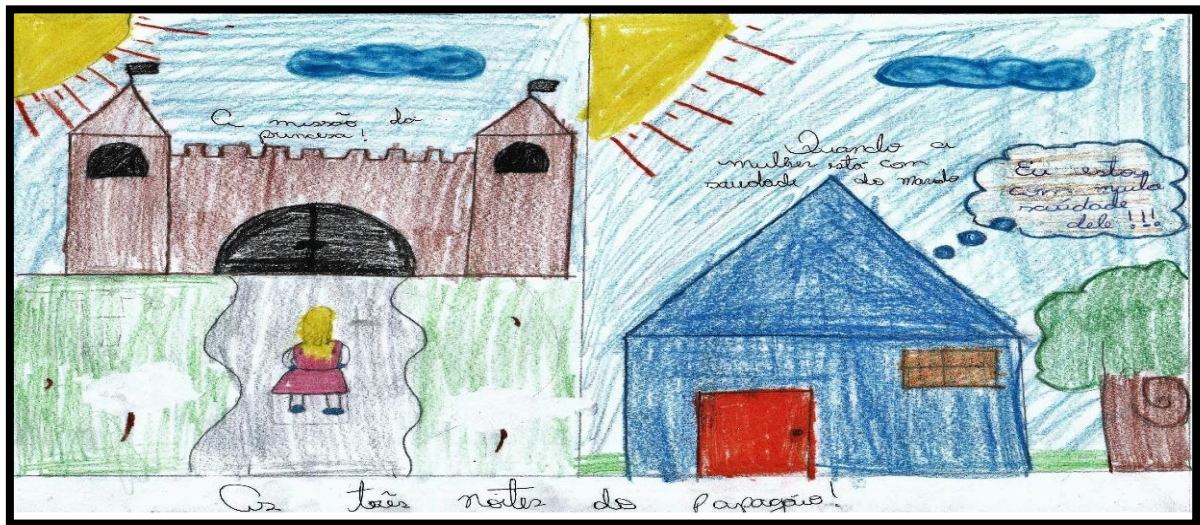
A partir dessas respostas, notamos que, os alunos conseguiram estabelecer relações dialógicas com a leitura, porque levaram em "consideração as relações internas produtoras de significação e as relações do texto com sua exterioridade, outros discursos com o texto" (FIORIN, 2009, p. 46).

Após essa atividade, foi solicitado aos sujeitos de pesquisa que retratassem como era a cidade de pedra contada na história em um desenho, que também foram expostos no pátio da escola, alguns dessas produções são apresentadas a seguir:

Figura 8 : Ilustração referente ao conto *As três noites do papagaio*, de Ricardo Azevedo (S5)



Figura 9 : Ilustração referente ao conto *As três noites do papagaio*, de Ricardo Azevedo (S12)



Percebemos que os sujeitos de pesquisa conseguiram, em todas as atividades, estabelecer uma relação significativa ao dialogarem com os contos lidos e associarem os fatos da leitura às suas vivências. Nestes momentos de interação, todos os envolvidos na leitura puderam refletir, concordar, discordar ou mudar de opinião e, assim, puderam constituir-se "discursivamente, apreendendo as vozes sociais que dão a conhecer a realidade em que está imerso, e, ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas". (FIORIN,2009, p.56). Dessa forma, podemos lembrar que na concepção bakhtiniana da linguagem, o ser humano está em constante processo de mudança, porque, a cada dia vivido, descobre-se algo que acrescenta ou modifica seu pensamento. Foi isso que percebemos nos alunos, a cada dia, que a nova etapa de *sequência básica* acontecia.

4.8 O inesperado que favoreceu a fruição leitora

No início da pesquisa, tínhamos exposto um cronograma de atividades para os sujeitos de pesquisa, em que a finalização das atividades de leitura ocorreria com a organização de um livro de contos populares produzidos pelos alunos. Para alcançar esse objetivo os alunos teriam que ouvir de um familiar um conto popular e, em seguida, reescrevê-lo. Para que, então, pudéssemos confeccionar o livro de contos.

Quando finalizamos a primeira etapa das atividades de leitura, relembramos os alunos sobre as características dos contos populares, estudados anteriormente, e

pedimos que conversassem com algum familiar, explicassem o que é um conto popular e perguntassem se eles teriam alguma história que pudessem compartilhar.

No dia 16 de outubro, foi solicitada a entrega dos contos. Muitos alunos não trouxeram a história argumentando que nenhum familiar conhecia esse tipo de texto, enquanto outros não queriam entregar as suas produções escritas porque disseram que as narrações feitas pelos seus familiares não tinham as características do gênero estudado. Então, pedimos que cada aluno contasse sobre o texto escrito e explicasse por que motivo não poderia ser considerado um conto popular. Obtivemos as seguintes argumentações dos sujeitos de pesquisa:

S3: Meu avô contou a história do saci, quando o viu perto da cachoeira. Mas não é conto popular, porque o personagem tem nome, meu avô, e tem o tempo de quando ele era pequeno.

S12, S10: A minha história também é lenda, fala da mula sem cabeça e o meu tio disse que a viu quando era pequeno.

S3: Meu pai disse que quase matou a mula sem cabeça e isso não é conto popular.

S4: Minha mãe contou a história de uma mulher que virou cobra e aconteceu onde ela morava e não é conto popular.

S5, S20: Minha irmã contou a lenda do curupira

S9, S15: Meu avô falou que o amigo dele virou corpo seco.

Podemos observar nessas respostas que avô, tio, pai, mãe, irmã, ou seja, as famílias conhecem histórias orais de seres que foram vistos. Selecionamos um trecho de uma narrativa recontada por dois sujeitos de pesquisa.

S9: Minha mãe falou que uma mulher estava na rua, viu um rodãozinho e pulou dentro dele. Depois desse dia, ela nunca foi vista. Dizem que foi o saci que pegou ela.

S15: Meu vô falou que tinha um menino que batia muito em sua mãe e um dia depois da sua mãe morrer ele morreu também. Ele foi enterrado no bambuzal do bairro, e, todos que passam lá à noite, ele agarra nas costas das pessoas

Assim, percebemos que os alunos tinham se apropriado das características dos contos populares e conseguiram identificar que as histórias que escreveram eram lendas ou causos, mesmo não conseguindo nomear esses gêneros discursivos.

Foi preciso, então, planejar novas atividades para finalizar as atividades de letramento literário. Relembrando Thiollent (1986, p. 100) que explica que:

Quando os atores não conseguem transformar o que pretendem, o objetivo da investigação é redefinido em função do estudo das condições deste fato. Quando a análise da situação mostra que uma ação inicialmente cogitada ou planejada é impossível, os pesquisadores reorientam o processo da investigação de modo a

contornar o paradoxo, junto aos demais participantes, por meio da elucidação do bloqueio.

Dessa forma, podemos entender que a pesquisa-ação, assim como o ambiente escolar, pode ser marcada por acontecimentos inesperados e imprevisíveis. Por essa razão, é importante a contínua reflexão do professor, para que assim consiga redefinir a sua prática e enfrentar a incerteza; foi o que fizemos.

4.9 Leitura e compartilhamento de contos

Após repensar as atividades de leitura foi realizada, nos dias 30 e 31 de outubro, durante quatro aulas, uma visita à biblioteca para a escolha de um livro para leitura e o compartilhamento de histórias. Além disso, propusemos aos sujeitos de pesquisa a reescrita individual de contos populares narrados por um colega e a organização das histórias em um livro de contos elaborados pelos alunos. O planejamento das atividades acima descritas visou à concretização das quatro práticas de letramento proposta por Cosson e Paulino (2009): a formação de uma comunidade de leitores, a ampliação do repertório literário dos alunos, a interferência crítica do professor e a prática da escrita com interação da literatura.

Antes de levá-los para à biblioteca, no dia 30 de outubro, foi explicado que eles deveriam escolher um livro, procurar um lugar silencioso na escola, lê-lo, para que, na próxima aula pudessem compartilhar a leitura com os colegas. Surpreendeu-nos o fato de que todos os sujeitos escolheram livros de contos populares. Durante a escolha, na biblioteca, um aluno escolheu a obra de Câmara Cascudo, *Contos Tradicionais do Brasil*, começou a ler rapidamente e a contar várias histórias para a sala. Neste momento, percebemos que todos os alunos prestavam atenção e queriam o livro escolhido pelo colega. Então, foi explicado que só havia um exemplar deste livro e por isso, direcionamos, cada aluno poderia ler no mínimo, um conto desta obra e depois partilhar essa leitura com a sala. Contei a eles dados sobre o grande pesquisador do folclore, o potiguar, Luís da Câmara Cascudo. Desta forma, todos puderam ler o livro que despertou o interesse de toda a sala e muitas histórias foram compartilhadas.

Depois que todos os alunos escolheram e leram os livros solicitados, foram orientados a escolher um colega para contar-lhe a história lida. Nessa atividade, realizada no dia 31 de outubro, percebemos muita interação entre os alunos que se mostraram muito receptivos tanto para escutar quanto para compartilhar histórias.

Retomamos, aqui, as explicações de Cosson e Paulino (2009, p.70) sobre a importância de trabalhar a literatura em uma perspectiva dialógica, porque permite "que o sujeito viva o outro na linguagem, incorpore a experiência do outro pela palavra, tornando-se um espaço privilegiado de construção de sua identidade e da comunidade".

Acreditamos que as atividades de leitura realizadas propiciaram aos alunos experienciar momentos de fruição leitora e desenvolver o desejo de maior contato com a literatura. Esse fato confirma as afirmações de Yunes (1996, p.194) ao explicar que "a fruição decorre de uma percepção mista de necessidade e prazer, desliza sobre o tempo e não pesa sobre o leitor, na medida em que uma intimidade cada vez maior".

4.10 Reescrita individual de contos populares narrados por um colega

No dia 06 de novembro realizamos o planejamento da escrita individual da história que foi contada pelo colega. Esta atividade foi fundamentada em Antunes (2009) que explicita os procedimentos necessários para as produções escritas. Por esse motivo, a primeira etapa para a realização da escrita foi o planejamento, ou seja, o momento de pensar o que e como escrever. Nessa atividade, relembramos com os alunos as características dos contos populares para que pudessem relacionar com aqueles lidos nas aulas anteriores.

Esse procedimento aconteceu de forma agradável e contribuiu para que todos participassem com sugestões e opiniões sobre as características estudadas. Em seguida, recordamos os elementos da narrativa que envolvem a organização dos contos populares. Registramos a explicação no quadro de giz e pedimos que os alunos anotassem todas as especificidades do gênero estudado para que pudesse ser consultado, em caso de dúvida, durante a escrita do conto.

Explicamos aos sujeitos de pesquisa que a primeira versão do conto não iria ser exposta em um livro, e que os contos escritos por eles passariam por atividades de correção colaborativa, envolvendo os colegas e o professor.

A segunda etapa descrita por Antunes (2009), para a produção textual em sala de aula, é a escrita. Retomando as palavras da autora, "a etapa da escrita, corresponde à tarefa de pôr no papel, de registrar o que foi planejado". (ANTUNES,2009, p.55). Nessa aula, orientamos os alunos a iniciarem a escrita do

texto e, ao observar os alunos escrevendo os contos, percebemos que precisávamos retomar com alguns o planejamento feito. Durante a aula, constatamos o esforço de a maior parte dos alunos em seguir as etapas que foram anteriormente planejadas.

No dia 13 de novembro, foi realizada a etapa da revisão e reescrita. Antunes (2009) explica que esse é o momento de analisar o que foi escrito. Nesta atividade, foi explicado aos alunos o que deveriam observar, nas produções dos colegas, se as características do conto popular, os elementos da narrativa e as convenções ortográficas estavam corretamente empregadas. Esclarecemos-lhes que esta atividade não tinha o objetivo de apontar inadequações, mas ajudar os colegas a aperfeiçoarem suas produções escritas.

Antes de entregar os textos para aos alunos para que pudessem realizar a versão final do conto, analisamos todas as produções a fim de entender de que forma poderíamos ajudá-los no momento da reescrita. Durante a aula, no dia 20 de novembro, auxiliamos todos os sujeitos de pesquisa para que pudessem compreender como as sugestões propostas pelos colegas poderiam ser empregadas na escrita. Percebemos a resistência dos alunos para reescrever o texto, por isso, explicamos-lhes que as produções textuais não podem ser resumidas em uma única escrita, pois são um processo de aprendizagem e que exigem empenho do escritor e foco do leitor.

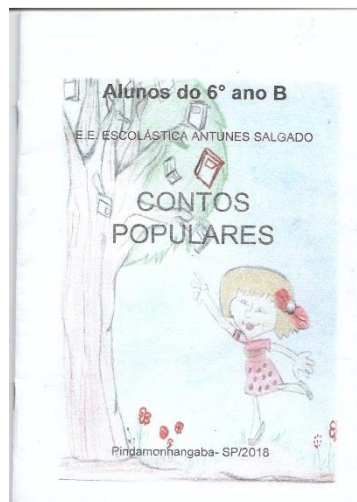
Como o produto final das atividades de leitura seria um livro de contos, digitamos todas as produções dos alunos e, em 27 de novembro, levamos para a sala todos os textos impressos para que pudessem vê-los e, com isso, produzirem uma ilustração para a história escrita. Durante a realização das atividades de leitura, os discentes vivenciar atividades concretas e práticas de letramento literário, que propiciaram o prazer da leitura e da escrita. Ao final do ano letivo, com tarefas docentes e datas a serem cumpridas não foi possível realizar o lançamento do livrinho em 2017; combinamos com os sujeitos de pesquisa que ocorreria no início de 2018.

Nem todos os alunos quiseram que as produções fizessem parte do livro, porque disseram que não queriam que os textos escritos fossem lidos por muitas pessoas. Esse fato aconteceu com apenas três alunos, atendemos ao pedido e não expusemos os seus trabalhos.

4.11 Lançamento do livro de Contos Populares

No início do ano de 2018, os desenhos e as produções realizadas pelos alunos em sala de aula foram impressos pela pesquisadora em um livro e divulgados em uma tarde de leitura na escola. Na semana que antecedeu o evento, os pais dos alunos receberam um convite, convidando-os a participar deste evento no ambiente escolar. Neste dia de comemoração, intitulado de *Hora do Conto*, os sujeitos desta pesquisa realizaram algumas apresentações sobre a importância da leitura na vida das pessoas, a origem dos contos populares e a contação de algumas narrativas. Ao final das apresentações, todos os alunos que participaram das atividades de leitura receberam um livro e pediram aos familiares, aos colegas e aos profissionais que integram a equipe escolar que deixassem uma mensagem no livro sobre esse momento que eles vivenciaram.

Figura 10: Capa do livro de Contos Populares produzido pelos alunos



Ao finalizarmos esta atividade, percebemos que os alunos tiveram muito entusiasmo ao receber o livro produzidos em sala de aula e poder compartilhar as suas leituras com diferentes pessoas. Diante disso, tivemos a certeza de que a leitura, a fruição e a escrita constituem múltiplas possibilidades de práticas significativas de incentivo à leitura. Apresentamos, no final deste trabalho, o livro de contos populares produzidos pelos alunos (Apêndice E).

Podemos dizer que as atividades de leitura descritas neste trabalho e desenvolvidas com os sujeitos de pesquisa representam eficientes recursos pedagógicos porque são práticas planejadas a partir das vivências e interesses dos

alunos. Os momentos de leitura e escrita possibilitaram estabelecer uma relação de compartilhamento entre textos e diferentes sujeitos e as intervenções do docente favoreceram o desenvolvimento da fruição leitora, contribuindo para o processo de letramento literário.

CONCLUSÃO

Esta dissertação teve o objetivo geral de contribuir para a formação do leitor, do 6º ano do Ensino Fundamental. Especificamente, a pesquisa buscou: 1) entender como o caderno do professor orienta as atividades que visam desenvolver a fruição literária; 2) elaborar atividades de leitura que desenvolvam a fruição literária; 3) desenvolver as atividades de fruição literária elaboradas com alunos do 6º ano do *Ensino Fundamental*.

Em relação ao primeiro objetivo da pesquisa, a partir da análise de uma sequência de aprendizagem que visava desenvolver a fruição literária, presente no *Caderno do Professor*, usado na rede estadual paulista, verificamos que as atividades não apresentam os procedimentos necessários para realizar a leitura em sala de aula e são insuficientes para desenvolver as habilidades de leitura e as competências específicas, relacionadas ao aprendizado dos textos narrativos.

Percebemos inadequações relacionadas ao conceito de fruição e ao planejamento dos momentos de leitura frutiva. Levar os alunos à biblioteca, pedir que procurem um livro interessante e escrever fatos sobre o que leu não pode ser considerada uma prática que desenvolve a fruição leitora. Neste estudo, fica evidente que a fruição literária é uma competência que deve ser desenvolvida no aluno com a intervenção crítica do professor, porque é um processo que envolve o contato e o compartilhamento de ideias e de diferentes obras literárias.

Antes de realizar as sequências básicas de leitura com os sujeitos de pesquisa, procuramos entender se eles desenvolveram a competência frutiva durante o seu percurso pessoal/escolar. Após a realização das atividades percebemos que os alunos concebiam a leitura como algo *chato*, afirmavam que *não gostavam de ler* e consideravam a leitura como uma prática *difícil*. Com isso, notamos que esses jovens não compreendiam qual o sentido dos momentos de leitura na escola ou fora dela.

Por isso, os alunos foram conduzidos pela pesquisadora a partilharem e contraporem ideias nos momentos de leitura. Deste modo, eles foram capazes de fazer relações dialógicas com o texto e, assim, puderam se sensibilizar pelas obras literárias e conseguiram desfrutar de momentos de envolvimento com a leitura. Neste sentido, os sujeitos de pesquisa perceberam que os momentos de leitura podem ser leves e prazerosos.

Em relação ao segundo objetivo específico, constatamos que a elaboração das atividades de leitura, para desenvolver a fruição leitora nas turmas de 6º ano A, deveriam ser momentos prazerosos e agradáveis de vivenciar a leitura na escola. Nesse sentido, as atividades foram planejadas levando em consideração o gosto dos alunos e abrindo-lhes possibilidades de leituras.

Pensamos em leituras adequadas à faixa etária dos sujeitos de pesquisa e que fossem significativas ao contexto sociocultural em que a escola está inserida. Todas as atividades foram desenvolvidas em uma perspectiva dialógica da linguagem, visando trazer a literatura para a vida dos alunos, para relacionar fatos passados e atuais, provocar reflexões sobre os temas relatados na leitura e aliar literatura a outras formas de linguagem artísticas presentes na atualidade. As respostas expuseram esse aspecto como vimos no capítulo quatro.

Durante a realização das atividades de leitura, os sujeitos de pesquisa conseguiram estabelecer uma relação com os textos lidos. Observamos que os alunos conseguiram vivenciar, junto com os personagens, os conflitos da narrativa, como na resposta de S9: *“se ele realmente gostasse da filha não inventaria mentira para separar o namoro dela”* e S19: *“o pai da menina só queria dinheiro e riqueza não pensava na felicidade dela e não se importava com os outros”*.

Finalizamos esta pesquisa, concretizando o objetivo de desenvolver atividades de leitura literária com os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Todas as atividades de leitura planejadas que foram planejadas se mostram eficientes, porque foram planejadas com base em pressupostos teóricos que auxiliam o professor a entender a importância da literatura na escola e como realizá-los no ambiente escolar. Além disso, as atividades planejadas vão ao encontro das angústias dos professores, que notam a falta de interesse dos alunos pela leitura, porque são atividades lúdicas, descontraídas e contribuem para que os alunos tenham uma relação prazerosa com a leitura.

Percebemos que, durante todas as atividades, os alunos se mostraram muito receptivos a realizar novas leituras, trocar experiências, expor, compartilhar e confrontar ideias. Acreditamos que todas as atividades envolveram os sujeitos de pesquisa e a sua ampliaram a sua capacidade para interpretar, porque os fizeram entender os diferentes sentidos que os textos propiciam. Além disso, os discentes se tornaram capazes de realizar analogias com situações do cotidiano a partir da leitura

realizada. Reafirmamos que as atividades que desenvolvem a compressão leitora são essenciais para que os alunos possam aproveitar os momentos de fruição leitora.

Com certeza, estas atividades de leitura contribuíram para que os alunos interpretassem melhor, porque permitiram que eles expressassem as suas ideias e emoções a partir das histórias lidas. Podemos citar uma resposta em que o sujeito de pesquisa compara duas narrativas e consegue perceber qual o ensinamento que o texto traz para o leitor, S 18: *“as duas mulheres se casaram para ajudar o pai e no final descobriram que ele era um homem bonito, honesto e bom e se apaixonaram por eles. Todo mundo é igual, tem gente que não sabe conhecer a pessoa por dentro”*.

A interação professor e aluno ocorreu em todos os momentos das aulas, por isso, acreditamos que os discentes se sentiram valorizados, principalmente, quando expuseram seus trabalhos de leitura e puderam ver as produções escritas organizadas em um livro. Nestas atividades, os alunos perceberam que a leitura literária e a escrita fazem parte não apenas da escola, mas são práticas sociais que podem ser partilhadas com toda a comunidade do entorno em que vivem.

Ao final deste percurso, percebemos que os alunos modificaram sua relação com os livros, porque perceberam que os momentos de leitura são uma troca entre leitor, obra e o momento em que vivenciamos. Notamos que os alunos que participaram desta pesquisa começaram a frequentar a biblioteca, ler os livros no intervalo e comentar sobre suas leituras com outros colegas. Desta forma, podemos dizer que essa pesquisa possibilitou a formação de uma comunidade de leitores, que iniciou o seu processo de letramento literário e que deve perdurar, esperamos, por toda a vida.

As atividades de leitura descritas, nesta pesquisa, desenvolveram a fruição, porque foram além do prazer e passaram a ser um momento de experiência em que o leitor se deixa “afetar” pelo texto e, isso transforma a sua experiência leitora. Em todos os momentos da pesquisa, relatados nesta dissertação, percebemos nos alunos a alegria e brilho no olhar para opinar, ler e trocar ideias. Dessa forma, os sujeitos de pesquisa conseguiram entender na prática que a leitura é constituída de momentos de prazer que nos conduzem ao encantamento pelas palavras e pelas mágicas imagens, lugares, histórias que só um bom livro propicia.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. 8.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- AZEVEDO, R. Formação de leitores e razões para a literatura. In: JUNQUEIRA, R. de S. (Org.). *Caminhos para a formação do leitor*. 1 ed. São Paulo: DCL, 2004.
- AZEVEDO, R. Conto popular, literatura e formação de leitores. *Revista Releitura*, Belo Horizonte, n. 21, p. 79-187, abr. 2007. Disponível em: <<http://www.ricardoazevedo.com.br> > Acesso em: 20 jul. 2017.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARBOSA, B. T. Letramento Literário: sobre a formação escolar do leitor jovem. *Educ. foco*, Juiz de Fora, v.16, n.1, p.145-167. marc. /ago.2011. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco>> Acesso em: 15 out. 2017.
- _____. Entrevista com o Dr. Rildo Cosson. *Revista Práticas de Linguagem*, v. 4, n.2, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.ufjf.br>> Acesso em: 15 out. 2017.
- BORDINI, M. da G.; AGUIAR, V. T. de. *Literatura- a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Acesso em 21 de fev. de 2017.
- CÂMARA C. *Contos tradicionais do Brasil*. Rio de Janeiro: Ediouro, 16. ed. 2001.
- CEREJA, W. R. *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com a literatura*. São Paulo: Atual, 2005.
- COELHO, N. N. *Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática*. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2000.
- COELHO, N. N. A literatura: um fio de Ariádne no labirinto do ensino neste limiar de milênio? In: *Literatura: arte, conhecimento e vida*. São Paulo: Peiropólis, 2000.
- COELHO, N. N. *O conto de fadas: símbolo, mitos e arquétipos*. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2003.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- COSSON, R.; PAULINO, G. *Letramento literário: para viver dentro e fora da escola*.

In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T.M. K. (Org.). *Escola e leitura velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

FERES, B. *Leitura, Fruição e Ensino com os meninos de Ziraldo*. Rio de Janeiro: UFF; 2011.

FIORIN, J. L. de. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

FIORIN, J. L. de. Leitura e dialogismo. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. (Org.). *Escola e leitura velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

GANCHO, C. V. *Como analisar narrativas*. São Paulo: Ática, 1995.

GOTLIB, N. B. *Teoria do conto*. São Paulo: Editora Ática, 1987

KLEIMAN, A. *Os significados do Letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p.15-68.

KLEIMAN, A. Letramento na contemporaneidade. *Bakhtiniana*, São Paulo, vol. 9, n. 2, p.72-91, ago. /dez. 2014.

LISPECTOR, C. *Felicidade Clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MARTINS, M. H. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MOISÉS, M. A. *Criação Literária: prosa*. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 2006.

MÜGGE, E.; SARAIVA, J. et al. *Literatura na escola: propostas para o Ensino Fundamental*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PROENÇA FILHO, D. *A linguagem literária*. São Paulo: Ática, 1992

REIS, L. de M. R. *O que é o conto*. 4. ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1992.

SÃO PAULO. Resolução SE-76, de 7-11-2008. Dispõe sobre a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, nas escolas da rede estadual. [2008c]. Não paginado. Disponível em: < <http://www.educacao.sp.gov.br> > Acesso em: 12 set. 2017.

_____. Secretaria Estadual da Educação. *Currículo do Estado de São Paulo*. São Paulo: SEESP, 2011.

SILVA, E. T. da. Ensino-aprendizagem e leitura: desafios ao trabalho docente. In SOUZA, R. J. (Org.). *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004. p. 26-35.

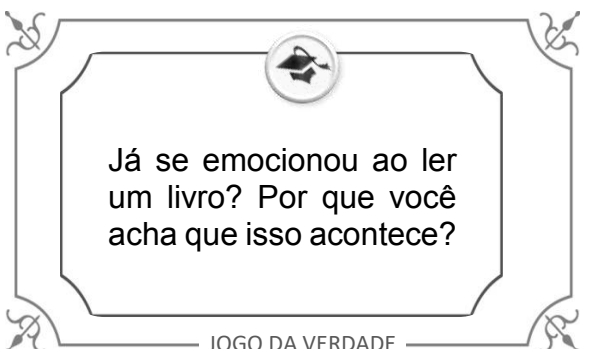
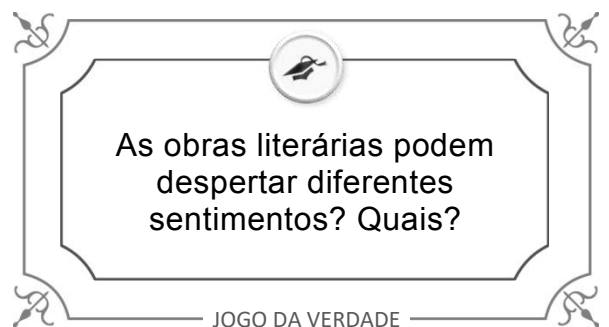
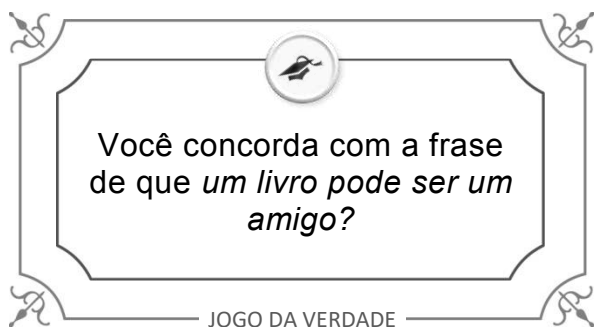
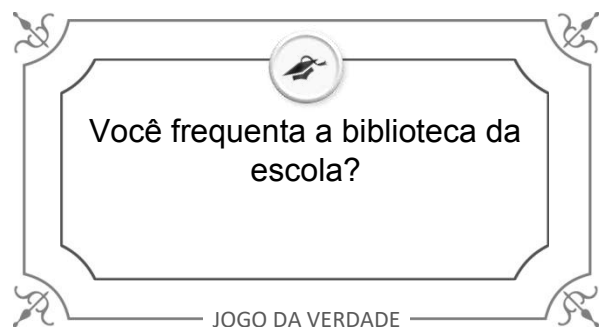
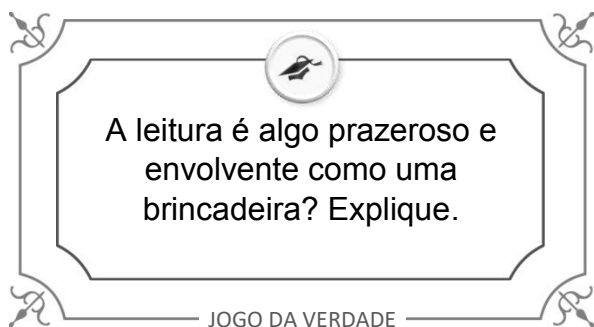
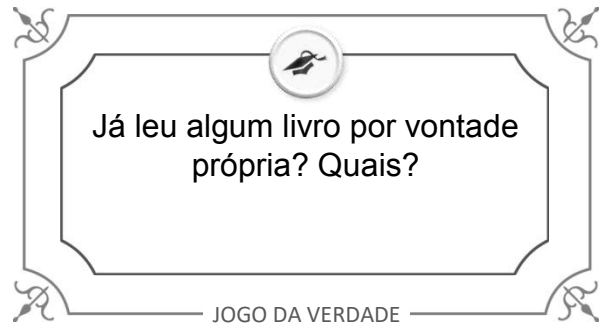
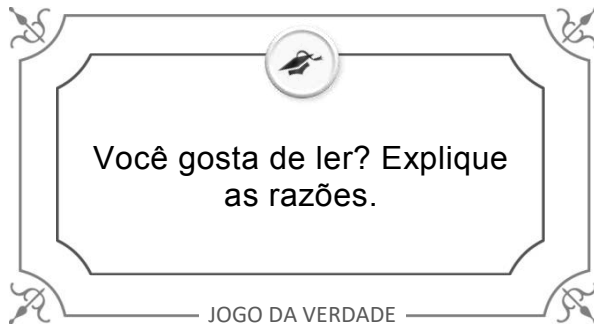
STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, v. 8, 2006.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez, 1992.

YUNES, E. L. M. Pelo avesso: a leitura e o leitor. *Revista de Letras*, Curitiba, n. 44, p. 185-196, 1996.

ZILBERMAN, R. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1991.

APÊNDICE A- Jogo da verdade



APÊNDICE B- Sequência básica do conto *Moço bonito imundo*ATIVIDADE: *Moço Bonito Imundo*

ALUNO: _____

1) Explique, com uma frase, como era o Moço bonito e como ele ficou depois do acordo que fez com o outro personagem.

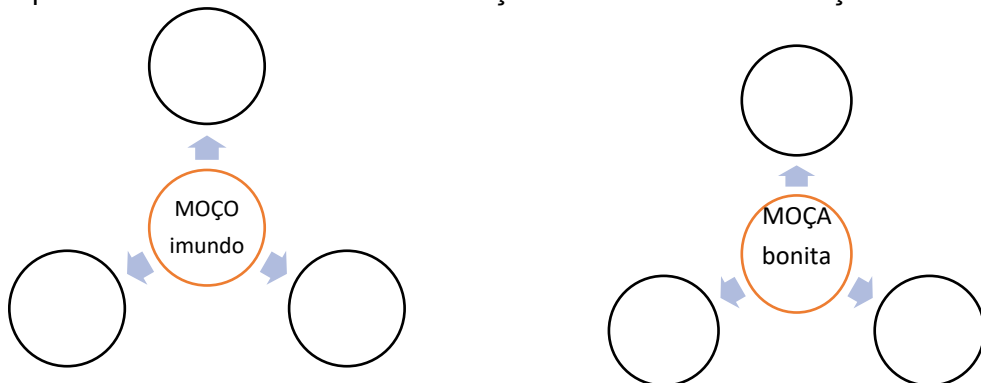
Antes

Depois

2) Cite os fatos que aconteceram na vida do Moço bonito, envolvendo:

PAI	ACORDO	HOTEL	AJUDA	MOÇA	FINAL
					CASOU-SE

3) Escreva quais eram as características do Moço bonito imundo e da Moça.



4) Imagine o moço bonito vivendo no século XXI e responda às perguntas:

a) A aparência dele se assemelharia a quê? Por quê?

b) Como ele viveria?

c) Você acha que ele sofreria preconceito? Por quê?

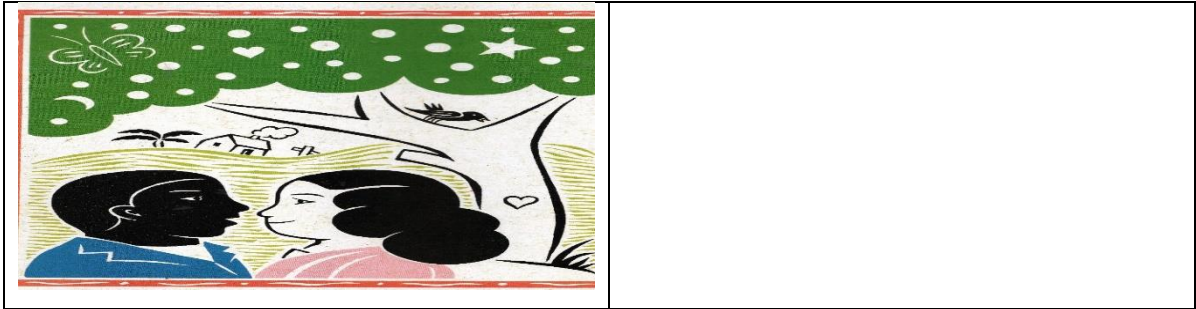
5) Faça uma relação entre a história lida e o filme *A bela e a Fera*.

APÊNDICE C- Sequência básica do conto *Coco verde e melancia*

ATIVIDADE: Coco verde e melancia

ALUNO: _____

1) Descreva a imagem presente no conto, relacionando-a com a história lida.



1) O pai da menina não queria que ela namorasse o rapaz pobre. Escreva, em cada círculo, qual foi a mentira contada pelo pai da menina para a filha e para o moço pobre.



2) Quais sentimentos você acha que Coco Verde e Melancia sentiram ao se separarem? Justifique a sua resposta.

3) Qual foi a consequência da mentira que o pai da moça inventou na vida de Coco Verde e Melancia?

	Consequência
Coco Verde	
Melancia	

4) Você acha que o pai agiu da moça corretamente? Por quê?

APÊNDICE D- Sequência básica do conto *As Três noites do papagaio*

ATIVIDADE: *As Três noites do papagaio*

ALUNO: _____

1) Defina a personalidade dos personagens do conto com uma palavra:

--	--	--	--

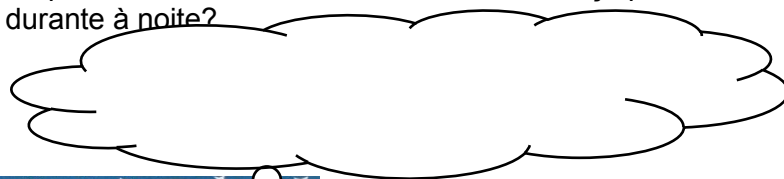
Moço rico

Velha feiticeira

Moça bonita

Papagaio

2) O que você acha que o papagaio pensou ao ouvir a velha falando com a moça para então decidir contar muitas histórias durante à noite?



3) Relacione as ações da velha feiticeira com as do papagaio.

	Velha feiticeira	Papagaio
1ª noite		
2ª noite		
3ª noite		

4) O final desse conto termina com esta pequena estrofe. Relacione o sentido destes versos com à história lida.

A vida é cheia de não
 A vida é cheia de sim
 Tudo que um dia começa
 Cedo ou tarde chega ao fim

5) Você acha que os planos da Velha e do Moço rico poderiam dar certo? Justifique sua resposta.



Alunos do 6° ano B

E.E. ESCOLÁSTICA ANTUNES SALGADO

CONTOS POPULARES

Este livro foi organizado pela professora de Língua Portuguesa, Thassia Kristine da Silva, e integra a dissertação apresentada no mestrado em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Pindamonhangaba- SP/2018

INTRODUÇÃO

Princesa apaixonada, tapete voador, sapo falante são histórias que nos fazem viver e sonhar e passam a povoar o nosso imaginário. Todas essas narrativas são contadas oralmente por diferentes pessoas, em diferentes lugares desde os primórdios da humanidade e são perpetuadas por diferentes gerações. Essa forma de narrar, denominada de conto popular, não possui um único autor porque são criações coletivas. Cada pessoa, inevitavelmente, modifica a narrativa contada, por isso podemos dizer quem conta um conto aumento um ponto.

Os contos populares são histórias fictícias que fogem ao mundo real e tratam de assuntos como: a maldade, esperteza, intriga, solidariedade, amor e outros temas que fazem parte das relações humanas. Por isso, esses contos propiciam aos seus leitores relacionar os fatos lidos aos dilemas da vida. O contato e o compartilhamento de livros e leituras no ambiente escolar possibilitam aos alunos resolver problemas que os afligem ou viver aventuras nunca antes imaginadas.

Acreditando na importância da leitura para o desenvolvimento social e pessoal não só dos alunos que estão em processo de formação, mas de todos os indivíduos que vivem em constante mudança, optamos por desenvolver uma pesquisa-ação que visa trazer a literatura para vida dos alunos para relacionar fatos passados e atuais, provocar reflexões sobre os temas relatados na leitura e aliar literatura a outras formas de linguagem artísticas presentes na atualidade.

Agradecemos a todos os alunos do 6º ano A que colaboraram para realização deste projeto e foram muito receptivos para realizar novas leituras, trocar experiências, expor, compartilhar e confrontar ideias. Este livro apresenta desenhos e contos populares produzidos pelos alunos, esperamos que em cada conto você possa desfrutar do prazer da leitura.

Boa Leitura!

Thassia Kristine da Silva

8

Índice

O bem só se paga com o bem.....	6
A <i>menina enterrada viva</i>	7
A <i>moça e a vela</i>	8
A <i>princesa sádua</i>	9
A história do papagaio.....	10
A <i>princesa serpente</i>	11
O velho ambicioso.....	12
As perguntas de Dom Lobo	14
Viva a Deus e ninguém mais.....	16
O sapo com medo de água.....	17
A mãe da água.....	18
O príncipe lagartão.....	19
Mata sete.....	20
A menina dos brincos de ouro.....	21
O conde pastor.....	22
A princesa Jia.....	24
O peixinho encantado.....	26
o compadre da morte.....	27
Sugestões de contos para leitura.....	28

9

O BEM SÓ SE PAGA COM O BEM

Alisson Ricardo

Um dia, uma onça caiu numa armadilha, tentou escapar e não conseguiu. Algum tempo depois, um caçador passou perto da armadilha e a onça pediu que ele a libertasse. O caçador ficou pensando, mas a onça jurou que não ia atacá-lo, então o homem soltou esse animal. Quando a onça saiu da armadilha não cumpriu o que disse e avançou no caçador, ele tentou se defender para o bicho desistir e nesse momento o animal falou para ele:

— Vamos fazer um acordo e ouvir a sentença de três animais se eles me convencerem eu não mato você.

O caçador concordou, então eles foram encontrar o cavalo que falou:

— Quando eu era mais novo e mais forte trabalhei e ajudei o homem a enriquecer, mas você quer saber qual foi minha recompensa?

— Me deixaram aqui para morrer porque o bem só se paga com o mal. Seguiram por um longo caminho e encontraram um boi, ele contou sua vida de serviço para o homem e pensava que ia ser recompensado, mas o homem o abandonou na floresta porque o bem só se paga com o mal.

O jovem estava triste, mas mesmo assim seguia a onça que estava lambendo o beicho. No caminho, encontraram o macaco que começou a rir, pular e fazer caretas e a onça ficou irritada e perguntou para ele:

— Por que você dá tanta risada?

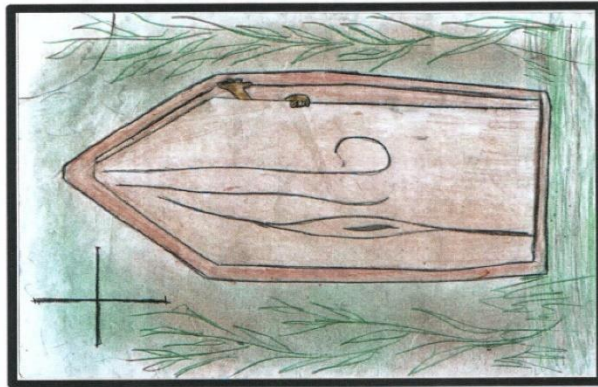
— O macaco respondeu que estava rindo pouco e que não acreditava que o homem caiu na armadilha que ele mesmo preparou.

A onça disse ao macaco que não foi o homem que caiu na armadilha, mas foi ele. O macaco não acreditava nessa história, então a onça o levou na armadilha.

O macaco esperto fechou rápido a armadilha e disse:

— Camarada onça, o bem só se paga com o bem e você queria fazer o mal.





A MENINA ENTERRADA VIVA

Bianca Mendes

Certa vez havia uma menina que morava com seu pai porque sua mãe tinha falecido. Um dia, seu pai cansado de ficar sozinho resolveu se casar com uma mulher que era muito malvada e tinha duas filhas.

O pai da menina viajava sempre e sua filha ficava sozinha com a sua madrasta e as duas irmãs. A madrasta era muito má e judiava da pobre garota, ela era obrigada a fazer sozinha os serviços da casa.

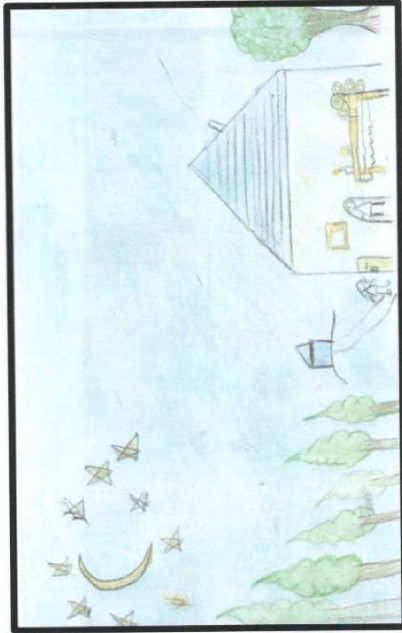
Depois de algum tempo, sua madrasta pediu para a pobre garota colher as frutas do pomar para que as aves não as estragassem, mas a menina estava muito cansada e dormiu antes de fazer o seu serviço.

Quando a sua madrasta apareceu e viu que a garota não fez o seu serviço, ela ficou furiosa, matou a pobre moça e enterrou ela no quintal. Quando o pai da menina voltou de viagem, a madrasta disse que a garota fugiu e ele ficou muito triste.

Dias depois, começou a crescer muito capim no meio do jardim e a madrasta contratou um jardineiro para arrumar esse espaço. O jardineiro começou a cortar o mato e ouviu vozes de criança, ficou assustado e foi avisar o dono da casa. O pai da menina reconheceu a voz de sua filha e mandou que cortasse todo o capim.

Quando o jardineiro terminou seu trabalho teve uma grande surpresa, encontrou a menina que foi enterrada viva. O homem ficou alegre, separou da mulher malvada e viveu feliz com sua filha para sempre.

6



A MOÇA E A VELA

Diogo da Silva

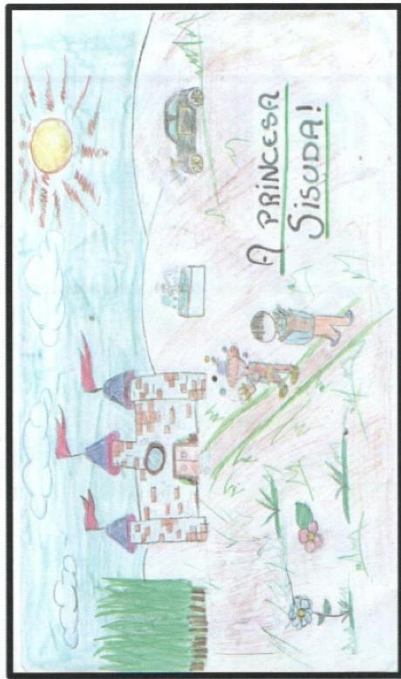
Havia uma menina que sempre ficava na janela até de madrugada porque não tinha sono. A mãe dessa menina brigava todos os dias com ela dizendo que se ela continuasse na janela ela acabaria vendo fantasmas.

A menina era muito desobediente e não ouvia o que sua mãe dizia. Certo dia, a menina estava distraída na janela e viu um homem. Ele foi até a janela e pediu que a menina guardasse uma vela para ele. Ela ficou com muito medo ao pensar que aquela pessoa poderia ser um fantasma e resolveu ir dormir e colocou a vela em cima de sua cômoda.

Quando era duas da madrugada, horário que sua mãe dizia que as almas penadas saem na rua, a menina ainda estava acordada e resolveu pegar a vela para rezar uma ave-maria. Ao levantar da sua cama, a menina viu que a vela tinha se transformado em um esqueleto.

Desde esse acontecimento, a menina só chora e ri, e ela ficou conhecida em sua cidade como o exemplo de filha desobediente.

7



A PRINCESA SISUDA

Isabelle de Freitas

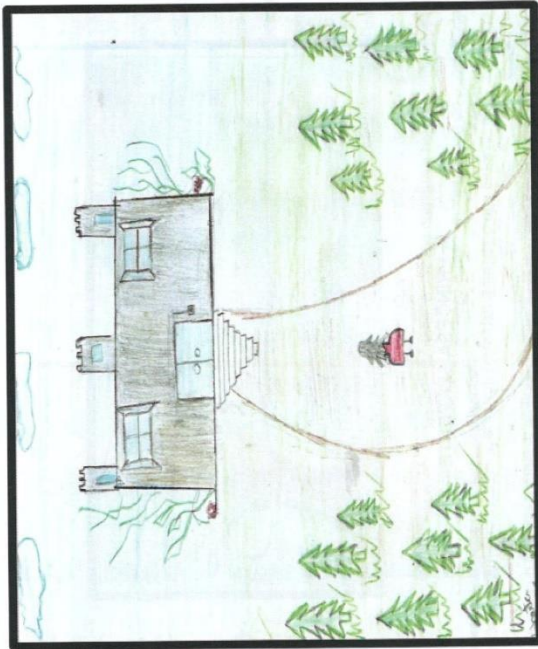
Em um palácio vivia um rei e sua única filha que era muito brava e nunca ria. O pai da princesa, ao contrário dela, era um homem feliz e ficava bravo como sua filha se comportava. Por isso, ele fez uma promessa para a sua filha dizendo que se alguém a fizesse rir daria a mão da princesa em casamento.

Vários homens tentaram conquistar a princesa e somente um homem pobre conseguiu. O rei quebrou a sua promessa e falou que não deixaria a filha casar com uma pessoa pobre. Então, o homem foi embora e depois de um tempo descobriu que a princesa ia se casar com um homem muito rico.

O homem pobre ficou bravo e decidiu pedir ajuda para o rato, a formiga e ao lagarto que eram conhecidos como bons feiticeiros. Eles fizeram uma poção que era para o homem pobre dar para o homem rico, que ficaria com diarreia na hora do casamento.

O homem rico saiu correndo bem na hora do casamento e nessa hora apareceu o homem pobre. A princesa ficou muito feliz e casou com quem ela realmente gostava.

8



A HISTÓRIA DO PAPAGAIO

Kaique Querino

Havia duas irmãs uma boa e a outra má, a irmã má todo dia ouvia vozes de homem no quarto de sua irmã. Então, ela resolveu olhar na fechadura e viu um papagaio que entrava pela janela, ia para uma bacia de água, virava um príncipe e começava a conversar com a sua irmã. A irmã má ficou com inveja do príncipe e decidiu colocar um vidro na janela. À noite, quando o papagaio ia entrar no quarto da moça ele se machucou na janela e não conseguiu virar príncipe e foi embora.

A princesa ficou triste, foi atrás do príncipe e o encontrou em um reino muito distante. Quando ela o encontrou o príncipe estava morrendo, então ela decidiu procurar a ajuda da feiticeira da região. Essa velha bruxa disse para a princesa que somente a mulher que o príncipe amava poderia salvá-lo ao colocar três gotas de sangue do dedo mindinho no rosto do príncipe. A princesa fez o que a feiticeira mandou, o príncipe se curou e eles viveram felizes para sempre.

9



A PRINCESA SERPENTE

Kate Evelyn

Havia uma princesa que ia se casar, mas uma vidente disse que quando ela se casasse ela iria virar uma serpente e o encanto só iria se quebrar quando ela arrumasse uma amiga fiel. Então, a princesa soube que morava três irmãs lindas atrás do castelo e decidiu conhecê-las e se tornar melhor amiga de uma delas.

A princesa decidiu convidar a irmã mais velha para passar um dia no castelo, essa moça adorou tudo no castelo até chegar a hora de jantar. A princesa para festejar a amizade da moça serviu apenas um pequeno pedaço de galinha, a moça foi embora muito brava, chegou em sua casa falando que estava morrendo de fome e que nunca iria voltar no castelo porque não havia nada de bom.

No dia seguinte, a princesa chamou a irmã do meio e aconteceu a mesma coisa do dia passado. Até que a princesa chamou a irmã mais nova e repetiu-se novamente tudo o que havia acontecido com as outras irmãs, mas essa moça voltou para casa sem fome e satisfeita com o jantar.

Depois desse dia, a irmã mais nova virou amiga fiel da princesa, que casou e viveu muito feliz. Já a melhor amiga da princesa nunca pode se casar porque se transformaria em serpente, mas mesmo assim viveu muito feliz porque era muito bondosa e tinha ficado muito feliz por ter ajudado sua melhor amiga.

10

O VELHO AMBICIOSO

Luiz Gustavo

Um velho tinha um filho muito trabalhador que não ganhava muito dinheiro por isso, aconselhou seu filho a mudar de cidade para conseguir um emprego melhor. O filho obedeceu seu pai, mudou de cidade, encontrou um bom emprego e começou a ganhar muito dinheiro.

Tempos depois, chegou um homem na casa do velho e pediu para jantar e passar a noite, o velho notou que o homem tinha muito dinheiro e resolveu tirar a vida do pobre moço. O velho matou o homem, enterrou no jardim e foi ver o que tinha na mala do moço rico.

Ao abrir a mala, o velho teve uma surpresa ao ver que matou seu próprio filho. O velho ficou muito triste, mas estava triste, então resolveu se entregar para a justiça e ficou preso por muitos anos.



11

Laura Cristina

Um moço morava em uma casa junto a sua mãe e se esforçava para ganhar dinheiro, mas estava chateado de viver com dificuldades financeiras e falou para a sua mãe:

- Mãe, já estou cansado de passar a vida sem ter o que comer. Fique com o roçado e com as ovelhas, me dê a bênção, vou embora para procurar um trabalho e arrumar o que comer.

A mãe deu a bênção para o seu filho que foi embora. Quando ele chegava em uma cidade trabalhava durante uma semana e ia embora rapidamente. Depois de trabalhar em vários lugares, ele chegou em um reino bonito e sem povo.

O rapaz encontrou a casa de um velho e pediu agasalho, o senhor lhe deu o que comer e o rapaz perguntou a ele porque o reino era tão sem vida. O velho explicou que o reino foi amaldiçoado por causa dos pecados do povo e por Dom Lobo que se sentia na obrigação de comer o coração de uma pessoa por dia.

Na manhã seguinte, o rapaz foi a procurar o lugar em que Dom Lobo vivia, encontrou e foi logo entrando. Ele levou um susto ao ver o dono do castelo aparecer e fazer perguntas:

- O que é, o que é: quanto mais velho mais forte fica?
- É o vinho! Disse o moço — O que tanto se tira mais fica?
- Agua do mar!
- Qual o lugar que todos vão mais ninguém quer ir?
- O cemitério!
- Acertou, por isso você pode me fazer três perguntas!
- Quem nasceu de uma virgem, batizou-se num rio e morreu numa cruz?

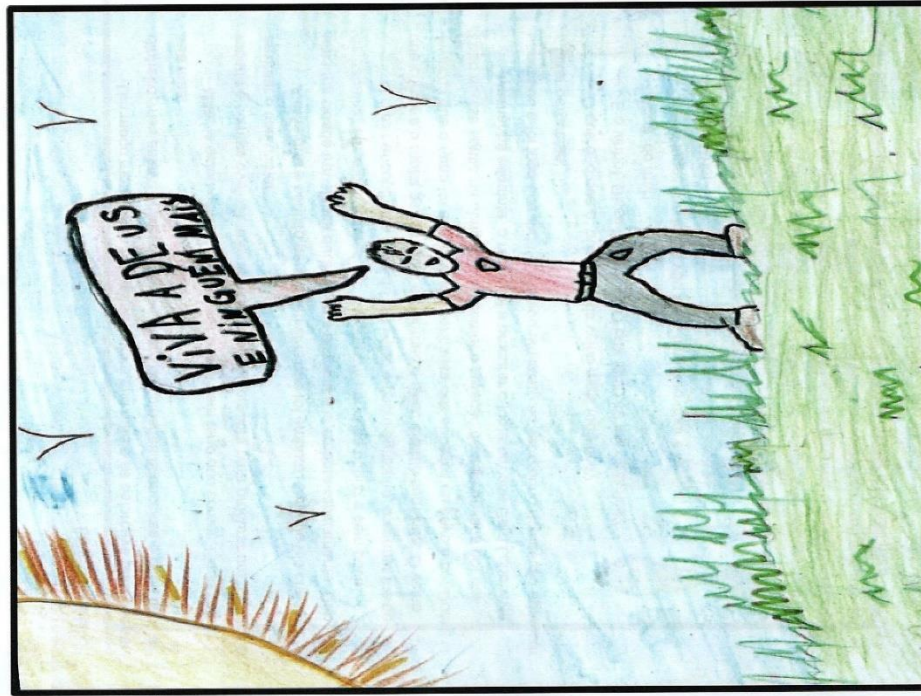
O Lobo não podia falar o santo nome de Jesus Cristo, mas esqueceu e pronunciou essas palavras. Por isso, ele envolveu-se em uma bola de fumaça que cobriu o mundo, clareou o palácio e o fez sumir. O povo comemorou a morte de Dom Lobo e deram uma casa ao homem e ele pode buscar sua mãe para viverem felizes.

13



AS PERGUNTAS DE DOM LOBO

12



VIVA A DEUS E NINGUÉM MAIS

Maicon, Jonas

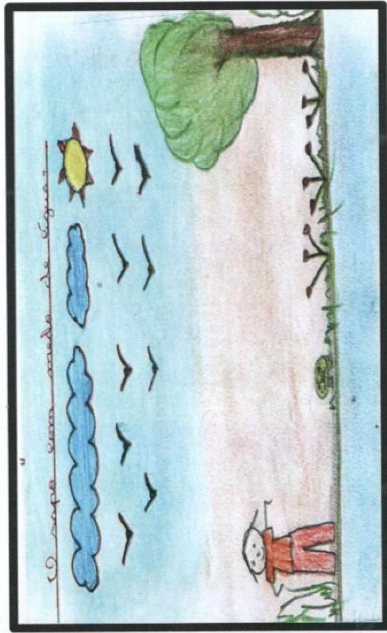
Era uma vez, um casal humilde de velho que eram muito religiosos e viviam muito felizes. O velho era um pescador que todos os dias falava "Viva a Deus e ninguém mais, quando Deus não quer, nada no mundo se faz". O rei muito orgulhoso, achava que todos os moradores daquele lugar só deveriam saldar ele e ninguém mais. Alguns soldados do rei contaram a ele que havia um pescador naquele reino que só acreditava em Deus e o rei ficou muito bravo e decidiu dar lição nesse pobre homem.

Para realizar o seu plano, o rei ordenou que alguns soldados levassem o homem ao palácio. Quando o homem chegou no castelo, o rei deu um anel muito valioso para o velho, disse que ele poderia ficar com o anel durante uma semana e depois de cuidar de joia deveria devolvê-la. O pescador foi embora muito feliz e quando chegou em sua casa contou o que aconteceu para a sua mulher e deu o anel para ela usar.

No dia seguinte, o pescador saiu cedo para trabalhar e a sua mulher recebeu uma visita de um homem. Essa pessoa disse a ela que queria comprar o anel que ela estava usando e ofereceu muito dinheiro em troca dessa joia. A mulher que nunca tinha visto tanto dinheiro aceitou a proposta e vendeu o anel. Quando o velho pescador chegou em casa, ela contou como conseguiu tanto dinheiro e o velho ficou muito triste porque sabia que se não entregasse o anel iria morrer.

Para se acalmar, o homem resolveu sair para pescar e logo no início da pescaria ele pegou um peixe grande e foi embora para sua casa. A mulher dele ficou muito feliz e foi preparar uma refeição. Quando eles foram comer, tiveram uma grande surpresa e acharam o anel no meio do peixe. O homem muito feliz logo disse "Viva a Deus e ninguém mais, quando Deus não quer nada no mundo se faz".

No dia seguinte, ele foi ao castelo e entregou o anel ao rei que ficou muito surpreso e foi obrigado a concordar com o homem dizendo: "Viva a Deus e ninguém mais, quando Deus não quer nada no mundo se faz". Desde esse dia, o rei nunca mais duvidou de Deus e nunca quis enganar nenhuma pessoa.



O SAPO COM MEDO DE ÁGUA

Matheus Felipe

Havia um homem que pegou um sapo na floresta e levou para seu filho brincar. Quando a criança cansou do sapo, ele não sabia o que fazer com o animal e então resolveu mata-lo e falou para o bicho:

- Vai ser hoje que eu te mato sapo!

O homem falou que iria matar o sapo com fogo. O bicho respondeu:

- O fogo não me mata. O homem exclamou:

Então, vou te matar com uma pedra. O sapo esperto disse:

A pedra não me mata. O homem bravo gritou:

Vou te matar com a faca. O sapo disse:

A faca não me fura. E o homem resolveu:

- Então vou te jogar na lagoa.

O sapo disse que tinha muito medo de água e implorou para o homem não fazer isso. O homem pensando que estava fazendo um mal para o sapo jogou ele na lagoa. Quando estava na água o sapo gritou:

- Consegui te enganar...

A MÃE DA ÁGUA

Marina da Silva

Era uma vez um pescador muito pobre e vendia peixe para não passar fome. Até que um dia de lua cheia o rapaz decidiu ir pescar, mas ele não sabia que nas noites de lua cheia sempre aparecia no mar uma sereia. Quando o rapaz chegou para pescar, enxergou uma sereia e a moça disse para ele:

- Pode pescar, você vai pegar muitos peixes.

O rapaz ficou feliz e

pegou muitos peixes naquele dia. A partir disso, ele começou a pescar e vender muitos peixes. Ele ficou rico, se apaixonou pela mulher que vivia nas águas e ela perguntou para ele:

- Você quer casar comigo?

O rapaz que estava muito apaixonado aceitou e foi comprar um vestido para a moça. Quando ela colocou o vestido a sereia se tornou mulher e disse para ele que ele nunca podia brigar com ela.

Um tempo depois, o rapaz começou a beber e trair a mulher, e ela começou a sofrer muito. Até que um dia, ela ficou muito triste e virou sereia novamente. Ela estava muito brava com o homem, que não cumpriu sua promessa, e fez uma enxada cobrir a sua casa.

O homem ficou pobre de novo, ficou arrependido por toda a sua vida de ter feito a sereia sofrer e ela voltou para o mar para encontrar um novo amor.

MATA SETE

Natalia Aparecida

Era uma vez um homem muito medroso que trabalhava como alfaiate. Um dia, ele estava trabalhando e tinha moscas atrapalhando seu serviço, então bateu na mesa e matou sete moscas de uma só vez. Ele achou engraçado e colocou uma placa escrito, mata sete, na frente de sua casa.



O rei ficou sabendo que na cidade existia um homem muito valente e ordenou que ele comparecesse no castelo. O alfaiate morrendo de medo foi ao encontro do rei, que perguntou para ele se era realmente verdade que ele matava sete em um só golpe. O alfaiate medroso não sabia o que responder e disse que era verdade, mas o rei não acreditou e disse que ele deveria provar que era valente.

O primeiro desafio do mata sete era tirar a vida de dois gigantes que viviam na floresta perto do castelo. Ele não sabia o que fazer, então ele foi na mata e encontrou os dois gigantes dormindo e começou a jogar pedras neles. Com isso, os dois começaram a brigar achando que era o seu companheiro que estava jogando pedras, eles brigaram tanto que caíram do alto de uma montanha e morreram.

O rei festejou a valentia do mata sete e deu um segundo desafio a ele: tinha que matar um touro. Novamente, o alfaiate contou com a sorte e conseguiu matar o animal.

A filha do rei se encantou pelo alfaiate e casou com ele pensando que ele era um homem valente. Eles viveram felizes até que a princesa descobriu que ele era um medroso.

19

O PRÍNCIPE LAGARTÃO

Naiara Gomes

Em um reino vivia uma mulher que não podia ter filhos, ela pediu a Jesus que desse um filho mesmo que fosse em forma de lagarto. Alguns anos se passaram e ela recebeu um filho em forma de lagarto.

Quando foram amamentar o lagarto a moça que o amamentou ficou sem o bico do peito e ninguém mais queria

amamentá-lo. Até que, uma mulher teve a ideia de fazer uma armadura de ferro para o peito da mulher que ia amamentá-lo.

O lagarto cresceu mais ninguém mais queria se casar com ele, então mandaram chamar a mulher que o amamentou. A mulher aceitou se casar com o lagartão. Depois do casamento, quando eles foram dormir, a mulher teve uma surpresa ao ver o lagarto se transformar em um homem ao se deitar com ela na cama.

No dia seguinte, a mulher contou a mãe do lagartão o que aconteceu na noite anterior e a mãe do príncipe explicou o que a mulher tinha que fazer para livrar o lagartão dessa maldição.

A mulher tinha que colocar um espeto da coroa de Jesus Cristo na pele do lagartão para que a maldição acabasse. A mulher fez o que a rainha mandou e o príncipe se tornou homem e eles viveram felizes.

18



A MENINA DOS BRINCOS DE OURO

Nicolas Henrique

Havia uma mãe que era muito bondosa com a filha, um dia ela presenteceu a filha com um brinco de ouro. Dias depois, a menina foi tomar banho em uma fonte na floresta e quando voltou para a casa sentiu falta dos brincos.

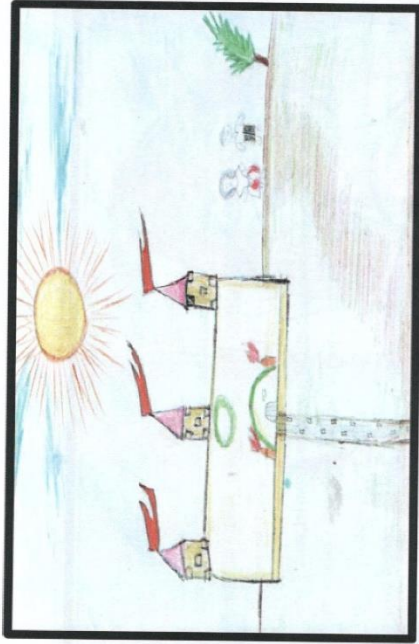
A menina ficou com medo de sua mãe descobrir que ela perdeu o brinco e resolveu voltar a floresta para procurá-lo. Quando ela chegou na floresta, ela viu um velho que a pegou e a colocou dentro de um saco.

Esse homem era um andarilho e carregava a menina no saco pelas diferentes cidades que passava. Até que cansada a menina começou a cantar:

"Neste saco me meteram, neste saco hei de morrer, por causa de uns brincos de ouro que na fonte eu deixei". Um dia, esse homem saiu para pedir dinheiro e passou em frente da casa da menina. A mãe da menina reconheceu a voz da filha e fez um plano para salvá-la desse homem.

A mãe da menina chamou esse homem, convidou para dormir em sua casa. Quando viu que ele tinha dormido salvou a sua filha e colocou muitas pedras no saco que o homem carregava. No dia seguinte, o homem agradeceu a mulher em por ter deixado passar a noite em sua casa. Ele foi embora e a mãe da menina ficou muito feliz por ter salvo a sua filha.

20



O CONDE PASTOR

Thabata Timóteo

Não havia ninguém mais orgulhoso do que a princesa do reino de Sidônia. Ela era muito bonita e o rei queria que ela amasse um marido. O rei chamou todos os homens do reino e pediu que a princesa escolhesse um pretendente para casar, mas como ela era muito orgulhosa não gostou de ninguém.

O rei não desistiu e chamou os homens do reino vizinho para a sua filha escolher o seu futuro marido, mas ela não gostou de ninguém. O rei ficou muito bravo e falou para a princesa que o primeiro homem que pedisse a sua mão em casamento ela ia ser obrigada a casar.

Até que apareceu um pobre pastor que casou com a princesa, ela chorou muito, mas o rei não ligou e deixou que a sua filha deixasse o castelo. O pastor morava longe, então eles foram andando durante vários dias pela estrada até chegar na casa do pobre homem. A princesa viu a empregada da casa e começou a gostar verdadeiramente do seu marido mesmo ele sendo pobre.

Foi nesse dia que o pastor resolveu contar para a princesa que ele não morava naquela pobre casa, mas no castelo porque era o rei. A princesa ficou muito feliz e eles foram felizes para sempre.

21



PRINCESA JIA

Mariane Cristina

Havia uma família que tinha três filhos e já tinham idade para trabalhar. O pai dos rapazes falou para eles deveriam seguir a vida, mas no fim de ano deveriam voltar para casa. José, Pedro e João partiram e no meio do caminho eles foram direções diferentes.

José foi para a esquerda, Pedro pelo meio e João pela direita. José e Pedro chegaram a diferentes e belos palácios onde encontraram moças bonitas que gostaram deles, mas João chegou a um palácio feio, sujo que ficava no meio de duas rochas.

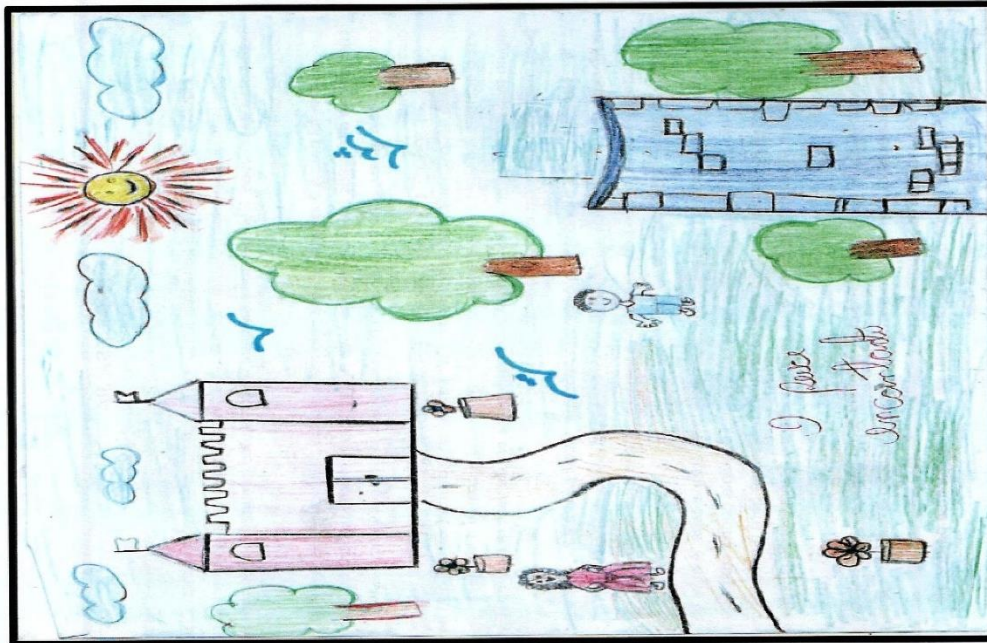
João estava muito cansado e entrou nesse palácio e descansou até que uma voz o acordou e disse para ele jantar, o homem obedeceu e comeu. Depois de algum tempo no castelo, o homem descobriu que a voz era de uma rá nojenta. Ele ficou assustado, mas conversou com ela.

No fim do ano, a época que o homem tinha que voltar para a casa dos pais, a rá mostra deu para ele um saquinho de lembrança para presentear sua mãe. Voltando para casa, o rapaz deu o saquinho para a sua mãe, que gostou do presente, e ele voltou ao palácio.

No ano seguinte, a rá deu um frasco para ele levar para a casa. A mãe do rapaz ficou feliz com o presente, mas falou que no ano seguinte queria conhecer a sua futura esposa. No dia que João deveria levar a sua esposa para a casa de seus pais, eles foram montados em uma égua, mas sua esposa ficava caindo e então ela resolveu viajar no pescoço do galo.

Como a rá era muito gorda, ela caiu do pescoço do galo, João ficou com pena dela e decidiu ajudá-la. Nesse momento, surgiu um clarão e quando o rapaz olhou encontrou no lugar da rá uma princesa muito bonita que disse estar enfeitada. A moça explicou que só conseguiu se livrar do encanto porque ele gostou dela mesmo com aparência feia.

João e sua esposa seguiram viagem para a sua antiga casa e depois de uma semana eles voltaram para o palácio e lá viveram felizes para sempre.



24

O PEIXINHO ENCANTADO

Rebeca Silva

Era uma vez uma velha que tinha um filho tão preguiçoso que passava o dia inteiro dormindo. A velha perdeu a paciência de umas palmas no menino e disse:

-Vá buscar lenha para o fogo!

O menino saiu se arrastando e gemendo bem devagar até a mata! Estava ele comendo e morrendo de sede e lembrou que ali perto havia um poço.

Foi até o poço, jogou um balde e puxou a água. Quando foi tirar o balde de água viu um peixinho vivo e ia colocar o peixe no bolso quando o animal falou:

- Me coloque no poço de novo, se me colocar de volta, farei tudo o que você quiser, basta dizer: "Querendo Deus e meu peixinho". Colocou o peixinho na água e ficou pensando como iria conseguir a lenha. Então falou:

- "Querendo Deus e meu peixinho" e pediu muita lenha.

Só que a lenha iria ser pesado para ele carregar até a sua casa, então pediu ao peixe que fosse para casa montado na lenha. Todas as pessoas que viram o menino voando na lenha iram dele até a princesa.

O menino muito bravo disse: Querendo Deus e meu peixinho, quero que a princesa tenha um filho meu! E a princesa ficou grávida e deu um filho a ele. O rei muito bravo queria descobrir quem era o pai da criança chamou todos os homens da vila e a criança chamou o menino preguiçoso de papai. O rei mandou prender o pai da criança, a criança e a rainha.

O menino preguiçoso logo disse:

- "Querendo Deus e meu peixinho" que eu saia daqui e tenha um castelo melhor que esse. O menino preguiçoso também virou rei e casou com a princesa. Quando o pai da princesa foi visitá-la, ficou arrependido de ter brigado com a sua única filha e resolveu pedir desculpas. Todos fizeram as pazes e viveram felizes para sempre!

25

