

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
NÍVEL MESTRADO**

MÔNICA ASSUNÇÃO MOURÃO

**LEITURA, LINGUAGEM E LETRAMENTO: O CONTO DE FADAS NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

SÃO LEOPOLDO

2015

MÔNICA ASSUNÇÃO MOURÃO

LEITURA, LINGUAGEM E LETRAMENTO: O CONTO DE FADAS NO ENSINO
FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Linguagem e Práticas Escolares

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Maria de Mattos Guimarães

São Leopoldo

2015

M9291 Mourão, Mônica Assunção
Leitura, linguagem e letramento: o conto de fadas no ensino fundamental / Mônica Assunção Mourão. -- 2015.
86 f. : il. ; 30cm.

Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) -- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, 2015.
Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães.

1. Letramento. 2. Letramento literário. 3. Gênero textual. 4. Conto de Fadas. I. Título. II. Guimarães, Ana Maria de Mattos.

CDU 372.41/.45

MÔNICA ASSUNÇÃO MOURÃO

“LEITURA, LINGUAGEM E LETRAMENTO: O CONTO DE FADAS NO ENSINO
FUNDAMENTAL”

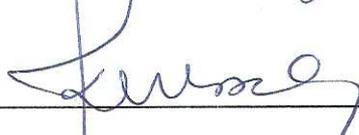
Dissertação apresentada como requisito
parcial para obtenção do título de
Mestre, pelo Programa de Pós-
Graduação em Linguística Aplicada da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos -
Unisinos

Aprovada em 12 de maio de 2015

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Rafaela Fetzner Drey (IFRS)



Prof. Dra. Dorotea Frank Kersch (UNISINOS)



Prof. Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães (UNISINOS)

A todas as crianças. Para que tenham mais acesso à leitura e à contação de histórias, sejam as suas ou as que já foram escritas.

AGRADECIMENTOS

A Deus que, em sua infinita bondade, concedeu a mim sanidade física e mental para concluir mais essa bela trajetória pela qual enveredei.

Aos meus pais José Isaias e Irismar, que, desde muito cedo, me guiaram pelo maravilhoso mundo das histórias.

A duas grandes amigas, Maria de Fátima e Maria da Guia, por terem estado comigo em momentos distintos, mas por terem sido fundamentais para a conclusão deste trabalho dissertativo. Uma me acompanha desde a minha primeira gestação e por ter se doado, integralmente, aos meus filhos enquanto eu estive cumprindo as disciplinas necessárias para o Mestrado, eu serei eternamente grata. A outra por ter se mostrado sempre acessível e disposta a me ajudar em minha vida profissional, me dando um exemplo de humildade e competência.

Aos meus filhos, Arthur e Maria Cecília, amores maiores, amores além de mim, pela oportunidade de todos os dias olhá-los a crescer em suas doçuras e travessuras.

Aos meus irmãos mais novos Presley e Patrick por fazerem parte da minha vida familiar, social, acadêmica e profissional.

Ao meu esposo e pai dos meus filhos, Cezaltino, por ter aceitado se casar comigo três vezes, na vida real, e por complementá-la de uma forma tão especial.

Aos meus companheiros de jornada. Onze pessoas que levarei para sempre em meu coração! Onze novos amigos! Onze sorrisos e incontáveis lágrimas!

Ao corpo docente do PPG em Linguística Aplicada, da Unisinos. Em particular, ao seletivo grupo de mulheres brilhantes com o qual convivemos por três módulos de disciplinas.

A minha orientadora, prof^a Dr^a. Ana Maria de Mattos Guimarães, por todo o profissionalismo com o qual me conduziu. Misto de competência e humanidade. Lidou com minhas falhas, inseguranças e incertezas de uma maneira sempre acolhedora. Meu muito obrigada!

À Universidade Estadual do Maranhão-Uema por me proporcionar uma oportunidade ímpar de qualificação profissional.

Aos meus colegas de departamento da Uema-Cesi por terem assumido uma carga horária maior para eu concluir o Mestrado.

À secretária Valéria pela delicadeza, ao manter a todos sempre informados sobre o funcionamento do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada PPG em LA.

À escola que me permitiu desenvolver a pesquisa.

À professora que me concedeu sua sala de aula e seus alunos.

“Agora eu era o herói
E o meu cavalo só falava inglês
A noiva do cowboy era você além das outras três
Eu enfrentava os batalhões, os alemães e seus canhões
Guardava o meu bodoque e ensaiava o rock para as matinês
Agora eu era o rei
Era o bedel e era também juiz
E pela minha lei a gente era obrigado a ser feliz
E você era a princesa que eu fiz coroar
E era tão linda de se admirar
Que andava nua pelo meu país
Não, não fuja não
Finja que agora eu era o seu brinquedo
Eu era o seu pião, o seu bicho preferido
Vem, me dê a mão, a gente agora já não tinha medo
No tempo da maldade acho que a gente nem tinha nascido
Agora era fatal que o faz de conta terminasse assim
Pra lá desse quintal era uma noite que não tem mais fim
Pois você sumiu no mundo sem me avisar
E agora eu era um louco a perguntar
O que é que a vida vai fazer de mim?”

Chico Buarque de Holanda

RESUMO

O presente estudo procurou identificar como ocorre o letramento literário de alunos dos anos iniciais, do ensino fundamental. Para isso foi realizada uma pesquisa em uma turma de 5º ano de uma escola da rede pública municipal em Imperatriz, Maranhão. Na fundamentação teórica foi indispensável a concepção teórica de autores como Vygotsky (1988), Bakhtin (1995, 1997), Bettelheim (2002), Bronckart (2006), Schneuwly e Dolz (2004), Soares (2004, 2009, 2011), Rojo (2008), Guimarães e Kersch (2012), Marcuschi (2008), Cosson (2012), e Mota-Roth (2011) entre outros, pois trazem ao centro das atuais discussões o papel da Linguística Aplicada em relação ao entendimento que se tem sobre os gêneros textuais e letramento. A base deste estudo encontra-se justamente no processo intitulado, na altura dos anos 80, como letramento, ou seja, um olhar direcionado não apenas para a aquisição do ler e do escrever, mas também para o desenvolvimento do indivíduo enquanto ser social, inserido em uma sociedade letrada que faz uso da linguagem em diversos contextos, com inúmeras finalidades e com objetivos específicos. A pesquisa se configura como qualitativa interpretativa, com aspectos da pesquisa ação e, além da observação, teve-se como instrumentos entrevistas semiestruturadas, diário de campo e produções de alunos. O trabalho girou em torno do gênero contos de fadas. Os dados revelaram que houve um letramento literário apesar de ser pouco presente em sala de aula. Dessa forma, pode-se dizer que o letramento literário pode ocorrer desde os anos iniciais de escolarização, apesar dos obstáculos de acesso aos livros, que, principalmente, as escolas periféricas enfrentam. Percebeu-se também que, se o trabalho com o texto literário for mais dinâmico e sistematizado, os resultados alcançados podem ser bastante significativos para o processo de desenvolvimento da escrita e da leitura. As oficinas de letramento literário aplicadas pela pesquisadora deram margem a tal afirmação, pois o interesse da turma sempre foi algo presente no decorrer das aulas de Língua Portuguesa, Literatura e Produção textual, mas seria necessário um maior número delas para se avançar nessa questão.

Palavras-chave: Letramento. Letramento Literário. Gênero textual. Conto de Fadas.

ABSTRACT

This present study aimed to identify how the literary literacy of the students of the early elementary school occurs. For this the research was carried out in a class of 5th year of a public municipal school in Imperatriz, Maranhão. In the theoretical foundation was indispensable the theoretical conception of authors such as Vygotsky (1988), Bakhtin (1995, 1997), Bettelheim (2002), Bronckart (2006), Schneuwly and Dolz (2004), Soares (2004, 2009, 2011), Rojo (2008), Guimarães and Kersch (2012), Marcuschi (2008), Cosson (2012), and Mota-Roth (2011) among others, as they bring to the center of the current discussions the role of the Applied Linguistics in relation to the understanding we have about genres and literacy. The basis of this study is just up the process entitled, at the time of the 80's, such as literacy, so, a directed look not only to the reading and writing acquisition, but also to the development of the individual as a social being, inserted in a literacy society which makes use of the language in different contexts, with innumerable purposes and specific objectives. The research is configured with the interpretative qualitative aspects of the action and, beyond the observation, it was taken as the instruments the semi-structured interview and the diary field. The data revealed that there was the literary literacy even though was not enough in the classroom. Thus, it can be said that the literary literacy can occur since the early years of schooling, despite of the obstacles that mainly the peripheral schools face. It was also realized that, if the work with the literary text is more dynamic and systematic, the results achieved can be quite significant to the process of development of writing and reading. The literary literacy workshop applied by the researcher gave rise to such claim, because the interest of the class was always something present during the classes of Portuguese, Literature and Textual Production, but it takes a greater number of them to move forward on this issue.

Key-words: Literacy. Literary Literacy. Genres. Fairy Tales.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 LETRAMENTO: DO ÂMBITO ESCOLAR À PRÁTICA SOCIAL	14
2.1 O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA NUMA PERSPECTIVA DE LETRAMENTO	17
2.2 A HORA E A VEZ DO LETRAMENTO LITERÁRIO	22
2.3 UM BREVE PASSEIO PELOS CAMINHOS DOS GÊNEROS DISCURSIVOS E TEXTUAIS	27
2.4 CONTOS DE FADAS: ESTRUTURAÇÃO, SIMBOLOGIA E PRÁTICA	32
3 METODOLOGIA.....	37
3.1 CONTEXTO DA PESQUISA.....	37
3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	38
3.2.1 Descrição dos participantes	38
3.2.1.1 Participante A1	38
3.2.1.2 Participante A2	39
3.2.1.3 Participante A3	39
3.2.1.4 A professora (PR)	40
3.3 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS	40
3.3.1 Observação	40
3.3.2 O diário de campo.....	41
3.3.3 Entrevista semiestruturada.....	41
3.3.4 Aplicação de um projeto de intervenção	41
3.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	42
3.5 METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS	45
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	46

4.1 O TRATAMENTO DADO PELA PROFESSORA A PROPOSTAS DE ATIVIDADES COM LEITURA E ESCRITA	46
4.1.1 O tratamento dado pela professora a propostas de atividades com a leitura	46
4.1.2 O tratamento dado pela professora a propostas de atividades com a escrita.....	49
4.2 A FAMILIARIDADE QUE O ALUNO TEM COM A LEITURA FORA DO AMBIENTE ESCOLAR	50
4.2.1 As produções dos alunos	51
4.3 Análise linguístico-discursiva das produções.....	71
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
REFERÊNCIAS	79
APÊNDICE 1- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	81
APÊNDICE 2- APROVAÇÃO NO COMITÊ DE ÉTICA	84
APÊNDICE 3- ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	86

1 INTRODUÇÃO

Era uma vez uma menina chamada Mônica, branca como a neve, bochechas rosadas como a maçã da bruxa malvada e dona de cabelos longos e loiros como os da Rapunzel. Assim como nos contos de fadas, havia também um pai muito amoroso que incentivava a garotinha a ler todas as histórias maravilhosas repletas de princesas, príncipes, castelos encantados, cavaleiros destemidos. Era sempre algo único quando os dois se sentavam no chão e davam início a todas aquelas viagens, folheando cada página, espiando cada figura, imitando cada fala de cada personagem das tantas aventuras ali contidas.

Certo dia o pai da menina se superou. Chegou à tardinha do trabalho, como de costume, mas trazia nas mãos um presente. Até hoje guardo em minha memória cada detalhe. Tratava-se de uma vitrolinha vermelha, com uma alça preta e um fecho dourado a conter um pequeno cadeado. Ele estava eufórico. Chamou a mãe da criança e os três abriram a tampa. Dentro havia um toca disco e vários discos coloridos. Deles saíram as mais fantásticas histórias, como a da Chapeuzinho Vermelho, Os três porquinhos, Cinderela, Branca de Neve, Rapunzel, O pequeno polegar. Vislumbro esse momento como minha epifania. A partir dali, nunca mais fui a mesma criança e, conseqüentemente, me tornei uma amante das letras. No convívio familiar, aprendi sempre, auxiliada pelos meus pais, a amar, a apreciar, a usufruir dos prazeres oferecidos pela leitura.

A menina cresceu e se tornou mãe de um casal de filhos: um menino de 04 anos de idade e uma menina de 03 anos e 02 meses de idade. Faço do cotidiano delas algo constantemente marcado pela presença do “Era uma vez”, não apenas na hora que antecede ao sono noturno, mas a qualquer momento do dia. Qualquer atividade profissional ou afazer doméstico é interrompido quando mãozinhas param diante dos meus joelhos e solicitam: “Mamãe, conta pra gente!” E de tanto ouvi-las, de estarem cada vez mais íntimas desse mundo encantado de histórias milenares, minha filha, a caçula, Maria Cecília, me surpreendeu com uma reflexão um tanto quanto profunda para uma criança, na época com 02 anos e 06 meses de idade:

- *Mamãe, sabia que a Chapeuzinho Vermelho não é princesa?*
- *Não filha? Por quê?*
- *Poque ela não mora num castelo e não tem um pínpace, mamãe!*
- *Mesmo filha?*
- *Ela mora na floresta com a mamãe dela e levou doces pa vó dela*

Minha reação foi a de espanto. Embora eu saiba bem como é eficaz o incentivo não apenas em relação à leitura, mas em relação a reflexões para além da história, para a construção de sua visão de mundo. Contudo, infelizmente, não existem muitas realidades como a minha, mas uma das funções atribuídas a nós, pais, como as primeiras referências dos nossos filhos é a de apresentar-lhes o maior número de informações sobre o contexto que os rodeia para que, a partir desse “micro-universo” também nomeado como “seio familiar”, eles possam criar seu próprio conhecimento e interpretação de um “macro” sinônimo de “mundo” que os acompanhará em todas as fases da vida.

E por falar em vida, a vida da gente se expande por vários setores. Além de mãe, a menininha apaixonada pelas letras se tornou uma professora de língua portuguesa e de literatura, em uma “cidadezinha qualquer”, no interior de um estado da região nordeste. Ou seja, um local onde o acesso a saúde, educação, benefícios de toda espécie ainda é dificultoso por motivos vários, entre eles, os de ordem política. Mas, o ofício de “professar” sempre foi positivo para mim, apesar dos contratemplos. Lecionei no ensino fundamental (privado e público), para idosos, para crianças de um assentamento, para o ensino médio (privado e público) e há 08 anos estou concursada na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), na cidade de Imperatriz, onde leciono no Curso de Letras.

Justamente nessa etapa da minha docência, verifiquei, ao trabalhar com a disciplina de Estágio de Literatura no Ensino Fundamental, situações preocupantes relatadas por um percentual significativo dos meus alunos. Uma delas foi a de que, nas escolas municipais onde se desenvolve o estágio, pode ser observada, na carga horária referente às aulas de língua portuguesa, uma ausência dos conteúdos de literatura e de produção textual. O ensino da gramática normativa é mais enfatizado, o que não assegura a formação, a contento, de bons leitores e escritores, pois as dificuldades das crianças em trabalhar gêneros textuais variados também foi relatada pelo meu grupo de alunos-estagiários.

Com base nessas informações, passei a focar este trabalho no desenvolvimento de letramento literário, nas séries iniciais, do Ensino Fundamental. Desta forma, pensa-se poder contribuir para o desenvolvimento desse aluno em situações concernentes à leitura, à linguagem e, conseqüentemente, ao processo de apropriação do gênero textual. Seguindo minha própria história leitora escolhi o gênero conto de fadas.

Inicialmente foi realizada uma pesquisa com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, da rede pública de ensino, por se entender a importância do texto literário nesta fase da vivência infantil, tão marcada pela presença do “faz de conta”, da ludicidade e do “Era uma vez”, propensa, pois, a ser explorada em suas múltiplas possibilidades.

Neste contexto, o objetivo geral deste estudo foi “favorecer o desenvolvimento do letramento literário desde as séries iniciais”, e para alcançá-lo foram estabelecidos os objetivos específicos: 1. Observar a forma como o professor trabalha a leitura e a escrita dos textos literários (em essencial, os conto de fadas), em sala de aula; 2. Verificar, com os alunos, sua relação com leitura fora do ambiente escolar; 3. Desenvolver oficinas sobre o gênero textual “conto de fadas”; e, 4. Comparar as produções realizadas pelos alunos com o gênero “conto de fadas”.

A relevância deste estudo reside no fato de poder contribuir para a utilização da prática de letramento literário nas aulas de língua portuguesa de forma mais efetiva e, conseqüentemente, fortalecer o processo de aprendizagem do aluno de forma geral.

A presente dissertação está organizada em cinco capítulos. O primeiro capítulo é o da introdução. O segundo reporta-se à fundamentação teórica que alicerça a pesquisa, ao trazer à mesa das discussões nomes como Vygotsky (1988) e Bakhtin (1995,1997), Bronckart (2006), Street (1984, 2014), Kleiman (2007), Soares (2004, 2011) e Rojo (2009) com algumas de suas abordagens sobre a linguagem e o letramento. Utilizei também o enfoque de Cosson (2012), para o letramento literário, bem como algumas abordagens de gêneros textuais em trabalhos de Marcuschi (2008), Kersch e Guimarães (2012). O terceiro capítulo contém a metodologia, o tipo de pesquisa utilizado, a descrição do contexto, os participantes e os instrumentos utilizados para a geração de dados, bem como as etapas cumpridas. No quarto capítulo, encontra-se a análise dos dados obtidos nas diferentes etapas da pesquisa. O quinto capítulo é composto pelas considerações finais e por algumas sugestões.

2 LETRAMENTO: DO ÂMBITO ESCOLAR À PRÁTICA SOCIAL

Quando discutimos o ensino como também o acesso ao conhecimento, principalmente por uma via pública e igualitária, não podemos deixar de fazer uma relação com as contribuições deixadas pelo pedagogo e pesquisador Paulo Freire.

Nas palavras do pedagogo da cidadania, antes de tudo, “a alfabetização não é um jogo de palavras; é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos [...] A alfabetização, portanto, é toda a pedagogia: aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra”. (FREIRE, 1985 p. 14). Diante de tal conceito, observamos a necessidade da alfabetização ir além das habilidades de escrita e leitura enquanto atos “mecânicos”, aprendidos no início da vida escolar de cada sujeito. Esse passo adiante encontra fundamentos em um processo intitulado, na altura dos anos 80, como letramento, ou seja, um olhar direcionado não apenas para a aquisição do ler e do escrever, mas também para o desenvolvimento do indivíduo enquanto ser social, inserido em uma sociedade letrada que faz uso da linguagem em diversos contextos, com inúmeras finalidades e com objetivos específicos.

Sendo assim, a aquisição das habilidades da escrita e da leitura perpassa o didático para se estabelecer no convívio de um sujeito enquanto usuário da língua. Suas relações sociais, afetivas, empregatícias estão ligadas a todo esse processo de letramento, pois, a partir do momento em que o homem consegue estabelecer-se no mundo enquanto “indivíduo”, também terá como interferir nesse (s) ambiente (s), além de interagir nos mais variados eventos ao longo de sua evolução intelectual moldada a partir do meio escolar.

Em se tratando de leitura, as discussões a respeito da sua aquisição, da sua função ou funções e aplicação ou aplicações são constantes em todas as áreas do conhecimento, bem como abrangem todos os níveis do ensino escolarizado. Mas, quando enfocamos a leitura e suas práticas nas séries iniciais do nível fundamental, as dúvidas e/ou questionamentos ainda são perceptíveis, principalmente por parte do público envolvido diretamente nesse fenômeno, ou seja, o professor e o aluno. Segundo Rojo (2009):

Ler envolve diversos procedimentos e capacidades (perceptivas, motoras, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas), todas dependentes da situação e das finalidades de leitura, algumas delas denominadas, em algumas teorias de leitura, estratégias. (ROJO, 2009, p. 75).

Sob o ponto de vista da realidade da sala de aula, muitas vezes, o professor tende a direcionar as atividades relacionadas à leitura seguindo aquilo que lhe foi repassado como sendo o mais adequado para sua prática docente, ou seja, o conteúdo de um livro didático,

escolhido em conjunto com outros colegas, no início do ano letivo, e cumpre o *ipsi literis* a aplicação dos capítulos, como único meio de explanação do conteúdo programático. Dessa forma, não é levada em conta a carga de informação trazida pelos alunos para dentro da sala de aula, como também nota-se a relutância de se trabalhar com projetos interdisciplinares, mesmo tendo conhecimento da eficiência das parcerias quando o assunto é leitura.

Por outro lado, estudos atuais mostram a necessidade de que o conhecimento prévio das crianças e as relações que são capazes de fazer sobre temas diversos vistos ou ouvidos na televisão, nas redes sociais e conversas informais, por exemplo, sejam levados em consideração. Isto contribui para o trabalho com a leitura, pois o entendimento do que se lê exige mais do que as letras registram. Para Rojo (2009), a ato de ler pressupõe não só o conhecimento das letras, para que haja compreensão se faz necessário o conhecimento de outras experiências. Ainda conforme a autora:

Para ler, [...], não basta conhecer e decodificar letras e sons da fala. É preciso também compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros texto/discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar. (ROJO, 2009, p.44).

Entendemos que as habilidades mencionadas por Rojo (2009), devem ser trabalhadas desde as séries iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista a importância de se realizar práticas que resultem em uma apropriação da leitura como “forma de agir no mundo”. Dessa forma, podemos entender que a prática de leitura orientada e realizada pela e na escola tenha também em um objetivo imprescindível: o de atender às exigências de um mundo contemporâneo a envolver uma sociedade letrada e dinâmica.

Assim, a escola compreenderá a criança como um ser social capaz de se situar num momento anterior à leitura propriamente dita e de se estabelecer como parte colaboradora de quaisquer situações, dentro ou fora dos muros escolares, exercendo sua capacidade de se comunicar por meio da linguagem. Para Vygotsky (1988, p. 60), “a linguagem surge inicialmente como um meio de comunicação entre as crianças e as pessoas em seu ambiente”. De acordo com o referido autor há que se ter uma relação constante de troca de informações e aprendizados entre ela e o meio com a qual interage. Os fundamentos defendidos por Paulo Freire de que a alfabetização está além da decodificação de sinais gráficos tomam ainda mais espaço quando se unem à ideia de uma função social do ato de aprender a ler e a escrever apresentada por Vygotsky (1988), ao se referir ao desenvolvimento da linguagem:

[...] a capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças,

primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais. (VYGOTSKY, 1988, p. 24).

Ao levarmos em conta as funções cognitivas e comunicativas da linguagem, “ler o mundo” (FREIRE, 1985) atualmente, pode não ter o mesmo significado de antes, pois com o advento da tecnologia, os modos como concebemos a leitura da realidade também se alteraram assim como os conceitos sobre a infância.

Hoje, falamos em múltiplas exigências (ROJO, 2009), pois onde o uso de imagens, de símbolos, de gestos também são aceitos como linguagem a partir do momento que tomam para si a capacidade de se estabelecerem como instrumentos da comunicação verbal e não-verbal. Falamos, por isso, em letramentos (ROJO, 2009), mostrando-o como algo que tem de ser entendido como plural, por abrigar um conjunto de práticas e eventos de letramento(s) dentro e fora da escola, que ocorrem, inúmeras vezes, ao longo do cotidiano de um sujeito. Podemos falar, pois, em diversos letramentos, desde o familiar (que a criança traz de sua casa, pelo uso de práticas letradas, que podem ser bilhetes, lista de compras, leituras bíblicas, contação de histórias, por exemplo).

O letramento escolar, por outro lado, é o que leva a um aprendizado formal, como o da decodificação de símbolos – alfabetização. Não pode, entretanto, parar aí, mas deve enfatizar diferentes práticas letradas. Ressaltamos ainda que o letramento escolar tende a se tornar isolado se não se relaciona, se não busca interagir com os letramentos típicos do contexto social como o letramento digital, o letramento fílmico, o letramento literário.

Além disso, na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, de Volochinov/Bakhtin¹, a comunicação é caracterizada como um traço de interatividade que ultrapassa a mera troca de informação. Segundo o teórico, a linguagem é sinônimo de interação social. Percebemos, nesse ponto, uma convergência com a fala de Vygotsky. Aquilo que é falado, que é escrito, que é passado adiante levará consigo as marcas, as nuances, os traços de experiências, seja de um contexto familiar, de um contexto educacional, de um contexto empregatício.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1995, p. 123).

¹ Esta obra é considerada como sendo de Volochinov, mas as edições brasileiras a tratam como sendo de Bakhtin.

Ainda em consonância com essa visão teórica, percebemos que, ao falar, assumimos a postura do “eu”. Ao responder, ressignificamos as vozes sociais ao ponto de a resposta se exteriorizar, por meio da fala, bem como a leitura se tornar uma compreensão responsiva num encontro de duas condições axiológicas: respostas convergentes e divergentes. A partir de Volochinov /Bakhtin (1995), a leitura deve ser vista como uma atitude responsiva ativa, o que aponta as diferentes leituras que se pode realizar de um mesmo texto, a partir de nosso conhecimento de mundo e das práticas sociais em que estamos inseridos. Voltando a Bakhtin (1995):

Qualquer tipo genuíno de compreensão deve ser *ativo*, deve conter já o germe de uma resposta. [...] A compreensão é uma forma de *diálogo*, ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra* [...]. É por isso que não tem sentido dizer que a significação pertence a uma palavra enquanto tal. Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. (op. cit, p.137)

Nesse sentido, a leitura é vista como parte de um processo dialógico, “no qual os sentidos são firmados, reafirmados, contrapostos, desmentidos. Em outras palavras, esses sentidos são co-construídos entre os interlocutores.” (GUIMARÃES, 2012).

Frente aos cenários multifacetados e plurissignificativos, considerados como esferas sociais (BAKHTIN, 1995), entre os quais, podem ser caracterizados os âmbitos escolar e social, o trabalho com a leitura e a linguagem carece responder a variados tempos de aprendizagem, interesses diversificados por parte dos alunos, conteúdos adequados à realidade circundante, ou seja, quanto mais a escola se aproximar da rotina das crianças, maior será o êxito alcançado. Dialogar com a comunidade e usar eventos do seu cotidiano para o fortalecimento de uma escrita eficaz e de uma leitura compreensiva ativa é um fator determinante para se estabelecer não apenas a alfabetização como também o letramento.

2.1 O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA NUMA PERSPECTIVA DE LETRAMENTO

Uma das concepções transmitidas pelos estudos a respeito do letramento na contemporaneidade é a de que adquirir as habilidades da leitura e da escrita bem como dominá-las, exercê-las, moldá-las, para delas fazer uso nas diversas situações cotidianas, é condição fundamental para que o indivíduo passe a ser aceito e visto como um cidadão, com vontades próprias, ciente dos seus direitos e dos seus deveres, alguém capaz de se enxergar ao

mesmo tempo que projeta seu olhar para o outro e para o meio social do qual é parte integrante.

Não podemos dizer, entretanto, que alguém que não é considerado capaz de se comunicar por meio do escrito, seguindo as normas gramaticais vigentes, à margem das “agências” oficiais de ensino do letramento como a escola, não tenha contato com letramentos. Ainda na altura dos anos 80, a nível internacional, uma voz propõe outras perspectivas sobre o significado mais adequado do termo: “literacy”, que foi traduzido para o português brasileiro como letramento.

Brian Street (1984, 2014) demonstra que:

Há quem aposte que o papel da escola moderna e das políticas públicas seria justamente desenvolver esse “letramento”- conjunto de competências, visto que o sujeito escolarizado teria que possuir capacidade para usá-lo. As instituições, o texto, os sujeitos, são tratados de forma homogênea, independente do contexto social. O maior esforço, então, consiste em avaliar o que os sujeitos sabem sobre alguns textos escritos, com raras preocupações sobre como as pessoas os usam e o que fazem com eles em diferentes contextos históricos e culturais. (STREET, 2014, p. 9).

Notamos, com isso, que o fato de pertencer a uma determinada comunidade linguística aproxima o usuário da língua muito mais do processo de interação social do que se esse mesmo indivíduo letrado tivesse contato exclusivamente com o ensinamento sistematizado da língua materna.

De certo modo, tanto o ato de ler quanto o de escrever podem ser compreendidos como habilidades ligadas às práticas sociais, muitas das quais corriqueiras, como a escrita e a leitura de uma lista de compras de supermercado, a leitura de um poema, a escrita de um texto até mesmo em um local meio inusitado como um tronco de uma árvore, e atrelada à noção de prática social está, de acordo com o autor, a valorização do meio onde se insere o sujeito. Há ainda a defesa por parte do teórico da não imposição de um único modelo de letramento, haja visto que aborda que a cultura e a contextualização histórica refletem a maneira como determinada sociedade desenvolve seus eventos de letramento, parte dos quais pode ser realizada por pessoas rotuladas como analfabetas.

Ao nos referimos ao caráter homogêneo, unívoco, por vezes adjetivado como alto ou baixo, eficiente ou ineficiente, atribuído ao letramento por um percentual significativo de teóricos nas mais diferentes décadas, observamos o posicionamento contrário assumido por Brian Street ao tratar da ampliação dessas concepções do termo, quando propõe dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico.

O modelo autônomo não relaciona a aquisição da leitura e da escrita ao contexto social, ou seja, elege a escola como único setor capaz de desenvolver no indivíduo tais competências. Logo, é considerado por Street (1993) e Soares (1998) uma versão fraca do letramento, caracterizada como (neo) liberal e marcada por uma visão adaptativa da população diante do uso e do trato com a leitura e a escrita.

Já o modelo ideológico, de cunho mais crítico e, por vezes, revolucionário, afirma as práticas de letramento como indissociáveis do convívio em sociedade, bem como da diversidade cultural, geográfica e socioeconômica. Ainda nos embasando nas ideias de Street (1993) e Soares (1998), este enfoque se relaciona com a visão forte do letramento, pois valoriza a diversidade e proporciona ao falante da língua oportunidades de uma aprendizagem ampla da leitura e da escrita, ao mesmo tempo em que encontra, em diferentes “agências de letramento”, os meios propícios para vivenciar o fenômeno da comunicação (oral/escrita).

Assim, como afirma Rojo (2009), há múltiplos letramentos a serem considerados. Num mundo globalizado e digitalizado, ser alfabetizado já não é o bastante. Unir as letras, as sílabas, as palavras, as orações não mais significa que o indivíduo seja detentor da habilidade de leitura. Caixas eletrônicas precisam ser lidas, *outdoors*, ícones dos controles-remotos, e-mails, ou seja, uma infinidade de outros textos surgiu desde a invenção da escrita, e o homem precisou se adequar a essas decifrações.

Felizmente as crianças fazem isso com presteza, mesmo aquelas que não frequentam ainda a escola, pois têm a capacidade de reconhecer marcas, lugares e desenvolvem, portanto, seu evento de letramento tendo como suporte sua prática social, suas impressões primeiras do seu contexto, da sua rotina. Nas palavras de Kleiman, selecionadas da obra: “Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna” fundamentamos essa reflexão:

Assim, o professor que adotar a prática social como princípio organizador do ensino enfrentará a complexa tarefa de determinar quais são essas práticas significativas e, conseqüentemente, o que é um texto significativo para a comunidade. A atividade é complexa porque ela envolve partir da bagagem cultural diversificada dos alunos que, antes de entrarem na escola, já são participantes de atividades corriqueiras de grupos que, central ou periféricamente, com diferentes graus e modos de participação (mais autônomo, diversificado, prestigiado ou não), já pertencem a uma sociedade tecnologizada e letrada. (KLEIMAN, 2007, p.9).

Compreendendo com mais clareza o caminho percorrido pelos teóricos citados, notamos o avanço das ideias defendidas ao longo de quarenta anos. Independente do tempo transcorrido, as teorias elencadas continuam sendo utilizadas quando o objeto de estudo é o desenvolvimento da leitura, da escrita e da linguagem, principalmente, na educação básica.

Em terras brasileiras a pesquisadora Mary Kato (1986) cunhou a expressão “letramento”, levantando as relações entre a leitura, a escrita e a oralidade como também

particularizando esses fenômenos em uma perspectiva de escolarização mais dinâmica e eficiente em se tratando de aquisição das habilidades mencionadas. Kleiman (2006, p.19) define letramento “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contexto específico, para objetivos específicos”. Segundo a autora (2006, p. 20):

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências do 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, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já as outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes. (KLEIMAN, 2006, p. 20).

Esta citação corrobora o que foi dito anteriormente sobre a multiplicidade de letramento.

Nesse percurso teórico, também podem ser encontradas as ideias difundidas pela pesquisadora Magda Soares. Em sua obra *Alfabetização e Letramento*, Magda Soares fala sobre a “multiplicidade de facetas do fenômeno de *alfabetismo*”. (SOARES, 2011, p. 38). Dentre as perspectivas enumeradas pela autora, em especial, duas delas, encontraram espaço para serem mencionadas na fundamentação teórica em questão. Segundo Soares (2011, p. 39), são elas, respectivamente:

1. [...] uma perspectiva *sociológica*, que tem a leitura e a escrita como práticas sociais pesquisa as relações entre essas práticas e as características sociais dos que a exercem, como nível de instrução, origem social, profissão, sexo, busca determinar o quê e como leem as pessoas, as motivações para a leitura e a escrita, o valor simbólico da escrita em diferentes contextos sociais, o lugar da leitura e da escrita na hierarquia de bens culturais.
2. [...] uma perspectiva *literária*, que analisa as características da oralidade em textos de literatura clássica e medieval, reconstrói a progressiva passagem de gêneros literários orais para gêneros literários escritos, estuda a fluida fronteira entre o oral e o escrito no texto literário, investiga o acesso diferenciado à obra literária por diferentes grupos sociais (segundo a idade, o sexo, o nível socioeconômico).

Percebemos, nos apontamentos de Soares (1985) Kato (1986) e Kleiman (1995), a necessidade advinda, desde os anos oitenta, de se atribuir à alfabetização um caráter mais alargado. Assim, a disseminação de um termo mais abrangente como o “letramento”, por ir além da aquisição das habilidades (ler e escrever), é inserida nas pesquisas e produções acadêmicas dos grandes centros universitários do Brasil.

Para as referidas autoras, a possibilidade da prática da leitura somente ocorrer nas aulas de língua portuguesa é um conceito em desuso por não acompanhar o desenvolvimento social e tecnológico das crianças. Não se entenda com tal, a negação da importância da escola,

pelo contrário, não se pode negar a função do letramento escolar, cujo papel é o de conduzir o aluno na construção dessa prática em especial. O que se almeja é uma relação dialógica entre o âmbito escolar e o mundo, no intuito de enriquecer o processo de interação social.

Com base nessas discussões, observamos que, mesmo antes de ser alfabetizado, o indivíduo já pode manifestar em algum momento, algum grau de letramento, fazer parte de algum evento de letramento bem como desenvolver uma prática de letramento, pois essa realidade é muito mais presente em seu convívio social, onde há outras “agências” de letramento como: família, igreja, ambiente de trabalho, do que àquela adquirida unicamente nos bancos escolares.

Em se tratando de práticas de letramento e eventos de letramento há que se diferenciar não só a parte conceitual, mas também a aplicabilidade desses dois caminhos na aprendizagem e aquisição da língua. Entendemos por práticas de letramento uma atividade específica e direcionada no decorrer de uma aula de língua portuguesa, por exemplo, quando é escolhido um poema, demonstrando as possibilidades de se interpretar um texto sob a perspectiva da análise literária.

Já um evento de letramento não está vinculado somente ao ambiente de uma sala de aula, de uma série determinada. Uma ida ao supermercado, o acompanhamento de uma palestra, a leitura de um manual de instrução, o transitar de um local ao outro de ônibus ou metrô. São muitos os locais onde podem ocorrer tais eventos e pessoas tidas como “analfabetas” se inserem nesses locais, na maioria das vezes, com uma participação exitosa do ponto de vista do estabelecimento da comunicação.

Ao ser entendido, enfim, como uma prática social o letramento se diferencia da alfabetização especialmente no sentido da aquisição outras habilidades. Como já dito, enquanto o letramento procura relacioná-las com a sociedade, a alfabetização limita-se a conduzir o aluno no processo de aquisição dos grafemas, dos fonemas, na formação de sílabas, palavras, frases, textos.

Esse entendimento do letramento como prática social, leva, como já falado na seção anterior, ao que Rojo denomina de letramentos múltiplos. O nosso uso singular, na verdade, enfoca, essa multiplicidade, num pensamento plural de letramentos. Entra neste campo o letramento voltado à área literária. Para a realização da pesquisa proposta nesta dissertação de mestrado optou-se pelas possíveis relações entre a literatura e a linguística aplicada, dando preferência ao chamado “letramento literário”. Como afirma Lajolo (2008, p. 106) ao referir-se ao trabalho com a literatura ressalta:

É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se um usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos. (LAJOLO, 2008, p. 106).

A prática de leitura na escola, ao incluir textos do domínio literário, em seus variados gêneros, seja o conto de fadas, escolha desta pesquisa, ou outro, não pode ser tratada como uma decodificação do texto, uma leitura silenciosa, uma leitura coletiva e em voz alta. Conceber um texto pelo viés literário é estabelecer um pacto onde o imaginário faz sentido, é avançar no nível de recepção de um texto, é encontrar nele marcas específicas, caso seja uma prosa ou um poema: elementos da narrativa (tipos de personagens, temporalidade cronológica ou psicológica, espaço interno ou externo), musicalidade, presença de rimas, subjetividade, plurissignificatividade e estabelecer relações entre as histórias da ficção e suas próprias histórias. Perceber-se, enfim, como alguém próximo aos personagens, com suas alegrias ou aflições, vitórias e desafios.

2.2 A HORA E A VEZ DO LETRAMENTO LITERÁRIO

Para Magda Soares “Há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural”. (SOARES, 2001, p. 48-49). Essa assertiva vem sendo cada vez mais utilizada em algumas obras atuais sobre o tema, onde se pode ler a palavra “letramentos”, no plural, para designar a heterogeneidade desse fenômeno em constante estudo por parte daqueles interessados pela linguagem humana.

Assim, temos: o letramento digital a exigir do seu usuário, seja ele nativo ou migrante, na área de tecnologia, a capacidade de lidar com ferramentas que se inovam a cada momento como um computador, um aparelho celular, uma câmera fotográfica. O letramento acadêmico e seu contexto unívoco, o educacional, e que tem a função de conduzir o aluno no processo de adquirir a habilidade de produzir textos específicos como um ensaio, uma resenha, uma dissertação, uma tese, um artigo científico.

Nesta pesquisa tratamos especificamente de como trabalhar o letramento literário, relacionando-o às práticas de leitura desenvolvidas em sala de aula, durante as aulas de Língua Portuguesa, através do gênero textual contos de fadas, no que Cosson (2012) chama

de busca da “escolarização da literatura” sem transformá-la apenas em um trampolim didático para o ensino da língua materna.

Entendida, pois, como uma expressão estética transposta para o currículo escolar, a literatura exerce um papel fundamental nas primeiras impressões das crianças a respeito delas mesmas, do outro e do mundo, por possibilitar o trabalho com a capacidade de se subjetivar a realidade, de recriá-la, de se interpretar os textos por uma lente plurissignificativa, além de estabelecer inesgotáveis ligações entre mídias distintas, como um livro, um filme, uma peça teatral, uma música, uma fotografia. Nas palavras de Cosson (2012, p.17):

É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas. Todavia, para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos de sua escolarização. (COSSON, 2012, p.17).

No Ensino Fundamental, o contato com a leitura de obras literárias é incentivado principalmente por parte de programas do governo federal, como o PNBE (Programa Nacional de Biblioteca da Escola), em que um grupo de professores especialistas na área de educação infantil é convidado a selecionar títulos de literatura infantil e infanto-juvenil para serem disponibilizados para todas as regiões do país. Em razão dessa iniciativa, nota-se que a falta do material didático específico para a construção de projetos na vertente do letramento literário vem sendo sanada nas últimas décadas através da acessibilidade à leitura, pelo menos no cenário escolar. É preciso, entretanto, divulgar o máximo possível esta iniciativa e fazer circular e tornar objeto de estudo os livros distribuídos pelo Programa Nacional de Biblioteca na Escola- PNBE.

A obra de Cosson (2012) tem propostas de como se inserir o letramento literário na educação básica. Em uma dessas propostas são apresentadas, respectivamente, a sequência básica e a sequência expandida. A primeira é formada pelas etapas da motivação, introdução, leitura e interpretação. O aluno é incentivado a fazer parte de um momento especial de leitura, é apresentado a um autor determinado e sua respectiva obra escolhida pelo professor, para aula em questão, em seguida o texto é lido sob uma vertente diferenciada, ou seja, a leitura se processa por meio de intervalos para que o professor possa acompanhar eventuais problemas surgidos nessa fase da aula. A derradeira atividade é a interpretação que, segundo o autor, se dá em dois momentos distintos, um interior e o outro exterior. É no momento interior que o leitor dará início ao que se entende por “ler as entrelinhas” para depois externar suas impressões através de um período de argumentação.

A sequência expandida assemelha-se à básica, porque contém o mesmo passo a passo, pelo menos até a hora da interpretação, onde, ao invés de um, propõe dois momentos. Em outras palavras, as temáticas mais relevantes são listadas pelo professor, discutidas com os alunos e por último relacionadas a outros textos, ou seja, a intertextualidade é desenvolvida sem dificuldade, sem sofrimentos por conta de não se saber ler, entender e escrever esse ou aquele texto.

O conjunto de textos utilizados em tal prática pode ser composto por textos canônicos, como os contos de fadas, como também das obras contemporâneas recebidas pelo Programa Nacional de Biblioteca na Escola- PNBE. Além disso, ao ouvir histórias, ao contar suas próprias histórias e ao escrevê-las a criança atende às demandas escolares referentes à aprendizagem dos atos de ler, escrever e analisar textos. Pois, segundo Cosson (2012, p.17):

Na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. (COSSON, 2012, p.17).

Tanto a literatura quanto o texto literário são, constantemente, caracterizados como subjetivos, artísticos e voltados mais ao entretenimento do que ao saber científico, e, para diminuir esse caráter de mero “entretenimento”, essa disciplina curricular e esse gênero textual precisam encontrar na escola e na mediação entre professores e alunos sentidos e interpretações direcionadas para a objetividade de fatos cotidianos, ou seja, o lado real da vida e dos seus acontecimentos.

Assim, por exemplo, uma crônica de Luís Fernando Veríssimo, abordando o problema de um pai quarentão e divorciado ao ter de lidar com uma viagem inesperada de sua filha que deixa um gato para ser cuidado durante um fim de semana, ou ainda um conto de Clarice Lispector que narra a aflição prazerosa de uma menina leitora e a dissimulada da outra menina que tinha um pai dono de livraria, mas nada lia, podem ser textos aproximados da realidade dos alunos. As duas histórias são ficcionais e ao mesmo tempo poderiam ser vividas por qualquer pessoa, em qualquer tempo, em qualquer lugar. Em outras palavras, extrapolam os limites daquilo considerado como subjetivo, abstrato, ganhando assim uma força semelhante à realidade concreta ao se fundamentar e ser capaz de constituir uma formação sólida dos segmentos físico, social, psíquico e cognitivo das crianças e jovens.

Ir além daquilo visível aos olhos, num século onde a imagem é dominante, não é uma das tarefas mais fáceis por se tratar de uma habilidade pouco requisitada e estimulada no interior de grande parte da aprendizagem escolar. Passar do concreto ao abstrato, sair da

superficialidade do texto literário, lê-lo em suas entrelinhas, em suas tramas e em seus meandros é uma atividade que precisaria ser motivada e praticada desde as séries iniciais com o intuito de se alcançar a cada ano escolar um leitor proficiente em sua língua materna. A ausência de iniciativas como essa é uma das críticas feitas por Cosson ao mencionar que:

Não é possível aceitar que a simples atividade da leitura seja considerada a atividade escolar de leitura literária. Na verdade, apenas ler é a face mais visível da resistência ao processo de letramento literário na escola. Por trás dele encontram-se pressuposições sobre a leitura e literatura que, por pertencerem ao senso comum, não são sequer verbalizadas. Daí a pergunta honesta e o estranhamento quando se coloca a necessidade de se ir além da simples leitura do texto literário quando se deseja promover o letramento literário. (COSSON, 2012, p.27).

Ao constar como uma disciplina curricular, a literatura inicialmente saiu do seu “estado da arte” para ser escolarizada com o propósito de entreter, de moralizar. O meio escolar sentiu a necessidade de didatizá-la no sentido de torná-la além de pragmática uma referência ao ensino do que é considerado moral, adequado e aceito pelas convenções sociais. A essa altura, as fábulas eram as representações textuais mais visitadas, porque continham, além do conteúdo “ditador” dos “bons costumes”, uma estrutura simples a apresentar aos leitores uma linguagem acessível por ser de fácil entendimento. Contudo, ao se entender como detentor de parte de suas escolhas o homem passa a questionar tais temáticas cristalizadas, indo em busca de respostas para aquilo ainda não foi explicado.

Um apontamento relevante é a diferença entre um texto contemporâneo e um texto atual. Ter sido produzido do século XX em diante, caracteriza uma obra contemporânea, contudo, para ser atual, a obra pode até mesmo ter surgido no século XIX, como *Madame Bovary*, de Gustave Flaubert e tratar de uma dos temas mais recorrentes da literatura: o adultério. Afirmar o caráter atemporal de uma obra literária é primeiro reconhecer a qualidade do que ali se lê. Quanto mais conexões forem feitas com a realidade, do leitor (do aluno-leitor) mais interessado em enveredar pelos caminhos do texto literário surgirão, independente da idade, do sexo, do nível social, do seu grau de letramento.

A(s) teoria(s) da linguagem há algum tempo procuram opções para o processo de ensino da língua materna, em particular, no momento de selecionar textos ou obras completas, propondo relacioná-los com a realidade da sala de aula. Entretanto como mostrou a inserção de novos alunos de graduação em observação de aulas de Ensino Fundamental, a grande maioria das aulas de língua portuguesa ocorre com fragmentos de textos literários, informativos, narrativos. Deles retiraram-se palavras que, mais tarde, são classificadas como substantivos, pronomes, verbos e advérbios. Sobre o assunto Guimarães (2010, p. 422) diz que:

Um olhar para trabalhos que se relacionam à realidade do ensino de língua materna em nosso país parece sugerir que, apesar do avanço de pesquisas na área, o ensino não as incorporou – ou talvez não as tenha compreendido. É verdade que se trabalha com o texto em sala de aula. Mas o que questionamos, neste momento, é o como se trabalha o texto em sala de aula. Parece-nos que o tipo de trabalho realizado não se diferencia, muitas vezes, de uma proposta a partir de frases isoladas. No momento em que se pede que o aluno retire, mecanicamente, substantivos ou adjetivos de um texto sem perceber o papel dessas classes para a compreensão do sentido do texto, o texto serve, simplesmente, como um conjunto de frases de onde serão retirados os elementos gramaticais a serem analisados. (GUIMARÃES, 2010, p.422).

Essa observação de Guimarães resulta em uma dúvida que talvez incomode alguns professores universitários sobre o que ocorre entre a gama de conteúdos, de práticas, de inovações passadas nas aulas dos cursos de Letras e Pedagogia, por exemplo, e as aulas ministradas por esses alunos egressos quando se encontram na condição de professores seja da educação fundamental seja do nível médio. Inferimos que alguns desses profissionais se veem obrigados a cumprir algumas metas estabelecidas pelas escolas onde lecionam e passam a “copiar” a forma já estabelecida de se trabalhar com as disciplinas de Língua Portuguesa, por exemplo.

Por que as discussões estabelecidas em cerca de quatro anos de uma graduação não podem ser encontradas nas aulas de língua portuguesa na educação básica? Há um hiato entre esses dois momentos nem tão distantes assim, já que muitos discentes já estão inseridos no mercado de trabalho educacional. É tão diverso assim o universo de uma sala de aula das séries iniciais que a maioria dos conceitos e inovações a respeito da necessidade de se trabalhar com gêneros textuais ao invés de textos isolados não consegue ser esmiuçado?

Cabe também aos professores, enquanto agentes do letramento, dentro e fora da sala de aula, promover eventos e práticas relacionadas ao letramento, levando-se em conta a diversidade humana e cultural de uma determinada comunidade. O profissional da educação, em seu discurso, pode até expor suas escolhas políticas, sociais e religiosas e fazer delas ferramentas capazes de auxiliar seus alunos em seus processos de formação não só acadêmico, mas também contribuir para que eles se vejam como cidadãos atuantes, críticos diante de uma sociedade, essencialmente, letrada, tendo a linguagem oral e escrita a envolvê-los nessas teias de conversação. Sem essa capacidade, inerente à condição humana, não haveria possibilidade de serem estabelecidas as relações pessoais e interpessoais.

Embasando-nos, pois, nos fundamentos principais do letramento e do letramento literário enquanto “prática sistematizada” de trabalho, mediada pelo (a) professor (a), com a literatura e o texto literário, em especial, nas aulas de língua materna, na educação básica, esta dissertação, entre outros apontamentos, discorre sobre o uso do conto de fadas, nas séries iniciais do ensino fundamental, por se tratar de um texto relativamente acessível, em termos

de linguagem, e rico em possibilidades de análise literária. Embora seja um tipo de texto mais voltado para um mundo de “faz de conta” o conto de fadas ou conto maravilhoso tem muito a ver com a realidade dessa fase chamada infância.

2.3 UM BREVE PASSEIO PELOS CAMINHOS DOS GÊNEROS DISCURSIVOS E TEXTUAIS

De acordo com Bakhtin (1997, p. 279): “Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*”. A partir desse fundamento é possível entendermos o caráter de infinitas possibilidades, ou seja, de heterogeneidade (BAKHTIN, 1997), atribuído aos gêneros, característica essa que o referido autor concede aos gêneros do discurso, e que foi aceita por uma parte significativa de estudiosos ao se pautarem nessa afirmação de que os gêneros discursivos além de heterogêneos seguem em constante alteração ao longo da história do desenvolvimento da humanidade.

Ainda segundo Bakhtin (1997), os gêneros do discurso (orais e escritos) precisam ser diferenciados em gênero do discurso primário (simples) e gênero do discurso secundário (complexo) para que mesmo apresentando-se múltiplos possam dar conta de serem estudados pela ótica de teorias concernentes à linguagem. Tem-se, assim, a seguinte definição de ambos:

Os gêneros secundários do discurso — o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. - aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios. (BAKHTIN, 1997, p. 281).

Essa distinção entre os gêneros do discurso se faz necessária e válida aos estudos relacionados à linguagem e à natureza do enunciado (BAKHTIN, 1997), pois, como já mencionado, o caráter de diversidade atribuído aos gêneros do discurso é algo que os torna complexos para serem estudados, de forma mais sistematizada, por uma única lente teórica, por exemplo. Dessa forma, divididos dentro das particularidades (secundários- complexos; primários- simples), e, ao mesmo tempo, se relacionando com as diferentes esferas da atividade humana. (BAKHTIN, 1997), se tornam capazes de auxiliar na organização de um objeto de estudo que se mostra mutável como pode ser considerada a linguagem.

Diante de tais considerações, percebemos, pois, que para Bakhtin:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Logo, não é demais mencionarmos que falamos por gêneros (BAKHTIN, 1997) e por gêneros nos estabelecemos enquanto usuários da língua e enquanto seres sociais nos mais variados setores e situações cotidianas, que têm início ainda no âmbito familiar e se estendem ao âmbito escolar, ao religioso, ao empregatício e ao social. Fazemos uso diariamente dos mais diversos enunciados (orais e escritos) para nos comunicarmos e, por muitas vezes, nem nos damos conta da complexidade de tal mecanismo, ou seja, o uso dos gêneros é algo inato à natureza humana.

Observamos que todos esses conceitos e características, aqui expostos, relacionados ao estudo do gênero, desenvolvido por Bakhtin, apesar de estarem em pleno uso, não datam de um momento atual, pois segundo Marcuschi (2008):

O estudo dos gêneros textuais não é novo e, no Ocidente, já tem pelo menos vinte e cinco séculos, se considerarmos que sua observação sistemática iniciou-se em Platão. O que hoje se tem é uma nova visão do mesmo tema. Ainda de acordo com o escritor: “Hoje o estudo dos gêneros está na moda, mas em perspectiva diferente da aristotélica” (MARCUSCHI, 2008, p. 148).

Porém, o fato do estudo do gênero “estar na moda” (MARCUSCHI, 2008) não pode ser encarado como sinônimo de uma aplicabilidade constante, na maioria das aulas de Língua Portuguesa, de todos os níveis de ensino, seja da rede pública ou privada. É comum a criação de estratégias para o ensino desse ou daquele conteúdo referente ao tipo de texto e não ao gênero textual. Assim como também se busca uma “inovação” para as consideradas práticas obsoletas de se trabalhar com conteúdos referentes à língua portuguesa e, em especial, à gramática normativa. Porém, por muitas vezes, algo mirabolante em demasia não surte um resultado eficaz no que tange, ao menos, às habilidades primárias e fundamentais como a leitura e a escrita.

Um outro olhar, mas não divergente dos de Bakhtin (1997) e Marcuschi (2008), diante dos gêneros, é demonstrado por meio da teoria do ISD (Interacionismo sociodiscursivo), de Bronckart (2006) ao afirmar que “os gêneros se tornam mecanismos impossíveis de serem classificados de forma definitiva por serem considerados uma ação linguística recorrente de um evento, de uma situação da vida.” Assim, a teoria do Interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (2006, p. 10) “visa demonstrar que as práticas languageiras situadas (ou textos-discursivos), são os instrumentos principais do desenvolvimento humano”. Tais instrumentos são considerados, pelo referido autor, como produto das atividades de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais.

Bronckart (2006) aborda que a linguagem é constituída de práticas situadas e que estas práticas situadas realizam-se através de textos. Esses textos podem ser inseridos nos diversos gêneros que, por sua vez, podem variar de acordo com as esferas sociais (Bakhtin, 1997). Frisa-se ainda, que para o aparelho conceitual de Bronckart, (2006) o que conta é o caráter hierárquico da organização textual, onde os textos são considerados como produto das atividades de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais.

Esse caráter hierárquico da organização textual levantando por Bronckart (2006), também pode ser compreendido como uma sistematização que analisa o texto em níveis ou camadas, ou seja, como um “folhado textual”. Por sua vez, esse “folhado textual” origina algo como a “arquitetura textual”, que é formada pelos três estratos do “folhado textual”. São eles, respectivamente: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

Considerada como a camada mais profunda desse folhado a infraestrutura geral do texto se encontra dividida, conforme Bronckart (2006), em planejamento geral do conteúdo temático, tipos de discurso mobilizados e suas modalidades de articulação e as sequências.

Os mecanismos de textualização constituem o segundo estrato ou nível intermediário do folhado e estão divididos em conexão- agindo como organizadores textuais, coesão nominal- funcionando como mecanismos introdutórios e de continuidade na sequência do texto e coesão verbal- promovendo a organização temporal do texto. Dessa forma, contribuindo com o que é apontado na teoria de Bronckart (2006) como a coerência linear ou temática do texto.

O nível dos mecanismos enunciativos é compreendido como o mais superficial dos níveis do “folhado textual”, enfatizando o “tipo de engajamento enunciativo” que age no texto, ao mesmo tempo que lhe confere uma “coerência interativa”. Assim, é nessa parte da arquitetura textual que as “vozes do texto” são expressadas com mais frequência quando são também ditas, vistas e pensadas num texto ou além do texto.

Alguns elementos da arquitetura textual, defendida por Bronckart, serão utilizados na análise de textos do gênero conto de fadas, que se insere no “eixo de operação do narrar” (BRONCKART, 2006, p. 151), produzidos por crianças durante as oficinas desenvolvidas. Nesses textos produzidos durante a pesquisa serão analisadas a infraestrutura geral do conto de fadas e os seus desdobramentos referentes aos temas como (vida x morte; bem x mal; acontecimentos reais, acontecimentos reais ficcionalizados, magia, metamorfose, personagens duais, visão maniqueísta, personagens estereotipados). A composição geral do conto de fadas formada pela introdução, pelo elemento complicador e pelo desfecho também será verificada.

Serão analisadas ainda a presença de marcas linguísticas consideradas relevantes para o gênero em pauta, como o uso do pretérito, o tipo de narrador (1ª ou 3ª pessoa), presença ou não de descrição, uso do discurso direto ou indireto e a atemporalidade das expressões “Era uma vez” e “para sempre”, além de verificar se houve engajamento enunciativo por parte do produtor do texto. Assim, após esse percurso de análise de duas produções elaboradas pelos alunos, em momentos distintos da pesquisa, pretende-se averiguar se:

A aprendizagem, em leitura e em produção, da distribuição das vozes é, por exemplo, uma oportunidade de se tornar conhecimento das diversas formas de posicionamento e engajamento enunciativos construídos em grupo, de se situar em relação a essas formas, reformulando-as, o que faz com que esse processo contribua, sem dúvida alguma, para o desenvolvimento da identidade das pessoas. (BRONCKART, 2006, p. 156).

Concluída essa parte da proposta de trabalho de análise das produções, embasada na teoria ISD de Bronckart, algumas abordagens sobre a importância de se inserir os gêneros na aprendizagem escolar serão discutidas adiante.

Em relação ao processo de aplicabilidade dos gêneros, no âmbito escolar, Kersch e Guimarães (2012, p.536) apontam que “a introdução do trabalho com gêneros como fio condutor da proposta de ensino-aprendizagem de LP foi oficializada ainda em 1998, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), mas sabemos que não se pode falar que a proposta tenha avançado a ponto de se tornar uma realidade nas escolas brasileiras”.

No texto: “Gêneros textuais e ensino da língua materna: entre o caminho e a pedra”, de Guimarães (2010), notou-se a possibilidade de desenvolver uma prática de ensino da língua portuguesa por meio de uma pesquisa realizada com uma sequência didática aos moldes de Dolz e Schneuwly (2004) - pesquisadores esses que tem parte de seus estudos voltados para a relação entre o ensino fundamental e as habilidades de leitura e escrita - onde são selecionados diversos gêneros textuais e, entre eles, o conto de fadas.

O referido artigo dá voz aos professores e demonstra o já tão debatido quadro educacional brasileiro. A falta de investimentos em formação continuada, o fato de um número expressivo de docentes ter que lecionar os três turnos, o apego, às vezes, excessivo ao livro didático, a ausência da família nas escolas, enfim, fatores determinantes para uma sensação de desânimo daqueles responsáveis pela instrução educacional de nossas crianças e adolescentes. Segundo Guimarães:

A proposta de trabalho com gêneros aqui defendida caminha em outra perspectiva: podem ser destacadas semelhanças de textos que pertencem a um mesmo gênero, mas cada gênero deve ser trabalhado por um determinado período de tempo, com ênfase em seus conteúdos específicos, que o diferenciam dos demais gêneros, sem perder de vista seu propósito comunicativo. Essa proposta concebe gêneros de texto como uma forma de articular as práticas linguageiras, entendendo-os como passíveis

de serem aprendidos, mas, sobretudo, como formas de interação. (GUIMARÃES, 2010, p.426).

Compreendemos que somente propor o trabalho com gêneros não é o suficiente até porque ainda persiste a dúvida entre o que é gênero textual e o que é tipologia textual e como diferenciá-los. Essa conceituação é um tanto nebulosa nas salas de aula. A maioria dos docentes trabalha um como se fosse o outro e vice-versa, assim o aluno não consegue diferenciar gênero de tipologia. Sendo que há a possibilidade de ser algo um tanto quanto mais simples quando se parte de uma reflexão de Marcuschi (2008, p. 149): “O trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas”, ou seja, a língua em uso em todos os ambientes, a língua como algo vivo e que se molda de acordo com a necessidade de seu falante, da situação em que se insere, da época e dos critérios estabelecidos para que ocorra uma comunicação sem ruídos aparentes.

A presença de bons projetos a envolver grande parte da escola e das vivências fora do seio escolar é imprescindível para o alcance de resultados diferentes dos já conhecidos oficialmente quando o assunto é o ensino da língua portuguesa. Com isso, as dificuldades de ensiná-la, e de nos depararmos, anos após anos, com enormes lacunas quando nos referimos à interpretação textual e à produção de textos, podem ceder espaço ao ensino colaborativo, bem como possibilitar a formação de leitores/ escritores a enveredar pelos mais diversos caminhos textuais com conhecimento adequado e segurança.

A elaboração e aplicabilidade de um bom Projeto Didático de Gêneros – PDG (GUIMARÃES, KERSCH, 2012) relacionado à prática de leitura e da escrita pode ser visto como uma ferramenta eficaz na diminuição das fragilidades observadas na educação básica do sistema educacional do Brasil. Sendo assim, seria possível intervir no ensino de uma gramática que se basta, uma gramática única para todas as situações cotidianas já não condiz com os tempos atuais, propondo, dessa maneira, um ensino composto por uma pluralização de conteúdos, por um diálogo constante e construtivo entre o professor, o aluno e entre os meios sociais, onde as exigências são cada vez mais recorrentes ao se pretender uma diferenciação de práticas de ensino relacionadas ao trato da língua materna em sala de aula. Não é preciso aderir ao “modismo”, criticado por Marcuschi (2008), nem às inovações sem algum embasamento teórico. Não é apenas o que se faz, mas o como se faz. Assim, de acordo com Kersch e Moraes (2011):

Uma aula inovadora, por outro lado, é sinônimo de mudança, de transformação, de abertura para o novo. Autonomia, criatividade, criticidade, espírito investigativo e interpretação do conhecimento são algumas características que vêm à mente quando pensamos nesse tipo de ensino. Se, como vimos, na educação tradicional,

caracterizada pela assimetria, o diálogo entre professor e alunos é mais raro, na educação inovadora, o diálogo é o centro do ensino aprendizagem. Esse tipo de ensino pauta-se nos postulados de Bakhtin (2000), para quem o ouvinte possui uma atitude responsiva ativa, ele não é um mero receptor passivo. O ouvinte, mesmo que silenciosamente, concorda, discorda, completa, adapta etc. Numa perspectiva de ensino inovador, o aluno, portanto, tem uma atitude responsiva ativa ao tornar-se sujeito e produtor do seu próprio conhecimento. (KERSCH, MORAES, 2011, p. 295).

Dessa forma, em busca de se alcançar diariamente tais mudanças e inovações no ensino de Língua Materna, mas sem alterar, por completo, os conteúdos programáticos referentes à gramática normativa, por exemplo, que são de responsabilidade da aprendizagem escolarizada, essa dissertação de mestrado pretendeu demonstrar, por meio de uma pesquisa qualitativa, de natureza interpretativa e desenvolvida com alunos das séries iniciais, do ensino fundamental, a necessidade de serem inseridas nas aulas de Língua Portuguesa algumas práticas possíveis para o trabalho com letramento literário e com os gêneros textuais, em particular, o conto de fadas, com o intuito de estabelecer uma amplitude das habilidades de leitura e escrita dos alunos participantes da pesquisa.

2.4 CONTOS DE FADAS: ESTRUTURAÇÃO, SIMBOLOGIA E PRÁXIS

O texto literário destinado às crianças institui suas próprias regras de comunicação, ao propor um pacto onde a barreira entre tempo e espaço não é precisa, nem tão pouco são impostos caminhos únicos diante da percepção de um contexto objetivo e da atmosfera de imaginação presente nesse tipo de texto.

No momento em que as páginas de uma história começam a ser lidas ou contadas pode-se perceber que a criança adentra ao mundo imaginário da literatura, aceitando as tantas possibilidades ofertadas, chegando ao ponto de se desligar da realidade pelo período que se estender a leitura. Logo, o texto se apresenta diante de um olhar marcado por uma capacidade de abstração comum na infância, característica essa contribuidora para esse passeio espontâneo pelas vertentes.

O conto de fadas está longe de ser um texto simplório ou até mesmo inadequado para determinadas faixas etárias, por conta de alguns temas, em suas versões primeiras, que nos remetem à violência como, por exemplo, a “de se abrir o ventre de um lobo feroz e dele retirar avó e neta cobertas de sangue, porém vivas”. O psicanalista Bettelheim (2002), em sua obra intitulada “A psicanálise dos contos de fadas” reitera que:

Enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum

livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança. (BETTELHEIM, 2002, p. 12).

Assim, temas, como a morte e a violência passam a ser melhor entendidos. É no sentido lúdico que está o viés de encantamento dessas narrativas não apenas para as crianças, mas para todo leitor sensível ao contato com um universo envolto no maravilhoso. Ora, não é à toa que elas se perpetuaram até os nossos dias, embora tenham sido reescritas e alteradas de acordo com a cultura de um povo determinado (Ocidente-Oriente), com a contextualização histórica, com a própria evolução humana e mundial, acompanhando-a, relatando-a, alterando-a, quando possível. Mesmo assim, permanecem atuais ao levantar temas duais como: morte x vida, amor x ódio, medo x bravura, experienciados dentro e fora da sala.

Acontecimentos reais e inevitáveis como as etapas da vida pelas quais passará a criança (nascer, crescer, envelhecer e morrer), e situações que podem fazer parte do seu cotidiano e do seu universo individual, com conflitos, medos, angústias e sonhos são expostos na tentativa de proporcionar uma explicação da realidade concreta que as rodeia e as permite criar formas de lidar com isso. Para a pesquisadora Amarilha (2004):

“[...] os contos de fadas, com seu rico referencial simbólico, ressaltam o papel que a literatura deve ter para a criança. O de tornar acessível ao leitor experiências imaginárias que sejam catalisadoras dos problemas do desenvolvimento humano e assim proporcionar autoconfiança sobre o seu próprio crescimento”. (AMARILHA, 2004, p.73-74).

Nessas histórias fantásticas, o leitor se depara com algum tipo de magia (um espelho que prevê o futuro, uma varinha de condão capaz de transformar uma abóbora em uma carruagem) e metamorfose (a fera que se personifica em um príncipe, o rei que se zoomorfiza em sapo, a menina que se transfigura em ganso) e com personagens duais (fada e bruxa), símbolos de ideais como a nobreza, a virtude, a retidão de caráter ao mesmo tempo que encontram àqueles guiados pela inveja, pela maldade, pela ambição. Assim, uma visão maniqueísta da eterna luta do bem contra o mal é acompanhada no folhear das páginas encantadas.

Considerados uma variação do conto popular de tradição oral, datam de uma época muito antiga, todavia imprecisa cronologicamente. Trata-se de narrativas curtas, de linguagem simples, cujo enredo se reproduz a partir de um acontecimento principal e desencadeador de uma série de acontecimentos outros (funesto, perigoso, desafiador) onde nos são apresentados personagens estereotipados: protagonizados pela figura do herói ou heroína, tendo de enfrentar inúmeros percalços, antes de lograr êxito contra o mal representado nas personagens antagonistas, como bruxa e madrasta. No estudo do conto maravilhoso o que realmente

importa é saber *o que* fazem os personagens. *Quem* faz algo e *como* isso é feito, já são perguntas para um estudo complementar (PROPP, 2001, p.16).

Em termos de sequência narrativa, o conto apresenta-se seguindo a tradicional divisão: início, meio e fim. Há uma **Introdução** com o objetivo de demonstrar o (s) cenário (s), personagem (ns), o (s) fato (s) primeiro (s) e mais importante (s) para o desenrolar da história, como a morte dos pais, o abandono por parte dos pais, a desobediência dos filhos, a fuga de casa entre outros ou algum tipo de transgressão da (s) personagem (ns).

Por outro lado, a temática principal pode ser também a quebra de uma aparente “harmonia”, um ambiente marcado por uma felicidade extrema ao sofrer algum tipo de intervenção do destino e, a partir disso tem-se o surgimento outras situações, ou seja, é a hora da segunda parte do texto, o da **Complicação**, onde os personagens são postos à prova, passando por perigos e provações.

A luta do bem contra o mal é a culminância do conto de fadas. Nessa parte é demonstrado de qual lado está cada um dos personagens e as transformações pelas quais têm de passar para conseguirem chegar ao último momento, o **Desfecho**, onde a situação inicial é reiterada e resolvida com a participação de um elemento surpresa: a magia.

As figuras de linguagem como metáforas (*Uma menina branca como a neve*), hipérboles (*A princesa Ervilha se deitou sobre 20 colchões e 20 colchas de feltro e mesmo assim não conseguiu dormir, pois foi incomodada a noite inteira por algo roliço em suas costelas*) e onomatopeias (*às doze badaladas você terá de sair do baile, Cinderela: blã, blã, blã, blã...*) são mais uma das características do texto literário que podem ser evidenciadas no conto de fadas, com o intuito de enriquecer o jogo do verossímil x inverossímil, na busca de se aproximar do universo infantil, um território marcado pela união entre o real e o fantástico. Em outras palavras, a criança sabe bem que uma xícara serve como um objeto onde se toma café, leite, chá. Contudo, esse mesmo utensílio doméstico é um dos tantos personagens animados que ajudam no romance entre a Bela e a Fera.

Expressões como "Era uma vez" e “Viveram felizes para sempre”, enfatizam que os fatos não se desenrolam apenas em um tempo concreto (horas, dias, meses, anos). Presente, passado, futuro se misturam e diferentemente do tempo convencional não são marcados por um fluxograma de acontecimentos que se sucedem, traço que agrega a esse gênero uma das características pertencentes ao literário: a atemporalidade, ou seja, a imprecisão cronológica já que se refere a um tempo ficcional, “um tempo quimérico” (OLIVEIRA, 2007, p.1952). Segundo a mesma autora (1996, p.55):

Os contos de fadas são exemplos importantes de como a literatura infantil oferece às crianças (leitor) novas dimensões da realidade à sua imaginação, que por si só não poderiam descobrir. Sugerem ainda imagens com as quais as crianças podem estruturar seus devaneios e com eles dar melhor sentido a sua vida. (OLIVEIRA, 1996, p. 55).

Notamos, portanto, que uma narrativa bem construída deve criar uma identidade com seu leitor na tentativa de lhe mostrar situações que poderiam ser vivenciadas por ele ou apenas desejadas e ainda deve responder a perguntas nem tão rebuscadas como: onde se passa a história? Quem são os personagens? Quais elementos se repetem nas histórias lidas? Quando e como aconteceu a história? Os atos de ouvir, de ler e de contar uma história se tornam assim, como o letramento, uma prática social, uma interação entre quem faz parte de todo esse processo a envolver o ensino e a aprendizagem.

Entre os autores responsáveis pelo registro escrito dos contos de fadas, depois da invenção da imprensa, no século XVI, estão o francês Charles Perrault, autor de Chapeuzinho Vermelho, A Bela Adormecida, O gato de botas, Cinderela, entre outros; Os alemães e irmãos William e Jacob Grimm, na altura do século XIX publicaram Rapunzel, Branca de Neve e suas versões de Chapeuzinho Vermelho e Bela Adormecida; Hans Christian Andersen, dinamarquês, escreveu no século XIX, O patinho feio, A roupa nova do rei, A princesa e a ervilha; Walt Disney, no século XX, reescreve todos os contos citados e avança ao transportá-los para a versão cinematográfica; Monteiro Lobato, autor de histórias consagradas em terras tupiniquins como Sítio do Pica Pau Amarelo e Reinações de Narizinho, brasileiro que no século XX traduziu e publicou as histórias dos representantes europeus dos contos de fadas e cuja obra ainda hoje serve de ponto de partida para a iniciação literária de muitas crianças.

Em suas versões originais ou adaptadas, os contos de fadas são textos que muito podem oferecer em termos de análise literária, tanto em se tratando de um olhar para sua forma quanto para seu conteúdo. O limiar entre o mundo real e o ficcional seduz o homem há milênios. A possibilidade de se enxergar como uma princesa, príncipe ou bruxa encanta adultos e crianças de qualquer nacionalidade ou classe social. A capacidade de superação, de renovação, de renascimento constante é outro fator que aproxima os leitores dessas narrativas, pois mesmo que seja por alguns instantes, eles se enxergam como bravos (as) guerreiros (as) a lutar contra toda e qualquer adversidade sendo que no final nutrem a esperança da utopia do “felizes para sempre”.

O conto de fadas, portanto, pode ser um *corpus* em constante visitação, recriação e possibilidades amplas para a prática do letramento literário, no que tange ao uso do gênero textual em sala de aula, já que condensa, em si, elementos literários mencionados nessa

dissertação e acessíveis ao nível de análise textual de crianças do ensino fundamental. É simples, sem ser medíocre, é tradicional sem ser obsoleto ou excludente, é divertido sem ser caricato, é lógico mesmo dentro de uma “subjetividade”, é pedagógico ao passo que insere o lúdico nas atividades de leitura, fala e escrita. Não é “válvula de escape” para as crianças advindas de meio sociais menos favorecidos e sim “lugar de ressignificação” da realidade, porque nas palavras de Cecília Meireles: “A vida só é possível reinventada”.

3 METODOLOGIA

O estudo em questão foi realizado por meio de uma pesquisa qualitativa de natureza interpretativa. Diferentemente da pesquisa quantitativa, a pesquisa qualitativa não se atém à análise estatística de dados. A abordagem qualitativa, como considera Creswell (2010, p. 209), é “[...] uma forma de investigação interpretativa, em que os investigadores fazem uma interpretação do que enxergam, ouvem e entendem”.

Flick (2009, p. 23) assevera que “[...] os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha adequada de métodos e teorias convincentes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas”. Para esse mesmo autor (2009), este tipo de pesquisa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida. “[...] o ponto de partida é o de que, na vida cotidiana, os indivíduos- assim como os cientistas- desenvolvem teorias a respeito do modo como o mundo e suas próprias atividades funcionam (p. 70).”

A partir do entendimento de que a diversidade pode ser levada em consideração em uma pesquisa, foi percebido que a pesquisa qualitativa seria mais adequada para ser aplicada na proposta de se investigar como ocorre o letramento literário de alunos dos anos iniciais, do ensino fundamental.

3.1 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma turma de 5º ano de uma escola de Ensino Fundamental da rede pública do município de Imperatriz, no estado do Maranhão. A turma era composta por 23 alunos, treze meninos e dez meninas. A faixa etária dos alunos variava entre nove e onze anos de idade, assim, não havia diferença grande em relação à idade escolar dos participantes da pesquisa. Nesse nível de ensino, geralmente há apenas um professor para ministrar todas as disciplinas da turma e este estudo foi desenvolvido nas aulas de Língua Portuguesa.

Trata-se de uma escola urbana localizada em um bairro periférico, na cidade de Imperatriz. Anteriormente ela funcionava em outro local no mesmo bairro, mas, desde o ano de 2011 foi transferida para o prédio atual, que se encontra em boas condições de funcionamento.

É uma escola de pequeno porte, com 07 salas de aula, 01 sala para laboratório, 01 sala para biblioteca, 01 sala para os professores, 01 sala para a secretaria, 01 sala para a direção, 01 cantina com despensa para armazenar os alimentos da merenda escolar, banheiros

femininos e masculinos e 01 quadra de esportes sem cobertura. As acomodações das salas de aula são simples. Há um quadro negro, uma mesa com cadeira para a professora, carteiras duplas para os alunos, um ventilador e janelas vedadas e vazadas.

A escola em questão atende crianças advindas de três grandes bairros periféricos: Bacuri, Parque do Buriti e Parque Anhanguera, onde a maioria da população tem um baixo poder aquisitivo e, por essa razão, as crianças precisavam contar com a escola gratuita e de qualidade.

A escolha da escola e da turma ocorreu por razões, por ser localizada no bairro onde a pesquisadora cresceu e por estar próxima à sua residência, mas principalmente, por, tanto a escola quanto a professora, terem aceitado participar da pesquisa.

3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Como esclarecido anteriormente, a pesquisa foi realizada em uma sala de aula com uma professora e seus vinte e três alunos. Porém, apesar de todos eles serem considerados como participantes da pesquisa, o foco principal será apenas a professora e três dos alunos da turma (um menino e duas meninas). Sendo que a escolha dos alunos foi sugerida pela professora.

3.2.1 Descrição dos participantes

Com o propósito de preservar a identidade dos alunos, foi adotada a letra A e os números 1, 2 e 3 em substituição aos nomes dos alunos e para a professora foi adotado PR. Abaixo, são encontradas as informações da professora e dos três alunos que são o foco da análise.

3.2.1.1 Participante A1

O primeiro participante descrito é uma criança de 09 anos de idade, do sexo feminino, mora com o pai, a mãe e com um irmão de 05 anos de idade, no bairro Parque Anhanguera, nas proximidades da escola pesquisada, onde estuda há 03 anos. Os pais não possuem casa própria nem formação superior. O pai está fazendo o curso técnico em segurança do trabalho

e a mãe tem o ensino médio incompleto. Mãe e filhos frequentam uma igreja evangélica do bairro. Os pais estão juntos há 11 anos. Até o momento da realização desta pesquisa, A1 nunca havia repetido de ano nem ficado de recuperação, como também não costumava faltar as aulas. Ela deseja ser advogada.

No caso específico da família de A1, a mãe é a responsável direta pelo acompanhamento dos filhos, enquanto o pai trabalha e estuda à noite. É uma família de classe baixa, moradora de um bairro periférico e que faz parte dos programas sociais do governo federal. A1 gosta muito de ler a Bíblia e outros livros. Tenta envolver a mãe e o irmão em suas leituras das parábolas bíblicas, mas nem sempre obtém um resultado positivo, pois a mãe gosta mais de ver novelas.

3.2.1.2 Participante A2

A2, o segundo participante foco desta pesquisa, é do sexo masculino e estuda na escola pesquisada há 02 anos. Reside com a mãe e os avós maternos (um casal de idosos), ambos com 68 anos de idade, aposentados. Eles possuem casa própria. A2 não conheceu o pai, pois o mesmo não mora na cidade de Imperatriz e nunca se encontraram. A mãe tem 28 anos de idade, seu grau de escolarização é o ensino médio incompleto, trabalha fora o dia inteiro como caixa em um supermercado da cidade. A família de A2 não recebe ajuda de nenhum dos programas sociais do governo federal, pois a renda mensal da família não se enquadra nas classes favorecidas por tais programas. A família também frequenta uma igreja evangélica do bairro. Assim como A1, ele nunca repetiu de ano, embora já tenha ficado de recuperação nas séries anteriores. Como os garotos da sua faixa etária, A2 gosta muito de futebol e de jogos eletrônicos.

3.2.1.3 Participante A3

A3, o terceiro participante foco desta pesquisa, é do sexo feminino e estuda na escola pesquisada há 4 anos. Mora com a mãe e uma irmã caçula em uma casa alugada. Não tem contato constante com o pai, embora o mesmo resida em Imperatriz, num bairro próximo ao centro da cidade. A mãe de A3 tem 25 anos de idade, seu grau de escolarização é o ensino médio completo e trabalha como serviços gerais em uma firma terceirizada que presta serviço para uma empresa de grande porte na produção de papel e celulose. Quando não estão com a

mãe, as crianças ficam na casa dos avós maternos, que são aposentados. Não comentou se frequenta alguma igreja específica. Disse que gosta de cuidar da casa e da irmã mais nova. Como os demais participantes, também não repetiu de ano e quer muito ser jornalista.

3.2.1.4 A professora (PR)

A professora é casada, mãe de duas meninas, sendo uma de 15 anos de idade e outra de 10 anos de idade, respectivamente. Mora em um bairro próximo à escola onde trabalha. O marido é taxista, 50 anos de idade e tem o ensino médio completo. A filha mais velha estuda em uma escola pública estadual, e a mais nova frequenta a escola participante desta pesquisa. A professora é formada em Pedagogia por uma Faculdade particular da cidade de Imperatriz-MA e tem especialização em supervisão escolar, mas sempre atuou em sala de aula. Exerce a profissão há 15 anos, todos eles nas séries iniciais e é concursada na rede municipal de ensino. Participa assiduamente das formações continuadas oferecidas antes do início do ano escolar pela Secretaria Municipal de Educação.

3.3 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Os instrumentos para a realização desse tipo de pesquisa foram observação, diário de campo e entrevista semiestruturada. Foi desenvolvido também um projeto, que pode ser considerado como um projeto de intervenção, aqui nomeado de Literart.

3.3.1 Observação

A observação, como a forma mais comumente utilizada na pesquisa qualitativa foi um dos instrumentos apontados por se tratar de uma oportunidade de a pesquisadora presenciar o processo educacional, inserida no contexto. (FLICK, 2009).

Outra razão pela qual se optou pelo uso desse instrumento foi o fato de ele poder proporcionar um contato mais direto com os participantes da pesquisa.

Tal instrumento serviu para o registro das informações que possibilitaram a geração de dados referentes tanto à professora quanto aos alunos. A pretensão foi registrar as

informações relacionadas à prática pedagógica da professora responsável pela turma, quanto a interação estabelecida com e entre os alunos participantes da pesquisa

3.3.2 O diário de campo

Flick (2009, p. 267) ressalta que “de um modo geral a produção da realidade nos textos tem início com as anotações feitas em campo. Essa produção é fortemente influenciada pela percepção e pela apresentação seletiva do pesquisador”.

Dessa forma, o diário de campo é indispensável para a realização desse tipo de pesquisa por proporcionar o registro escrito da realidade acompanhada no momento da observação. Foi feito um diário de campo que registrou as aulas observadas e as do desenvolvimento do projeto “Literart”.

3.3.3 Entrevista semiestruturada

Caracterizada por Flick (2009, p. 149) como um “dado verbal”, a entrevista semiestruturada é um instrumento adequado para a realização de pesquisas como esta. Segundo este mesmo autor (2009), este tipo de entrevista contém questões abertas e “as relações formadas nessas questões servem ao propósito de tornar mais explícito o conhecimento implícito do entrevistado”. Dessa forma, o uso desse instrumento ocorreu para favorecer a geração de dados e apresentar algumas características convergentes com as atribuídas à pesquisa qualitativa. Entre elas podem ser citadas a valorização da subjetividade e a variedade de interpretação dos dados coletados. No caso, as perguntas foram feitas, a partir de um roteiro prévio. Dos três alunos participantes da pesquisa apenas dois foram entrevistados, no caso, uma menina e um menino.

3.3.4 Aplicação de um projeto de intervenção

Foi aplicado um projeto de intervenção com a proposta de trabalhar com oficinas de letramento literário, especificamente utilizando o gênero textual contos de fadas. O trabalho teve como foco principal a contação de histórias, resolução de uma atividade direcionada e duas produções textuais da turma. Contamos com a aplicação de 07 oficinas de letramento literário e com o desenvolvimento de práticas de leitura como a dramatização de uma história,

a contação compartilhada entre os alunos, dinâmicas com o uso de balões e doces, enfim, uma série de atividades que visaram o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita embasadas na teoria de Cosson (2002).

3.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A realização da pesquisa ocorreu em várias etapas como descritas a seguir:

A primeira etapa foi constituída pela apresentação dos objetivos da pesquisa para o diretor (a) da escola e para a professora da turma escolhida. Para que o cumprimento das exigências éticas e científicas fosse garantido bem como à defesa dos interesses, da dignidade e da integridade de todos os que aceitaram participar desta pesquisa, o projeto foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da UNISINOS e aprovado. Logo após a aprovação, foi iniciada a coleta dos dados por meio da observação, das entrevistas semiestruturadas e da aplicação de oficinas de letramento literário.

Todos os participantes da pesquisa tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o levaram para que seus pais e/ou responsáveis assinassem, já que se tratava de menores de idade. Trouxeram devidamente assinado, com o intuito de autorizar suas participações na pesquisa como também o de manter suas identidades anônimas. Além desse documento, a Carta de Anuência também foi apresentada à direção da escola e assinada. Esse documento, em particular, teve o objetivo de esclarecer a todos os envolvidos do que trata a pesquisa.

A segunda etapa foi marcada pelo acompanhamento semanal das aulas, como forma de familiarização e adaptação ao contexto escolhido. Foram observadas ao todo 8h/aulas, por cerca de 04 semanas.

A terceira etapa foi dedicada à realização da entrevista semiestruturada com a professora e com os alunos. Na quarta etapa, com a intenção de realizar uma intervenção, desenvolveram-se oficinas de letramento literário, com os contos de fadas, como aponta Cosson (2012). Essa fase ocorreu em uma parceria entre a pesquisadora e a professora responsável pela turma.

O projeto desenvolveu oficinas literárias que visaram trabalhar o conto de fadas durante a carga horária pertencente à disciplina de Língua Portuguesa.

A primeira prática de letramento se deu com a contação de histórias. A pesquisadora distribuiu entre os alunos o conto de fadas “Branca de neve e os sete anões”. Organizou a turma em um círculo e fez uma leitura dramatizada da história por duas vezes. A primeira

sozinha e a segunda com a participação de voluntários. Em seguida, algumas perguntas relacionadas à estrutura da narrativa foram lançadas para as crianças. Perguntas como quem eram os personagens, qual era o acontecimento principal e em que local ou locais a história aconteceu foram feitas pela pesquisadora. As crianças, por sua vez, respondiam, timidamente. Para finalizar as crianças produziram um texto, que fez parte das análises e discussões a respeito do letramento literário, como produção 01.

No segundo encontro, as crianças que se sentiram à vontade leram, em voz alta e na frente da turma, as historinhas escritas. Ao todo seis crianças quiseram participar. O passo seguinte ocorreu quando a pesquisadora utilizou alguns recursos audiovisuais, como um notebook e um projetor de imagens. Os contos “Cinderela” e “Chapeuzinho vermelho” foram assistidos. Tratou-se da exibição de desenhos animados curtos, com o intuito de não cansar os alunos ou mesmo causar dispersão. O momento da conversa pós-exibição ocorreu de forma semelhante ao do primeiro encontro e o nível de participação da turma se mostrou um pouco maior, principalmente por parte das meninas que se envolveram mais com a narrativa da Cinderela do que com a da Chapeuzinho vermelho. Depois as crianças responderam a uma atividade de um livro que aborda, especificamente, o gênero conto de fadas (GAGLIARDI, Eliana. AMARAL, Heloísa. **Contos de fadas- trabalhando os gêneros do discurso**).

A proposta de uma peça teatral construída a partir do conto “Os três porquinhos”, foi a terceira oficina. A encenação foi conduzida pela pesquisadora e pela professora da turma. Uns alunos fizeram a dramatização enquanto os outros assistiram. Foi distribuído um texto com algumas falas, marcando o discurso direto e o indireto. As crianças puderam perceber a alternância de voz do narrador e dos personagens. A dramatização foi mais uma leitura compartilhada do que uma peça teatral propriamente dita. Para concluir os trabalhos, houve um momento de debate sobre os principais temas observados na historinha como o trabalho x a preguiça, a inteligência x a força, os vínculos familiares, e a responsabilidade.

A oficina de número quatro começou retomando o conto “Os três porquinhos” e teve como objetivo diferenciá-lo de “Cinderela”. A pesquisadora lançou para a turma questionamentos como: O que um tem que o outro não tem? Nas duas histórias tem o herói e o vilão? Quem são eles? Em ambos os contos os animais e objetos podem falar? Elas se passam nos mesmos lugares? As respostas que se sucederam foram: “*Prof, num tem castelo, e aqui só umas casinha. O lobo mau é ruim e a madrasta da Branca de Neve também é malvada, eita!*” “*Tia, tia um tem só bichinho e aqui tem mais é pessoas*”. Todos falavam ao mesmo tempo. Percebeu-se, portanto, que a participação foi em nível mais elevado. Em seguida, a pesquisadora solicitou que cada criança recontasse as histórias em casa, para suas

respectivas famílias e tentassem lembrar de outros contos que também têm pessoas boas e ruins, animais e objetos falantes.

A quinta oficina se iniciou com uma pergunta escrita no quadro: “Você e sua família gostaram do conto de fadas?” A pesquisadora e a professora organizaram as crianças em duplas. No total 04 duplas expuseram a relação das famílias com o conto de fadas. No geral, os depoimentos foram semelhantes. Houve a contação apenas em algumas casas, uns alunos disseram que seus pais estavam trabalhando, outros que os avós dormem cedo, mas não entraram em maiores detalhes.

A sexta oficina previa uma visita à biblioteca da escola para que fosse feita uma pesquisa de outros títulos relacionados aos contos de fadas, pois foram vistos vários livros organizados em pilhas na sala dos professores e na direção. Além disso, essa escola é atendida pelo PNBE (Programa Nacional de Biblioteca na Escola), mantido pelo governo federal. No entanto, o espaço solicitado se encontrava em obras desde o início do ano letivo. Os livros estavam armazenados em outro prédio pertencente à escola pesquisada. Não se teve acesso ao local nem aos livros.

A sétima oficina foi, então, dedicada à produção de um conto de fadas pela criança. A proposta da pesquisadora foi: “Chegou a hora de cada um de vocês escreverem seus próprios ‘Era uma vez’”. As crianças receberam um balão, onde dentro havia uma palavra e alguns doces. A professora pediu que estourassem e usassem a palavra encontrada em alguma parte do texto. Todas elas puderam ser ouvidas, lidas, escritas e reescritas ao longo das oficinas, como por exemplo: castelo, princesa, bruxa, floresta, príncipe, dragão. Essas produções serão analisadas e comparadas com as primeiras que foram produzidas pelos alunos participantes da pesquisa (A1, A2 e A3).

A pesquisadora ouviu as leituras, explanou mais uma vez sobre a intenção da pesquisa, o que é o letramento literário, porque a escolha do gênero textual “conto de fadas”, comentou do bom êxito obtido, falou também que os textos serão vinculados em um site².

Para encerrar essa fase da pesquisa a pesquisadora agradeceu a participação e a acolhida por parte da escola, dos funcionários, da direção, da professora responsável pela turma e dos alunos. A última fase será a devolução desses dados à escola.

² Até o presente momento ainda não foram abertas as inscrições para a adesão de novos projetos de leitura-específico de projetos de contos de fadas e anunciou uma continuação do projeto no ano de 2015 com alguns dos seus alunos do Curso de Letras, da Universidade Estadual do Maranhão.

Uma das fases muito importantes foi a da análise e da discussão dos dados gerados a partir das observações, do diário de campo, das entrevistas e das produções dos alunos.

3.5 METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS

Os dados foram gerados com as informações obtidas por meio dos instrumentos utilizados na pesquisa. Eles foram divididos, a partir dos instrumentos utilizados visando responder as questões da pesquisa e o alcance ou não dos objetivos estabelecidos para este estudo:

1. O tratamento dado pela professora às atividades de leitura;
2. O tratamento dado pela professora às atividades de escrita;
3. As produções dos alunos;
4. Análise linguístico-discursiva das produções.

Para a análise, foram utilizados fragmentos das entrevistas, das notas de campo e dos textos produzidos pelos alunos.

Como dito anteriormente, o propósito foi de preservar a identidade dos participantes, a professora foi codificada com PR, os alunos em geral, com a letra A e os três que são foro da análise, A1, A2 e A3. Quando a referência foi à pesquisadora, usamos PE.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise dos dados se deu com o objetivo de responder à questão central deste estudo, “Como favorecer o desenvolvimento do letramento literário desde as séries iniciais”. Para isso, foram estabelecidos quatro objetivos específicos, que deram origem à elaboração das categorias para as análises.

Do primeiro objetivo, "Observar a forma como o professor trabalha a leitura e a escrita dos textos literários (os contos de fadas), em sala de aula”, originaram-se as seguintes categorias: a) o tratamento dado pela professora a propostas de atividades com a leitura e com a escrita; e, b) O tratamento dado pela professora às atividades de escrita.

4.1 O TRATAMENTO DADO PELA PROFESSORA A PROPOSTAS DE ATIVIDADES COM LEITURA E ESCRITA

Com o intuito de averiguar “Como favorecer o desenvolvimento do letramento literário desde as séries iniciais”, foi observado o trabalho da professora em sala de aula e em seguida feita uma entrevista. Inicialmente vão ser analisados os dados observados durante o trabalho da professora e em seguida, os dados da entrevista. Esse procedimento será feito tanto relacionado à escrita quanto à leitura, nas categorias a seguir:

4.1.1 O tratamento dado pela professora a propostas de atividades com a leitura

a) Em sua sala de aula

Inicialmente, foi feita a observação da prática pedagógica da professora e foi verificado que ela não fazia uso dos textos literários nas aulas, pelo menos nas aulas observadas, embora os livros didáticos sugiram alguma atividade com esses textos. Porém, em uma das aulas observadas, ela trabalhou o gênero textual propaganda, que forneceu os dados para essa análise.

A professora explicou a diferença entre texto escrito e texto visual. Além disso, um elemento presente no texto publicitário como o *slogan* foi frisado. Ela explicou sobre as marcas nacionais e importadas de tênis, de alimentos e de vestuário. Em seguida ela mostrou imagens xerocopiadas de diversas marcas nacionais e importadas, o que foi aproveitado para um debate acerca de um número significativo de questões levantadas pelos próprios alunos sob a supervisão e direcionamento da professora. Como se pode ver abaixo:

PR: - *Vocês já viram essa marca de tênis?*

A1: - *Eu já, eu já vi lá no calçadão.*³

A2: - *Eu também, também já vi. Pense num tênis massa, Moisés*

A: - *moço, o Ronaldo fenômeno é pago pela Nike, sabia*

PR: - *Quem gosta desse biscoito?* (todos disseram que sim)

- *Esse brinquedo, quem tem em casa?* (alguns responderam que não)

- *Acham essa roupa legal?*

O fragmento mostra que a professora organizou e direcionou uma atividade de leitura e que isso despertou o interesse dos alunos. Dessa forma, pode-se, afirmar que a atividade seguiu uma sistematização caracterizada como uma “sequência básica”, que para (COSSON, 2012, p.51), “[...] é constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação”. Embora o fragmento não apresente tudo o que foi feito na aula, percebe-se o desenvolvimento de algumas etapas, pois, quando a professora lança as perguntas, ela acaba motivando os alunos a fazer a leitura das imagens e a responder e a emitir opinião, como em: “*Eu também, também já vi. Pense num tênis massa, Moisés*”.

O fragmento possibilita dizer, ainda, que a estratégia usada pela professora – evento de letramento promovido por ela –, incitou uma prática de letramento e conhecimento, sobre os produtos anunciados nas propagandas, que ultrapassou a aprendizagem escolarizada. Esses conhecimentos servem como suporte para o desenvolvimento do discurso como um fator de interação social.

Ao dizer: “moço, o Ronaldo fenômeno é pago pela Nike, sabia?”, um aluno mostrou ser capaz de fazer relações entre conhecimentos adquiridos por meios diversos. Assim, ocorreu o que é apontado por Rojo (2009, p. 107), ao dizer que “um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar de várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática”. Constatou-se também a presença de uma leitura como atitude responsiva ativa (BAKHTIN, 1997), pois as crianças, ao serem questionadas pela professora, iam, ao mesmo tempo, respondendo e relacionando os objetos a locais diferentes do da sala de aula e até mesmo a personalidades esportivas.

³ Referência ao centro comercial da cidade de Imperatriz

b) Na entrevista

Conversou-se com a professora em ambiente reservado, após uma aula e durante esta conversa, foram feitas perguntas como parte da entrevista. A seguir será analisada parte dos dados obtidos nessa entrevista:

Quando perguntada se considerava relevante o uso do letramento literário no ensino fundamental, a professora respondeu:

PR: *“Se for bom para os alunos entenderem sim, considero. É ensinar literatura infantil”.*

Ao ser indagada se já tinha trabalhado com contos de fadas em sala de aula, durante as aulas de língua portuguesa, ela respondeu:

PR: *-“Às vezes vem uma ou outra dessas histórias no livro didático de português. Conto para os alunos, mas quase não vamos na biblioteca. Faz é tempo que essa obra aí começou”.*

E quando perguntada se os alunos tinha interesse pelas histórias a resposta dela foi:

PR: *- Quando tem alguma eles até que ficam mais quietos. Sim, eles se interessam, sim.*

Ao tentar responder o questionamento a professora fez uma relação do vocábulo “literário” ao ensino da literatura infantil. Ela também afirmou se pautar basicamente no livro didático para trabalhar no que seria o momento das aulas referentes ao ensino de literatura infantil. Em sua terceira resposta, foi percebida a possibilidade de os alunos se interessarem por histórias como as dos contos de fadas, embora o argumento da professora seja relacionado ao comportamento das crianças e não ao aprendizado em si.

Um dado a ser levado em consideração é o de que a biblioteca da escola se encontrava em obras, o que dificultava o acesso dos alunos aos livros; às leituras e a um trabalho específico com obras literárias, que poderia ser desenvolvido pela professora da turma. O que é lamentável, pois, “ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados”. (COSSON, 2012, p. 40).

Os fragmentos da entrevista e das notas de campo mostram que, ao menos durante as aulas observadas, não houve o desenvolvimento de atividades que visassem ao trabalho com o letramento literário. A atividade de leitura realizada enfatizou textos publicitários.

Além do mais, a professora da turma demonstrou não estar familiarizada com os conceitos a respeito do que seja uma prática de leitura literária, como algo que vai além da leitura em voz alta de um texto contido no livro didático. Ademais, a leitura de textos literários não parece ser uma prática constante na sua prática pedagógica.

4.1.2 O tratamento dado pela professora a propostas de atividades com a escrita

Para verificar o tratamento dado pela professora a propostas de atividades com a escrita, foram usados dados das notas de campo e da entrevista.

Ao ser questionada como avaliava o nível de leitura e escrita da turma, ela respondeu:

PR: - *Nem todos sabem ler e escrever corretamente. Alguns falam bem errado também, usam gírias [...].*

Nessa resposta dada pela professora surge uma questão bastante ampla que é o entendimento da habilidade de ler e de escrever como relacionada a padrões de correção de acordo com a gramática normativa. A professora comentou até mesmo o uso de gírias como algo errado, mas não deu maiores explicações sobre o motivo de entender que é errado. De acordo com Rojo (2009, p. 33): “Isso vem demonstrar que a escola - tanto pública como privada, neste caso - parece estar ensinando mais regras, normas e obediência a padrões linguísticos que o uso flexível e relacional de conceitos, a interpretação crítica e posicionada sobre fatos e opiniões”. A fala da professora demonstra ainda preconceito com relação à linguagem oral, valendo-se de noções prescritivas (certo/errado), mostrando uma concepção normativa de linguagem. Parece não admitir variação na linguagem e níveis de adequação ao contexto onde a fala/escrita se concretizam.

A atividade desenvolvida com a propaganda não originou textos escritos. Dessa maneira, o segundo objetivo específico, que se refere ao tratamento dado pela professora a propostas de atividades com a escrita, não foi alcançado. O que resultou da aula com o gênero textual propaganda foi apenas a confecção de um cartaz com alguns rótulos trazidos pelos alunos e a fixação deles nas paredes da sala de aula. A pesquisadora não foi autorizada a fotografar nem filmar, por isso não há registros visuais para mostrar o trabalho realizado, que acabou sendo um “corta e cola”, sem que, os alunos fossem instigados a produzir seus próprios textos.

4.2 A FAMILIARIDADE QUE O ALUNO TEM COM A LEITURA FORA DO AMBIENTE ESCOLAR

No propósito de verificar a familiaridade que os alunos têm com a leitura fora do ambiente escolar, inclusive com o gênero conto de fadas; foram aplicadas oficinas de letramento como descritas na seção da Metodologia. Também foi feita uma entrevista com dois dos três alunos participantes da pesquisa (A1 e A2), uma menina e um menino. O horário escolhido foi o contra turno. O local foi a sala dos professores, onde cada uma das crianças teve sua hora para falar com a pesquisadora sob o olhar atento dos demais professores da escola que se encontravam em horário de folga das aulas.

Ao ser perguntada sobre se gostava de ler a resposta dada por A1 foi a seguinte:

A1: - *Gosto demais. Aprendi com 6 anos sabia, tia? (risos)*

E quando questionada sobre o que mais gostava de ler a resposta obtida foi:

A1: - *A bíblia, as histórias do meu livro de português [...]*

Na continuação da entrevista surgiram duas indagações sobre quais outros textos gosta de ler e se conhecia algum conto de fadas, e as respostas foram:

A1: - *Conheço sim. A Cinderela, A Branca de Neve [...] Gosto de ler de tudo um pouco, tia.*

Nas respostas dadas por A1, comprovamos seu gosto pela leitura bem como uma prática de leitura evidenciada pela presença do texto bíblico, embora possa se notar que, no ambiente familiar, provavelmente apenas livros religiosos e didáticos estejam disponíveis, a aluna relata gosto pela leitura. Uma informação relevante é a de que a aluna foi alfabetizada na idade esperada, aos seis anos de idade. O conhecimento prévio em relação aos contos de fadas foi notado em uma das respostas acima, acompanhado da reafirmação de gostar de ler e gostar de ler “de tudo um pouco”. Com essas informações coletadas na entrevista podemos perceber que a leitura de gêneros textuais já é praticada por A1 e que seu gosto pela leitura não depende, unicamente, do seu letramento escolar. Mais uma vez a reflexão de Rojo (2009) sobre a existência de letramento(s) é enfatizada no fragmento analisado nesta seção. No que tange à prática da escrita a pesquisadora não teve acesso a algum material produzido por A1 antes das produções textuais solicitados na aplicação das oficinas literárias.

Na entrevista com A2 foram obtidas as seguintes respostas sobre o gosto pela leitura e pela escrita de textos e se ele conhecia alguma história de contos de fadas.

A2: - *Gosto de ler mais ou menos. Não escrevo tantos texto[...]*

Em sua primeira resposta, A2 mostra-se diferente de A1. Possivelmente para não desagradar o interlocutor (afinal, era a professora que gostava de histórias) usa o advérbio, mais ou menos (certamente pendendo para o “menos”).

Na resposta posterior A2 demonstra se interessar por jogos eletrônicos e classifica as histórias como interessantes para ele. Dessa forma, o letramento digital (ROJO, 2009) é uma prática familiar para essa criança.

A2: - *As histórias dos jogos de vídeo game é que são massa!*

No fragmento analisado referente à terceira resposta de A2, apareceu mais uma relação que ele faz com os outros letramentos pelos quais ele circula de forma consciente ou não. Quando questionado sobre o fato de conhecer algum conto de fadas, A2 comprova a influência da mídia, mais especificamente, da TV em sua rotina. A partir do filme citado, o aluno falou de personagens típicos das narrativas maravilhosas como a bruxa, a fada e a princesa.

A2:- *Ah sim! Eu achei bom o filme do “Sherick”. Lá tinha a bruxa, a fada e princesa.*

Diante dessas respostas foi verificado que o nível de familiaridade dos alunos para com o gênero textual contos de fadas já é próximo dos participantes da pesquisa, mesmo sem seguir os padrões “engessados” pelo letramento escolar. As influências das práticas sociais puderam ser notadas nas respostas dadas por A1 e A2.

4.2.1 As produções dos alunos

Nesta seção são encontradas a análise das produções textuais (P1 e P2) do participante A1, do participante A2 e do participante A3 da pesquisa. Investigou-se se os textos contemplaram aquilo que se entende como infraestrutura (BRONCKART, 2006) geral dos contos de fadas e os seus desdobramentos referentes aos temas como (vida x morte; bem x mal; acontecimentos reais, acontecimentos reais ficcionalizados, magia, metamorfose,

personagens duais, visão maniqueísta, personagens estereotipados). A composição geral do conto de fadas formada pela introdução, pelo elemento complicador e pelo desfecho também foi verificada. Por último, foram analisadas a presença das marcas linguísticas relevantes como o uso do pretérito, o tipo de narrador (1ª ou 3ª pessoa), presença ou não de descrição, uso do discurso direto ou indireto e a atemporalidade das expressões “Era uma vez” e “para sempre” estiveram presentes nas produções textuais.

Produção 01 de A1⁴

Princesas amigas

1. Era uma vez uma moça muito bonita
2. ela era conhecida como mari, mas seu nom-
3. e era margarida, ela era bela jovem e os
4. rapazes que cruzavam com ela sempre
5. flertavam ela. Certo dia quando ela passe-
6. ava por as ruas da sua cidade, quando
7. atravessava a rua uma carruagem qua-
8. se a atropelou, ela levou levou um susto
9. e caiu, a princesa com um gesto de bondad-
10. e desceu rapidamente da carruagem e
11. levantou margarida e disse que ela
12. estava muito suja. Margarida disse
13. que ela não tem muitas roupas por isso
14. que quase todas não estavam limpas.
15. A princesa disse a margarida que se ela
16. quisesse poderia ir com ela até o castelo
17. para tomar um banho e trocar de rou-
18. pa. Margarida aceitaou e achou a prin-
19. cesa muito simpática. Quando elas chega-
20. aram a princesa se apresentou como Sônia.
21. E a plebeia como margarida que era o
22. nome dela. Elas foram até o quarto de

⁴ As produções dos alunos foram reproduzidas exatamente como nos textos originais, escritos a mão.

23. Sônia e lá margarida tomou banho
 24. e se arrumou toda! Margarida ficou
 25. tão linda que parecia uma princesa.
 26. Sônia gostou tanto que convidou
 27. Margarida para o jantar. Ela aceitou
 28. muito feliz. Elas desceram juntas
 29. com muita alegria, e quando desceram,
 30. não entendia de nada. Mas margari-
 31. da muito esperta já tinha tudo pensado.
 32. e elas atravessaram rios, montanhas e
 33. pântanos até que viram o pássaro e
 34. com muita calma e paciência conseguira-
 35. m. quando elas voltaram a pequena
 36. cabaninha, e com sucesso conseguiram
 37. aquele suspense. Marina disse que no
 38. resto dizia que aquele pássaro era qu-
 39. em tinha escrito aquela carta!
 40. elas voltaram e a amizade a cada
 41. e a cada dia crescia mais e mais, e elas
 42. tinham muito respeito uma pela outra.
 43. e quando ficaram bem velhinhas lem-
 44. bravam das suas diversões, obediên-
 45. cia e o capanheirismo com muita am-
 46. izade elas foram amigas para sempre.
 47. Fim

A narrativa que será analisada foi escrita por A1 no momento posterior à primeira proposta aplicada em forma de oficina de letramento literário. Trata-se de um texto que contém os elementos de uma narração, como a presença dos personagens, um lugar específico onde a história acontece, um tempo determinado e um fato central que desencadeia uma série de outros acontecimentos. Pode ser considerado um texto de autoria de A1, pois não é um recorte do contos de fadas trabalhados até então. Nos parágrafos que se seguem foram analisadas a presença ou a ausência de marcas que remetem ao gênero conto de fadas.

A P01 de A1 não apresenta a relação dual de morte e vida e nem de finitude através da morte e sim a noção de envelhecimento. De acordo com Bettelheim (2002, p. 7) “As estórias “fora de perigo” não mencionam nem a morte nem o envelhecimento, os limites de nossa existência, nem o desejo pela vida eterna”. No texto analisado o que é demonstrado nas linhas 03 e 43 é a passagem do tempo e o fato de se ter consciência de que as pessoas são jovens em uma época e depois envelhecem. Na linha 03 uma das personagens é caracterizada como sendo “bem jovem” e na linha 43, após uma série de acontecimentos, as duas personagens “ficaram bem velhinhas”. Percebemos, com isso, a presença de um tempo cronológico e a certeza de que, no mundo real, as pessoas tendem a envelhecer ao invés do tempo ficcional, comum nos contos de fadas, onde alguns personagens não sofrem nenhum tipo de ação do tempo.

Segundo Bettelheim (2002, p. 8) “Em praticamente todo conto de fadas o bem e o mal recebem corpo na forma de algumas figuras e de suas ações, já que bem e mal são onipresentes na vida e as propensões para ambos estão presentes em todo homem”. Na P01 de A1 não há a presença do mal nem de más intenções. Também não podem ser observados sentimentos como a inveja, o egoísmo, a falsidade. As duas personagens principais são dotadas, ao longo de suas vidas, narradas no texto, de bondade, generosidade, obediência e respeito, sendo uma delas uma princesa (linha 09) e a outra é uma plebeia (linha 21). Da maneira como a história foi construída, notamos que, além de assumirem o papel de protagonistas as meninas, assumem a postura das “mocinhas” da trama (ainda que a trama não mostre “bandidos”). Com isso é reforçada a ideia defendida por Bettelheim (2002) quando aborda o papel moralizante que os contos de fadas desempenham na formação da consciência das crianças.

No início da P01 de A1 (da linha 03 à linha 06) são notados dois acontecimentos reais e corriqueiros para as meninas da idade de A1, mas que contam com a presença de dois elementos que remetem ao conto de fadas como uma carruagem e uma princesa. O primeiro fato contado foi o flerte de alguns rapazes e o segundo foi o passeio de uma das personagens pelas ruas da cidade. Há uma longa alteração do ambiente e esses fatos só terão continuidade a partir da linha 40 até o final do texto. Assim, no decorrer desse intervalo, ocorreu um atropelamento narrado na linha 06 à linha 12, sendo que o veículo responsável pelo acidente foi uma carruagem e de dentro dele saiu uma princesa. Em razão disso surge, de forma automática, uma empatia entre a princesa e a plebeia, tanto que um convite para jantar no castelo, outro elemento ficcional, ocorreu ali mesmo no meio da rua. As duas se tornaram “amigas para sempre” e vivenciaram aventuras contadas entre as linhas 32 e 33.

Já a magia da P01 de A1 ficou por conta de alguns elementos, como um pássaro capaz de escrever uma carta, o que representou um processo de personificação, e o teletransporte das personagens de um cenário para outro, como algo inesperado e sem muita explicação no interior da narrativa. As duas personagens apenas surgem em um espaço externo (rios, pântanos e montanhas- linhas 32 e 33), onde antes era um espaço interno, a sala de jantar de um castelo (linha 16).

Completando a “magia” como uma das marcas de um conto de fadas, o processo de metamorfose da P01 de A1 ocorreu no momento em que uma das personagens toma um banho e veste roupas novas. Dois elementos simbólicos nos contos de fadas; a água como sinônimo de purificação e as vestes como sinônimo de estratificação social. Tais elementos foram os responsáveis por transformar a plebeia Margarida em alguém tão linda quanto uma princesa de verdade. Antes a menina vestia roupas sujas, agora usa os trajes da própria princesa Sônia. O resultado da mudança foi ser convidada para jantar em companhia da princesa Sônia, no caso fazendo às vezes de anfitriã. O fragmento que se estende da linha 23 à 29 contempla esta análise.

Em relação aos personagens duais não foi percebida a utilização de tal recurso na P01 de A1. A narrativa apresenta duas personagens principais que não sofrem, ao longo da história, nenhuma alteração comportamental ou desvio de caráter, ou melhor, trata-se de personagens planas, pois não apresentam conflitos. As únicas mudanças comentadas, sem serem descritas, são físicas, pois as crianças se tornam idosas. Assim, a visão maniqueísta presente na P01 de A1 é a de que todas as princesas são necessariamente boas e gentis pelo simples fato de serem princesas. Isso se evidencia quando o atropelamento ocorre, e a princesa faz uso de sua nobreza para oferecer ajuda à moça vitimada, chegando ao ponto de levá-la para seu castelo e hospedá-la com todas as honras. É a representação de um ato de desprendimento tipificado nas personagens da realeza que existem nas histórias de contos de fadas em geral.

O gênero textual conto de fadas segue uma sequência linear (início, meio e fim) de acontecimentos. É nessa parte do texto que estão os mecanismos de textualização ou o extrato intermediário do “folhado textual” de Bronckart (2006), imprimindo ao texto conexão entre suas parte e garantido a sua linearidade. Foram analisados alguns dos fragmentos da P01 de A1, indicando se a mesma se norteou por tal estrutura narrativa. Bettelheim (2002, p. 8) afirma que; “a forma e estrutura do conto de fadas sugere imagens à criança com as quais ela pode estruturar seus devaneios e com eles dar melhor direção à sua vida”. Na produção textual inicial de A1 esse direcionamento e estruturação puderam ser percebidos apenas

parcialmente, pois a sequência narrativa só é seguida até uma certa altura do texto. A narrativa muda de direção e de sentido de uma forma abrupta o que dificultou um pouco seu entendimento.

Além da sequencialidade como uma das suas principais características, o conto de fadas é apresentado como um texto em prosa que se estrutura *in média res*, onde as marcações temporais, evidenciadas pelo uso de verbos no pretérito precisam ser claras e simples. Há um início, um meio e um fim, sendo que no caso específico do conto de fadas, o fim é perpetuado pelo uso da expressão: “Foram felizes para sempre”. A P01 de A1, apesar de ter tido uma quebra repentina ao longo da parte do desenvolvimento, trouxe algumas dessas informações. A introdução da P01 de A1 é construída a partir da marca semelhante a todos os contos de fadas. A frase “Era uma vez” atua como um chamado para a audição de uma história. Em seguida, alguns personagens (linha 02 e 03) entram em cena e desenvolvem uma ação. Também é demonstrado o local onde a ação ocorre assim como o tempo. A complicação da P01 de A1 fica por conta de um acontecimento inesperado quando uma das personagens sofre um acidente. Nesse momento, ficção e realidade se misturam, pois o veículo causador do atropelamento é uma carruagem.

O que se desencadeou a partir do atropelamento percebido na P01 de A1 foi uma sequência de outros acontecimentos que se estenderam desde a surpresa de Margarida ao se deparar com a princesa Sônia saída da carruagem, ao aceite de um convite para conhecer e jantar em um castelo e a vivência de algumas aventuras em um outro espaço construído na narrativa. É nesse momento que pode ser percebida uma desordem dos fatos narrados. A relação de amizade entre as personagens centrais é perpetuada assim como nos contos de fadas. Evidencia-se tal informação no final da P01 de A1 quando o narrador conta que as crianças envelheceram e continuaram amigas para sempre. Foi um final feliz, um desfecho positivo sem a presença de qualquer elemento trágico como pode ser notado em todas as partes da história. Assim, A1 reconstruiu e redirecionou a história ao optar pela contação de uma amizade ao invés de um amor Eros, mas aceita o tradicional fim atribuído aos contos de fadas ao mencionar no desfecho a marca de uma felicidade perpetuada.

Um outro elemento analisado na P01 de A1 foi a noção de um tempo ficcional, que é algo importante para se entender um conto de fadas. Em razão disso, foi analisada a presença ou não de marcas linguísticas relevantes, como o uso do pretérito, o tipo de narrador, a ordem como se apresenta a fala dos personagens e as marcas de atemporalidade (Era uma vez e para sempre). Nos trechos retirados da P01 de A1 “Ela era bela jovem e os rapazes que cruzavam com ela sempre flertavam ela”; “ Margarida disse que ela não tem muitas roupas por isso que

quase todas não estavam limpas”, percebemos o uso predominante do pretérito. Porém, o verbo “tem” ou invés do “tinha” pode demonstrar a alternância verbal que se repetirá em alguns trechos no decorrer do texto analisado. Parece que o narrador se reporta ao tempo do que está sendo contado, o que torna o texto mais ágil e prende mais a atenção do leitor. Mas, numa visão geral, as marcas do uso do pretérito são contempladas pela história em questão. O narrador em 3ª pessoa presente no texto analisado optou por reportar a voz às personagens. Sendo assim, é por meio do discurso indireto que as personagens dialogam e que a narrativa analisada se constrói como se nota nas linhas de 12 a 20.

O elemento ligado à sequencialidade temporal foi percebido em alguns fragmentos da P01 de A1. A história é iniciada pela expressão “Era uma vez” o que denota a contação de algo ocorrido num momento diferente do “agora”. “Era uma vez uma moça...” é um dos fragmentos que introduzem a produção textual analisada e nos remete sobre algo do qual já se discorreu, que é a noção apresentada no decorrer da história sobre a passagem do tempo e as fases da vida (nascimento, crescimento, envelhecimento e morte). A última linha do texto é concluída com outra expressão recorrente ao conto de fadas: “elas foram amigas para sempre”. Observamos, então, que nem a inevitável condição do “envelhecer” impediu que as personagens continuassem a ser amigas “para sempre”. Há, entretanto, entre o início e o fim saltos no tempo que não foram explicados.

Verificamos, portanto, que a P01 de A1, apesar de não contemplar, todos os elementos da estrutura de um conto de fadas, trouxe à baila uma construção narrativa, contendo os elementos principais como os personagens, o fato, o espaço e o tempo. Um dos pontos negativos mais relevantes foi a quebra da narrativa, pois isso fez com que a história perdesse um pouco seu sentido. No entanto, pode ser notada uma tentativa de “reorganização” do acontecimento contado até o momento de sua conclusão ou desfecho. Por outro lado, a presença de símbolos como a carruagem, a princesa, um pássaro escritor, um teletransportador evidenciam que há um conhecimento prévio do que seja o processo de criação de um texto do gênero focado e do uso da subjetividade e do abstracionismo como traços pertencentes a textos literários.

Produção 02 de A1

1. *Éra uma vez uma rainha muito*
2. *bonita que estava esperando uma linda bebê. Certo dia a linda*
3. *bebê nasceu com a pele branca como a neve, olhos pretos como a*

4. noite, e a boca vermelha como
5. sangue. Num dia muito triste su-
6. a mãe morreu e anos depois seu pai casou-se novamente, e esta
7. madrasta tinha um espelho mágico e todos os dias ela per-
8. guntava “Espelho, espelho meu, existe alguém mais bonita do que eu”
9. E o espelho sempre respondia que
10. não há ninguém mais bonita que
11. ela. Mais um dia quando a
12. rainha perguntou se havia alguem
13. m mais bonita que ela, o espelh
14. o respondeu que sim, Branca de Neve. A rainha ficou enfurecida
15. e mandou um caçador matar
16. Branca de Neve. O caçador foi ao
17. jardim do castelo e la encontro
18. u Branca de Neve colhendo flores como não teve coragem
19. de mata-la disse pra ela que
20. fosse em borá e não voltasse.
21. Ela correu e encontrou uma
22. casinha com sete anões que fica
23. ram amigos, quando Branca
24. de Neve estava trabalhando chegou
25. uma velhinha que lhe deu uma
26. maçã, ela mordeu a maçã e
27. desmaiou. Como os anões não tiver
28. am coragem de enterra-la a colo
29. caram num caixão de vidro, um
30. Príncipe veio deu um beijo e ela
31. acordou, e eles viverão felizes
32. para sempre.

A P02 de A1 é uma reprodução de um dos contos de fadas mais conhecidos pelas crianças. A história da princesa Branca de Neve foi recontada nessa construção textual como se fosse um recorte dos acontecimentos principais da narrativa mágica. Assim, P02 trouxe a vida relacionada ao nascimento de uma princesa e a morte relacionada ao falecimento da

rainha, mãe dessa princesa chamada Branca de Neve. Ambas as situações não foram recriadas ou recontadas por A1 e sim copiadas do texto original. A noção de finitude foi interpretada na P02 no trecho que se estendeu da linha 1 a linha 8. Notamos que o sentimento de perda é acompanhado pelo de tristeza, o que não ocorreu no dia que a princesa nasceu. A relação morte x vida foi transportada da versão original para essa analisada como uma cópia. Além disso, trouxe o mal na figura da madrasta que também toma para si a caracterização de bruxa, embora na reprodução essa ligação não esteja estabelecida. O bem foi representado pela princesa Branca de Neve. Com isso, percebeu-se que não há nenhuma marca de autoria por parte de A1, apenas reprodução das partes mais marcantes da história original de Branca de Neve.

Apenas a morte da princesa aparece de forma diferente do texto original. O vocábulo “desmaiou” presente na linha 27 substituiu a morte de Branca de Neve. Também foram reproduzidos, a partir do texto original, elementos mágicos como o espelho encantado, uma casinha com sete anões, uma maçã envenenada e um beijo encantado de um príncipe. Esses elementos mágicos foram sendo utilizados ao longo da diegese, conforme a sucessão de acontecimentos, mas foram apenas copiados da versão original. A produção analisada apresentou as duas personagens principais comuns ao conto de fadas: a princesa e a bruxa. A Branca de Neve não tem nenhuma característica psicológica descrita. A figura de um príncipe também apareceu na parte final da narrativa e teve função de despertar com um beijo a princesa envenenada, bem aos moldes do conto original. Na P02 de A1 houve uma descrição física e estereotipada das personagens logo nas primeiras linhas “uma rainha muito bonita”, “uma bebê nasceu com a pele branca como a neve, olhos pretos como a noite, e a boca vermelha como sangue”. Tanto a princesa quanto a rainha são descritas como dotadas de uma beleza idealizada, portanto, acima das demais mulheres, entre elas, a madrasta que não foi descrita na P02 de A1. Os estereótipos comuns aos contos de fadas podem, então, ser vistos na construção textual analisada, apesar de seguir quase que *ipsi literis*, a descrição feita na versão original. Um traço relevante foi o jogo de comparações metafóricas no fragmento transcrito para esse tópico, pois a produção textual em questão utilizou um recurso literário significativo: as metáforas que descrevem Branca de Neve.

Apesar de ser um recorte bem próximo da história original de Branca de Neve e de ser a segunda produção textual, feita num momento posterior ao da aplicação das oficinas de letramento literário, a P02 de A1 reproduziu, em grande parte, a sequência narrativa original, ao se estruturar em torno de um acontecimento inicial e desencadeador de uma problemática, A personagem do texto P02 assim como a Branca de Neve do conto original é obrigada a sair

de seu castelo para não ser assassinada. Ao tomar essa atitude encontra abrigo na casa de desconhecidos que se tornam seus amigos, sofre um atentado e ao final é despertada pelo beijo do príncipe. Dessa forma, esses acontecimentos estão organizados em uma introdução, uma complicação e um desfecho.

Outro ponto analisado foi o de que a P02 de A1 seguiu o padrão do uso do pretérito e usa verbos de ação em toda a construção da narrativa. Os verbos como “nasceu”, “morreu”, “perguntou”, “ficou” são predominantes por tornarem a narrativa dinâmica. O leitor é conduzido para a narrativa por meio de um tempo posterior ao fato narrado, onde os acontecimentos já ocorreram, já se sabe como terminaram.

O uso de um narrador, predominantemente, marcado em 3ª pessoa, com a nuance de não apenas observar, mas também direcionar o leitor para o que acontecerá adiante da narrativa, pode ser percebido na P02. Em todas as partes formadoras da narrativa foram conhecidos os seus elementos pelo olhar do narrador, como no fragmento: “O caçador foi ao castelo e lá encontrou Branca de Neve colhendo flores”. Esse tipo de narrador, além de controlar o fluxo da história, também tem o intuito de direcionar o leitor pelos meandros do texto literário. A P02 de A1 demonstrou um discurso narrativo ficcional iniciado por uma das expressões mais comumente utilizadas nos contos de fadas. O “Era uma vez” simboliza algo que está arraigado no imaginário de todos além de fazer alusão ao texto literário. Tal expressão é natural desse gênero textual tanto quanto o “modo de preparo” é para uma receita culinária. Na conclusão da diegese a marca atemporal “para sempre” esteve presente para intensificar a relação da P02 com os contos de fadas expostos nas oficinas de letramento literário.

O que pode ser verificado através da análise textual é que a P02 vestiu-se como uma cópia, como uma reprodução do conto de fadas original. Possivelmente, a aluna tenha se deixado influenciar em demasia pela forma como a pesquisadora expôs as histórias no momento da aplicação das oficinas e, com isso, tenha entendido que a tarefa de escrever um conto de fadas estaria ligada a uma narrativa já trabalhada em sala de aula. Todos os elementos elencados como necessários para o entendimento de um conto de fadas puderam ser percebidos, mas motivados pelos contos de fadas canônicos trabalhados nas oficinas.

Após esse percurso de analisar em separado as produções 01 e 02 dos alunos participantes da pesquisa, a seguir pretende-se comparar os dados com o intuito de verificar se houve alguma evolução na capacidade de perceber o texto literário como algo familiar. Ressaltamos que as produções foram solicitadas pela pesquisadora em dois momentos distintos. No primeiro deles, no momento de aplicação da oficina de número 01 foram

produzidas as P01. Em seguida mais seis oficinas foram ministradas e, na de número 07 a pesquisadora solicitou, após uma aula dinamizada, que os alunos produzissem um texto, as P02.

Em relação à infraestrutura do conto de fadas, contendo temas como morte x vida, bem x mal, acontecimentos reais, acontecimentos reais ficcionalizados, magia, metamorfose, personagens duais, visão maniqueísta e personagens estereotipados, atestou-se que entre a P01 e a P02 de A1 houve a presença sutil de alguns avanços ou adequações. A P01 não fez nenhuma alusão sobre a morte e sim ao envelhecimento, tendo optado por narrar um acidente de trânsito sem vítimas fatais. Já a P02 discorreu sobre nascimento, morte, separação e encontros. Porém, enfatiza-se que a produção de número 2 se limita a copiar uma história que já faz parte do ideário coletivo.

Acontecimentos cotidianos ficcionalizados ocorrem apenas na primeira produção, Viver, crescer, flertar, envelhecer e morrer são situações pelas quais todos passam em maior ou menor proporção. Na P01 o acontecimento principal é mais criativo, já que o veículo que atropela a moça na rua é uma carruagem e de dentro dela saiu uma bondosa princesa. Os acontecimentos da P02 são reconstruções dos principais que estão contidos na história original, como a morte de Branca de Neve e a relutância dos anões em enterrá-la.

O tópico “magia” esteve presente nas duas produções. Na P01 ele fica por conta de um pássaro que escreve uma carta e da capacidade das duas amigas de se teletransportar de um local para outro. Sente-se a falta de mais descrições a esse respeito, mas é um elemento criativo utilizado por A1. Na P02 os elementos mágicos são o espelho da bruxa, a maçã envenenada e o beijo do príncipe, seguindo o modelo do conto original.

O processo de metamorfose das produções 01 e 02 de A1 se mostrou bastante diferenciado. Em P01 a água e novas roupas atuam como a “fada madrinha” da menina plebeia ao transformá-la em uma “quase princesa”. Já na P02 a mudança se dá quando Branca de Neve é obrigada a fugir do castelo para salvar sua vida. Note-se que se a metamorfose da personagem de A1 é um processo que desencadeia um sentimento de satisfação pessoal, por outro lado a mudança de Branca de Neve é algo imposto pelo destino (*fatum*) e gerador de um grande sofrimento que pode ser caracterizado como a passagem da fase da infância para a fase da adolescência.

Quanto à composição do gênero conto de fadas, as duas produções de A1 contemplaram, em parte, os elementos da narrativa como a sequência linear do texto (início, meio e fim) como também deram indícios suficientes sobre um nível satisfatório de conhecimento em relação a uma introdução, a uma complicação e a um desfecho de uma

narrativa fantástica. Ressaltamos, no entanto, que a P01 teve uma quebra da narrativa, fator que dificultou um pouco o desenrolar do acontecimento narrado.

A introdução da P01 assim como a da P02 trouxe as personagens principais e o que elas vivenciariam no decorrer da narrativa. Os desfechos das produções são baseados nos dos contos de fadas. Ambas se encerram com a dissolução do elemento complicador da mesma forma que ocorre no gênero textual conto de fadas. O diferencial é que em P01 o amor fraternal entre duas amigas permanece até a velhice de ambas, já em P02 a figura do príncipe surge para acordar a princesa e com ela permanecer “para sempre”.

Ao analisar as marcas linguísticas relevantes como o uso do pretérito, o tipo de narrador, o tipo de discurso, presença da descrição textual e as marcas de atemporalidade, observou-se que em P01 essas marcas foram de autoria da aluna, já em P02 são apenas copiadas. Em ambos os textos houve o uso predominante do pretérito, acentuando o caráter do já ocorrido.

O uso de um narrador-observador em 3ª pessoa permaneceu da P01 para a P02, o que originou um discurso marcadamente indireto, onde os personagens não tem a oportunidade de dialogar a não ser através da fala do narrador. Houve poucas descrições em ambas as produções Isso foi algo que fez falta ao longo das produções textuais. Quase nada é descrito, nem fisicamente nem psicologicamente. As marcas de atemporalidade também foram seguidas pelas duas produções por serem algo familiar às crianças no que tange à estruturação e modelo canônico dos contos de fadas.

A seguir será analisado o par de textos (P01 e P02) de A2:

Produção 01 de A2

1. Era uma vez uma princesa que se
2. chamava branca de neve. um belo dia
3. uma bruxa perguntou au espelho
4. espelho espelho me esisissite uma
5. menina mais bela do que eu sim O nome
6. dela era branca de nele e a bruxa com muita
7. raiva pedio para um caçado matala

O texto acima se configura como um recorte do conto de fadas original de Branca de Neve. Percebemos que é uma produção bem fragmentada que tomou como referência uma das histórias narradas durante a aplicação das oficinas de letramento literário. Não há parágrafos, logo, a sequência linear marcada pelo início, pelo desenvolvimento e pelo fim da narrativa não foi apresentada por A2. Notamos também uma ausência de pontuação o que se configura em um problema no momento de ser realizada a leitura e compreensão do texto. A construção da narrativa ainda evidencia uma série de problemas relacionados à ortografia até mesmo de palavras consideradas simples como “primsesa” e “brucha”.

A P01 de A2 não pode ser considerada um conto de fadas, pois não apresenta grande parte das marcas comuns a esse gênero textual. Mesmo que se trate da produção escrita antes de qualquer orientação por parte da pesquisadora, é possível perceber o nível de dificuldade de A2 ao partir para a escrita daquilo que foi aplicado mesmo que previamente, em sala de aula.

Produção 02 de A2

1. *O boneco que sonhava ser menino*
2. *Era uma vez um boneco de*
3. *madera que sonhava ser menino*
4. *Ele inventava muitas mitiras*
5. *e seu nariz crecea, o fada*
6. *disse que se ele não parace de mele mentir seu nariz crescerea*
7. *sem parau...*
8. *Então ele parou mentir*
9. *e se arrependeu e a fada consedeu um*
10. *desejo a ele Ele pediu a fada que transfomasse*
11. *ele em um menino então a fada realizou o sonho dele e ficou feliz para sempre*

Nessa produção temos também uma referência a um conto de fadas bem conhecido, mas que não foi contado nas aulas de Língua Portuguesa que serviram como momento de aplicação das oficinas de letramento literário. Tratamos, pois, de uma reprodução parcial da história de Pinóquio.

A P02 de A2 demonstra a relação ser animado x ser inanimado. Nos contos de fadas é comum que animais e objetos sejam personificados, infere-se, pois que daí pode ter partido o fragmento visto nas linhas 1 e 2, inicialmente. Apresenta-se como uma construção literária que nos remete ao conto de fadas Pinóquio. Essa relação é considerada positiva do ponto de vista de uma história ter ido buscar referências em outras histórias para se estabelecer enquanto texto literário. Com isso, não há, no fragmento citado, a antítese morte x vida e sim duas situações que partem de uma que é vivida (ser inanimado- boneco) e de outra que se almeja vivenciar (ser animado- menino). A P02 de A2 demonstra ainda que o sonho e o desejo são elementos reais no cotidiano das crianças. E que para alcançá-los é preciso que se faça o que é considerado bom e correto pela sociedade em geral. Boas ações são recompensadas. Ações más são passíveis à punição.

A narrativa analisada também relaciona o mal e o bem aos personagens do boneco de madeira que almeja ser um menino de verdade. No trecho: “Ele inventava muitas mentiras” é atribuída tal atitude ao boneco de madeira “que sonhava ser menino”. A consequência de contar mentiras foi a de não ter seu sonho realizado de imediato e o crescimento do seu nariz como castigo pela má conduta. Dessa maneira, infere-se que na P01 de A2 quem conta mentiras é punido. O bem também é representado pela personagem da “fada”, pois ela foi a responsável pela transformação do boneco de madeira em menino, desde que ele parasse de mentir.

A P02 de A2 trouxe como personagem principal um menino que antes de ser menino foi um boneco. O jogo do real x imaginário ficou marcado quando o texto é dividido em dois acontecimentos. No primeiro momento surge um boneco de madeira que tinha os mesmos anseios de um menino, mas que gostava de mentir e, por isso, não merecia ter seu desejo realizado pela fada. Quando há o arrependimento (linha 9) ele enfim tem seu sonho realizado e se torna um menino de verdade, pode-se perceber o segundo momento da narrativa.

Da mesma maneira que no conto original o protagonista, personagem esférico por apresentar conflitos existenciais, demonstra um dualismo e, além disso, uma luta constante do bem x mal quando mente, se arrepende e para de mentir. Na narrativa é como se o ato de mentir estivesse condicionado à sua forma inanimada e a verdade o libertaria ao transformá-lo em um menino. Com isso, esse personagem passa pelo processo de metamorfose guiado por

um ser mágico e presente em parte significativa do conto de fadas. A fada concedeu ao boneco de madeira a possibilidade de se tornar humano, desde que as mentiras parassem de ser contadas por ele. No fragmento: “ele se arrependeu e a fada concedeu um desejo” nota-se a consciência de que nada benéfico é concedido sem esforços. Assim, o boneco de madeira que contava mentiras se transformou em um menino “feliz pra sempre” (linha 11).

De acordo com a visão maniqueísta a P02 de A2 aborda duas, ou seja, a fada representa o bem que é sempre bem. A que perdoa, a que concede desejos, àquela capaz de atos nobres. Já o personagem principal, o boneco de madeira/menino carrega em si o bem e o mal. Sendo que cada um desses lados se manifesta em uma parte distinta da narrativa. Analisa-se que elas não são estanques porque houve uma mudança comportamental no decorrer da história. Aquilo que foi considerado mal (mentira) passou a ser bem (verdade).

A P02 de A2 se apresentou como um texto narrativo que continha dois momentos distintos separados pelo uso do vocábulo “então” (linha 8). Embora também tenha sido um texto curto, a P02 de A2 se organizou mais de acordo com a estrutura linear de uma narrativa e apresentou um acontecimento dividido entre o início, o meio e o fim. Ou seja, se inicia pela expressão “Era uma vez” para, em seguida, apresentar o personagem que seria o protagonista, o boneco de madeira. Depois são descritas uma característica psicológica e uma característica física. “Ele inventava muitas mentiras e seu nariz crescia”. O personagem da fada é o próximo a aparecer no texto, mas não é descrita. A complicação é vista quando a fada dá o aviso de que se ele não parar de mentir seu nariz crescerá sem parar. Nessa passagem do texto o tempo é notadamente ficcional, marca que pode ser percebida ao se aceitar que a contação de mentiras gera o crescimento de nariz. E o desfecho, aos moldes do conto original, se dá pela transformação do boneco de madeira em menino de verdade.

Na P02 de A2 o uso do pretérito se estabeleceu em toda a sua construção. Tempos verbais como “sonhava”, “inventava”, “arrependeu” foram utilizados para marcar um fato já ocorrido e conceder dinamismo à narrativa já que se tratou de uma aventura vivida por um boneco de madeira em sua jornada pela busca de ser um humano. O narrador de P02 de A2 também é um narrador-observador que apenas narra os acontecimentos sem deles fazer parte ou interferir, já que a história narrada fez uma referência a um conto de fadas já conhecido pelas crianças e seguiu toda a trajetória do boneco de madeira que sonhava em ser um menino de verdade. O discurso indireto é o que prevalece e , assim como os demais textos analisados, há pouca descrição dos personagens e do ambiente.

Notamos, nesse par de textos, que mesmo o primeiro se tratando de um recorte bem fragmentado do conto Branca de Neve e o segundo se apresentando como uma reescrita

parcial do conto Pinóquio, houve, em alguns momentos de ambas as produções uma ou outra marca alusiva ao conto de fadas como a presença de um acontecimento gerador de um conflito e a utilização de personagens para vivenciar a história,

A seguir será analisado o par de textos (P01 e P02) de A3:

Produção 01 de A3

1. Era uma vez uma menina muito Bonita a
2. mãe queria Bota o nome dela de Branca de
3. neve e Ela Queria ser cabelos Ruivos, pelo muito quemem
4. uma neve e Uma bruxa com Espelho Espelho e
5. Espelho meu Escinte uma Bela mais Bonita Do que Eu
6. Escinte a Branca De neve E Ela contratou um caçador
7. e o caçador falou Branca de neve foje Vai pra floresta
8. a Bruxa vai ler matar foje Branca de Neve
9. Encontrou uma cozinha muito pequena e Ela Entrou
10. e Estada vazio Ela vareu arumou é foi dormir é os
11. anões foram Para Sua casa é viu Branca de neve
12. dominor é uma Bruxa deu uma maçã Para Ela
13. denoro e interau Ela é um pirciple Beijo Ela
14. é Eles ficarão feliz Para Sempre

A narrativa em questão apresentou-se como uma cópia recortada não intitulada de uma das histórias que foram apresentadas, em sala de aula, durante as oficinas de letramento literário. Notamos uma fragmentação do texto, o uso excessivo de letras maiúsculas no meio das frases e em substantivos comuns, bem como a ausência total de pontuação, fatores esses deixaram a sua leitura e o seu entendimento um pouco mais difícil e que levantam uma questão preocupante em relação à aquisição das normas gramaticais.

Tomando como base a história original, a P01 de A3 cita a possibilidade da personagem da Branca de Neve ser morta pela bruxa, isso pode ser visto na linha 8, além disso trabalha na perspectiva de que a personagem da Branca de Neve representa o bem e a personagem da bruxa representa o mal. Portanto, não houve uma marca autoral por parte do fragmento analisado e, sim, uma tentativa de repetição do modelo canônico.

Em relação aos acontecimentos reais e os acontecimentos reais ficcionalizados há um relato confuso em todo o texto, mas uma mudança sutil foi notada quando ao invés dos

cabelos negros, particulares à Branca de Neve, são expostos “cabelos ruivos” na personagem da referida narrativa. Os acontecimentos reais se limitam a essa diferença. Já os acontecimentos ficcionalizados seguem também todos os existentes na história original, estendendo-se desde a fuga de Branca de Neve do castelo para a floresta até o seu encontro com o príncipe encantado. Não há elementos que permitam caracterizar a bruxa como sendo a Rainha Má, madrasta de Branca de Neve.

Como já foi mencionado, os personagens duais e a visão maniqueísta da P01 de A3 não trazem nenhuma informação inovadora. Branca de Neve, o caçador, os anões e o príncipe representam o bem na construção do texto. O mal, por sua vez, é tipificado pela personagem da bruxa. Com isso, afirma-se que tais personagens foram estereotipados, seguindo o padrão do texto original, onde a única diferença física descrita é a cor dos cabelos da Branca de Neve de P01. Os demais personagens seguem o padrão contido no conto de fadas original.

Quanto à linearidade textual (introdução, complicação e desfecho) foram observados os pontos mais problemáticos da P01, pois os acontecimentos estão amontoados e não seguem o padrão esperado e comum não apenas ao conto de fadas, mas a todo texto que se propõe a narrar algo. Não há conexão (BRONCKART, 2006) entre as partes da introdução, do desenvolvimento e da conclusão do texto, fator esse que impossibilita a análise aprofundada dos elementos que formam o “folhado textual”. Há a predominância dos verbos no pretérito, dando continuidade ao ato de copiar e de se basear pelo texto original de Branca de Neve. Percebeu-se também, por meio dos verbos, que toda a história se passa num momento já vivenciado pelas personagens e que é, essencialmente, contada por um narrador-observador, em 3ª pessoa, que se utiliza do discurso direto, controlando os diálogos (Vai para floresta, a Bruxa vai le matar hoje), igualmente como pode ser lido no gênero conto de fadas.

A descrição só aparece nas primeiras linhas (1 a 4) e se atém aos detalhes físicos da Branca de Neve que já fazem parte da cultura popular, ainda que traga a ideia de que Branca de Neve gostaria de ser chamada de cabelos ruivos. Ao longo da narrativa não puderam ser vistos outros momentos destinados à descrição psicológica ou mesmo física dos demais personagens, nem dos ambientes (internos e externos). Tudo é apenas citado e exposto de maneira semelhante ao que está escrito no conto de fadas original da Branca de Neve, logo, sem qualquer marca de autoria de A3.

Nesse sentido, mesmo que as marcas de atemporalidade como o “Era uma vez” e o “Felizes para sempre” tenham sido utilizadas na P01, elas não acrescentam nenhuma informação a respeito do domínio de tal mecanismo textual por parte de A3. É como se elas tivessem sido postas apenas para darem continuidade ao ato de produzir um texto o mais

parecido possível do conto de fadas original da Branca de Neve. Isso pode ser afirmado porque, mesmo com toda a desordem verificada na estrutura do texto, essas duas marcas atemporais aparecem em seu início e em seu final.

Por meio dessa análise, concluiu-se que, o texto produzido é um corte e recorte de um dos contos de fadas que foram inseridos nas oficinas de letramento literário, aplicadas durante as aulas de Língua Portuguesa, ministradas pela pesquisadora deste estudo. Porém, inferimos que isso não foi a única causa que motivou A3 a copiar o texto tradicional, pois essa história faz parte do ideário infantil, embora não tenha sido trabalhada antes no ambiente escolar. Sabemos que os demais meios sociais e, entre eles, os meios midiáticos há tempos recorrem ao encantamento das crianças para com essas narrativas fantasiosas e as transformam em filmes, séries, desenhos animados, jogos eletrônicos.

Para completar a análise do par de textos produzidos por A3, a seguir será a vez da sua P02, que foi feita após a aplicação das oficinas de letramento literário.

Produção 02 de A3

1. Era Uma Vez menina linda que morava
2. em sua casa só com sua mãe e irmã, sua
3. mãe trabalhava muito e quase não tinha tempo
4. para as filhas, Maria e aninha, só que eram umas
5. Meninas muito obediente enquanto sua mãe tava
6. no trabalho, elas estava em casa esperando
7. Sua mãe chega, para saísem e envidavam novo
8. tipo de diversão, então a mãe chegou e elas fora
9. Brincar de corrida, depois foram brincar pulan
10. Do de galhos de árvore, sua mãe quando viu pediu
11. que elas parassem so qe quando elas estavam
12. obedecendo sua mãe uma aninha caiu de um
13. gaelho que estava solto sua mãe Correu, pegou-a
14. e levou para o hospital Sua mãe ficou com enorme se
15. sua filha não conseguisse andar novamente
16. pois ela viu que a pancada foi muito forte Então
17. Falaram para a mãe da menina que ela tinha
18. Que fazer uma cirurgia muito seria e que ela Coria

19. o risco de ficar em cadeira de rodas sua mãe e sua
20. irmã ficaram desesperadas e foi o que aconteceu anin
21. Ūha fez a Cirurgia e ficou paraplegica, sua mãe
22. ficou quase louca por que sua filha precisava de
23. Uma atençāo especial e ela precisava trabalhar
24. para manter a casa entāo ela passou ir meio perio
25. d para o serviço ligou para irmā, irmā de Maria
26. e aninha falando que havia surgido uma vaga
27. para aninha fazer terapia, sua mēe hā levou e lā aninha fic
28. ou Com muito medo de ar esperanças falsas a sua
29. mēe de lā andar novamente, e assim todos os
30. dias aninha ia para a terapia sō Com o medico
31. que por estar interessada em sua mēe quis lhe
32. fazer um surpresa e com suas pernas funcionando no
33. ramente, aninha Com muita força de vontade e Com uma corage enorme se
34. Cada cada dia mais sua irmam muito Companhia que era estava sempre seu
lado
35. Um dia sua mēe chegou e fizeram. Chegando lā aninha veio em
36. sua direçāo andando ela ficou tão agradecida
37. ao medico que com o tempo eles foi conhecido cada
38. Vez mais casaram-se e foram felizes
39. Para sempre. Depois de uma grande Conquista
40. Grandes sucessos apareceram.

A segunda produçāo de A3 é uma narrativa, sem título, que trouxe um acontecimento que pode ser real (um acidente doméstico), transformado em história. O cotidiano de uma família formada pela mãe, provedora do lar, e por suas duas filhas, é contado nesta produçāo, tendo esse acidente como o desencadeador de uma sērie de desdobramentos. Embora nāo seja um conto de fadas é um texto de autoria de A3, que usa como complicaçāo de sua narrativa um acidente ocorrido a partir de uma brincadeira de duas irmāes.

Atestamos, por meio da anālise, que a P02 de A3 nāo pode ser classificada como um conto de fadas porque faltam alguns dos elementos prōprios a esse gēnero textual como, por exemplo, a visāo maniqueísta do bem x mal. Em nenhum trecho do texto foi feita alguma alusāo a esses temas. O que pode ser visto foi uma abordagem sobre efeitos da desobediēncia,

como causadora de um problema vivido por uma das personagens da narrativa, quando a mesma se percebe envolvida em um acidente fruto de uma peraltice infantil.

Outro traço que fortalece a afirmação de que a P02 não é um conto de fadas é a ausência da magia, do elemento mágico transformador, ou seja, há um acontecimento central – a queda da personagem Aninha – e a partir daí outras situações são postas à baila, como a necessidade de uma cirurgia, o problema de saúde momentâneo gerado pela queda, as sessões de fisioterapia com o apoio da mãe e da irmã, o envolvimento amoroso do médico com a mãe e o desenrolar de todas essas etapas. Em nenhuma delas, pode-se ver a presença da magia que é uma das características mais relevantes em um conto de fadas.

Quando se trata da dualidade dos personagens da narrativa analisada a única referência tida é a de que em virtude da desobediência uma das meninas foi “punida”, sofrendo um acidente, ou seja, no início da narrativa era uma boa e obediente criança, algumas linhas adiante agiu sem o aval da mãe e sofreu as consequências. Além dessa informação não há outra que exprima a dualidade comportamental e psicológica dos personagens da P02 de A3. A produção não estereotipa seus personagens. Ao longo da narrativa são apresentados quatro personagens: a mãe, as duas filhas e o médico. São simplesmente citados. Não se sabe de suas características físicas e pouco ficou claro sobre suas características psicológicas. Essa dificuldade das crianças em descrever tanto os personagens quanto os ambientes das suas produções textuais foi um ponto perceptível quase que em sua totalidade em sala de aula e, dos trabalhos aqui analisados, em três produções não há praticamente descrições, bastante típicas do conto de fadas.

A construção de sequência narrativa é parcialmente seguida, no entanto, sem a utilização de algum artifício que remeta ao universo do maravilhoso e da subjetividade. Podemos analisar P02 como uma narrativa, bastante próxima do gênero “relato pessoal”, pois podemos detectar uma introdução, uma complicação, várias ações dela decorrentes e um desfecho. Houve um acontecimento central, seu desenvolvimento no transcorrer da diegese e o desfecho com a solução do problema mostrado no texto. Em algumas partes, a conexão entre os acontecimentos não é clara, mas o sentido geral do texto pode ser compreendido.

Na P02 de A3 o narrador escolhido para contar a história foi o observador, em 3ª pessoa. Esse narrador também aparece em outros textos analisados o que torna sua utilização uma escolha comum às crianças participantes da pesquisa, talvez por se tratar de um jeito mais simples de se contar algo. Os verbos remetem, em grande parte, a um acontecimento já ocorrido e o diálogo entre os personagens da narrativa é dirigido pela vontade do narrador. Com isso, dizemos que o discurso indireto prevaleceu em toda a estrutura da narrativa.

As marcas de atemporalidade “Era uma vez” e “Felizes para sempre” foram escolhidas para, respectivamente, iniciar e finalizar a P02. Se pensarmos que a narrativa analisada está muito próxima do gênero “relato pessoal”, tais marcas não teriam lugar no texto. No entanto, é possível levantar a hipótese de que as marcas citadas talvez representem o que entendeu a respeito do gênero “conto de fadas”. São vistas como “máscaras” que podem conferir a qualquer narrativa o rótulo de conto de fadas. A presença dessas marcas, esvaziadas de seu sentido original, não faz da narrativa um conto ligado ao maravilhoso, mas infere-se que apenas constam no texto analisado por conta da influência exercida pelas oficinas de letramento literário.

Concluída a análise da P02 reafirmamos que, mesmo não se tratando de um conto de fadas, mesmo não tendo sido utilizadas as marcas pertencentes a esse gênero textual, mesmo com todas as lacunas percebidas, ainda sim foi notada a autoria de A3 ao produzir um texto que traz consigo informações de um cotidiano menos ligado ao fantasioso e mais próximo da realidade de parte significativa das crianças da turma pesquisada.

Como foi estabelecido que o par de textos (P01 e P02) seria confrontado, a seguir será desenvolvida a análise comparada entre a P01 e a P02 de A3, com o propósito de averiguar as diferenças entre as produções.

Temos produções bastante diversas. A P01 é um recorte do conto de fadas Branca de Neve e a P02 é uma narrativa com a autoria de A3. Ressalta-se que na P02 aparece a temática da obediência x desobediência. Já os acontecimentos reais estão presentes na P02 e os acontecimentos ficcionalizados estão inseridos na P01, aos moldes do conto de fadas original da Branca de Neve, mas com uma certa desordem estrutural, fato esse que dificultou um pouco a sua análise. A magia e a metamorfose só estão presentes na cópia recortada que é P01.

Ao se analisar a parte da sequência narrativa dos acontecimentos de um conto de fadas, as duas produções novamente convergem quando seguem, parcialmente, uma construção textual pautada em uma introdução, uma complicação e um desfecho. No entanto, a P01 se baseia no conto de fadas Branca de Neve, enquanto a P02 até elenca essas partes, todavia acaba por associá-las as situações mais ligadas ao mundo real.

As demais marcas como o tipo de narrador, a presença de descrição, o tipo de discurso e a atemporalidade foram comuns às duas produções analisadas. Ambas optaram por um narrador- observador em 3ª pessoa, ambas construíram suas narrativas, predominando o discurso indireto e em, ambas, as marcas de atemporalidade se fizeram presentes não para significar algo e sim para seguir ao modelo canônico do conto de fadas. Conforme essa

análise, é possível mostrar que A3 passou da mera cópia para um texto autoral, ainda que esse texto não possa ser classificado como um conto de fadas ou trazer em si elementos que remetessem a esse gênero textual, objeto desta pesquisa.

4.3 Análise linguístico-discursiva das produções

Para esta análise, buscamos as produções que poderiam mostrar a autoria dos respectivos participantes da pesquisa (A1 e A3).

Essa análise foi estabelecida a partir da arquitetura textual de Bronckart (2006), mais precisamente do terceiro nível do “folheado textual”, formado pelos “mecanismos enunciativos”, onde surge o “enunciado no texto” e as “vozes” presentes nessa camada mais superficial desse folheado. Das duas produções a que não se configura como conto de fadas é a P02 de A3, apesar de ser um texto autoral e ter predominância de sequências narrativas (BRONCKART, 1999). Já a P01 de A1 é uma reescrita que engloba algumas das marcas pertencentes ao conto de fadas como a magia, a metamorfose e alguns acontecimentos reais ficcionalizados. As duas produções são classificadas como sendo narrativas, ou seja, pertencem ao eixo de operação do NARRAR. (BRONCKART, 2006), pois se estabelecem a partir desse “mundo discursivo”. E é isso o que mais pode ser observado na parte estrutural dessas duas produções. O ato de narrar é seguido quase que predominantemente. Há poucas marcas descritivas e nenhuma dissertativa nas produções. O tipo de discurso utilizado nas produções analisadas é o narrativo, em que há a exposição de um acontecimento central, dividido em três momentos distintos – o início, o meio e o fim da história. Nesse início, costumam ser apresentados o (s) fato (s) que será (ão) narrado (s), os personagens, suas ações, onde e quando se passa a história. No meio ou desenvolvimento essas ações se intensificam, gerando uma aparente “complicação” para, em seguida, surgir a sua resolução, ocasionando um fim ou desfecho.

A P01 de A1 seguiu, em partes, essa proposta textual, pois houve uma quebra abrupta da narrativa, por outro lado, teve a capacidade de acrescentar algumas marcas alusivas ao conto de fadas, ao inserir uma carruagem a um acidente de trânsito, acidente esse causado por uma princesa que, por sua vez, habitava um castelo, onde havia um pássaro que sabia escrever. Já a P02 também seguiu a linearidade parcial, contudo se ateve a mostrar um acontecimento mais real do que fictício sem o uso do fator magia. Logo, também por esse

motivo, não pode ser classificada como um conto de fadas e sim como um texto narrativo, do ponto de vista estrutural.

Nas duas produções, foram detectados sérios problemas em relação à ortografia, à pontuação, à separação silábica, à concordância verbal, à concordância nominal e à acentuação gráfica. Trocas de s por z, de s por x, de xc por sc permeiam os dois textos analisados, assim como a falta ou o excesso de letras em algumas palavras, e o uso de letras maiúsculas no interior das frases e em substantivos comuns. A falta de uma pontuação adequada nas frases e a ausência de parágrafos, ou algo parecido com uma fragmentação excessiva, interferiu, por algumas vezes, no entendimento, principalmente do texto P02 de A3.

Já a não acentuação das palavras não alterou tanto no significado dos vocábulos escolhidos, mas atesta que, a gramática normativa, mesmo sendo trabalhada, na maior parte da carga horária direcionada ao ensino da disciplina de Língua Portuguesa, não consegue ser um objeto de domínio por parte das crianças participantes desta pesquisa, o que preocupa, pois a escola não está conseguindo exercer uma de suas funções mais básicas, entendida como o devido acompanhamento do processo de aquisição de habilidades relacionadas à escrita dentro de um padrão de norma culta.

A P01 de A1 desenvolveu uma temática relacionada a um acontecimento real, bastante frequente, como um acidente de trânsito. A partir desse acidente, surgiram novos acontecimentos ficcionalizados, à semelhança de ocorrências em contos de fadas, com a inserção de uma carruagem, de uma princesa e de um castelo. A voz aqui expressada sugere, entre outros temas, que independente das diferenças sociais (uma menina comum e uma princesa) é possível haver uma duradoura relação de amizade. Um acidente não de trânsito, mas doméstico, também é a temática principal da narrativa de A3. Além dessa convergência temática, a condição econômica também é expressada pela voz do enunciado, quando a história narra o encontro amoroso entre a mãe das garotas e o médico que cuida da que sofreu o acidente.

Comprovamos, através das análises das categorias estabelecidas neste estudo, que as produções textuais feitas pelos alunos, contemplaram, em parte, os elementos formadores da estrutura de um conto de fadas.

Todavia, essas produções analisadas deram conta de demonstrar que os contos de fadas já faziam parte do cotidiano dos participantes da pesquisa. Esse fato pode ser notado durante a aplicação das oficinas. Há um conhecimento inicial sobre o gênero conto de fadas, que poderia ter evoluído mais se o número de oficinas fosse ampliado. Nota-se, sobretudo,

que um ensino que considere esse letramento trazido pelo aluno daria certamente um resultado mais promissor.

Um ensino tradicional, como o observado, ao desconsiderar o(s) letramento(s) inicial(is) e focado, sobretudo, em pontos gramaticais, não proporciona oportunidade para os alunos vivenciarem outros letramentos, como o literário, objeto de nosso estudo. Ao mesmo tempo, também, pode ser constatado, principalmente por meio da entrevista feita com a professora, que o letramento escolar não exerceu, a contento, um dos seus papéis, que é o de promover um ensino e uma aprendizagem da leitura e da escrita relacionada aos demais letramentos, podendo proporcionar a aquisição de um conhecimento mais relacionado aos gêneros textuais, por exemplo. Inferimos, portanto, que seriam as influências das esferas sociais (BAKHTIN, 1997) e dos letramentos (ROJO, 2009) os principais responsáveis pela construção de um conhecimento de nível satisfatório em relação ao gênero textual conto de fadas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo objetivou favorecer o desenvolvimento do letramento literário no ensino fundamental e para alcançá-lo foram estabelecidos os objetivos específicos: 1. Observar a forma como o professor trabalha a leitura e a escrita dos textos literários (principalmente os conto de fadas), em sala de aula; 2. Verificar, com os alunos, sua relação com leitura fora do ambiente escolar; 3. Desenvolver oficinas sobre o gênero textual “conto de fadas”; e, 4. Comparar as produções realizadas pelos alunos com o gênero “conto de fadas”.

Assim, a pesquisa foi realizada na 5ª série da educação básica - compreendida como uma etapa basilar no processo de formação escolar - e que demonstrou ser um campo cada vez mais propenso à investigação por abranger um universo múltiplo em relação ao desenvolvimento físico e psicológico de crianças.

Entendido como um conjunto de práticas, envolvendo a leitura e a escrita, relacionadas ao estudo/análise do texto literário, o letramento literário foi o ponto de partida para a realização do referido estudo por ser considerado como uma das maneiras mais eficazes de se inserir o texto literário e a leitura literária, no âmbito da sala de aula, desde as séries iniciais, com o intuito de se formar leitores capazes de compreender, de interpretar e de argumentar sobre o que leram.

O estudo em questão foi realizado por meio de uma pesquisa qualitativa de natureza interpretativa, contendo etapas que foram seguidas no período de 06 meses. A primeira etapa se responsabilizou por apresentar o projeto à direção da escola e, a partir da devida autorização, os trabalhos começaram a ser aplicados. A observação, o diário de campo, a entrevista semiestruturada e a aplicação de oficinas de letramento literário foram as outras fases seguidas com o objetivo de se chegar aos dados que foram analisados posteriormente.

Com os dados em mãos a pesquisadora verificou que o letramento literário não esteve presente nas 8h/aulas observadas. Percebeu ainda que a professora da turma apesar de graduada e de já exercer a docência há mais de dez anos, se limitava ao ensino de algum conteúdo relacionado à literatura quando o mesmo surgia no livro didático.

Também foi visto, *in loco*, durante o semestre que se frequentou a escola, que a biblioteca permaneceu fechada por conta de uma obra que já durava um longo tempo. Tal realidade foi analisada como um entrave para o desenvolvimento da literatura infantil como também a elaboração e desenvolvimento de projetos relacionados à leitura fora da sala de

aula, mesmo a escola fazendo parte do Programa Nacional de Biblioteca na Escola- PNBE, promovido pelo Governo Federal. Programa esse que foi criado na tentativa de disseminar a leitura até mesmo aos municípios mais afastados dos grandes centros urbanos como é o caso da referida cidade.

Um dos objetivos específicos deste estudo foi o de analisar o nível de familiaridade dos alunos com o gênero conto de fadas. Para isso foram escolhidos três crianças da turma em questão, onde um menino e duas meninas responderam às perguntas elaboradas pela pesquisadora. Ressalta-se que apenas uma das meninas foi entrevistada. Os dados obtidos por meio das entrevistas (A1 e A2), da resolução de uma atividade direcionada e das produções textuais (01 e 02), elaboradas por eles, permitiram que se chegasse a um diagnóstico da realidade escolar desses alunos, resultado considerado mediano pela pesquisadora.

Os alunos participantes da pesquisa demonstram ter um grau de conhecimento do gênero conto de fadas, mesmo que esse tipo de texto não faça parte de suas práticas de leitura e de escrita durante as aulas de Língua Portuguesa. Tanto o menino quanto a menina, dentro de seus respectivos “universos”, demonstraram conhecer a estrutura geral de uma narrativa como sendo algo a ser contado por alguns personagens em um determinado tempo e espaço.

Não se procurou avaliar crescimento entre as produções apresentadas, uma vez que não houve desenvolvimento de atividades que visassem à escrita. Todas as atividades desenvolvidas envolveram o ato de ler e interpretar, até pelo recurso da dramaturgia. O que pode ser percebido por meio desses resultados foi que a capacidade de se apropriar de um determinado gênero textual não está atrelada única e exclusivamente àquilo que é repassado em sala de aula, ou o chamado letramento escolar, pois as crianças participantes da pesquisa trouxeram para suas produções textuais informações de outros setores sociais, como a família, da qual fazem parte.

Por outro lado percebemos também que, se o trabalho com o texto literário for mais dinâmico e sistematizado, os resultados alcançados podem ser mais significativos para o processo de desenvolvimento da escrita e da leitura. As oficinas de letramento literário aplicadas pela pesquisadora deram margem a tal afirmação, pois o interesse da turma sempre foi algo presente no decorrer das aulas de Língua Portuguesa, Literatura e Produção textual, mas seria necessário um maior número delas para se avançar nessa questão.

Neste sentido, cabe aqui uma autocrítica do tipo de proposta desenvolvida para os alunos. O incentivo a um determinado tipo de letramento literário levou-os a apagar suas próprias vozes e usar a voz de autores consagrados pela criação do conto de fadas original, sendo que um trabalho desse tipo precisa insistir na construção de personagens, no

desenvolvimento de um enredo próprio, aproximando a ficcionalização da realidade concreta. Como essa perspectiva não foi de todo explorada no projeto de intervenção que girou em torno da aplicação de oficinas de letramento literário, os resultados levaram a reprodução das histórias conhecidas, que fizeram parte das aulas de Língua Portuguesa durante o período em que durou este estudo, na sala de aula, da escola participante desta pesquisa.

Um novo direcionamento seria possível se o percurso didático pudesse ser refeito, pois se compreendeu, como já mencionado, através dos resultados dos dados gerados, que a literatura não se constrói como algo a ser meramente ministrado e mesmo vivido, mas também como uma resposta ativa. Foi justamente esse tipo de resposta que se esperava da proposta de trabalho com o gênero conto de fadas, mas que não fez parte da referida pesquisa. Percebeu-se ainda que a melhor maneira de se trabalhar o texto, em sala de aula, é unindo questões de leitura, no caso, vinculadas ao letramento literário, com questões de produção, no caso do desenvolvimento de atividades sobre elementos básicos do conto de fadas. Os projetos didáticos de gênero seriam as melhores alternativas, pois trazem consigo essa característica de aliar essas duas vertentes: o gênero e o letramento.

Um exemplo de um Projeto Didático de Gênero (PDG), intitulado “Construção de narrativas e desenvolvimento social da escrita”, pode ser encontrado em uma pesquisa realizada por (GUIMARÃES, 2004, p. 67), ao investigar “o discurso narrativo oral e a construção do discurso escrito”, em séries do ensino fundamental. Tratou-se de um estudo longitudinal que se propôs a acompanhar um grupo de alunos pertencentes a turma que se iniciou na 3ª série até chegar à 5ª série, do ensino fundamental. Assim, a pesquisa seguiu por algumas etapas e, entre elas, a aplicação de um projeto didático de gênero, tendo as narrativas como principal suporte para seu desenvolvimento. Os resultados parciais, citados no referido artigo, deram conta de demonstrar a diferença entre as primeiras produções escritas dos alunos e as produções direcionadas através das oficinas inseridas no PDG. Quanto maior o grau de organização das atividades propostas mais eficaz se torna a relação do texto com o aluno. Quanta mais diversificada for a proposta de se trabalhar com a oralidade e com a escrita, mais constante será a interação do aluno com essas habilidades referentes à leitura e à produção de textos.

Um outro exemplo pode ser encontrado na obra “Letramento literário: teoria e prática, de (COSSON, 2012). Em uma parte específica, o referido autor, traz várias alternativas de se trabalhar com diferentes gêneros textuais, mesmo que o foco da obra em questão seja mais voltados aos textos literários. O válido é a possibilidade de se levar, para o âmbito da sala de aula, oficinas de leitura e de produção textual também pautadas em uma sistemática similar à

do PDG. Os resultados de tais práticas de ensino voltadas mais para a leitura e para o letramento literário também se mostraram positivos a exemplo do que ocorreu no estudo demonstrado pelo artigo de Guimarães (2004).

Em virtude de tal cenário se propõe uma reformulação desse projeto de intervenção para um trabalho norteado por uma sequência didática, aos moldes das trabalhadas por (SCHNEUWLY e DOLZ 2004), (GUIMARÃES, 2004), (COSSON, 2012) a partir da mediação do gênero literário conto de fadas, contendo atividades de natureza discursiva a envolver a oralidade, bem como propiciar a oportunidade para que o aluno responda à leitura, à produção escrita e à reescrita desse gênero. Além do mais, o aluno que passar por todo esse processo didático sistematizado, verificará que um gênero origina outro e que as possibilidades de criação se encontram atreladas a uma gama de relações que podem ser estabelecidas entre o texto e o contexto. As outras aquisições também importantes, nesse percurso, são consideradas como as reflexões e as constantes alterações criadas de um texto para outro texto.

REFERÊNCIAS

- AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997 – Natal: EDUFRN.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1995.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1997..
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador.** São Paulo: Parábola, 2008.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa.** Brasília: Secretaria da Educação Fundamental, 1997.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas.** 16^a ed.; Paz e terra, 2002.
- CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil?** 6. ed. São Paulo : Brasiliense, 1994.
- CRESWELL, JOHN W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo,, quantitativo e misto;** Tradução Magda Lopes. Magada Lopes. – 3 ed. – Porto Alegre: Artemed, 296 páginas, 2010.
- COELHO, Beth. **Contar histórias, uma arte sem idade.** São Paulo: Ática, 1986.
- COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas.** São Paulo: Ática, 1987.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário- teoria e prática.** 2. ed.; São Paulo: Contexto, 2012.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** – 3.ed.- Porto Alegre: Artemed, 2009.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 37ed. São Paulo: Paz e Terra, 1985.
- GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. **Desenvolvimento de narrativas e o processo de construção social da escrita.** Calidoscópico, São Leopoldo, v.2 n.2, p. 67-74, dez. 2004.
- _____. **Gêneros textuais e ensino de língua materna: entre o caminho e a pedra.** RBLA, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p.421-438, 2010.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio: síntese de Indicadores. Rio de Janeiro: IBGE/PNAD, 2010.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KERSCH, D. F.; GUIMARÃES, A. M. M.; **A construção de projetos didáticos de leitura e escrita como resultado de uma proposta de formação continuada cooperativa**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, 2012.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento**. 1 ed. 9 reimpr. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

_____. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: (Org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6ª ed. 13ª impr. São Paulo: Editora Ática, 2008.

LOPES-ROSSI, Garcia Maria Aparecida. **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**- p. 69-83 São Paulo: Parábola Editora, 2011.

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

MARTELOTTA, Mário Eduardo (org). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2008.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da Literatura infantil**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1984.

MOITA, Lopes Luiz Paulo da. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado das letras, 1996.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. **Leitura prazer- Interação participativa da criança com a literatura infantil na escola**. São Paulo: Paulinas, 1996.

PROOP. Vladimir. **A morfologia dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1984.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábolas Editorial, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação (Impresso), v. 51, p.5-17, 2004.

_____. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, J. F.; MAROTTA, L. **Desigualdades no sistema de ensino fundamental brasileiro**. IN: VELOSO, F.; PESSÔA, S.; HENRIQUES, R.; GIAMBIAGI, F.(Org.) Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro. Rio de Janeiro: CAMPUS, 2009. pp. 73 – 9.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1980.

SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas** In: SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, (1997) 2004.

STREET, Brian V. **Literacy in the theory and practice**. Cambridge; New York and Melbourne: Cambridge University Press, 1984.

TFOUNI, L. V. (1989). **Representação do conhecimento e linguagem em adultos não-alfabetizados**. Ciência e cultura, 41 (7), pp. 686-689.

_____. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 8.ed., 2006 [1995].

_____. **Letramento, escrita e leitura**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo, Editora Martins Fontes, 1989.

APÊNDICE 1- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
UNISINOS****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Seu/sua filho/a foi convidado/a a participar do projeto de pesquisa de Mestrado em Linguística Aplicada, tendo como título "Leitura, linguagem e letramento: o uso dos contos de fadas nas séries iniciais do ensino fundamental", desenvolvido nas aulas de língua portuguesa, na Escola Municipal Tiradentes. Esta atividade está sendo realizada em colaboração com a professora Raquel Leal de Araújo Castro, sob a coordenação da professora-pesquisadora Mônica Assunção Mourão, da Universidade Estadual do Maranhão- UEMA, na cidade de Imperatriz-MA em convênio com a Universidade do Vale do Rio dos Sinos- Unisinos, na cidade de São Leopoldo-RS.

A proposta é desenvolver uma pesquisa bem como um projeto pedagógico na área de leitura para complementar o ensino da língua portuguesa bem como da literatura infantil, levando os alunos do 4º ano, do turno vespertino a desenvolver sua capacidade de ouvir, ler, escrever, falar como também contar e produzir suas próprias histórias. Os alunos farão parte de oficinas de leitura e contação de contos de fadas desenvolvidas pela professora-pesquisadora em parceria com a professora titular da série em que seu filho/a estuda e, em seguida, produzirão seus livros que serão apresentados em uma tarde de autógrafos para os demais alunos, professores e pais. Para que não se perca nenhum momento dessa organização, as aulas serão gravadas em áudio e vídeo, ao final, cada aluno poderá receber uma cópia do que foi registrado.

As informações obtidas serão rigorosamente confidenciais; o nome real de seu/sua filho/a será substituído por outro em qualquer apresentação ou publicação que as professoras possam realizar a fim de divulgar os resultados da atividade. Você e seu filho/a têm todo o direito de assistir, revisar e excluir parcial ou totalmente a gravação em áudio ou vídeo se assim o desejarem.

A participação no estudo não acarretará em nenhum tipo de risco ou gasto financeiro. O anonimato de todas as pessoas que participarão da pesquisa será preservado, assim como as menções a pessoas ou Instituições durante as gravações. A participação nesta pesquisa é voluntária, e o afastamento da pesquisa não acarretará qualquer risco ou penalidade. O afastamento da pesquisa pode ocorrer em qualquer etapa do trabalho.

Autorizando seu/sua filho/a participar, por favor, preencha e assine a seção que segue abaixo. Ao assinar este documento, você mantém o direito de dar sua opinião, de fazer perguntas, além dos demais direitos mencionados acima. Se você tiver dúvidas ou perguntas, entre em contato com a coordenadora da pesquisa, profa. Mônica Assunção Mourão (78908159304, monicamourao_15@hotmail.com) ou mesmo com a profa. Raquel Leal de Araújo Castro.

Agradeço por sua colaboração e interesse em nossa pesquisa. Uma cópia desse documento é sua.

Atenciosamente,

Mônica Assunção Mourão – Coordenadora da Pesquisa

PERMISSÃO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS PARA A PARTICIPAÇÃO DO FILHO/A

Eu, _____, concedo
permissão para que meu filho/minha filha _____
participe no projeto acima descrito.
Assinatura do responsável: _____
Assinatura do aluno: _____
Data: _____

Telefones para contato: _____

Melhores horários para contato: _____

Av. Unisinos, 950 Cristo Rei
Caixa Postal 275 - CEP 93022-000
São Leopoldo - RS
Fone: (51) 3591 1122 www.unisinos.br
(99) 3525-2785 www.uema.br

APÊNDICE 2- APROVAÇÃO NO COMITÊ DE ÉTICA



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
 Unidade de Pesquisa e Pós-Graduação (UAP/PPG)
 Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

Versão março/2008

UNIDADE DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
 COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
 RESOLUÇÃO 158/2013

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS analisou o projeto:

Projeto: Nº CEP 13/158 **Versão do Projeto:** 18/11/2013 **Versão do TCLE:** 18/11/2013

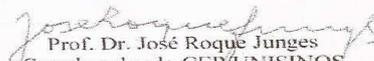
Coordenadora:
 Mestranda Mônica Assunção Mourão (PPG em Linguística Aplicada)

Título: Leitura, linguagem e letramento: o uso dos contos de fadas nas séries iniciais do ensino fundamental.

Parecer: O projeto foi APROVADO, por estar adequado ética e metodologicamente, conforme os preceitos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

A pesquisadora deverá encaminhar relatório anual sobre o andamento do projeto, conforme o previsto na Resolução CNS 466/12, item XI.2, letra d. Somente poderão ser utilizados os Termos de Consentimento onde conste a aprovação do CEP/UNISINOS.

São Leopoldo, 18 de novembro de 2013.


 Prof. Dr. José Roque Junges
 Coordenador do CEP/UNISINOS



PERMISSÃO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS PARA A PARTICIPAÇÃO DO FILHO/A

Eu, _____, concedo
permissão para que meu filho/minha filha _____
participe no projeto acima descrito.
Assinatura do responsável: _____
Assinatura do aluno: _____
Data: _____

Telefones para contato: _____

Melhores horários para contato: _____

CEP - UNISINOS
VERSÃO APROVADA
Em: 18.11.13
.....
JP

APÊNDICE 3- ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

3.1 ENTREVISTA COM A PROFESSORA

1. Possui formação superior em qual área?
2. Há quantos anos leciona?
3. Leciona em qual nível de ensino?
4. Com quais matérias mais tem afinidade?
5. Costuma trabalhar com literatura infantil nas aulas de língua portuguesa?
6. Tem alguma lembrança de histórias como as dos contos de fadas em sua infância?
7. Já trabalhou com contos de fadas em sala de aula? Como?
8. Os alunos apresentaram interesse pelas histórias?
9. Como avalia o nível de leitura e escrita da turma?
10. Considera relevante o uso do letramento literário no ensino fundamental? Por quê?

3.2 ENTREVISTA COM OS ALUNOS

1. Você gosta de ler?
2. O que gosta de ler?
3. Lê apenas na escola ou também quando está em casa?
4. Você e sua família leem algo juntos? O quê costumam ler?
5. Vai à biblioteca da escola ou à biblioteca pública municipal com frequência?
6. Gosta de literatura infantil?
7. Que tipo de história mais gosta?
8. As aulas de língua portuguesa de sua escola contém literatura infantil?
9. Conhece algum conto de fadas? Qual?
10. Seria legal ler, ouvir e ter mais contato com os contos de fadas nas aulas de língua portuguesa?