

VOL VI

# POR PALAVRAS E GESTOS A ARTE DA LINGUAGEM

Mauriceia Silva de Paula Vieira  
Patrícia Vasconcelos Almeida  
(Organizadoras)



EDITORA  
ARTEMIS  
2022

VOL VI

# POR PALAVRAS E GESTOS A ARTE DA LINGUAGEM

Mauriceia Silva de Paula Vieira  
Patrícia Vasconcelos Almeida  
(Organizadoras)



EDITORA  
ARTEMIS  
2022



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

<b>Editora Chefe</b>	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Antonella Carvalho de Oliveira
<b>Editora Executiva</b>	M. <sup>a</sup> Viviane Carvalho Mocellin
<b>Direção de Arte</b>	M. <sup>a</sup> Bruna Bejarano
<b>Diagramação</b>	Elisangela Abreu
<b>Organizadoras</b>	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Mauriceia Silva de Paula Vieira Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Patricia Vasconcelos Almeida
<b>Imagem da Capa</b>	Watercolour/shutterstock
<b>Bibliotecária</b>	Janaina Ramos – CRB-8/9166

#### Conselho Editorial

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”*, Cuba  
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Júlia Viamonte, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal  
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano*, Peru  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla*, Espanha  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cirila Cervera Delgado, *Universidad de Guanajuato*, México  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Padovesi Fonseca, Universidade de Brasília-DF  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal  
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados  
Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid*, Espanha  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Deuzimar Costa Serra, Universidade Estadual do Maranhão  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dina Maria Martins Ferreira, Universidade Estadual do Ceará  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal  
Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima, Brasil



Prof.ª Dr.ª Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, México  
Prof.ª Dr.ª Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional*, Argentina  
Prof.ª Dr.ª Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca*, Espanha  
Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República*, Uruguay  
Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara*, México  
Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona*, Espanha  
Prof.ª Dr.ª Gabriela Gonçalves, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal  
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil  
Prof.ª Dr.ª Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis*, Argentina  
Prof.ª Dr.ª Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina  
Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal  
Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina  
Prof.ª Dr.ª Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco, Brasil  
Prof.ª Dr.ª Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura*, Peru  
Prof.ª Dr.ª Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina  
Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil  
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío*, Chile  
Prof.ª Dr.ª Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas, Brasil  
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, *University of Miami and Miami Dade College*, Estados Unidos  
Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha*, Espanha  
Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, Universidade de Évora, Portugal  
Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros, Brasil  
Prof. Dr. José Cortez Godínez, Universidad Autónoma de Baja California, México  
Prof. Dr. Juan Carlos Cancino Diaz, Instituto Politécnico Nacional, México  
Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid*, Espanha  
Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín*, Colômbia  
Prof. Dr. Juan Manuel Sánchez-Yáñez, *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*, México  
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil  
Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil  
Prof.ª Dr.ª Lívia do Carmo, Universidade Federal de Goiás, Brasil  
Prof.ª Dr.ª Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo, Brasil  
Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán, Universidad Nacional Autónoma de México, México  
Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha  
Prof.ª Dr.ª Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha  
Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodríguez, *Universidad Santiago de Compostela*, Espanha  
Prof.ª Dr.ª Márcia de Souza Luz Freitas, Universidade Federal de Itajubá, Brasil  
Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil  
Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, Universidade Federal de Sergipe, Brasil  
Prof.ª Dr.ª Mar Garrido Román, *Universidad de Granada*, Espanha  
Prof.ª Dr.ª Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil  
Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia, Brasil  
Prof.ª Dr.ª Maria Carmen Pastor, *Universitat Jaume I*, Espanha  
Prof.ª Dr.ª Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal  
Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão, Brasil  
Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana*, Cuba  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras, Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense, Brasil  
Prof. Dr. Osbaldo Turpo-Gebera, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa*, Peru  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras, Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia, Brasil  
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará, Brasil  
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí, Brasil  
Prof. Dr. Sérgio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí, Brasil  
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Solange Kazumi Sakata, Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares. Universidade de São Paulo (USP), Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal  
Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa, Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil  
Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca*, Colômbia

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P832 Por palavras e gestos: a arte da linguagem VI /  
Organizadoras Mauriceia Silva de Paula Vieira,  
Patrícia Vasconcelos Almeida. – Curitiba-PR:  
Artemis, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-87396-61-3

DOI 10.37572/EdArt\_250822613

1. Linguística. 2. Letras. 3. Artes. I. Vieira, Mauriceia Silva  
de Paula (Organizadora). II. Almeida, Patricia  
Vasconcelos (Organizadora). III. Título.

CDD 410

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166



## APRESENTAÇÃO

O volume VI do livro *“Por Palavras e Gestos: A arte da Linguagem”* está organizado em torno de três eixos relevantes para os estudiosos e pesquisadores que desenvolvem trabalhos na área da língua/linguagem e suas interfaces. Na sociedade, a presença de variadas tecnologias contribui para que os textos que circulam em diferentes mídias (impressa, eletrônica e digital) se constituam por intermédio da articulação entre linguagens. Cada vez mais, os textos – orais ou escritos, impressos ou digitais, - são multimodais e multissemióticos, isto é, orquestram em sua constituição sons, vídeos, imagens, escrita, cores etc. Essas mudanças contemporâneas nos textos ampliam e modificam as práticas de leitura e escrita, o que exige não só novas práticas de letramentos para que os sujeitos tenham pleno acesso às informações que circulam e as analisem de forma crítico-reflexiva, mas também, novos olhares para o ensino e para as práticas pedagógicas de formação de leitores no espaço escolar. Para além das tecnologias, mídias, leitura e escrita, a sociedade contemporânea presencia a valorização da diversidade cultural, o embate de vozes e o reconhecimento da diferença e da diversidade. Todas essas questões estão permeadas pela língua/linguagem e refletem uma dinâmica sociocultural. *“Por Palavras e Gestos: A arte da Linguagem”* reúne uma coletânea de artigos cujas temáticas abordadas fornecem ao leitor um campo vasto e profícuo para o diálogo, além de se constituírem como uma leitura instigante que possibilita a construção de conhecimentos.

Mauriceia Silva de Paula Vieira  
Patricia Vasconcelos Almeida

## SUMÁRIO

### A LINGUAGEM E SUAS CONEXÕES COM AS TECNOLOGIAS E AS COM MÍDIAS

#### **CAPÍTULO 1..... 1**

JORNAL POPULAR ACERTA INTERATIVIDADE COM LEITORES PELO WHATSAPP

Beatriz Corrêa Pires Dornelles

Patrícia Pivoto Specht

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2508226131](https://doi.org/10.37572/EdArt_2508226131)

#### **CAPÍTULO 2..... 12**

IMAGEM EM MOVIMENTO NOS PRIMÓRDIOS DA TELEVISÃO PORTUGUESA ENQUANTO NARRATIVA MUSICAL

João Ricardo Pinto

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2508226132](https://doi.org/10.37572/EdArt_2508226132)

#### **CAPÍTULO 3..... 22**

ESCRITA DIGITAL: UM ESTUDO SOBRE O FENÔMENO DA TRANSTEXTUALIDADE NO CIBERESPAÇO

Márcia de Souza Luz-Freitas

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2508226133](https://doi.org/10.37572/EdArt_2508226133)

#### **CAPÍTULO 4..... 35**

UNA LECTURA SEMIÓTICA DE LA REVISTA ARGENTINA *TÍA VICENTA*

María Lourdes Gasillón

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2508226134](https://doi.org/10.37572/EdArt_2508226134)

#### **CAPÍTULO 5..... 49**

THE EMBODIED VOICE: AN HOLISTIC PEDAGOGICAL PROPOSAL FOR THE SINGING STUDIO

Philip Salmon

Susana Caligaris

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2508226135](https://doi.org/10.37572/EdArt_2508226135)

**CAPÍTULO 6..... 61**

DIFERENÇAS COMUNICATIVAS ENTRE HOMENS E MULHERES – REFLEXOS DE GÊNERO NA IMPRENSA PORTUGUESA

Marlene Loureiro

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2508226136](https://doi.org/10.37572/EdArt_2508226136)

**A LEITURA EM SUAS DIVERSAS NUANCES**

**CAPÍTULO 7 ..... 84**

O CONTO NUMA PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO CRÍTICA PARA ALUNOS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Antônio Carlos Soares Martins

Cleunice da Silva Lemos

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2508226137](https://doi.org/10.37572/EdArt_2508226137)

**CAPÍTULO 8.....97**

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UNIPAMPA

Isabel Cristina Ferreira Teixeira

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2508226138](https://doi.org/10.37572/EdArt_2508226138)

**CAPÍTULO 9.....107**

ENCOBRIMENTOS E (DES)ROSTIFICAÇÕES NOS AUTORRETRATOS DE NINO CAIS

Karine Perez

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2508226139](https://doi.org/10.37572/EdArt_2508226139)

**CAPÍTULO 10..... 115**

ESPAÇOS DO EXÍLIO EM A COSTA DOS MURMÚRIOS E A ÁRVORE DAS PALAVRAS

Joseane Mendes Ferreira

Cristianne Silva Araújo

Joelma de Araújo Silva Resende

Raimunda Maria dos Santos

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_25082261310](https://doi.org/10.37572/EdArt_25082261310)

## A CONSTITUIÇÃO DA LINGUAGEM EM MÚLTIPLOS CONTEXTOS

### **CAPÍTULO 11.....126**

A CONSTRUÇÃO DO *ETHOS* NO DISCURSO DE TOMADA DE POSSE DE JAIR BOLSONARO (2019): AS MARCAS DO CONSERVADORISMO, DO POPULISMO E DO AUTORITARISMO TRADUZIDAS PELA LINGUAGEM

Dayse Alfaia

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_25082261311](https://doi.org/10.37572/EdArt_25082261311)

### **CAPÍTULO 12 ..... 148**

EDUCAÇÃO, CULTURA E IDENTIDADE AMAZÔNICA: NARRATIVAS POSSÍVEIS

Maria do Perpétuo Socorro Nóbrega Ribeiro

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_25082261312](https://doi.org/10.37572/EdArt_25082261312)

### **CAPÍTULO 13..... 161**

ESTUDIO PRAGMALINGÜÍSTICO SOBRE LA CORTESÍA EN EL HABLA DE LA REGIÓN DEL EJE CAFETERO EN COLOMBIA

Mireya Cisneros Estupiñán

Gladys Yolanda Pasuy Guerrero

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_25082261313](https://doi.org/10.37572/EdArt_25082261313)

### **CAPÍTULO 14..... 174**

(IN) COMPETÊNCIAS DE LINGUAGEM ORAL E PERCEÇÃO AUDITIVA EM CRIANÇAS COM ATRASO DE LINGUAGEM

Márcia Ferreira

Rosa Maria Lima

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_25082261314](https://doi.org/10.37572/EdArt_25082261314)

### **SOBRE AS ORGANIZADORAS.....185**

### **ÍNDICE REMISSIVO ..... 186**

# CAPÍTULO 7

## O CONTO NUMA PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO CRÍTICA PARA ALUNOS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Data de submissão: 20/05/2022

Data de aceite: 09/06/2022

### Antônio Carlos Soares Martins

Instituto Federal de Educação  
Ciência e Tecnologia do Norte de  
Minas Gerais (IFNMG)

<http://lattes.cnpq.br/8079754424176587>

### Cleunice da Silva Lemos

Escola Estadual Presidente Tancredo Neves  
Taiobeiras - MG

<http://lattes.cnpq.br/9089092139642213>

**RESUMO:** Como perspectiva de formação crítica, este estudo analisa o trabalho com contos, nas aulas de Língua Portuguesa, nos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola da rede estadual de ensino, da região Norte de Minas Gerais. O objetivo é promover uma educação crítica, a partir do desenvolvimento de habilidades acerca das temáticas abordadas nos textos. Justifica-se pela necessidade de apresentar aos estudantes estratégias dinâmicas que possibilitem a compreensão, interpretação e produção de textos de opinião. Para isso, foi desenvolvida uma pesquisa-ação, conforme Michel Thiollent (1998), em *Metodologia da pesquisa-ação*. Aponta-se, neste texto, o conto como gênero textual norteador, por pertencer ao campo literário e por colaborar

com a formação literária, crítica e social. Por essa razão, buscou-se contribuir com a preparação dos participantes para atuarem com autonomia e criticidade nos contextos e usos da língua, considerando-a como fenômeno cultural, histórico e social. As atividades interativas e dinâmicas culminaram em apresentações à comunidade escolar do turno vespertino, com exposição literária, apresentação de cadernos de produções dos participantes e dramatizações. Reflete-se acerca do nível e do processo de construção de sentido de textos, com base em respostas dos participantes nas atividades finais da intervenção. O compartilhamento da leitura, trabalhos individuais e em equipes contribuíram para a construção de sentido, formação crítica, para o desenvolvimento da habilidade de leitura, especialmente em aspectos ligados à construção linguística, temática e aos subentendidos das narrativas. Ao final, os participantes apresentaram avanço no desempenho de construir o plano de sentido das abstrações dos discursos, demonstraram apreço aos textos literários e criticidade na elaboração de opiniões.

**PALAVRAS-CHAVE:** Conto. Formação crítica. Ensino Fundamental.

### THE TALE IN A PERSPECTIVE OF CRITICAL EDUCATION FOR STUDENTS IN THE FINAL YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

**ABSTRACT:** As a critical formation perspective, this study analyzes the work

with tales, in Portuguese Language lessons, on the final study years of an elementary education by a public school from the state, located north of Minas Gerais. The main goal is to promote a critical education, by the development of abilities around the approached tematics of the texts. It is justified by the need of presentation to the students of dynamic strategies that possibilite comprehension, interpretation and opinion texts production. For this, it was made an action-research, according Michel Thiollent (1998), in *Methodology of the action-research*. It is pointed out, in this text, the tale as a guiding textual genre, by belonging to the literary field and for collaborating to the literary, critical and social education. For this reason, it was sought to contribute to the preparation of the participants to act autonomously and critically on the contexts of language uses, considering it as a cultural, historical and social fenomen. The interactive and dynamic activities finished in presentations to the school community in the afternoon period, with a literary exhibition, presentation of books and production made by the participants in addition to dramatizations. It reflected around the level and the production process on the construction of the texts, based on the participants' answers on the final activities of the intervention. The reading share, group and individual works contributed to the construction of meaning, especially in aspects related to the linguistic construction, teme and the underlying narratives. Finally, the participants presented an performance advance on the e of construction of a plan of meaning for the abstractions of the speeches, showed appreciation for literature texts and criticality in the elaboration of opinions.

**KEYWORDS:** Tale. Critical education. Elementary education.

## 1 INTRODUÇÃO

A proposta desta pesquisa surgiu a partir de relevantes discussões no espaço acadêmico do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), sobre desafios à promoção do ensino da leitura, de maneira crítica e efetiva. Com base em dificuldades apresentadas por estudantes de uma turma do 7º ano, de uma escola pública de Taiobeiras – Norte de Minas Gerais, durante o compartilhamento de leitura, realização de atividades e avaliações internas, indaga-se: Quais as contribuições do conto para o desenvolvimento de habilidades em leitura e para a formação crítica desses adolescentes?

Por esse motivo, esta pesquisa objetivou promover uma educação crítica, a partir do desenvolvimento de habilidades em compreensão, interpretação e elaboração de opinião, acerca das temáticas abordadas nos textos. Justificou-se pela necessidade de apresentar aos participantes possibilidades de ampliar a compreensão, interpretação e produção de textos de opinião, seguindo o percurso gerativo de sentido, de acordo com as contribuições de Ernani Terra e Jéssyca Pacheco (2017), em *O conto em sala de aula*. Esse gênero foi escolhido para este trabalho por pertencer ao campo literário, ser adequado à etapa escolar dos participantes quanto à complexidade do conflito gerador

da narrativa e pela possibilidade de provocar reflexão, a partir de temáticas textuais. Charles Kiefer (2011, p. 301), em *A poética do conto: de Poe a Borges-um passeio pelo gênero*, destaca que o conto com “suas figuras, motivos e situações, extraídos da vida prática ou do vocabulário mítico, conservam um caráter pedagógico, moral e religioso durante séculos, marcados que foram pela exemplaridade.” Ao estabelecer o caráter da “exemplaridade” nesses textos, Kiefer estabelece uma relação de proximidade das situações de desencadeamento das narrativas com o cotidiano das pessoas e que podem servir de lição para a vida.

A seleção dos contos fundamentou-se em pressupostos de que o contato com o texto deve partir do estímulo ao estudante para motivá-lo a ler, seguido de práticas de compartilhamento da leitura, dentro e fora da sala de aula, possibilitando o desenvolvimento de habilidades em leitura e criticidade. Propôs-se, dessa forma, a leitura de textos literários para que, por meio deles, os leitores se sentissem motivados a ampliar os hábitos de leitura.

Assim sendo, destaca-se a força da literatura, ao permitir que o leitor seja sensibilizado pela mimese, ou seja, recriação da realidade que imita a vida, pela linguagem estética e cultural, organização das palavras nos contextos de produção, desencadeamento das ações narrativas. Além do mais, nota-se a relevância do estudo desse gênero para despertar a atenção dos adolescentes para acompanhar, descobrir, comparar ou refutar assuntos, temas, intrigas, significados de expressões contextuais e desfechos, sobretudo, promover a formação literária. Por fim, compreende-se que a formação crítica, proposta nesta pesquisa, é um processo imprescindível à inclusão do estudante nos discursos sociais e para o exercício da cidadania. Para isso, ela acontece a partir da aquisição de habilidades leitoras que se inicia com a leitura de textos do universo social e cultural dos estudantes.

## 2 LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR

A formação leitora inicia-se com a prática, ainda na infância, a partir dos primeiros estímulos à leitura. Vicent Jouve (2002, p. 138), em *A leitura*, discorre acerca a especificidade e do valor ao texto literário. Segundo ele, dentre outros motivos, pela sua “subversão na conformidade, eleição do sentido na polissemia, modelização por uma experiência de realidade fictícia, a leitura literária é, desses três modos, uma prática frutuosa da qual o sujeito sai transformado.” Desse modo, entende-se que a prática da leitura literária desde as séries iniciais conduz o leitor a experimentar a força transformadora da literatura. Jouve (2002) destaca que

[...] os textos mais enriquecedores são aqueles que, ao confrontarem o leitor com a diferença, permitem-lhe se descobrir outro. Jean-Louis Baudry mostra a importância fundadora dessa experiência essencial, que encontramos desde as primeiras leituras da infância (JOUVE, 2002, p. 139).

À luz dessas considerações, compreende-se que a escola e a família nesse caso, devem ser as principais incentivadoras, por meio da oferta de textos e livros que despertem a atenção do leitor. As instâncias educacionais são, por sua vez, vistas como principais, pois é um dos espaços mais privilegiados para a circulação de textos de diferentes gêneros, diariamente. Entende-se que ler com competência pressupõe entender ou ter a capacidade de localizar informações implícitas e explícitas em um texto, interagir com os interlocutores, buscando perceber os efeitos de sentidos causados por determinadas palavras ou expressões.

A formação leitora requer práticas didáticas eficientes com a leitura. A grande relevância desse nível de formação é, atualmente, um dos maiores desafios para a disciplina Língua Portuguesa que lida diretamente com o texto, seu objeto de estudo. Para isso, é necessário criar situações de leitura individual e coletiva, análise, discussão sobre as ações que possam colaborar com o desempenho leitor dos estudantes. No entanto, deverá haver um bom planejamento de aulas, com o intuito de capacitar o aprendiz para ver o texto não apenas como materialização da escrita a ser decodificada de modo abstrato, mas como uma oportunidade prazerosa, de aprendizagens e letramentos. Dessa maneira, capacitá-lo para explorar as potencialidades de sentidos, conforme é afirmado nos PCN (BRASIL, 1998):

A conquista dos objetivos propostos para o ensino fundamental depende de uma prática educativa que tenha como eixo a formação de um cidadão autônomo e participativo. Essa prática pressupõe que os alunos sejam sujeitos de seu processo de aprendizagem e que construam significados para o que aprendem, por meio de múltiplas e complexas interações com os objetos de crescimento, tendo, para tanto, o professor como mediador (BRASIL, 1998, p. 81).

De acordo com esse documento, para ser sujeito de sua própria aprendizagem, o estudante deve ser estimulado para fazer parte dos momentos de leitura. É preciso que ele domine as habilidades necessárias e seja capaz de entender as mediações do texto no contexto de produção e circulação. Nas concepções de Isabel Solé (1998), em *Estratégias de leitura*, uma sequência que merece ser analisada, como um meio necessário e eficaz, é o oferecimento de suporte para a promoção da leitura que seja atraente e desperte interesse, assegurando ao estudante à condição de construção de significados sobre o que leu e produziu. Logo, percebe-se que o ato de ler envolve um processo de ação do estudante para compreender o texto como unidade de sentido.

Em relação às práticas de leitura na sala de aula, tem-se a perspectiva de formar leitores, portanto, pressupõe-se que formar vai além de informar, ou seja, que ler é mais que decodificar. Ler parte da premissa de desencadear a decifração da escrita, refletir sobre ela, emitir opinião dentro dos limites construídos pelo texto e pelo contexto. O leitor, nesse caso, torna-se um sujeito ativo. Ao tratar do processo de reelaboração de informações veiculadas pelo texto, Maria do Socorro Oliveira (2014), no livro *Projetos de letramento e formação de professores de língua materna*, reflete:

Subjeito da aprendizagem, o 'conhecimento' é fruto de um processo de reelaboração da 'informação', o qual é construído por ele sociocognitivamente. A atribuição de sentido ao mundo ou a ação dos sujeitos sobre os objetos não se constitui numa atividade intrínseca da mente na qual se acessam isoladamente memória, atenção, percepção etc. (OLIVEIRA, 2014, p. 46).

Dessa forma, o estudante, ao atuar como sujeito de sua própria aprendizagem, adquire habilidades de captação dos sentidos pretendidos por atos linguísticos, essencialmente ligados aos processos da programação linguística do texto. Nesses termos, o leitor torna-se preparado para (re)construir significados e pressupostos centrados no texto, contextualizado com as práticas sociais. Segundo Koch e Elias (2006, p. 23) para que haja o processamento da compreensão textual, é preciso que se manifeste “o conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo que se encontra armazenado na memória de cada indivíduo”, entre outros. A partir disso, o leitor passa a avaliar e inferir, buscando compreender tema, características do gênero e função. Para isso, é necessário que a escola trabalhe na perspectiva de preparar os estudantes para assumir um papel de verdadeiros leitores. Significa motivá-los para participar de práticas de leitura, socialmente, pois o estímulo faz parte desse processo é possível que os estudantes se mobilizem e interajam sociocognitivamente para compreender o texto, compartilhar suposições, estabelecer relações entre os explícitos e subentendidos.

Tratando-se da relevância do espaço na escola para o texto literário, Ana-Marie Chartier (2008, p. 127), em *Leituras literárias: discursos transitivos* aborda que, atualmente “a literatura infanto-juvenil é abundante, disponível e está em perpétua renovação, com seus sucessos de edição, seus salões, suas revistas.” A afirmação da autora vai ao encontro de o que se discute nesta pesquisa sobre a circulação de textos dentro do espaço escolar. Atualmente os estudantes são expostos aos mais variados gêneros textuais, diariamente, inclusive aos literários, embora ainda haja um grande número deles que apresentam uma defasagem em leitura, interpretação e escrita de textos. Por consequência, externam baixo desempenho escolar e desmotivação para ler.

Portanto, a potencialização do leitor torna-o cada vez mais inserido nos discursos de diferentes campos do saber. Como há disponibilidade e acesso irrestrito a textos, dentro da escola e na sala de aula, pressupõe-se que eles sejam trabalhados e recepcionados por todos. Nesse sentido, a escola que segue os pressupostos de formação do sujeito como cidadão letrado, crítico e autônomo, não estranhará fatores que se opõem ao ensino e aprendizagem; pelo contrário, trabalhará em equipe, a partir de metas e avaliando suas ações, sem detrimento do objetivo maior, que é o sucesso educacional dos estudantes.

### 3 LEITURA LITERÁRIA COMO PRÁTICA SOCIAL

De acordo com Terra (2014) a leitura é um processo pelo qual o leitor tem de mobilizar diversos conhecimentos armazenados na memória para chegar-se à construção de sentidos. Cabe analisar, nesse âmbito, que os conhecimentos são capazes de capacitar o leitor ao ponto de ele tornar-se competente; prepara-o para compreender os pressupostos do texto que contemplam desde a sua construção linguística, tema, função comunicativa, contexto, vozes locutoras, dentre outras. Os conhecimentos necessários, durante os processos de leitura, também são abordados por Terra (2014, p. 58) como “conhecimento enciclopédico, linguístico, textual e interacional.” Eles são responsáveis por mapear ou conduzir os processamentos da ação da leitura para a obtenção de significados, reflexão e uso, estabelecendo conexões que se entrelaçam para promover mudanças de postura do leitor em relação ao texto. De acordo com Terra (2014),

O conhecimento enciclopédico diz respeito às coisas do mundo que permitem criar um contexto cognitivo. Os conhecimentos linguísticos são adquiridos desde tenra idade pelo contato com outros falantes da língua. Na escola, essa competência é desenvolvida uma vez que se é solicitado a refletir sobre esses conhecimentos. Os conhecimentos interacionais dizem respeito às práticas interacionais diversas, como adequação do texto em função do interlocutor e da situação comunicativa, bem como o de reconhecimento das intenções do autor (TERRA, 2014, p. 58).

A abordagem feita pelo autor implica a diversidade de conhecimentos para que o estudante seja um leitor competente. Dessa forma, compreende-se que, cada vez mais, a relevância do trabalho efetivo com a leitura em sala de aula, de forma interativa e reflexiva. Pois todos os processos que demandam compreensão do texto estão ligados ao processamento de conhecimentos, que são essenciais à legitimação da leitura dentro e fora do espaço escolar. Nesta pesquisa, ao apontar o conto como objeto de estudo e experiência com estudantes do Ensino Fundamental, almejou-se que os estudantes ampliassem habilidades e conhecimentos.

Jouve (2002, p. 137) elucida que se a leitura literária tem sua especificidade; e é por meio de seus efeitos que se deve tentar aprendê-la. [...] É “enriquecedora no plano intelectual e autoriza também o investimento imaginário.” O autor ainda acrescenta que a leitura literária, marcada pela subjetividade possibilita a mobilização do imaginário. Os contos, nesse contexto, é um instrumento oportuno para promover a continuidade da leitura de outros textos, contribuindo, assim, para a formação do letramento literário.

Ao abordar a relevância do conto como promotor da ampliação do desenvolvimento intelectual do leitor este texto firma-se, ademais, nas concepções postuladas por Leahy-Dios (2004, XV). Nesse aporte teórico, a autora reflete sobre a “educação literária definida como processos de educar através da literatura que representa também os espaços sociais de cidadania.” Assim sendo, ela assemelha esse tipo de educação “como um triângulo multidisciplinar” (LEAHY-DIOS, 2004, p. 188).

Por isso, os textos do campo literário devem ser ensinados em sua dimensão artística, linguística e social, de maneira que ocorra o letramento literário nas escolas. Pierre Bourdieu (2004, p. 169, 172), em *Coisas ditas*, destacou em uma entrevista realizada em Hamburgo, em dezembro de 1985, a denominação de “campo literário” sendo “simultaneamente um campo de forças e um campo de lutas, que visa transformar ou conservar a relação de forças estabelecidas.” O que é produzido tende a alcançar o leitor como um jogo de produção e recepção. Nesse jogo, o poder do “campo de produção” exerce uma luta existente no campo social. O leitor recebe o que é produzido, analisa e, com autonomia, atua criticamente. O letramento literário inicia-se, pois, com o compromisso da circulação e recepção do texto, continuamente, oportunizando ao educando uma maneira de conhecer novas histórias, despertando-lhe o encantamento que o leve, conseqüentemente, a continuar optando por esse tipo de leitura.

A característica do texto literário o difere de outros tipos de discursos. Isso porque ele possui uma linguagem e procedimentos adotados pelo autor precisamente elaborados para a intensificação e efetivação da linguagem pela linguagem. Não significa, entretanto, que por intermédio desse discurso, o leitor não seja preparado para ler outros de circulação sociais. Confere-se que a representação literária, amplia os conhecimentos do leitor, levando-o a entender ainda mais outras áreas. João Alexandre Barbosa (2003), em *A biblioteca imaginária* também discorre para os tipos de conhecimentos advindos da leitura e releitura de obras literárias que, também, podem ser agregados à leitura de um texto (conto).

Por fim, sendo arte em palavras, o texto literário é ficcional, seja em poesia ou prosa tem o poder de articular cultura, realidade, fantasia, emoção e facilitar o processo

de letramento literário, dentro de um espaço promissor de conhecimentos. Ele não deixa de imitar a vida: mimese. Por esse motivo, tende a despertar o leitor para continuar a ler, seja um texto curto, longo ou um livro, a fim de chegar-se ao final, despertando-lhe o prazer ou a curiosidade. Nesse cenário, o leitor aprenderá a viajar por universos fictícios que o conduzirão à ampliação do repertório cultural e linguístico.

#### 4 O CONTO E A FORMAÇÃO DO SUJEITO CRÍTICO

As contribuições de Bloom (2011, p. 17) refletem que “caso pretenda desenvolver a capacidade de formar opiniões críticas e chegar a avaliações pessoais, o ser humano precisará continuar a ler por iniciativa própria.” Mas é necessário que esforços advindos de todos os responsáveis pela formação educacional do estudante estejam interligados. Por isso, questiona-se: Como os processos de ensino da leitura estão sendo conduzidos? Há continuação dos estudos pelo estudante no ambiente familiar e social? Que perspectivas de melhoria da aprendizagem os estudantes têm? Esses questionamentos têm a função de destacar a complexidade do ensino que visa, principalmente, a competência textual e a formação crítica.

Destaca-se, nesse contexto, que práticas de compartilhamento da leitura devem ser implementadas nos espaços escolares, pois os estudantes precisam ser motivados a ler para aprenderem a inferir sobre títulos, temas, desencadeamento dos fatos e função social. Para que todos esses níveis de formação educacional sejam efetivados é necessário que o professor planeje momentos de leitura na sala de aula, de modo que os educandos sejam motivados primeiro para ler. Nesse sentido, as aulas devem ser conduzidas de maneira interativa e reflexiva, promovendo, assim, a formação de opinião.

Pela possibilidade de desenvolvimento da leitura competente e pela ampliação da leitura literária, motivada pelos contos na escola, deve-se dar atenção especial a ela, efetivamente. A partir dele o aprendiz poderá sensibilizar-se pela história, desenvolver a capacidade de perceber a construção textual e se sentir motivado para ler outros contos ou outros textos. Considera-se que, com isso, haja maior envolvimento com os fatos narrados que envolvem tensão e desfecho e colabora para prender a atenção do leitor.

Dessa forma, a progressão e eficiência leitora dos estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental poderão ocorrer gradativamente, aumentando o potencial de compreensão, interpretação, a partir da leitura de contos. Nesses termos, o contexto escolar é responsável por essa formação do estudante, dado o seu caráter educacional. Todavia, para um bom desempenho dessa função, necessita-se de um corpo docente

capaz de articular aulas de leitura a partir de gêneros que promovam o desempenho dos estudantes. Sendo assim, eles se sentirão mais preparados para lerem, fazerem inferências e participarem de discussões acerca dos temas tratados nas aulas. Por fim, a apropriação do texto colabora com a mediação dos discursos, assegura o domínio da oralidade constituído pelas estreitas relações com o texto.

## 5 METODOLOGIA

Os trabalhos de pesquisa, realizados em uma turma de 7º ano, foram divididos em sete (7) etapas para melhor organização das sequências de atividades, visando colaborar com a integração de todos os participantes em todos os processos: coleta de dados na fase diagnóstica, por meio de entrevistas e questionários; análise e reflexão sobre os níveis de habilidades em leitura, compreensão e interpretação dos participantes; seleção e escolha dos textos; contextos de leitura, compreensão e interpretação oral e escrita, dentro e fora da sala de aula; produção de textos de opinião; correção individual e compartilhamento coletivo das produções; socialização dos resultados com a comunidade escolar, por intermédio de dramatizações, exposição de trabalhos e de um caderno confeccionado com as produções dos estudantes *Do conto à opinião dos leitores*.

Para isso, foram escolhidos seis contos, sob critérios que se basearam, principalmente: por pertencer ao gênero literário, conter peculiaridades estéticas, sociais e culturais, adequação ao nível educacional dos participantes, pela extensão do texto que facilitasse a leitura na sala de aula, desencadeamento de fatos que prendessem a atenção dos leitores e pelas temáticas que permitissem reflexão e elaboração de opinião. Após apresentados, os participantes escolheram os textos, cujos títulos lhes chamaram a atenção, a partir de uma listagem de contos oferecidos a eles.

Esse critério coaduna-se com a afirmação de Terra (2014, p. 63) ao apontar que “para o trabalho na sala de aula com textos literários, o professor terá que optar por textos curtos como poemas e contos, deixando os mais longos, como os romances, para leitura extraclasse.” O processo, possivelmente, estimulou a participação de todos os alunos de maneira integrada nas atividades de leitura.

Os textos que foram sugeridos para a fase de intervenção e escolhidos pelos participantes seguiram-se na perspectiva de abordar contos de três tipos: populares, que passaram da oralidade para a escrita, clássicos, escritos há vários anos, que continuam prestigiados pelo público de várias idades, e contemporâneos. Seguem, portanto, os seis contos selecionados:

Quadro 1: Contos selecionados.

1.	<i>O bisavô e a dentadura</i> , de Sylvia Othof. História cômica de caráter popular, ou seja, traduzido da oralidade para a escrita, que se teria passado em uma família de Montes Claros, Minas Gerais, conforme afirma-se no início do conto;
2.	<i>O compadre da morte</i> , versão de Câmara Cascudo, também popular. Drama e suspense sobre a história de um homem que tenta se livrar da morte a todo custo;
3.	<i>O cego e o dinheiro enterrado</i> , narrativa popular, que denota suspense e lição de vida. Também é uma versão de Câmara Cascudo.
Os outros três contos que se seguem são de autoria de Auíri Tiago, do livro <i>Contos mudernos: causos do sertão</i> (2014):	
4.	<i>Eu índio</i> , conto contemporâneo. Trata-se de uma história de preconceito de uma mãe por não querer ver seu filho estudando com um “suposto” índio;
5.	<i>Meu amigo invisível</i> , também contemporâneo. De maneira intertextual, narra a história do menino Pedrinho que vive em um mundo de realidade e fantasia;
6.	<i>Férias nas alturas</i> , contemporâneo. Narra a vida de um casal que planeja uma viagem de avião, pela primeira vez, e envolve-se tirando fotografias, desde o táxi ao aeroporto. O inevitável acontece.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2017).

Constata-se que, por pertencerem ao campo literário, os contos estabelecem, em suas narrativas, metáforas, valores morais e culturais de um povo. Conforme Leahy-Dios (2004, p. 210), “capacitar alunos através de instrumentos críticos de análise permitirá que entendam as forças que delinham sua ação, articulando suas experiências e a compreensão de si próprios.” Portanto, em consonância com os apontamentos da autora, as estratégias apresentadas tiveram a intenção de capacitar os estudantes para analisar, de maneira crítica, os fatos narrados dentro do contexto textual, relacionando-os com as práticas sociais que os cercam.

## 6 RESULTADOS

Diante do acompanhamento dos participantes e da análise dos dados, observa-se que houve envolvimento e evolução da aprendizagem deles, visto que se certifica, em todas as etapas da intervenção, como foi a interação com a leitura dos contos, bem como o debate entre colegas. Para isso, houve um trabalho integrado com todos eles, com o intuito de realizar contextos de interpretação oral e escrita, individual e em grupos, dramatização de um dos contos, opiniões críticas deles nas produções e o envolvimento de todos para a exposição dos trabalhos, ou seja, para a socialização dos resultados com a comunidade escolar. Sendo assim, seguem algumas reescritas das produções individuais, cujos nomes dos alunos foram omitidos e designados como “PARTICIPANTE”, seguido de um número. O questionamento para eles foi o seguinte: “De qual (ou quais) texto(s) você mais gostou? Por quê?”

“Eu gostei bastante do texto “O bisavô e a dentadura” principalmente por contar que é ilário. O bisavô no começo sofre brincadeira dos bisnetos, que diziam que a noite colocou a sua dentadura no copo[...] O autor deste texto realmente fez um grande trabalho quando pensou em escrever este texto (PARTICIPANTE 4, 2017).”

“Todos os contos foram muito interessantes, pois todos os contos deixaram uma curiosidade no ar. O quanto você mais lia, mais tinha vontade de descobrir o final do conto [...] O conto que eu mais gostei foi o compadre da morte, pois tinha muitos filhos e deu um para a morte batizar... Um dia a morte o levou. Esse foi o conto que eu mais gostei (PARTICIPANTE 14, 2017).”

“O texto que eu mais gostei foi “O bisavô e a dentadura”, pois é uma história que aconteceu de verdade, [...] (PARTICIPANTE 16, 2017).”

“O conto pelo qual eu mais senti interesse foi o do “O cego e o dinheiro enterrado”, pois ele é um texto interessante de se ler, e nos traz um ensinamento que podemos levar para toda a vida, que é não mentir e não furtar, pois no final terá consequências e não será boas [...] (PARTICIPANTE 26, 2017).”

“Eu gostei do “Compadre da morte” porque é engraçado e nos dá uma lição que quanto mais ficarmos mentindo ou enrolando a pessoa mais ruim fica [...] O Vô e a dentadura eu achei engraçado e ensinativo, pois mostra que de tanto falar acabou acontecendo [...] (PARTICIPANTE 28, 2017).”

“Gostei muito do conto O cego e o dinheiro enterrado. Ele deu uma bela lição em nós. Mostrou que a deficiência não é fraqueza [...] (P 17, 2017). Na minha opinião o cego do conto que lemos é um vencedor. Foi mais esperto que o vizinho ladrão[...] (PARTICIPANTE 31, 2017).”

Fonte: Pesquisadores. Textos dos participantes da pesquisa (2017).

Percebe-se, pelas produções exemplificadas, que os contos motivaram a elaboração de opiniões, a partir da construção de sentido dos textos lidos em sala de aula. Com isso, nota-se que ler, compreender, interpretar e compartilhar são funções essenciais para o processo crítico de letramento escolar. Desse modo, a leitura tornou-se parte colaborativa e de permanência no aprendizado dos estudantes, haja vista que os processos ocorreram de maneira prática e participativa. Com isso, há possibilidades de esses procedimentos perdurarem no imaginário dos leitores.

## 7 CONCLUSÃO

Esta pesquisa tece reflexões de como o trabalho com contos, nas aulas de Língua Portuguesa, promoveu o envolvimento de 36 participantes do 7º ano, de uma escola pública de Taiobeiras, Norte de Minas Gerais. O objetivo foi promover a educação crítica, a partir do desenvolvimento de habilidades em compreensão, interpretação e elaboração de opinião, acerca das temáticas textuais. Justificou-se pela necessidade de apresentar aos participantes estratégias didáticas interativas e práticas que possibilitassem a compreensão, interpretação e produção de textos de opinião.

A partir da pesquisa-ação, conforme Thiollent (1998), buscou-se a participação cooperativa dos participantes em todas as fases. Desde o início, eles foram esclarecidos

e orientados sobre os trabalhos. A escolha dos contos foi feita por eles, por intermédio de uma listagem sugerida pelos pesquisadores, em sala de aula. Considerou-se, dessa forma, os textos que fossem adequados à faixa etária e nível de aprendizagem dos estudantes, de maneira que lhes possibilitassem reflexão. A intervenção foi realizada tendo como base teórica e metodológica o percurso gerativo de sentido, conforme Terra e Pacheco (2017). Ao final, as produções foram apresentadas à comunidade escolar em um caderno produzidos na sala de aula denominado *Do conto à opinião dos leitores*.

As diferentes estratégias de estudo dos textos foram utilizadas para integrar os participantes em todas as fases, visto que em uma turma heterogênea há estudantes que aprendem de maneiras variadas. Sendo a educação construída a partir de ações individuais e coletivas, para que houvesse a aquisição e a ampliação de habilidades cognitivas e críticas, possibilitou-se a eles um espaço coletivo, dinâmico, interativo que teve como objeto de estudo contos populares, clássicos e contemporâneos. Assim, houve uma maior reciprocidade e, conseqüentemente, a concretização do percurso gerativo de sentido, partindo do entendimento básico, como tema e assunto, para ampliação dos sentidos discursivos, ou seja, de recursos utilizados para a produção do texto.

Por fim, percebe-se que, pelas diferentes estratégias, todos os estudantes conseguiram compreender e interpretar os textos, partindo do plano fundamental ao discursivo, segundo postulado por Terra e Pacheco (2017). A partir desse processo de construção de sentido, produziram textos de opinião, demonstrando aptidão do desenvolvimento em leitura e escrita. Espera-se, portanto, que este trabalho possa ser relevante para melhoria da educação dos participantes e de todo o país.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, João Alexandre. *A biblioteca imaginária*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- BLOOM, Harold. *Como e por que ler*. Tradução de José Roberto o'Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. Intr. De Cássia da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CASCUDO, Luís da Câmara. *Contos tradicionais do Brasil*. (Col. Joaquim Nabuco). Rio de Janeiro: Ediouro, 1946.
- CASCUDO, Luiz da Câmara. *Literatura oral no Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1984.
- CHARTIER, Ana- Marie. Que leitores queremos formar coma literatura infanto-juvenil. In PAIVA, Aparecida et. al. (Org.) *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GRIMM, Wilhelm. *O pescador e sua mulher*. Disponível em: <[https://www.grimmstories.com/pt/grimm\\_contos/o\\_pescador\\_e\\_sua\\_mulher](https://www.grimmstories.com/pt/grimm_contos/o_pescador_e_sua_mulher)>. Acesso em: 03 de nov. 2016.

JOUBE, Vicent. *A leitura*. Tradução Brigitte Hervot. São Paulo: UNESP, 2002.

KIEFER, Charles. *A poética do conto: de Poe a Borges – um passeio pelo gênero*. São Paulo: Leya, 2011.

KOCH, Ingedore G.V., ELIAS, Vanda. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LEAHY-DIOS, Cyana. *Educação literária como metáfora social: Desvios e rumos*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

OLIVEIRA, Maria do Socorro, TINOCO, Glícia Azevedo, SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. *Projetos de letramento e formação de professores de língua materna*. Natal: EDUFRN, 2014.

ORTHOFF, Sylvia. *O bisavô e a dentadura*. Jogando conversa fora. São Paulo: FTD, 1998.

SANTOS, Auíri Tiago. *Contos mudernos: causos do sertão*. São Paulo: Caturmano. 2014.

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

TERRA, Ernani, PACHECO, Jéssyca. *O conto na sala de aula*. Curitiba: InterSaberes. 2017.

TERRA, Ernani. *Leitura do texto literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

THIOLLENT. Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

## SOBRE AS ORGANIZADORAS

**Mauriceia Silva de Paula Vieira** - Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora Associada da Universidade Federal de Lavras (UFLA), atuando na graduação e na pós graduação. Possui experiência docente na educação básica, na formação continuada de professores alfabetizadores e de professores de língua portuguesa. Suas pesquisas se inserem nas seguintes áreas: ensino de língua portuguesa; leitura e práticas de letramentos; letramento digital e uso de tecnologias; análise linguística/semiótica em perspectiva funcionalista.

**Patricia Vasconcelos Almeida** - Pós doutora em Linguagem e Tecnologia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora associada da Universidade Federal de Lavras (UFLA), atuando na graduação em Letras e na pós graduação nos programas de Educação (mestrado profissional) e de Letras (mestrado acadêmico). Líder do Grupo de Pesquisa CNPq - Tecnologias e Práticas Digitais no ensino-aprendizagem de línguas. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Inglesa, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de professores, ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras mediado pelas tecnologias digitais, tecnologia educacional, ambientes virtuais de aprendizagem.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Arte 13, 24, 39, 43, 48, 90, 131, 145, 148, 149, 150, 154, 158, 159

Autoritarismo 42, 126, 128, 129, 135, 138, 141, 142, 143, 144, 145, 147

### C

Ciberespaço 22, 23, 24, 25, 27, 32, 33

Cognition 49

Competências linguísticas 174

Comunicação social 1, 62

Conto 84, 85, 86, 89, 90, 92, 93, 94, 95, 96

Cortesía verbal 161, 162, 168, 173

Cultura indígena 148, 149, 150, 156, 157, 159

### D

Diário Gaúcho 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11

(Des)rostificações 107, 110

### E

Educação 23, 62, 84, 85, 90, 94, 95, 96, 97, 98, 106, 148, 149, 150, 151, 154, 157, 159, 160, 174, 176, 183

Embodiment 49

Encobrimentos 107, 110

Ensino 23, 84, 85, 87, 89, 91, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 105, 106, 125, 149, 154, 159

Ensino Fundamental 84, 87, 89, 91, 95, 99, 101, 148, 151, 153, 154, 159

Escrita 12, 13, 14, 15, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 87, 88, 92, 93, 95, 97, 98, 99, 101, 103, 104, 105, 106, 127, 128, 131, 132, 162, 174

Escrita digital 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 32

Español 161, 162, 163, 165, 173

Ethos 126, 127, 128, 130, 131, 132, 135, 136, 140, 142, 143, 145

Exílio 115, 117, 124, 125

### F

Formação crítica 84, 85, 86, 91

## G

Género 27, 35, 37, 61, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 88, 92, 96, 99, 101, 130, 135, 137, 138, 140, 151, 163, 166

## I

Imagem televisiva 12

Imagem-texto 35, 38, 40

Imprensa 3, 10, 12, 13, 14, 15, 19, 20, 25, 26, 61, 76, 82, 134, 145, 160

## L

Landrú 35, 36, 37, 40, 43, 45, 48

Leitura 12, 23, 31, 32, 33, 34, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 104, 105, 106, 113, 125, 174

Lídia Jorge 115, 116, 117, 123, 124

Linguagem 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 32, 33, 34, 66, 67, 71, 74, 78, 79, 86, 90, 97, 99, 100, 101, 103, 105, 106, 110, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 135, 139, 140, 143, 144, 150, 155, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184

Linguagem oral 174, 175, 176, 177, 182

## M

Media 1, 2, 9, 12, 13, 21, 38, 45, 48, 61, 62, 63, 64, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 80, 81, 82, 83, 126, 147

## N

Narrativa musical 12

Nino Cais 107, 108, 110, 111, 112, 113, 114

## P

Perceção auditiva 174, 175, 176, 177, 179, 180

Pragmalingüística 161, 172

## R

Radiotelevisão Portuguesa 12, 14, 15

## T

Teolinda Gersão 115, 116, 117, 122, 124

Tía Vicenta 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48

Transtextualidade 22, 23, 24, 27, 30, 32

## V

Voice 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 59, 60

## W

WhatsApp 1, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 11, 134