



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**VALÉRIA MOURA FROTA**

**LETRAMENTO CRÍTICO LITERÁRIO, NOS ANOS INICIAIS, À LUZ DO  
INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO**

**FORTALEZA**

**2026**

VALÉRIA MOURA FROTA

LETRAMENTO CRÍTICO LITERÁRIO, NOS ANOS INICIAIS, À LUZ DO  
INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Linguística. Área de concentração: Linguística. Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin.

**FORTALEZA**

**2026**

VALÉRIA MOURA FROTA

LETRAMENTO CRÍTICO LITERÁRIO, NOS ANOS INICIAIS, À LUZ DO  
INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Linguística, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Linguística. Área de concentração: Linguística. Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada.

Aprovada em: 24/03/2026.

BANCA EXAMINADORA

---

Profª. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profª. Dra Mônica de Souza Serafim  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profª. Dra. Larissa Maria Ferreira da Silva Rodrigues  
Universidade Federal do Piauí (UFPI)

A Deus.  
A minha família amada.  
*"Este é o dia que o Senhor fez; alegremo-nos e exultemos nele."*  
Salmos 118:24:

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus, pelo cumprimento da sua promessa.

Ao meu marido, Jairo, por todo companheirismo, paciência e por sempre ter acreditado em mim. A você todo meu amor.

Ao meu filho querido, Gabriel, que sempre me incentivou e me mostrou que foco é fundamental para alcançar nossos objetivos. Amo infinitamente.

A minha orientadora, Prof<sup>ª</sup>. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, pela maravilhosa e, principalmente, pelo incentivo, motivação e compreensão nos dias difíceis. Por valorizar meu trabalho. Pela parceria e amizade. Minha eterna admiração.

Às professoras, participantes da banca examinadora, Prof<sup>ª</sup>. Dra. Larissa Maria Ferreira da Silva e Prof<sup>ª</sup>. Dra. Mônica de Souza Serafim, pelo tempo, pelas valiosas colaborações e sugestões na qualificação do projeto.

Aos colegas da turma de mestrado acadêmico, em especial, Marcela, Júlia e Carla, pelas reflexões, críticas, sugestões e angústias compartilhadas.

A minha avó, Maria José (*in memoriam*), que me deu meus primeiros contos de fada. À Meyssa com quem aprendi a dar direção ao meu trabalho, nos momentos de dúvida.

Ao núcleo gestor da escola onde a pesquisa se realizou, a professora regente que gentilmente permitiu a realização desse trabalho e, claro, a todos os estudantes que se permitiram participar com todo carinho.

Ao grupo de estudos GEPLA, liderado pela minha orientadora, que trouxe grande contribuição ao meu aprendizado.

Ao grupo GTERCOA, que nos motiva na caminhada acadêmica.

À Secretaria Municipal de Educação (SME), pelo apoio financeiro.

"o mais belo triunfo é fazer pensar os que podem pensar."  
(Eugime Delacroix).

## RESUMO

O foco da nossa pesquisa é a formação do leitor crítico, pois acreditamos que o desenvolvimento dessa notável habilidade é fundamental, uma vez que é através dela que os leitores interagem de maneira efetiva nos diversos setores da sociedade. Em virtude da importância da leitura para a formação desse leitor reflexivo e participativo, que precisa atuar nas situações cotidianas, mas também nas diversas práticas sociais, procuramos procedimentos de leituras que pudessem contribuir com o agir professoral no “processo de desenvolvimento do seu aprendiz de forma que ele possa interagir de maneira mais significativa em situações comunicacionais dentro e fora da sala de aula” Leurquin (2014). Em consonância com os documentos norteadores de Fortaleza DCRFort (2023), este trabalho se debruçou sobre uma proposta de aula de leitura de contos de fadas, a partir das contribuições de Cicurel (1991) e redesenhada depois por Leurquin (2014), a partir de contos de fadas, como planejamento de entradas no texto. Esse dispositivo didático está alicerçado no quadro epistemológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), pensado por Bronckart (2023) e seus colaboradores. Analisamos as respostas dos alunos, ressaltando a influência das categorias contexto de produção, conteúdo temático e modalidades para a formação do leitor crítico literário e o desenvolvimento das capacidades de linguagem. Propomos uma pesquisa-ação Thiollén (2011), de base qualitativa, em que construímos os resultados na interação da pesquisadora com os sujeitos que são historicamente situados. Para o planejamento global da aula, utilizamos o modelo de Sequência Didática, conforme modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), adaptado, neste trabalho, com a leitura em que foram trabalhados os contos de fadas A Bela Adormecida e Cinderela, de Charles Perrault, e Pele de Asno e Rumpelstiltsk, dos irmãos Grimm, a fim de ampliar as capacidades dos leitores. O principal foco deste trabalho, portanto, é contribuir para a formação de um leitor ativo e consciente do seu papel na sociedade contemporânea. Os resultados demonstram uma melhora qualitativa em relação a percepção do contexto de produção e das modalidades para a construção de uma leitura reflexiva. Contudo, observamos que o conteúdo temático deixou uma lacuna apontando que ainda precisa de outras abordagens para sua efetiva aprendizagem.

**Palavras-chave:** letramento crítico literário; interacionismo sociodiscursivo; aula interativa de leitura; conto de fadas.

## ABSTRACT

The focus of our research is the formation of the critical reader, as we believe that developing this remarkable skill is fundamental because it enables readers to interact effectively in various sectors of society. Given the importance of reading for the formation of this reflective and participatory reader, who needs to act in daily practices, but also in various social practices, we seek reading practices that can contribute to the teacher's actions in the "process of developing their learner so that they can interact more meaningfully in communicative situations inside and outside the classroom" (Leurquin, 2014). In accordance with the guiding documents of Fortaleza DCRFort (2023), This work focused on a proposed lesson plan for reading fairy tales, based on the contributions of Cicurel (1991) and later redesigned by Leurquin (2014). This didactic device is based on the epistemological framework of Sociodiscursive Interactionism (ISD), as conceived by Bronckart (2023) and his collaborators. We analyzed the students' responses, highlighting the influence of the categories of production context, thematic content and modalizations on the formation of the critical literary reader and the development of language skills. We proposed an action research Thiollén (2011) based on qualitative principles, in which we construct the results through interaction of the researcher with the subjects who are historically situated. For the overall lesson planning, we adopted the didactic sequence model from Dolz and Schneuwly (2011), adapted in this work the reading of the fairy tales *Sleeping Beauty*, *Cinderella* by Charles Perrault, *Donkey Skin*, and *Rumpelstiltskin* by Brothers Grimm, in order to expand students' reading capabilities. The main focus of this work, therefore, is to contribute to the formation of an active reader aware in contemporary society. The results demonstrate a qualitative improvement in relation to the perception of the context of production and modalizations for the construction of reflective reading. However, we observed that the thematic content left a gap, indicating that it still needs other approaches for effective learning.

**Keywords:** critical literary literacy; sociodiscursive interactionism; interactive reading class; fairy tale.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mundos representados.....	29
Figura 2 – Subconjuntos observáveis .....	31
Figura 3 – As entradas no texto de acordo com Cicurel (1991) .....	59
Figura 4 – Esquema da Sequência Didática .....	62
Figura 5 – Adaptação do modelo da SD (Dolz, Schneuwly, e Noverraz, 2011, p. 83) .....	62

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Estrutura dos textos de acordo com o ISD.....	33
Quadro 2	– Capacidade de linguagem aliada ao gênero.....	36
Quadro 3	– Aula interativa de leitura (Leurquin 2014).....	61
Quadro 4	– Oficinas, atividade inicial e atividade final .....	65
Quadro 5	– Planejamento da atividade diagnóstica .....	66
Quadro 6	– Planejamento da primeira oficina .....	68
Quadro 7	– Planejamento da segunda oficina .....	70
Quadro 8	– Planejamento da terceira oficina .....	72
Quadro 9	– Planejamento da quarta oficina.....	74
Quadro 10	– Planejamento da quinta oficina.....	76
Quadro 11	– Planejamento da sexta oficina .....	79
Quadro 12	– Planejamento da sétima oficina.....	81
Quadro 13	– Planejamento da oitava oficina .....	83
Quadro 14	– Planejamento da nona oficina .....	85
Quadro 15	– Planejamento da décima oficina.....	86
Quadro 16	– Planejamento da décima primeira oficina .....	88
Quadro 17	– Planejamento da atividade final.....	91
Quadro 18	– Contexto de produção e mundos representados.....	95
Quadro 19	– Entradas no texto João e o pé de feijão. ....	97
Quadro 20	– Perguntas e respostas do texto sobre o contexto de produção .....	98
Quadro 21	– Pergunta e resposta do texto nível enunciativo .....	100
Quadro 22	– Pergunta e resposta do texto Pele de Asno .....	101
Quadro 23	– Pergunta e resposta do texto Pele de asno, contexto de produção e tema .....	103
Quadro 24	– Pergunta e resposta do texto Pele de Asno.....	104
Quadro 25	– Pergunta e resposta do texto Pele de Asno – modalizações .....	106
Quadro 26	– Pergunta e resposta do texto Pele de Asno continuação .....	107
Quadro 27	– Pergunta e resposta do texto Pele de Asno continuação.....	109
Quadro 28	– Pergunta e resposta do texto Rumpelstiltskin, contexto de produção e tema..	112
Quadro 29	– Pergunta e resposta do texto Rumpelstiltskin continuação .....	113
Quadro 30	– Pergunta e resposta do texto Rumpelstiltskin continuação .....	114
Quadro 31	– Pergunta e resposta do texto Rumpelstiltskin modalizações .....	115

Quadro 32	– Pergunta e resposta do texto Rumpelstiltskin continuação.....	116
Quadro 33	– Pergunta e resposta do texto Rumpelstiltskin continuação.....	117
Quadro 34	– Resumo das análises inicial, mediana e final .....	118

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AIL	Aula Interativa de Leitura
DCRFor	Documentos Curricular Referencial de Fortaleza
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LI	Literatura Infantil
LDB	Lei de diretrizes e Base da Educação Nacional
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
SPAECE	Sistema Permanente de avaliação da Educação Básica do Ceará
SAEBE	Sistema de Avaliação da Educação Básica

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
2	<b>CAMINHOS DA TEORIA</b> .....	21
2.1	<b>Letramento literário e letramento crítico: definições norteadoras</b> .....	21
2.1.1	<i>Contos de fadas como ferramentas de letramento crítico</i> .....	24
2.1.2	<i>A epistemologia do Interacionismo Sociodiscursivo</i> .....	26
2.1.3	<i>O quadro teórico do ISD</i> .....	29
2.2	<b>Caminhos das Capacidades de Linguagem</b> .....	35
3	<b>LETRAMENTO, LITERATURA E CONTOS DE FADAS - TRÊS ESTRADAS E MESMO CAMINHO A PERCORRER</b> .....	37
3.1	<b>A Literatura infantil e a escola pela estrada afora</b> .....	37
3.1.1	<i>Leitura literária como estratégia para a formação do leitor crítico</i> .....	40
3.1.2	<i>A leitura na estrada do Interacionismo Sociodiscursivo</i> .....	41
3.1.3	<i>Caminhos do professor como mediador no processo de ensino de leitura</i> .....	44
3.1.4	<i>Literatura infantil brasileira: de olho na história e suas transformações</i> .....	46
3.1.5	<i>Como não se encantar com os contos de fadas: considerações e definições</i> ...	51
4	<b>CAMINHOS DA METODOLOGIA</b> .....	54
4.1	<b>Caracterização da pesquisa</b> .....	54
4.2	<b>Contexto da escola</b> .....	55
4.3	<b>Contexto dos participantes</b> .....	56
4.4	<b>Seleção e tratamento dos dados</b> .....	57
4.5	<b>Procedimentos de coleta de dados</b> .....	58
4.5.1	<i>Etapas da Aula interativa de leitura proposta por Leurquin (2014)</i> .....	58
4.5.2	<i>Iniciando a pesquisa na escola – O convite</i> .....	63
4.5.3	<i>Relatos das oficinas da AIL</i> .....	64
4.5.3.1	<i>Primeiro Encontro – Atividade Diagnóstica – João e o Pé de Feijão</i> .....	65
4.5.3.2	<i>Aplicando o material interventivo</i> .....	65
4.5.3.2.1	Primeira Oficina – A Bela Adormecida (16/06/2025) .....	67
4.5.3.2.2	Segunda Oficina – A Bela Adormecida (17/06/2025) .....	70
4.5.3.2.3	Terceira Oficina – A Bela Adormecida (18/06/2025) .....	72
4.5.3.2.4	Quarta Oficina – A Bela Adormecida (20/06/2025) .....	73
4.5.3.2.5	Quinta Oficina – A Bela Adormecida (24/06/2025) .....	75

4.5.3.2.6	Sexta Oficina – Pele de Asno (25/06/2025) .....	78
4.5.3.2.7	Sétima Oficina – Pele de Asno (04/08/2025) .....	80
4.5.3.2.8	Oitava Oficina – Pele de Asno (05/08/2025) .....	82
4.5.3.2.9	Nona Oficina – Pele de Asno (11/08/2025) .....	84
4.5.3.2.10	Décima Oficina – Pele de Asno (18/08/2025) .....	86
4.5.3.2.11	Décima primeira Oficina – Pele de Asno (19/08/2025) .....	88
4.5.3.2.12	Décima segunda Oficina – Rumpelstilskin – Atividade final (29/08/2025) .....	90
<b>5</b>	<b>CAMINHOS DA ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	<b>94</b>
<b>5.1</b>	<b>Entradas no texto por categorias de análise</b> .....	<b>94</b>
<b>5.1.1</b>	<b><i>Primeira entrada: condições de produção</i></b> .....	<b>94</b>
<b>5.1.1.1</b>	<i>O contexto de produção e o conteúdo temático</i> .....	94
<b>5.1.2</b>	<b><i>Segunda entrada: nível enunciativo</i></b> .....	<b>96</b>
<b>5.1.2.1</b>	<i>Modalizações</i> .....	96
<b>5.2</b>	<b>Análise das atividades</b> .....	<b>97</b>
<b>5.2.1</b>	<b><i>Análise da atividade diagnóstica</i></b> .....	<b>97</b>
<b>5.2.2</b>	<b><i>Análise da atividade mediana do conto de fadas Pele de Asno (Perrault)</i></b> .....	<b>101</b>
<b>5.2.3</b>	<b><i>Análise da atividade final do conto de fadas Rumpelstiltskin (Irmãos Grimm)</i></b> .....	<b>111</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>120</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>123</b>
	<b>APÊNDICES</b> .....	<b>127</b>
	<b>ANEXOS</b> .....	<b>184</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da leitura crítica é a bússola do nosso trabalho. Através do mundo encantando dos contos de fadas, construiremos uma estrada que contribua para a ampliação da visão de mundo, através da leitura. Nesse sentido, quanto mais a pessoa lê, mais interage nas diversas situações comunicativas, que fazem parte do seu cotidiano. A sociedade contemporânea exige um leitor crítico, isto é, participativo e reflexivo, que saiba se posicionar, gerar questionamentos e conclusões sobre diversos assuntos e que colabore com seus pares, ajudando-os a pensar sobre as diversas situações postas na sociedade. Vivemos em uma época em que, mais do que nunca, saber interpretar o que está sendo dito, não só, nas linhas, mas nas entrelinhas, é fundamental para a compreensão sócio-histórica e política da realidade.

Nesse viés, apesar de concordar com o ponto de vista defendido por Bellenger (1978, p. 17), quando afirma que “ler é abrir o parêntese do imaginário”, portanto, não há limites para esse momento tão especial, entendemos também que ler é “instaurar uma situação discursiva”, como nos afirma Soares (2009 p. 9). Para além, dessas afirmações, compreendemos que a leitura é uma prática de linguagem que, para além, de todos os benefícios empiricamente conhecidos, ela é um instrumento capaz de promover a autonomia de pensamento.

Nessa perspectiva, o letramento crítico através da literatura que propomos nesse trabalho, dialoga com o pensamento de vários autores como Coelho (2000), Rojo (2009) e Freire (2021) que sugerem que o letramento crítico precisa estar em consonância com o aspecto ético e político, gerando no leitor um posicionamento consciente, por meio da interação com o texto.

Entendendo a importância da leitura de contos de fadas, enquanto instrumentos que recriam a realidade de maneira simbólica, este trabalho traz como cerne a temática do letramento literário crítico, nos anos iniciais, à luz do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), tendo a aula interativa de leitura, doravante AIL, como instrumento mediador entre o texto e o leitor. Este trabalho dialoga com o que está proposto nos Documentos Curriculares Referenciais de Fortaleza (doravante DCRFor) (2023), no qual a linguagem deve ser entendida numa perspectiva “dialógica ou sociointeracionista”. Além disso, esses documentos ressaltam a importância do avanço do letramento nas séries seguintes, fortalecendo o pensamento crítico e reflexivo partindo da leitura.

A proposta da nossa pesquisa nasceu da observação em sala de aula, da falta de

autonomia de alguns alunos, gerando uma escassez de argumentos, diante das mais diversas situações discursivas e, conseqüentemente, pouco posicionamento reflexivo-crítico, observada na nossa prática cotidiana. Contudo, o contexto global contemporâneo exige a formação de um cidadão que saiba se posicionar socialmente em qualquer situação comunicativa, sabendo dialogar nos diversos contextos. Para isso, a leitura desempenha um importante papel, que vai desde as atividades simples da vida cotidiana às mais complexas.

Nesta pesquisa, ressaltamos que não veremos o termo letramento apenas como “estado ou a condição de quem sabe ler ou escrever”, segundo crítica de Soares (2009 p.20), mas no sentido mais amplo do referido termo. Sendo assim, compreendendo que em uma sociedade multifacetada e dinâmica é preciso desenvolver propostas de ensino de acordo com os conhecimentos necessários para participar efetivamente das práticas sociais. Por isso, a leitura crítica literária que abordamos nesta pesquisa-ação foi concebida tendo a literatura como suporte pedagógico para desenvolver a habilidade crítica através da leitura.

Dessa forma, a leitura que desenvolvemos foi muito além da leitura superficial, pois ela avançou para as camadas mais profundas do texto, revelando aspectos que ajudam nas percepções do leitor a respeito dos diversos temas das obras lidas.

A leitura, nesse contexto, se torna um verdadeiro instrumento de transformação social, uma vez que ela colabora para a formação de um cidadão que sabe se posicionar diante de qualquer contexto. A sociedade contemporânea, cada vez mais, exige um cidadão que pense por conta própria, que saiba dialogar e argumentar, diante das diversas situações que o mundo moderno impõe.

Dessa forma, nosso interesse em desenvolver esta pesquisa está no fato de ser professora dos anos iniciais, desde 2010, no momento, atuando em turmas do 2º ano, e, assim, poder perceber que, apesar da pouca experiência de vida das crianças, é possível desenvolver uma aula de leitura literária e aprofundar, a partir dos contextos pessoais dos estudantes, essa leitura de modo a gerar reflexões e ressignificados.

Resolvemos trabalhar com os alunos do 5º ano. A escolha desse público deveu-se ao fato de serem alunos da última série dos anos iniciais, logo, estão iniciando a transição para segunda etapa do Ensino Fundamental. Vislumbramos a possibilidade de contribuir para o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem e o pensamento reflexivo, a partir da leitura e interpretação dos contos de fadas. Além disso, esse público também participa do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e, no ano corrente, também fariam a prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Sabemos que a escola enfrenta diversos desafios que impactam no ensino e aprendizagem da língua materna. No entanto, esses problemas transpassam as paredes da escola, como conflitos territoriais entre facções e, comumente, costumam afetar a rotina escolar. Além disso, temos problemas estruturais, como falta de equipamentos adequados à prática docente, acervo literário escasso para o incentivo à leitura etc. Todos esses fatores desfavorecem o trabalho do professor que, na tentativa de realizá-lo, compra material didático com recurso próprio.

Por outro lado, temos um outro problema que decorre das práticas de ensino de leitura na sala de aula: a maneira como a leitura vem sendo tratada, que, na visão de Kleiman (2022, p.34), “o aluno lê sem objetivos, lê apenas porque o professor mandou e será cobrado, desvirtuando efetivamente o caráter da leitura”, afasta o leitor ao invés de aproximá-lo desse fenômeno extraordinário. Diante de tantos desafios para o ensino da leitura na escola, acreditamos que este seja o lugar social mais oportuno para a construção de um leitor capaz, dinâmico e questionador, que consiga se posicionar, diante dos desafios impostos pela sociedade contemporânea.

Para dar luz ao nosso trabalho, além de contar com as contribuições do ISD, buscamos subsídios em artigos que dialogam com nossa proposta como o de Leurquin e Carneiro (2014), cujo título “*Práticas de leitura na perspectiva da linguística aplicada: algumas considerações sociodiscursivas*”, que trazem reflexões sobre as práticas de leitura em sala de aula a partir de relatos de estagiários do curso de letras da UFC. De início, os autores abordam a necessidade da formação do leitor crítico, como propõe os Parâmetros Nacionais Curriculares (doravante PCNs), que norteiam o trabalho do professor para a formação desse leitor.

Contudo, o que ainda se vê, conforme dados do artigo, são aulas de leitura tradicionais, baseadas no modelo ascendente de leitura, que parte da leitura do fonema para a palavra, da palavra para a frase e desta para o texto. Tais práticas dificultam a compreensão global do texto, transformando a prática de leitura num exercício sistemático. Em seguida, os autores trazem um panorama das aulas de leitura, a partir de pesquisas, e sinalizam para a necessidade de fomentar aulas de leitura interativa, mas, para isso, é preciso um olhar para os saberes necessários ao professor. A autora já diagnosticava tal fenômeno na sua tese Leurquin (2001), ressaltando a pouca mudança nesse sentido, apesar do grande número de pesquisas no assunto. A autora destaca que os conhecimentos necessários a ensinar e para ensinar, passam não só pela questão da “qualidade” acadêmica, mas também de “valorização sócio-histórica e cultural”.

Além disso, destaca que, além desses saberes, são “necessárias condições políticas, ideológicas e metodológicas”. Nesse sentido, o professor traz consigo um repositório pessoal de aprendizados e de maneiras de pensar o ensino decorridos dos contextos vividos. Esse acervo pessoal costuma definir suas práticas de ensino que, misturadas aos conhecimentos acadêmicos, acabam gerando práticas inacabadas e mal sucedidas na sua práxis. O texto nos traz reflexões sobre as práticas difusas do ensino da leitura e da escrita, a partir das percepções que os professores têm dessas práticas. Chama a atenção, ainda, para aspectos relacionados às condições de trabalho do professor, que interferem de maneira pulsante no “poder-fazer” e que se confronta no “querer-fazer” (Leurquin, 2014 *apud* 2013).

Sabemos que existem diversos trabalhos sobre o tema e não se findará com este, como a pesquisa de Amorim, (2018) que discorre sobre a importância de práticas de letramento por meio da leitura, literária utilizando as etapas da aula interativa, proposta por Leurquin (2014), como estratégia pedagógica para a formação de leitores literários. Tal pesquisa foi realizada em uma turma do 9º ano, na qual a pesquisadora leciona. Esse trabalho tinha como foco estudar como os elementos enunciativos ajudam nesse processo e teve como resultado uma melhora na ampliação da leitura, mas que ainda está longe de se alcançar resultados que levem a uma cultura leitora por meio da Literatura.

Também temos os estudos de Barbosa (2016), que trouxeram como foco o ensino da leitura na visão interacionista, nos quais analisou os dados da prova do SPAECE e Prova Brasil entre os anos de 2009 a 2013, que apontavam para o baixo índice de proficiência em leitura. Assim, como na pesquisa de Amorim (2018), esse trabalho também foi desenvolvido em turmas do 9º ano do ensino fundamental. A referida pesquisa, que estava amparada na teoria do ISD, também utilizou como instrumento didático para as aulas de leitura a proposta da AIL, redesenhada por Leurquin (2014). O resultado, conforme a pesquisadora foram exitosos apesar de diversos problemas detectados, durante a pesquisa e que, devido ao tempo, não seriam possíveis de sanar.

Temos ainda como exemplo de pesquisas sobre a leitura no âmbito interacionista, o trabalho de Dias (2018), que realizou um estudo de caso desenvolvendo uma proposta de leitura, a partir do gênero textual conto de fadas. A pesquisa visava analisar as diferentes formas de visão da mulher, trazidas nos textos trabalhados em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental, em uma escola no estado da Bahia. Teve como aporte teórico o Interacionismo sociodiscursivo, proposto por Bronckart (2023), considerando as propostas de arquitexto e as condições de produção. Segundo a pesquisadora, esse estudo de caso culminou em uma proposta de sequência didática para professores que pode ser aplicada a outras séries, fazendo

as devidas adaptações.

Todos esses trabalhos dialogam com a nossa pesquisa e serviram de amadurecimento e norte para nossa investigação. Porém, assim como as pesquisas descritas acima, sentimos falta de trabalhos que abordassem o nosso tema nos anos iniciais. Tal lacuna, provavelmente, se deva ao fato de, erroneamente, acharem que a criança não consegue desenvolver a leitura crítica.

Diante disso, o principal problema observado foi “de que forma a AIL, com o gênero textual conto de fadas, pode favorecer a ampliação das capacidades de linguagem e colaborar para o letramento crítico literário, dos alunos do 5º ano do ensino fundamental” ? A partir desse problema, pensamos na seguinte hipótese central, ao se ministrar uma aula interacionista de leitura, a partir do gênero conto de fadas, pode-se favorecer a ampliação de capacidades de linguagem, contribuindo para o letramento crítico literário dos alunos do 5º ano.

Partindo dessa hipótese geral, outras hipóteses secundárias nortearam nosso trabalho, acreditamos que, ao desenvolver a capacidade de ação, a leitura do gênero textual conto de fadas pode colaborar para a ampliação das capacidades de linguagem, uma vez que os alunos poderão atualizar os sentidos simbólicos, a partir do conteúdo temático. Essa atualização de sentido os levará a desenvolver uma visão crítica dos diversos pontos de vista, apresentados no texto; pensamos também que o uso das modalizações poderia colaborar para o letramento crítico dos alunos, ajudando-os a perceberem que o texto não é construído de forma neutra. Sendo assim, ao lerem expressões como: “certamente”, “talvez” podem indicar a posição do autor do texto, ajudando-os a perceberem a intencionalidade do autor.

Com os estudos levantados e o desenvolvimento do nosso trabalho, nosso principal objetivo é analisar o letramento crítico literário dos alunos do 5º ano do ensino fundamental, de uma escola pública do município de Fortaleza, a partir do dispositivo *Aula interacionista de leitura* com o gênero conto de fadas, ampliando as capacidades de linguagem, com o foco no tema, nas modalizações e no contexto de produção dos estudantes. Mais, especificamente, Investigar nas respostas às atividades aplicadas na aula interacionista de leitura, abordando as categorias de análise do quadro teórico do ISD, tema, contexto de produção e modalizações, os aspectos dos contos de fadas que favoreceram a ampliação das capacidades de linguagem. Além disso, pensamos em averiguar, nas referidas atividades, que influência as categorias tema, contexto de produção e modalizações exercem na promoção do letramento crítico dos alunos, a partir do gênero textual conto de fadas.

Reiteramos que nossa pesquisa aplicou o dispositivo aula de leitura interativa proposta por Leurquin (2014) que dialoga com as categorias de análises do ISD a partir de Bronckart (2023) com alunos nas séries iniciais, de forma a ampliar as capacidades de linguagem, favorecendo a construção do pensamento crítico.

Durante a trajetória da pesquisa, os autores enfatizam a importância de atrelar esses conhecimentos às práticas discursivas e que cabe ao professor conduzir propostas pedagógicas de leitura que estejam atreladas à vivência dos estudantes conforme orientação dos PCNs (1998). A orientação desses documentos propõe que as escolas ofereçam um ensino da língua materna, a partir da realidade dos educandos, de seu contexto de produção, do uso social da língua e do estudo dos textos do seu meio social.

Dessa forma, recorreremos à AIL de (Leurquin 2014), que traz um redesenho da aula interativa, proposta, inicialmente por Cicurel (1991), que apresenta 3 etapas, a partir do contexto de produção. Essas etapas são conectadas, apesar de terem objetivos distintos. A primeira etapa dá conta de mobilizar os conhecimentos que cada leitor carrega, em seu repertório pessoal, para uma interação inicial com o texto, levantando hipóteses sobre o tema; a segunda etapa aborda o aspecto linguístico-discursivo do texto, quando o leitor finalmente mergulha na trama. E a terceira etapa traz o debate sobre os novos significados adquiridos a partir do texto.

Ainda conforme Leurquin e Carneiro (2014), a aula interativa pode ser desenvolvida com qualquer gênero textual, não somente os literários. A diversidade de textos que existem deve fazer parte das práticas pedagógicas dos professores e serem compartilhados em sala de aula e, assim, a partir das práticas sociais, dar origem a novos textos do cotidiano.

Outro trabalho relevante que aborda a aula interativa como instrumento eficaz nas aulas de leitura é o de Leurquin (2014), que tem por título “*O espaço da leitura e da escrita em situação de ensino e de aprendizagem de português língua estrangeira*”, publicado em 2014, na revista Eutomia. Esse artigo aborda o espaço da leitura e da escrita, em sala de aula, fazendo uma reflexão do material didático, utilizado em sala de aula de português como língua estrangeira. A pesquisadora constatou que as atividades utilizadas em classe, não condizem com a faixa etária do estudante, independentemente do nível que se encontra, tampouco com os objetivos.

Traz ainda várias reflexões, a partir dos resultados de pesquisas, e apresenta como sugestão o uso da AIL que, como supracitado, foi imaginada, inicialmente, por Cicurel (1991) e redesenhada pela referida pesquisadora. O artigo lança luz sobre atividades que foram analisadas, a partir do quadro teórico do ISD, abordando o uso da aula interativa como um

instrumento pedagógico essencial ao ensino da leitura na formação do leitor. Destaca, também, a importância de ensinar a leitura a partir de gêneros textuais, levando em consideração o contexto de produção e os níveis de texto.

Além dos postulados do ISD, proposto por Bronckart e colaboradores (2009,2023) e a proposta da AIL, base essencial para nosso trabalho, buscamos suporte em alguns autores que corroboram com nossa pesquisa. Trazemos os conceitos de Literatura Infantil (doravante LI), a partir da visão de Zilberman (2003, 2004); contamos ainda com as contribuições de Bettelheim (2024), trazendo uma visão do “barulho que os contos de fadas causam no inconsciente humano”; as concepções de gênero de texto defendidas por Schneuwly e Dolz (2011); Kleiman (2008, 2022); a visão crítica do letramento, defendida por Freire (1989, 2021); a compreensão do desenvolvimento da mente humana, sobretudo o caráter social desse processo que leva em conta o contexto histórico e cultural, defendidos por Vygotsky (2004). Esses e outros autores trouxeram à luz a nossa abordagem interacionista da linguagem, através da literatura.

Para discorrer sobre nosso trabalho, o dividimos em seis (6) seções, traçando um caminho coerente com nossa pesquisa. Além desta Introdução, percorremos, na primeira seção, três estradas para encontrar um caminho, na qual abordamos o tema do nosso trabalho. A segunda diz respeito às considerações sobre os postulados teóricos em que estamos ancorados. A terceira mostra o caminho metodológico percorrido. Já na quarta seção, trouxemos o caminho das análises. Por fim, na quinta seção, trouxemos nossas reflexões sobre o trabalho e os resultados alcançados.

Desse modo, esperamos que todos que tomarem este trabalho como norte encontrem subsídios sobre as possibilidades do letramento crítico nos anos iniciais, bem como esta pesquisa incentive novas práticas em sala de aula, novas investigações sobre o tema e, sobretudo, colabore com a qualidade da Educação no município de Fortaleza.

## 2 CAMINHOS DA TEORIA

### 2.1 Letramento Literário e letramento crítico: definições norteadoras

Nesta seção, iremos abordar as concepções que embasam nosso trabalho como o conceito de letramento e letramento crítico, fazendo relação com o conceito de leitor crítico. Primeiro vamos dialogar sobre alguns termos necessários para um melhor entendimento sobre nossa pesquisa. Pensemos, então, em alguns questionamentos sobre letramento: quem é o leitor crítico e como ele é formado? Por que o leitor literário não é um leitor crítico?

Vamos começar trazendo para o diálogo, a compreensão de letramento. Segundo os escritos de Soares (2009, p.13), esse termo surgiu no Brasil, na década de 80, mas só foi contemplado nas páginas do Dicionário Houaiss, em 2001, que o definia como um conjunto de práticas que considera a capacidade de usar as diferentes formas escritas de texto. Acrescenta ainda que em países como França, Portugal, Inglaterra e Estados Unidos, o termo letramento surgiu na mesma época, nomeando as práticas sociais de leitura e escrita. Para a autora, letramento e alfabetização são termos diferentes, mas correlativos. Enquanto a alfabetização acontece em um contexto de práticas de leitura e escrita, pelas atividades de letramento, este só pode acontecer por meio da aprendizagem das “relações fonema-grafema”, a alfabetização.

Outros autores reforçam a ideia de letramento, enquanto prática social que colabora na construção da identidade do sujeito, na medida em que ele aprende a se posicionar, diante das diversas situações do cotidiano, e esse posicionamento leva à sua participação efetiva em sociedade, como afirma a concepção de Kleiman, (2008) sobre o tema.

Para Freire (1989, p. 19), quando traz o conceito de alfabetização, vemos subentendido o que hoje chamamos de letramento, pois acredita que ela deve ir além da leitura da palavra, pois esta vem depois da “leitura de mundo”. Portanto, o ato de ler, defendido por Freire (1989), acontece na compreensão da leitura crítica. Para o autor, a leitura do texto resulta nas percepções da relação que existe entre o texto e o contexto de produção, pelo(a) leitor(a). Dito de outra forma, a leitura não se esgota na decodificação da palavra, mas ela deve extrapolar a visão de mundo. Sendo assim, a leitura começa a partir da realidade de cada pessoa que se dedica a explorar a leitura da palavra. Por isso, quando lemos, compreendemos que ali estão traduzidas, pela visão do autor, os mundos representados por cada agente envolvido. Sobre esse aspecto Vygotsky (2000, p.5) afirma que “a palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio”, nesse sentido, o significado é uma parte fundamental da palavra. Nessa perspectiva, um texto só faz sentido, quando o leitor consegue

desvendar os diversos significados escondidos nas camadas menos superficiais.

Acreditando que aluno e professor compartilham do mesmo objetivo, a “formação de um leitor”, Kleiman (2022, p. 17) entende que o letramento é uma questão vital, frente à sociedade contemporânea, e que o professor precisa desenvolver práticas de leituras eficientes que permitam ao educando participar das práticas sociais comunicativas e verbalizadas e enfrentar as demandas de letramento impostas, cada dia mais, pela sociedade.

Pensando na dimensão crítica do letramento abordada por Rojo, o termo letramento crítico originou-se nos postulados dos letramentos múltiplos, afirmando que o aprendizado sempre deve estar relacionado a uma postura crítica. Compreende-se que o letramento crítico trata de forma correta os vários discursos que acontecem na sociedade, como os multissemióticos, por exemplo, que por causa dos movimentos históricos que são dinâmicos e provocam mudanças sociais, precisam ser atualizados de tempos em tempos (Rojo, 2009, p. 108).

O letramento crítico está atrelado a uma visão de linguagem que oferece estratégias para o estudante fazer escolhas éticas, a não se deixar levar por falsos argumentos, a não ser alienado. E ainda que ajude os estudantes a buscar sentido nos valores sociais e nos processos políticos e históricos dos quais fazem parte. Uma das consequências do letramento crítico é “aprender a problematizar as questões hegemônicas e os significados antiéticos que desrespeitam as diferenças" (Rojo, 2009, p. 108).

Nossa concepção de letramento crítico também está atrelado ao pensamento de Freire (2021, p.64), na construção de um sujeito que se reconhece incompleto e que busca sua autonomia. Levar os educandos a essa autonomia não deve ser vista como um favor, mas uma obrigação ética. Nessa construção desse sujeito autônomo, que passa dentre outras coisas pelos saberes do mundo e pelos saberes adquiridos com a leitura de textos, o professor tem um papel relevante. O autor aborda a leitura crítica como uma troca de saberes que precisa ser exercida de maneira consciente e que cabe ao professor deixar transparecer aos educandos que, somente conhecendo o mundo, serão capazes de intervir nele afirmando que:

Não se lê criticamente, como se fazê-lo fosse a mesma coisa que comprar mercadoria por atacado. Ler vinte livros, trinta livros. A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito. Ao ler não me acho no puro encaixe da inteligência do texto como se fosse ela produção apenas de seu autor ou de sua autora (Freire, 2021, p. 28).

Percebemos como o autor torna relevante a formação do leitor crítico passa pela forma como o leitor interage com o texto, sendo necessária a entrega crítica, abundantemente

curiosa. Dessa forma, uma das tarefas prioritárias do professor é ajudar seus educandos a vencer seus desafios na “compreensão” ou na “inteligência” do “objeto”, superando suas curiosidades através da satisfação da compreensão atingida, e assim, motivá-lo a continuar seguindo na busca pelo conhecimento (Freire 2021, p. 20).

Essa curiosidade, segundo o autor, precisa gerar no educando questionamentos como se estivesse em busca de descobrir algo, falando ou não, procurando respostas sobre as inquietudes da vida. Assim, uma das necessidades mais importantes a ser explorada nos educandos é a “curiosidade crítica”, inconformada, insubmissa. Nesse sentido, quanto mais colocamos em prática nossa capacidade de questionar, confrontar, titubear, de confirmar, mais curiosos e mais críticos nos tornaremos.

Corroborando com esse pensamento sobre o leitor crítico, Coelho (2000, p 39) afirma que o leitor tem: “total domínio da leitura, da linguagem escrita, capacidade de reflexão em maior profundidade, podendo ir mais fundo no texto e atingir a visão ali presente”. Da mesma forma, relaciona a condição de leitor fluente a idade entre 10 e 11 anos como a fase que a criança já tem “potencialidade” e dispõe de “um pensamento formal, reflexivo”. Destaca que o papel do adulto, nesse movimento, deve ser “desafiador generoso”, ao mesmo tempo que provoca a descoberta do novo, ajuda a superar desafios.

Nesse mesmo viés, trazemos a concepção de leitura defendida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais que está em consonância com nosso trabalho:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. In: Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental (Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 69-70).

Portanto, o letramento crítico literário que propomos evidencia que o contato do leitor crítico com o texto literário deve ir além do mero deleite ou contemplação, mas incitá-lo para entrar “no mecanismo da leitura.” Coelho (2000, p.40). Toda leitura de forma consciente ou não, feita em consonância com a essência do texto lido, acarretará numa consciência de mundo no íntimo do leitor. Em sua mente, tais representações se transformará em representatividade de determinada realidade. Daí constata-se o grande fenômeno que é a arte literária transformando a humanidade através da divulgação de ideias, valores e crenças

inerentes na sociedade desde os tempos mais remotos até a atualidade Coelho (2000, p. 50). A consciência a que nos referimos, concordando com a autora, é a que nasce na relação entre o *eu* e o *outro*, e que tem por resultado a consciência que por sua vez gera aprendizado.

Mas para que essa apreensão aconteça é necessário que a leitura consiga estabelecer a união entre o leitor e o texto lido, para que essa leitura se transforme em algo representativo da sua realidade. A autora enfatiza a necessidade de encaminharmos as crianças, de forma criativa, no sentido de estabelecerem *relações* entre o texto literário e o seu contexto de mundo ali presente, para se construir uma *consciência* a fim de ampliar suas visões de mundo e aprender a se posicionar e *agir no mundo* (Coelho, 2000, p. 51).

Pensando no caminho que o leitor crítico precisa fazer para construir essa *consciência* de mundo, na próxima subseção iremos caminhar rumo aos contos de fadas e tecer algumas considerações da influência desse gênero na formação reflexiva do leitor.

### ***2.1.1 Contos de fadas como ferramentas de letramento crítico***

Vamos começar pelo processo de criação e imaginação do homem na visão de Vygotsky (2018, p. 13). Essa atividade de criação acontece quando algo novo é criado, não importa, no entanto, se é algo relativo ao mundo visível ou se é um produto da mente ou do sentimento, conhecido apenas pela pessoa em que aconteceu esse processo. Para o autor existem dois processos de criação, um que acontece a partir das reconstruções das marcas do que trazemos guardadas na memória, quando nos lembramos dos fatos ocorridos na infância, por exemplo, reproduzimos tais marcas. A memória é abastecida com uma base orgânica chamada plasticidade, que nada mais é do que a propriedade de uma substância que permite modificar e guardar as marcas dessa modificação.

O outro processo criativo está relacionado à capacidade que temos de imaginar algo relacionado ao futuro, ou seja, que não foi vivido ou mesmo de um passado distante do qual não fizemos parte, e criar novas ilustrações ou situações que não fizeram parte de suas experiências, é chamado de “combinatória ou criadora”. Portanto, nosso cérebro não apenas reproduz ou mantém nossas experiências, mas também agrupa e reformula. (Vygotsky, 2018, p.15).

Tentando entender os mecanismos psicológicos, envolvidos nesse processo criativo, é preciso compreender que não podemos separar fantasia e realidade. Logo, toda criação imaginativa vem de elementos da realidade, fruto de nossas experiências vividas. O autor ressalta a origem dessa criação afirmando que:

A análise científica das construções mais fantasiosas e distantes da realidade, por exemplo, dos contos, mitos, lendas, sonhos etc., convence-nos de que as criações mais fantásticas são nada mais do que uma combinação de elementos que, em última instância, foram hauridos da realidade e submetidos à modificação ou reelaboração da nossa imaginação (Vygotsky 2018, p. 22).

Nesse sentido, os elementos fantásticos, isto é, aquilo que não corresponde à realidade, presente nos contos de fadas, também resultam de elementos extraídos da realidade. Sendo assim, nos encontramos diante de uma constatação, quanto maior for as experiências de uma pessoa, maior será seu repertório imaginativo.

Pensando no critério de repertório para dar asas à imaginação, resolvemos abordar na leitura dos contos de fadas os aspectos referentes a predição da leitura, buscamos nas experiências dos educandos, gerar hipóteses a respeito do tema, por exemplo, antes da leitura. Frisamos que escolhemos os contos tradicionais originais para este trabalho por serem narrativas que possuem, além da estrutura linguística necessária ao nosso estudo, os elementos que envolvem as virtudes podendo colaborar, sobremaneira, no desenvolvimento dos educandos. Conforme a visão da psicanalista, sobre a influência dos contos antigos na vida das crianças, com a qual concordamos:

Sem dúvida as crianças são capazes de entender versões mirabolantes e mais eloquentes. São capazes de entender que os contos são instrutivos e exemplificam o sucesso ou o fracasso de se ouvir o próprio coração, proteger a alma, amar o próximo e não fraquejar nessas tentativas...mas as interpretações simplistas e humilhantes que contém ameaças ao ouvinte, em vez de convidar a alma a ver mais profundamente, e que envergonham em vez de ensinar, não são um bom uso dessas histórias antigas que sobreviveram através dos séculos a tantos contratemplos (Grimm 2005, p. 15).

Sabemos que cada criança tem seu estágio de desenvolvimento, mas como vimos na subseção anterior, a criança que deveria ler fluentemente, entre a faixa etária dos 10 a 11 anos, pode fazer reflexões de determinados temas abordados nos contos de fadas. A autora ainda reforça a ideia de que, quando envelhecemos, mantemos a imaginação simbólica, isto é, a capacidade de pensar em diversos significados a partir de uma ideia.

Dessa forma, se os símbolos são expressos pela língua materna, logo as histórias são seu canal principal Grimm (2005, p. 17). É claro que não estamos defendendo a ideia de uma melhor compreensão textual pela idade de uma pessoa, pois, do mesmo jeito que um jovem pode se expressar seguramente frente às situações, um idoso pode simplesmente continuar bastante tolo.

Seja por um motivo ou por outro, os contos de fadas trazem inúmeras contribuições para o aprendizado das crianças. Da nossa parte, trouxemos os contos de fadas tradicionais originais para nossa abordagem metodológica neste trabalho, por acreditar que, além do

caráter lúdico e didático, esse gênero textual apresenta a estrutura e a linguagem adequadas para abordar as categorias de análise, propostas no quadro teórico de ISD, para alcançar nossos objetivos. Sobre o uso dos gêneros textuais nas aulas de leitura, concordamos com as palavras de Dolz e Schneuwly (2011, p. 24) “de um lado, o gênero como instrumento - unidade de conteúdo temático, composição e estilo - deve poder ser adaptado a um destinatário preciso, a um conteúdo preciso, a uma finalidade dada numa determinada situação”. Durante a aplicação das aulas interativas foi possível constatar a influência desse gênero textual como instrumentos de conhecimento, percebemos que sua ação sobre os estudantes gerou novos conhecimentos, a partir dos nossos objetivos.

Para entender como esse mecanismo acontece, na próxima subseção vamos conhecer o funcionamento do quadro teórico metodológico do ISD e sua implicação no ensino com gêneros textuais.

### ***2.1.2 A epistemologia do Interacionismo Sociodiscursivo***

A epistemologia interacionista social do quadro teórico do ISD, criado por Bronckart e amigos, que fundamenta nossos estudos, resulta da união de várias correntes da Filosofia e das Ciências Humanas que, independentemente de suas construções metodológicas têm em comum o pressuposto de que as condutas humanas resultam de um processo histórico de socialização, oportunizado pelo surgimento de instrumentos semióticos (Bronckart, 2023, p.18).

O posicionamento interacionista não leva em conta os processos biológicos humanos para interpretar as condutas humanas (como a Neurociência e o Cognitivismo), nem as aprendizagens ocorridas, a partir do ambiente, como é o caso do Behaviorismo, mas valoriza a história humana e os processos pelos quais as organizações históricas se desenvolvem na espécie, paralelamente ao desenvolvimento das relações semióticas. Leva em conta e analisa os aspectos estruturais e a função dessas organizações sociais e das relações semióticas. O interacionismo diz respeito aos processos filogenéticos e ontogenéticos nos quais as associações sociossemióticas colaboram para a construção da identidade e da consciência da pessoa, ajudando outras pessoas a construir uma lógica sobre o universo que a rodeia. O interacionismo, proposto por Bronckart, foi experimentado pelos estudos mais recentes da Antropologia, da Socioantropologia e, principalmente, pela Sociofilosofia de Habermas e Ricoeur (Bronckart, 2023, p.18).

E, ainda, o Interacionismo se alinha com a teoria original dos fatos sociais, proposta

por Durkheim para analisar as estruturas e o funcionamento dos fatos sociais, relacionando as representações coletivas, sociais e individuais, pelo autor. Essa teoria alimenta a categoria de análise do ISD chamada de contexto de produção. Nessa mesma linha estão os trabalhos de Sociologia e de Psicossociologia, que também favorecem o Interacionismo. Conta também, com a análise dos gêneros, tipos textuais e das formações sociais elaboradas por Foucault, com a proposta de Saussure sobre a *arbitrariedade radical* do signo, que compreende a interdependência entre a linguagem, a língua e o pensamento humano (Bronckart 2023, p.19).

Enfim, em relação à construção dos processos psicológicos, o Interacionismo faz um redesenho crítico da obra de Piaget, evidenciando papel fundamental das condições sociais na modelagem das capacidades da criança. Mas é, principalmente na obra de Vygotsky (2018), sobre a psicologia social, a que mais dialoga com a abordagem do interacionismo, Bronckart (2023, p.19). A abordagem Vygotskiana é fundamental para entendermos a interação entre corpo e mente na compreensão do comportamento humano. Vygotsky (2019) reconhece a importância da psicologia, dentro das ciências humanas, para o estudo do comportamento humano, da mente e da consciência. No entanto, mesmo suas pesquisas terem sido bastante frutíferas, enfrentaram dificuldades teóricas e metodológicas.

Para Bronckart (2023), uma Psicologia Interacionista deve, em primeiro lugar, abordar a dimensão discursiva da linguagem, buscando, através da Linguística e da Sociolinguística, a criação de seus próprios conceitos. Mas para além desse aspecto, deve também esclarecer as relações entre as ações humanas e a semiotização (ou ações languageiras). E deve também, num panorama histórico, identificar os métodos usados nas atividades languageiras, que contribuem para delimitar as ações atribuíveis aos agentes singulares que conseqüentemente moldam as pessoas em todas as suas capacidades psicológicas.

Destacamos que o conceito de atividade, defendido pelo ISD, vem dos postulados de Leontiev (1979) que a designa de organizações funcionais do sujeito, orientada para um objeto, o próprio objetivo que orienta a ação, que servem de acesso a esse sujeito para o mundo externo, podendo gerar conhecimento. Portanto, as ações são as etapas para atingir o objetivo da atividade Bronckart (2023, p.25). Com esse entendimento, o estudioso estrutura seu quadro teórico afirmando que:

Para alcançar seus próprios objetivos tais como Vygotsky os definiu, a psicologia deve, portanto, aos nossos olhos, sair de si mesma, ou mais precisamente rejeitar os postulados epistemológicos e as restrições metodológicas do positivismo que a criou a fim de dar conta das suas dimensões sociais e discursivas constitutivas. Tal é o projeto do interacionismo sociodiscursivo (Bronckart, 2023, p. 26).

Nesse sentido, os conceitos semiotizados são produtos de uma relação entre as representações individuais e coletivas e que produzem, nas pessoas, um distanciamento com o meio ambiente. A semiotização, portanto, dá origem à atividade estritamente de linguagem [linguagem] que resulta em discurso ou texto. E imbricados na variedade das atividades não linguageiras, os textos vão variando por eles mesmos e transformando-se em diversos gêneros.

A teoria defendida por Foucault (1969) afirma que um grupo verbal é formado por diferentes grupos sociais, e que dependendo dos interesses de cada grupo, desenvolvem maneiras diferentes de utilização da língua, que ele denominou de *formação discursiva*. Compatível com as ideias do ISD, a formação discursiva, proposta por Foucault, foi denominada de formações sociais de linguagem [sociolinguageiras], que através do próprio movimento dos signos, gera formas diferentes de discurso, que Bronckart (2023) chamou de gêneros de texto.

Contudo, essas análises geram consequências. Primeiro, uma língua não pode ser classificada como *única e homogênea*, dado seu caráter histórico, ela é atravessada por níveis de organizações sociais. Esta constatação é bastante evidenciada na obra de Saussure, porém pouco valorizada pelas correntes da linguística e da psicologia não-interacionista. Se a pessoa só tem acesso ao meio através de uma ação de linguagem, e esta vem carregada de textos e signos, frutos das relações passadas que já se encontram enraizadas, não podemos negar que os mundos representados foram formados muito antes de nós, logo os textos e signos que o constituíram, apresentam marcas históricas. Sobre esse movimento sincrônico Bronckart afirma que:

Num dado estado sincrônico, o falante de uma língua se vê, portanto, confrontado com esse duplo produto histórico dos mundos representados e dos textos já existentes...e a construção do conhecimento dos mundos, dá-se não só no confronto com as representações veiculadas pelos textos contemporâneos, mas também e sobretudo no confronto com as representações veiculadas pelos textos das gerações anteriores (Bronckart, 2023, p. 32).

Desse modo, as produções de linguagem [linguagem] de uma pessoa acontecem na relação com a Intertextualidade, sintonizados com as experiências sociais e históricas passadas, estas atividades de linguagem são responsáveis pela mediação das atividades sociais que focalizam nas condutas humanas. O estudioso sustenta que o agir comunicativo é típico dos mundos representados e também é responsável pelas ações. A principal tese do ISD sobre a concepção de *ação* é que ela resulta das atividades sociais, praticadas pelas pessoas, através da linguagem. Dentro da atividade de linguagem, a pessoa julga o agir social do outro, a partir dos critérios de avaliação coletiva em relação aos mundos representados, proposto por Habermas (1989), que os divide em três mundos formais, conforme imagem abaixo.

Figura 1 – Mundos representados



Fonte: Elaborado pela própria autora (2025).

Para Habermas (1989), esses mundos são construídos historicamente e, portanto, em dado momento sincrônico, exerce influência nas atividades humanas. As teorias que explicam o surgimento desses mundos, acerca do ambiente físico (mundo objetivo), ou quando se refere às regras, normas e aos valores, criados para regular as ações dos indivíduos (mundo social) e também as expectativas sobre as qualidades que uma pessoa deve ter (mundo subjetivo), quando agem coletivamente, promovem uma avaliação dessa atividade e, conseqüentemente, dos participantes dessa atividade.

Resumindo, no que diz respeito à proposta de metodologia desse quadro teórico, está ancorada sobre as ações de linguagem [linguageiras] e os textos que delas advêm, a análise de texto proposta pelo ISD é bastante semelhante a esse processo. Primeiro, é feita a análise das atividades semiotizadas e sua relação com o mundo social e a intertextualidade. Depois, é feita a análise da arquitetura interna do texto e dos elementos linguísticos próprios de cada língua natural. Por fim, é feita a análise dos processos mentais e comportamentais, no momento da produção do texto, ainda que de forma alusiva.

Devido à complexidade epistemológica do interacionismo sociodiscursivo, não pretendemos discorrer sobre toda a sua gênese, mas apenas situar o leitor sobre as correntes e concepções que embasam esse quadro teórico. Destacamos o papel da Sociologia e Filosofia, em se empenham para relacionar linguagem, ação e pensamento, na formação do ISD.

Na próxima seção, iremos detalhar as categorias de análise que envolvem esta pesquisa, bem como os processos envolvidos, a partir dos pressupostos do quadro teórico do ISD.

### ***2.1.3 O quadro teórico do ISD***

Esta pesquisa se insere na vertente interacionista de ensino, amparada pelos documentos oficiais, tanto no âmbito nacional quanto municipal. Por se tratar de uma pesquisa nos anos iniciais, do Ensino Fundamental, utilizamos documentos que regem essa etapa de ensino. Assim, utilizamos como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Documentos Curriculares Referenciais de Fortaleza (DCRFort).

Estamos embasados dentro da perspectiva interacionista de leitura, com o quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), proposto por Bronckart e colaboradores, que tem como base teórica a psicologia da linguagem e sua epistemologia, amparada no interacionismo social Bronckart (2012). Para o ISD, as ações dos sujeitos são constituídas em meio às dinâmicas sociais, dentro de um contexto, na atividade humana.

Dessa forma, como aponta o autor, toda ação de linguagem tem um propósito. O ISD dialoga com a psicologia interacionista social, buscando na linguagem suas dimensões discursivas e sociais. Nesse sentido, iremos abordar alguns pontos do quadro teórico metodológico do ISD, para entendermos os processos que iremos abordar. Para fundamentar nossos estudos iremos nos embasar na obra de Bronckart (2023).

Dialogando com o ISD, utilizamos o conceito de AIL, Leurquin (2014), que nos traz uma proposta de leitura, a partir da qual mergulhamos no texto, juntamente com o autor. Nessa proposta de aula, há uma interação em que a linguagem e o conhecimento tornam-se um mecanismo capaz de provocar inquietudes, mediada pela ação do professor. Muitos trabalhos abordam e discutem a concepção dialógica (interacionista) da linguagem, relacionada ao estudo dos gêneros textuais.

Nessa perspectiva, passamos a pensar no modo como funcionam os textos nesse processo de construção da criticidade, para tentar entender como o leitor pode extrair sentido e, assim, construir seu próprio caminho. Inicialmente, adotamos a concepção de texto de Bronckart (2023, p.64), para qual “toda unidade de produção verbal, situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista acional ou comunicacional)”, são as produções verbais prontas e acabadas advindas de uma situação comunicativa.

De acordo com o autor, quando um texto é produzido o “agente produtor” traz uma noção de conhecimento sobre os gêneros e os discursos implicados. Dessa forma, cada texto “singular” ou “empírico” possui um modelo e estilo próprios. Sendo assim, o autor traz o conceito de texto empírico, um texto que pertence necessariamente a um gênero e, portanto, possui diversos tipos de discurso e as decisões tomadas pelo agente produtor, em razão da situação comunicativa.

A partir dessa reflexão, pensamos para nossa pesquisa abordar o gênero textual conto de fadas tradicional, na versão original, no qual focaremos no contexto de produção dos textos, no conteúdo temático e nos mecanismos enunciativos, especialmente as modalizações como forma de desenvolver uma leitura mais profunda e crítica dos textos, ampliando as capacidades de linguagem, contribuindo para a formação de um leitor reflexivo.

Em relação à leitura dos textos, Bronckart (2023, p.68) defende três tipos, denominados por ele de subconjuntos observáveis. A imagem a seguir apresenta esses subconjuntos.

Figura 2 – Subconjuntos observáveis



Fonte: Elaborado pela própria autora (2025).

Cada texto empírico é considerado um recorte que delimita um tipo de discurso. Esse recorte funciona com esses três subconjuntos de dados da leitura inicial, que, por sua vez, são confrontados com os tipos de discursos.

Para o ISD, as condições de produção textual começam a partir de uma atividade social, aliada a uma intertextualidade. Para produzir um texto, então, é necessário que o agente mobilize suas representações dos mundos, que caminham em duas direções diferentes. Um diz respeito aos três mundos, que contribuem para a formação do contexto da produção, isto é, o local onde o produtor imagina se encontrar, tais conhecimentos de mundo vão dar uma direção pragmática ao texto. A outra direção diz respeito a uma rede de conhecimentos que vão apontar o conteúdo temático (os temas que serão verbalizados), influenciando também nos aspectos da fala, a partir dos mundos representados.

Ao analisar o contexto de produção, é preciso ter em mente os mundos

representados, pois, conforme Bronckart (2023, p. 79), eles exercem influência no contexto. O conjunto de parâmetros que exercem influência na construção dos textos são agrupados em dois conjuntos: do mundo físico e do mundo sociossubjetivo. Os parâmetros referentes ao contexto físico são quatro:

- lugar de produção: o lugar físico onde o texto é produzido;
- o momento da produção: a duração do tempo no momento da produção;
- o emissor ou produtor: a pessoa ou máquina que produziu o texto, oral ou escrito;
- receptor do texto: as pessoas que recebem o texto.

Em relação ao contexto sociossubjetivo, temos também quatro parâmetros.

- O lugar social: diz respeito ao lugar social ou ao modo de interação que o texto é produzido;
- A posição social do emissor: diz respeito ao papel social do produtor no momento da interação;
- A posição social do receptor: diz respeito ao papel social do receptor ao ler o texto;
- O objetivo da interação; diz respeito ao ponto de vista do enunciador aos efeitos sobre o destinatário.

No tocante às terminologias usadas no ISD, o termo *enunciador* designa o autor, enquanto textualizador, expositor e narrador são atribuídas à gestão das vozes (Bronckart, 2023, p. 80).

Em relação ao conteúdo temático de um texto, conforme o ISD, esse pode ser determinado como o conjunto das informações, apresentadas, explicitamente, através da língua natural utilizada. Na sua análise, o conteúdo temático pode sofrer influência de cada mundo, individualmente, ou pode contar com a influência de todos ao mesmo tempo, isto é, o tema de um texto pode se referir a objetos do mundo físico ou abordar fenômenos do mundo social. De acordo com Bronckart (2023, p.83), pode trazer temas de caráter subjetivos e ainda combinar temas referentes a dois ou três desses mundos.

Os contos de fadas que compõem nossa abordagem trazem temas que são bastante relevantes. Mesmo se tratando de contos tradicionais originais, os temas abordados nas tramas dialogam com a realidade atual. O importante nessa abordagem é fazer os estudantes perceberem a diferença dos contextos históricos, o passado e o atual, e os objetivos do produtor. Claro que o leitor não tem como diferenciar cada parâmetro do contexto de produção, mas ao ler um texto, vários aspectos podem ser observados e, assim, o leitor ressignifica as mensagens e amplia os sentidos do texto. Os contos de fadas abordados nas intervenções são do francês Charles Perrault e dos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm, de origem alemã. O contexto

sócio histórico e cultural dos dois remete aos séculos XVII e XIX, respectivamente. Escolhemos dois países diferentes, em momentos históricos também diferentes, pois queríamos abordar a influência do contexto de produção nos contos. Esse momento é importante para que os leitores percebam a influência do contexto de produção, no modo como o texto foi escrito.

É importante lembrar que os três mundos estão incorporados ao mundo discursivo, ao contexto interno do texto. Dessa forma, todas as ações imbricadas na trama como a relação entre os personagens, as intrigas, o jogo de poder, o bem *versus* o mal, além da análise linguístico-discursiva colaboram para ampliar e ressignificar os conhecimentos do leitor.

Concordando com Bakhtin (2003), outro fator importante para a construção dos textos é o intertexto. Para o ISD, o intertexto é formado pelos grupos de textos construídos ao longo das gerações, eventualmente sendo modificados ou atualizados pelas novas gerações. Nesse sentido, Bronckart (2023) defende o conceito de gênero postulado por Dolz e Schneuwly (2011) como instrumentos que estão a serviço da língua.

Isto posto, passemos agora para conhecer a estrutura dos textos na concepção do ISD. Para Bronckart (2023 p.102), um texto é organizado em níveis entrelaçados que interagem entre si, denominado pelo estudioso de folhado textual. Essa diferença dos níveis de análise está baseada na hierarquia textual colaborativa, para desvendar a trama do texto. O quadro abaixo explica o funcionamento dessa divisão.

Quadro 1 – Estrutura dos textos de acordo com o ISD

<b>Infraestrutura geral dos textos</b>	<b>Mecanismos de textualização</b>	<b>Mecanismos enunciativos ou configuracionais</b>
É o nível mais profundo, também chamado de infraestrutura, que contribui para entender os tipos de discursos e as sequências narrativas.	É o nível intermediário e atua através dos mecanismos de conexão (organizadores textuais), de coesão nominal(anáfora) e verbal (os verbos).	Também chamado de configuracional, esse nível contribui para a coerência pragmática (ou interativa) do texto. Responsável pelas vozes que se expressam no texto e as modalizações.

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com a concepção do ISD (2025).

Percebemos que de novo voltamos aos mundos representados conforme Habermas (1989), mas agora relativo ao “mundo” das vozes sociais conforme já explicamos

anteriormente. Aqui as vozes do autor empírico, dos personagens e narrador se organizam e são percebidas pelo leitor.

Ressaltamos que os contos que foram trabalhados nas intervenções são os originais, portanto, bastante extensos e apresentam diversas temáticas e modalizações que refletem seu contexto de produção o que ajudou na compreensão dos estudantes sobre o nível enunciativo. Realizar perguntas referentes à posição social do personagem e à atitude dela em relação ao outro personagem colaboram para esse entendimento nesse nível.

Nesse sentido, entendemos que as modalizações dentro do texto literário necessitam ser bastante trabalhadas na aula de leitura para que os estudantes percebam que o texto traz diversos posicionamentos como o do narrador, dos personagens e do próprio autor. É importante frisar na aula que a voz do autor é expressada na voz do narrador, que manipula as vozes dos personagens e seus posicionamentos na trama, podendo, por exemplo, disseminar seu pensamento ideológico.

A noção de texto que abordamos aqui busca, linguisticamente, levar ao leitor uma coerência comunicativa escrita ou oral. Além disso, conforme o ISD, os textos são social e historicamente construídos a partir das ações de linguagem [linguageiras], nas diferentes situações de comunicação, com objetivos em função do seu interesse. Para essa ação de linguagem, Bronckart, Dolz e Pasquier (1993) afirmam que “as modalidades instrumentais de realização” são fundamentais para a compreensão, produção, interpretação ou memorização textual e que esses instrumentos estão relacionados às capacidades de linguagem. Como vimos acima, os elementos discursivos mobilizam essas capacidades.

O nosso foco é abordar duas capacidades, a de ação e a linguístico-discursiva através do contexto de produção e dos mecanismos enunciativos, identificando o tema e as modalizações, especialmente, as deônticas que avaliam os enunciados à luz dos valores sociais; as modalizações apreciativas que fazem um julgamento “subjetivo”, analisando os fatos como “felizes, infelizes, estranhos”; e as modalizações pragmáticas que atribuem as responsabilidades dos personagens, mobilizando as “capacidades de ação (o poder fazer), a intenção (o querer fazer) e as razões (o dever fazer)” (Bronckart, 2023, p. 114-115).

Por fim, procuramos desenvolver nas aulas interativas de leitura, utilizando nesse percurso uma sequência didática, as capacidades de ação e linguístico-discursiva, com o gênero textual contos de fadas, na versão tradicional e original, explorando o contexto de produção e o nível enunciativo com foco no tema e nas modalizações, ampliando as capacidades de linguagem dos estudantes do 5ºano do ensino fundamental.

A seguir, teceremos alguns pontos sobre a importância do gênero textual ser associado às capacidades de linguagem.

## **2.2 Caminho das Capacidades de linguagem**

Concordando com o pensamento de Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), em que afirmam que as capacidades de linguagem do estudante são responsáveis por trazer à memória as construções sociais, vividas durante determinadas interações, tendo como resultado a construção de um gênero. Desse modo, as capacidades de linguagem colaboram para: “adaptar-se às características do contexto (capacidade de ação), mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas), dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas)” (Dolz e Schneuwly, 2011, p.44).

Para os referidos autores, os gêneros são “(mega)instrumentos” a serviço da linguagem. Através da teoria Bakhtiniana, os autores definiram os gêneros pelas dimensões essenciais: “os conteúdos, a estrutura comunicativa, as marcas de linguagem, e os discursos que formam a estrutura” Dolz e Schneuwly (2011, p. 44). Dessa forma, os gêneros, aliados às capacidades de linguagem dos estudantes, favorecem o trabalho do professor na medida em que todos os processos implicados, no decorrer da aprendizagem, vão servir de norte para as possíveis intervenções.

Quando o professor observa as capacidades de linguagem, no início e durante o percurso, tem a possibilidade de delimitar seu campo de atuação, durante a aplicação de uma sequência didática. A comprovação da adaptação das capacidades anteriores adquiridas, associadas aos novos aprendizados, podem ser percebidas no comportamento dos alunos. Ressaltamos a importância das estratégias de ensino que devem possibilitar aos estudantes uma compreensão profunda dos gêneros, para que ele possa progredir. Para isso, é necessário propiciar atividades variadas e avançar na complexidade de acordo com o progresso dos estudantes. Nesse sentido, o uso de uma sequência didática pode contribuir para as intervenções dos professores.

O objetivo desta proposta é mostrar que é possível construir, em todas as etapas de escolaridade, instrumentos que possibilitem a ampliação das capacidades para dominar os gêneros. Nesse sentido, é possível agrupar os gêneros, a partir das capacidades dominantes que irão ajudar a superar diferentes problemas de linguagem. O quadro a seguir resume os três níveis citados anteriormente, ajudando nessa compreensão.

Quadro 2 - Capacidades de linguagem aliada ao gênero

Representação do contexto social	Estruturação discursiva do texto	Escolhas linguísticas ou textualização
Capacidade de ação	Capacidade discursiva	Capacidade linguístico-discursiva

Fonte: Elaborado pela autora, de acordo com Dolz e Schneuwly (2011).

Para trabalhar esses problemas de linguagem, conforme sugerem os autores, é necessário o uso de sequências didáticas abordando um ou vários gêneros, focando na complexidade de acordo com a escolaridade. Os estudiosos ainda destacam que um mesmo gênero poderá ser abordado diversas vezes, ao longo da escolaridade, com graus diferentes de aprofundamento Dolz e Schneuwly (2011, p. 53). Pensando nessa afirmação, reforçamos nossa escolha pelos contos de fadas, uma vez que são gêneros trabalhados, desde o início da educação escolar, mas com diferentes níveis de complexidade.

A seguir, iremos apresentar nosso caminho metodológico para desenvolver nossa intervenção.

### **3 LITERATURA, LETRAMENTO E CONTOS DE FADAS – TRÊS ESTRADAS UM MESMO CAMINHO A PERCORRER**

#### **3.1 A Literatura Infantil e a escola pela estrada afora**

Nesta seção, iniciamos nossa caminhada pela estrada literária. Entre as flores do caminho e o lobo mau, iremos compartilhar um pouco do berço da Literatura Infantil (LI) e seu encontro com a escola.

A ideia de LI deu seus primeiros passos, no final do século XVII e durante o século XVIII, com o surgimento dos primeiros livros infantis. Antes disso, a ideia de “infância” ainda não permeava o cotidiano da época. Como conceito de infância, concordamos com o de Zilberman (2003), que mostra uma concepção dentro de uma “faixa etária diferenciada” e que apresenta características próprias, especialmente, uma educação específica. Essa nova maneira de olhar a criança veio da necessidade de uma reestruturação familiar na burguesia moderna, que buscava uma família mais centrada em um pequeno grupo, em contra ponto ao atual modelo “baseado em reações de parentesco”. A ideia era ter um novo modelo familiar mais unido e amoroso, evitando a interferência de outros nos negócios.

Antes desse conceito, as crianças eram vistas apenas como parte da família e não tinham nenhuma atenção diferenciada, por causa do seu mundo infantil. Conforme a autora nos relata, adultos e crianças compartilhavam das mesmas experiências. Esse novo olhar para a criança gerou uma família “unicelular”, porém, exercia um certo controle no desenvolvimento intelectual infantil, além de influenciar seus sentimentos.

A valorização da infância, enquanto faixa etária diferenciada, a partir desse novo contexto familiar, trouxe diversas visões que, de certa forma, enfraqueceram a autonomia infantil. Primeiro, a criança passou a ser vista como alguém que precisa de cuidados e atenção especial, até se tornar adulto. Esse novo modelo “harmônico” de vida familiar sustentava o modo de vida corriqueiro da classe média.

Mas esse novo olhar não ficou apenas no âmbito familiar, o fator biológico, que assegura essa etapa do desenvolvimento humano, foi tomado como medida para o desenvolvimento de teorias sobre “a dependência da criança” Zilberman (2003 p. 18), asseguradas por acordos pedagógicos, redigidos com essa finalidade. Enquanto isso, a falta de experiências vividas pela criança a transformam em um ser inocente e que precisa dos cuidados dos mais velhos para ajudá-los a vencer os obstáculos da realidade.

Diante disso, assim como Zilberman (2003), observamos que a “manipulação da infância” trouxe muitas consequências para sua formação. A autora resume esse processo constatando que:

O círculo se fecha: postula-se a fragilidade natural da criança de acordo com sua situação biológica em formação; em razão disto, é distanciada dos meios produtivos, o que determina sua dependência, acentuada pelo fato de que não vem a ser dotada de um conhecimento pragmático que a ajude a transmutar em trabalho suas habilidades. E esse isolamento é coroado por uma total marginalização, no momento em que se torna condição de permanência da naturalidade infantil e de sua inocência original a ignorância dos fatores que poderiam torna-la socialmente produtiva e, portanto, emancipada (Zilberman 2003, p.18).

O tempo passou e trouxe com ele, o advento das escolas, que incorporam essa imagem da infância. Dessa forma, o papel da escola passa a ser, prioritariamente, o de conduzir a criança à vida adulta e, paralelamente, protegê-la das ameaças do mundo ao seu redor. Essa ruptura com o antigo universo da criança, que sai de um modelo de convivência social livre e interativo e passa agora para um “sistema de clausura”, no qual um grupo de crianças da mesma idade ficam sentadas de costas, uma para outra, olhando para alguém que, supostamente, é o detentor de todo o conhecimento, revestido de autoridade. Nitidamente, vemos que o papel da escola vai na contramão do que se espera dela. Primeiro, tira a criança do meio social, oferecendo em seu lugar um ambiente recheado de regras e normas. Depois, se opõe à maneira de refletir sobre os problemas do mundo e suas relações, favorecendo a manutenção do ideal de Educação da burguesia, que foi, por muitos anos, a patrocinadora da Educação escolar (Zilberman, 2003, p. 22).

Além da escola, a outra instância que participa do processo de “manipulação da norma em vigor” Zilberman (2003, P.23) é a literatura. Por ter a premissa de ensinar valores, a literatura funciona como instrumento de controle social das regras e normas, podendo até, nas palavras da autora citada, “substituir o adulto, até com maior eficiência”. Nesse mesmo caminho, a LI pode recriar o universo adulto, através do “narrador” manipulando as ações dos personagens, de acordo com seu objetivo. E ainda, a literatura, para além desses fatores, pode servir de mecanismo de lazer. Nessa medida, a LI, através de seus elementos estruturais – narrador, personagens, visão de mundo – podem ser utilizados como instrumento de manipulação do imaginário, em favor da ideologia do adulto que intervém. Dessa forma, colabora para a produção do “gênero”, que busca ressaltar a inocência, mas acaba reforçando a degradação da infância.

Essa situação pode piorar com a chegada do principal instrumento de trabalho do professor: o livro. Ele, muitas vezes, reflete os valores e as normas da sociedade vigente, que devem ser doutrinadas, pedagogicamente. Contudo, a oposição a esse sistema, que visa impor

suas regras, pode ser conflituosa, não só para alunos, mas também para os professores, uma vez que esse não consegue exercer nenhum controle sobre os organismos de poder (Zilberman, 2003, p. 24).

Para além de todos esses obstáculos, enfrentados pela escola e a LI, entendemos que ambas são detentoras de um poder transformador. Todavia, para isso, se faz necessária uma tomada de consciência na postura do professor, enquanto formador de leitores, para uma postura crítica e reflexiva sobre o uso texto literário, em sala de aula. Acreditamos que a Literatura é um instrumento que serve de espelho ao leitor, refletindo suas emoções e atitudes cotidianas, mas também ajuda a pensar sobre “sua condição pessoal”. Portanto, a escola precisa ser essa ponte que une leitor e obra, tendo o professor como mediador desse processo, comprometido com uma nova postura sendo, portanto, um formador de leitor.

Desse modo, compreendemos que, se por um lado a sala de aula é um espaço que colabora para despertar o gosto pela leitura e para a troca de experiências literárias, a didatização dela pode provocar um apagamento nas pretensões literárias do leitor, que pode não querer ser ensinado por meio da arte literária. Essa questão parece que já se cristalizou e temos vistos apenas práticas de leituras com expectativas didáticas. E, mais que isso, uma espécie de engessamento na maneira de abordar um texto, como se todos pertencessem ao mesmo gênero textual.

Nesse sentido, as práticas de leitura que vêm sendo contempladas, a partir de textos literários, também deixam a desejar. Elas visam trabalhar aspectos pragmáticos do texto ou trazem suas impressões e críticas prontas sobre a obra. Tais práticas colaboram para a falta de autonomia cognitiva diante de questões que, com frequência, fazem parte do cotidiano escolar. Nessa perspectiva, trazemos a visão de Hunt (2010, p. 36), afirmando que “introduzir uma criança na literatura da maneira que ela tem sido feita até agora, é limitar e não expandir, sua vida”. Essa preocupação é válida na atualidade, em que a sociedade pede um cidadão que tenha diferentes visões de mundo e saiba ser participativo, diante das diversas situações, das mais simples às mais complexas.

O autor ainda afirma que a Literatura pode colaborar nesse processo e que, apesar de muitos leitores, sejam adultos ou crianças, não terem conhecimento sobre as regras literárias para uma compreensão leitora, já existem práticas de leitura que caminham nessa direção. Sobre isso ele afirma que:

Tanto as crianças que leem os livros como a maioria dos adultos que lidam com eles não sabem nada de sistemas de valores literários e de leitura descontextualizada; não conseguem compreender seus sentidos, vendo-os como ilógicos e ameaçadores. Mas a crítica está mudando. Ela possui elementos valiosos que nos ajudam a entender de

que maneira pensamos; ajuda-nos a trabalhar com textos e com pessoas (Hunt, 2010, p.20).

Nossa pesquisa segue nesse sentido, investiga quais elementos ajudam na compreensão e interpretação de um texto, possibilitando reflexões e ressignificando suas percepções de mundo, a partir da interação entre os conhecimentos já adquiridos e os novos trazidos no texto.

### ***3.1.1 Leitura literária como estratégia para a formação do leitor crítico***

Continuando nossa caminhada pela estrada afora, trazemos nossa compreensão da natureza formativa da leitura literária na escola, em relação à formação do leitor crítico. Para além do seu aspecto social, a escola se revela na sua relação com a Literatura na sala de aula. Tanto a escola quanto a Literatura colaboram para a formação da pessoa a qual se dirigem. Compreendendo a importância da literatura, abordaremos alguns pontos, de maneira sucinta, subscrevendo o que disse Zilberman (2003) sobre o alcance da Literatura.

A Literatura utiliza meios capazes de unir o leitor a sua realidade cotidiana. Assim, utilizando os “recursos da ficção”, ela consegue estabelecer uma conexão, por “mais exacerbada que seja a fantasia do escritor” e por mais distantes que sejam o “espaço” e o “tempo” em que a obra foi feita. Dessa maneira, a Literatura consegue romper com as barreiras do imaginário, do tempo e do espaço, para dialogar sobre problemas e soluções com a pessoa que a busca.

Para ponderar o uso dos textos, em sala de aula, para fins pedagógicos, a escola e a Literatura foram vistas na mesma posição já que conseguem exercer certo poder sobre aqueles que estão ao seu alcance.

Entretanto, esse redimensionamento da arte pode trazer benefícios unindo autor e leitor através do texto fazendo com que ele “exerça um papel ativo” nesse processo. Nessa medida, para que essa mudança funcione implica, também, uma mudança de postura por parte do professor, como a escolha de textos desvinculados de regras gramaticais, não que essas devam ser esquecidas, mas não podem direcionar as escolhas literárias. Tão pouco um texto pode ser escolhido com o pretexto para ensinar regras de comportamento.

Existem opiniões divergentes, quanto às escolhas de livros para crianças. No entanto, nós concordamos que os textos escolhidos para crianças não podem partir do princípio de que a linguagem precisa ser simples ou inferior à adulta. Nessa perspectiva, Hunt afirma:

A suposição de que a literatura infantil seja necessariamente inferior a outras literaturas - para não falar que é uma contradição conceitual - é, tanto em termos linguísticos como filosóficos, insustentável. Implica também uma provável homogeneidade entre texto e abordagem autoral, uma perspectiva ingênua da relação e texto e abordagem autoral, uma perspectiva ingênua da relação entre leitor e texto e uma total falta de entendimento tanto das habilidades da criança-leitora como da forma como os textos operam (Hunt, 2010, p.48).

Em relação a essa forma de conceber a criança como um ser limitado e que, portanto, a Literatura oferecida não precisa de nenhum rigor linguístico ou literário, nos parece ser resquícios dessa visão de controle em que a criança foi colocada. Isso restringe seus horizontes, diante das várias possibilidades nesse universo fantástico da Literatura.

Através do texto literário, a criança busca conhecer a si mesma, através de outras realidades, mas, a partir do seu próprio mundo. Não foi por achar que os contos de fadas são melhores do que outros gêneros textuais que optamos por essas histórias, neste trabalho, mas por acreditar que, seja por conto de fadas, fábulas, lendas, mitos ou relatos de aventura, a criança irá ter a possibilidade de se reconhecer, através de conflitos e soluções do universo imaginário, mas que dialogam com o seu próprio mundo.

Nesse encontro entre leitor e texto, ocorre a leitura, e para que essa aconteça de maneira a ampliar os horizontes dos estudantes, a postura do professor, frente à formação desse leitor é fundamental. Sabemos que não cabe ao professor utilizar o livro em sala de aula apenas como um simples recurso pedagógico ou como suporte para atividades com perguntas e respostas prontas no texto que não levam à reflexão. É preciso ir além de atividades mecânicas e ampliar a interpretação e compreensão leitora, ajudando o aluno na percepção de temas, que surgem em meio a elementos de ficção e seres humanos.

É nesse movimento de ressignificação da leitura que aparece o leitor crítico. Ratificando essa ideia, Leurquin e Carneiro (2014) afirmam que é possível deixar em aberto às possibilidades de leitura em relação ao texto, no sentido de construir ou reconstruir, avaliar ou reavaliar e trazer novos significados do texto. Esse termo “leitura crítica” parece um pouco exagerado quando se fala de crianças. Talvez pelo fato de abster a criança de uma vida social e, por isso, achamos que ela é incapaz de uma postura questionadora.

Porém, se o livro oferece possibilidades para essa compreensão, por meio dele “a criança adapta o seu conteúdo inconsciente às fantasias conscientes, e isso a capacita a lidar com esse conteúdo”, como propõe Bettelheim (2024, p. 14), proporciona ao estudante uma base autônoma que corrobora para a formação desse leitor inquisidor.

### ***3.1.2 A Leitura na estrada do Interacionismo Sociodiscursivo***

A leitura como prática social engloba uma diversidade de textos e outras leituras Kleiman (2008), ou seja, ao lermos um texto, colocamos em ação todo um conjunto de valores, costumes e crenças que refletem diretamente nosso grupo social e onde se deu nossa socialização inicial, apontando o lugar onde fomos criados. Mas como esses aspectos podem refletir na leitura? Conforme a visão da autora os textos apresentam características sociais implícitas que necessitam ser discutidas abertamente com o aluno independente do objetivo da aula em relação à leitura. Concordamos com a autora até certo ponto pois partimos do entendimento que a aula de leitura precisa de objetivos bem definidos pois como afirma Leurquin (2014), a escolha do texto pelo professor parte do objetivo da aula. Após a escolha do texto, a partir dos objetivos da aula, o professor poderá pensar nas estratégias de leitura que irão favorecer a compreensão dos aspectos sociais, implicados na história.

É preciso dizer que, apesar do foco do ISD não ser a leitura, mas a atividade de produção de texto, através de construção de sequencias didáticas, a leitura pode ser explorada, utilizando os mesmos parâmetros para a compreensão de sentido. Para entendermos melhor como essa interação acontece, primeiro vamos ver a percepção de texto pelo ISD. Sobre esse entendimento, a relação do texto com o leitor se constrói a partir de situações discursivas, pensando, assim, o ISD traz a concepção de que os textos são frutos da atividade linguageira, cuja função é revelar o “agir humano” Bronckart (2023, p. 78). Nesse aspecto, para o autor, o agente produtor só dispõe de alguns aspectos das representações sociais, advindas das interações. Nesse sentido, a “ação linguageira externa”, definida pelas características do mundo físico, se diferencia da “situação de linguagem interna”, isto é, as impressões subjetivas desse mesmo mundo. Portanto, devido a essas situações de ação, um texto jamais pode ser tratado de maneira estável.

Conforme o autor, para a produção de um texto, o “produtor” faz uso das representações, a partir dos três mundos representados, o físico, o social e o subjetivo, a partir do seu contexto de produção. Dessa forma, o “contexto físico” pode ser definido a partir de quatro parâmetros, que exercem influência no modo como os textos são concebidos. Esses elementos demonstram que o texto vem de uma situação comunicativa, no espaço e no tempo, e envolve interlocutores. Além disso, os textos participam de uma atividade social, na qual são demonstrados as normas e valores, mas também de uma atividade subjetiva, pela qual se traz o reflexo de si mesmo, que Bronckart (2023, p.80) chamou de “contexto sociosubjetivo”. Tal como o contexto físico, o contexto sociosubjetivo apresenta referências que mobilizam, por exemplo, os papéis sociais e o posicionamento do autor. Lembrando que tais parâmetros só exercem alguma influência no texto através das próprias simbologias do seu

“agente-produtor”.

Para o desenvolvimento de uma leitura mais profunda, Bronckart (2023) apresenta a hipótese de que os textos apresentam três “níveis” sobrepostos, mas que dialogam, que ele chamou de “folhado textual”. Para o autor, esses três níveis de categoria são responsáveis pela arquitetura geral dos textos e trazem suas contribuições para uma leitura mais profunda: a infraestrutura geral dos textos, os mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos. Desse modo, os mecanismos de textualização dão conta de tornar visível o conteúdo temático, através das “séries isotópicas” que apontam para uma organização mais profunda que é a infraestrutura. Já os mecanismos enunciativos têm papel mais independente em relação ao plano global do texto. Essa categoria é apontada como a mais superficial por causa do tipo de relação estabelecida entre “produtor e destinatário”. Esse nível traz para o leitor os posicionamentos dos personagens através das modalizações. Além disso, colabora para orientar a interpretação do texto ao leitor.

Com base no que foi dito, resulta a epistemologia do ISD em referência as condições de produção e análises dos textos, que para Bronckart é preciso pensar “nas condições psicológicas de produção dos textos e, levando em conta essas condições, analisar, em seguida, suas propriedades estruturais e funcionais internas” (Bronckart, 2023 p. 66).

Em vista disso, entendemos a leitura na perspectiva interacionista da linguagem entre autor-texto-leitor a partir das representações pessoais de cada agente. Dessa forma, esperamos que os contos de fadas promovam, além de interações por meio da linguagem, colaboração para a reflexão dos seus temas, através de uma leitura significativa. Nesse sentido, concordamos com Bettelheim (2024 p.21) quando afirma que “os contos de fadas são ímpares, não só como uma forma de literatura, mas como obras de arte integralmente compreensíveis pela criança como nenhuma outra forma de arte o é”.

Vendo dessa forma, reiteramos os conceitos do ISD em relação à interação necessária ao explorar uma obra. Os textos possuem elementos que fazem alusão a vida pessoal do autor, por isso, seu “receptor” precisará, logo de início, acionar seus conhecimentos de mundo para realizar essa interação inicial com o autor. Em seguida, ele irá mergulhar nas camadas mais profundas mobilizando conhecimentos estruturais e linguísticos. Por fim, poderá ou não concordar com suas hipóteses iniciais, com os posicionamentos, graças às interações entre os conhecimentos trocados durante a leitura.

A seguir, abordaremos algumas considerações sobre os caminhos pelo qual o professor pode percorrer para contribuir, a fim de mobilizar e ressignificar os conhecimentos pela leitura.

### 3.1.3 Caminhos do professor como mediador no processo de ensino de leitura

De acordo com Kleiman (2022) “Ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair sentido”. Essa afirmação nos faz refletir e questionar se nossas práticas de leituras têm sido delineadas de modo a tornar esse momento de aprendizagem em algo leve e ao mesmo tempo cheio de sentidos para nossos alunos. No entanto, primeiro vamos lembrar que a leitura, para muitos, não é aquela atividade feita no aconchego do lar, podendo se isolar e mergulhar sem medo, naquele que será seu mundo nas próximas horas. Para milhares de crianças que moram na periferia, essa não é a realidade, quando o assunto é a vida literária. Portanto, esse seria um dos primeiros desafios enfrentados pelo professor no processo de ensino e aprendizagem da leitura, a difícil tarefa de motivar a prática de hábitos de leitura para quem não dispõe de estruturas básicas de moradia.

Nesse sentido, a escola se torna, na maioria das vezes, o lugar mais favorável a essa prática que precisa ser motivada, cotidianamente, na tentativa de cultivar esse hábito tão necessário na vida de qualquer pessoa. No processo de leitura, o papel desempenhado pelo professor, na prática em sala de aula, é extremamente relevante, pois ele precisa mobilizar vários saberes envolvidos nesse processo. Dentre esses saberes, destacamos o “saber a ensinar” e o “saber para ensinar” Leurquin e Carneiro (2014). Inicialmente, é preciso compreender que o professor não é um super-herói que nasce pronto e acabado. Ele vai se constituindo como profissional ao longo de sua carreira. Dessa forma, entendemos que os “saberes a ensinar” são aqueles conhecimentos que são objeto do seu trabalho, são apreendidos não só na vida acadêmica, mas se estende na sua construção formativa.

Nesse sentido, torna-se relevante destacar que o professor carrega suas representações históricas e pessoais sobre esses conhecimentos que vão se reconstruindo a partir de sua práxis. Além disso, existem outros fatores que contribuem nesse movimento de transposição didática, como afirmam Leurquin e Carneiro (2014) “as condições específicas de cada escola, de cada grupo de alunos e de cada aprendiz influenciam as decisões dos professores enquanto realizam camadas sobre camadas de adaptações, transformações e, por assim dizer, transposições entre saberes”. Os autores ainda destacam outros desafios dentro do processo como a visão do professor a respeito do que ele entende sobre os “objetos de saberes” a ensinar sobre leitura e produção de textos.

Para além dessas questões, ainda existem a legitimação do trabalho do professor pelas suas escolhas didáticas que influenciam seu “dever fazer” Leurquin (2013). Paralelo a isso, a autora destaca o “poder fazer” que são as questões referentes ao seu labor diário (tempo,

espaço, estrutura), que se confrontam com seu “querer fazer”. Tais questões influenciam suas escolhas didáticas que vão se ajustando de acordo com as suas condições de trabalho.

Diante desses desafios alusivos ao processo de transposição didática, entendemos que o professor precisa ter em mente que o ensino da leitura e da escrita precisam de diretrizes e mecanismos didáticos que favoreçam situações discursivas de linguagem e que colaborem para situações efetivas de aprendizagem.

Pensando por esse viés, compreendemos que para que essas situações discursivas aconteçam através da linguagem, é necessário que elas dialoguem com as práticas sociais pois conforme Bronckart (2023) as condutas humanas são analisadas como “ações significantes” ou “ações situadas”. Tais mecanismos fortalecem a participação efetiva dos estudantes, frente às situações de linguagem vivenciadas no seu cotidiano.

Pensando nessas condutas, há ainda aspectos referentes à posição do professor enquanto mediador da aprendizagem no contexto escolar. Para explicar essa dimensão, destacamos o que foi colocado na pesquisa de (Bronckart e Machado 2009, p 222):

o professor só pode ser posto como ator na medida que são tematizadas as possíveis reações dos alunos diante de suas intervenções, pois seu trabalho específico consiste justamente em efetuar uma constante negociação entre as prescrições oriundas dos princípios metodológicos e as reações concretas da classe.

Essas constatações da dimensão do trabalho do professor nos fazem refletir sobre os caminhos a trilhar. Desse modo, essa reflexão, apontada na pesquisa, revela a distância entre o “trabalho real, o trabalho prescrito e o trabalho representado”, que atestam a “profissionalidade” do docente. Embora o professor necessite de conhecimentos sobre os conteúdos a serem ensinados e conhecimentos sobre as “capacidades cognitivas” dos estudantes, por exemplo, isso não assegura sua capacidade.

Nesse sentido, o professor precisa, para além desses conhecimentos, conduzir estratégias que absorvam os diversos aspectos envolvidos a saber: psicológicos, sociológicos, emocionais, materiais, afetivos, disciplinares etc. Tais aspectos são aquilo que mais se aproxima do cotidiano escolar, porém, muitas vezes são deixados de lado, indevidamente, por não fazerem parte das “prescrições” do trabalho docente. Quase como uma técnica milagrosa, as prescrições são colocadas a serviço do professor, no intuito dele se apropriar, fazer uso dentro das orientações previstas e terá como resultado a aprendizagem quase que automática dos seus alunos. A pesquisa ainda aponta a dificuldade dos docentes em falar das suas representações, a respeito do trabalho em sala de aula, ou seja, seu “trabalho declarado”.

Essas representações, atribuídas à questão “ideológica” proposta pelos

documentos prescritivos, relativas aos “princípios, a metodologia e ao modo de agir”, declarados nos livros didáticos, acabam burlando sua tomada de consciência em relação às necessidades de sua aula. Porém, a pesquisa ainda aponta um fato, por parte dos docentes, lançando dúvidas sobre suas próprias “capacidades”, sendo incapazes de descrever suas demandas de sala, por não quererem transparecer seu despreparo na condução de suas aulas (Bronckart e Machado, 2009, p. 226).

Diante do exposto, percebemos a necessidade de uma prática pedagógica que esteja aliada a estratégias de leitura que favoreçam a participação do estudante. Nesse sentido, é preciso que uma aula de leitura seja bem pensada e tenha objetivos específicos bem sinalizados que colaborem para essa troca mútua. Defendemos que o professor deva estabelecer nesse processo as relações de linguagens aliadas ao contexto do estudante, conforme propõe o quadro teórico do ISD.

Dessa forma, acreditamos que o docente contribuirá para o desenvolvimento de uma leitura significativa, a partir de estratégias que favoreçam a interação do leitor com o texto mediada pelo professor. Nesse sentido, o professor passa a desempenhar, para além, de suas atribuições, o papel de formador desse leitor, ajudando-o a romper os obstáculos do caminho.

Propomos um estudo em que aula interacionista, como dispositivo didático e de pesquisa, aparece para analisarmos o letramento. Esse dispositivo didático tem se mostrado bastante efetivo nesse processo, conforme pesquisas de Amorin (2018), Barbosa (2016), citadas anteriormente. Entendemos que o papel do professor é fundamental, por isso é necessário ter objetivos claros em relação às estratégias da aula. Por isso, é necessário, desvincular a leitura das práticas escolares de leitura de ler para responder perguntas sobre o texto lido.

Para finalizar, reiteramos nossa abordagem sobre a leitura a partir das categorias dos postulados do ISD que entendem a linguagem como uma atividade social e discursiva em meio às interações humanas Bronckart (2023, p. 29), que aliada a AIL, tem o objetivo de promover uma leitura reflexiva, mediada pelo professor. Para isso, utilizaremos a leitura de textos literários, através do gênero textual conto de fadas, como base da leitura.

A fim de dar luz ao entendimento dessa arte milenar, que é a Literatura, traremos na próxima seção o nosso olhar a partir da perspectiva de autores como Zilberman (2003), Arroyo (2011), Coelho (2000) e Hunt (2010).

### ***3.1.4 Literatura infantil brasileira: de olho na história e suas transformações***

Nesta seção, não temos a pretensão de abordar todo o percurso histórico da literatura infantil brasileira, mas apenas abordar alguns pontos relevantes que dialogam com nosso trabalho. Traçaremos um percurso sobre a história da literatura infantil e sua chegada ao Brasil.

Não dá para mensurar a importância da literatura na vida de uma pessoa, especialmente porque ela está atrelada a uma habilidade primordial da humanidade, a leitura. Felizmente, apesar do forte pessimismo daqueles que acreditam que a literatura seria engolida pelo mundo da informática, a leitura literária, está cada vez mais viva, sendo aquela que consegue interagir com seu leitor, independente de tempo e espaço, como nos revela as palavras da autora “não há arte eficaz capaz de ler o mundo dos homens quanto a que a literatura permite”. Nessa perspectiva, Coelho (2000) traz a reflexão sobre os caminhos que levam “a verdadeira evolução de um povo” afirmando que tal fenômeno só pode ocorrer no aspecto mental, atrelado às experiências que carregamos desde a infância. E ainda, que o caminho para se alcançar esse nível é a “palavra”, ou melhor “a literatura”.

Inicialmente, propomos como ponto de partida, conhecer a noção que se tem do termo em si, que muitas vezes é fonte de equívocos Hunt (2010 p.287). O conceito de LI tem variado bastante por causa de sua “íntima” ligação com a pedagogia, como bem destaca Arroyo (2011, p. 26). São diversos os processos para se construir tal definição, que se restringe, na maioria das vezes, a critérios relacionados a implicações históricas, mas essencialmente pedagógicas. Tal problema veio de duas teses lançadas por pedagogos de alta projeção a respeito do conceito de LI, apesar de serem vistas de modo incompleto. A primeira tese defende a ideia de que não deve haver uma literatura específica para crianças, e sim, uma adaptação das obras consagradas. Por outro lado, a segunda tese defende que, em função da mentalidade da criança, é importante à criação literária específica. Ambas as teses podem ser refutadas por inúmeros exemplos. Basta dizer que o aclamado livro *Robinson Crusóe* de Daniel Defoe, inicialmente pensado para o público adulto, foi aclamado pelo público infantil. Na segunda hipótese, podemos destacar o livro de Robert Louis Stevenson, *A ilha do tesouro*, fazendo o movimento contrário da primeira tese. Sobre esse tema Hunt traz sua visão, afirmando que:

Definir literatura infantil pode parecer uma demarcação de território, mas apenas na medida em que o objeto necessita alguma delimitação para ser manejável. Num entanto, a despeito da instabilidade da infância, o livro para criança pode ser definido em termos do leitor implícito. A partir de uma leitura cuidadosa, ficará claro a quem o livro se destina: quer o livro esteja totalmente do lado da criança, quer favoreçam o desenvolvimento dela ou a tenha como alvo direto (Hunt, 2010, p. 100).

A complexidade de se conceituar a LI extrapola os limites deste trabalho, portanto, não vamos nos deter em trazer a diversidade dos conceitos sobre esse tema. Afinal, cada época carrega sua história e produziu literatura a partir do seu contexto. Nesse sentido, concordamos com o posicionamento de Coelho (2000, p 14), quando afirma que a “LI é antes de tudo literatura”, fenômeno que também é arte e que reflete os aspectos humanos, físicos ou psicológicos, através das palavras. Nosso intuito aqui é trazer a grandiosidade do tema, daí a dificuldade de se chegar a um consenso. De nossa parte, complementando o pensamento da autora, compreendemos que a LI, assim como a literatura adulta, deve promover uma relação de intimidade entre a obra e o leitor, causando nesse um efeito de contentamento e humanismo.

Nesse sentido, a abordagem literária que propomos é no sentido de proporcionar um encontro entre o leitor e a obra, de modo que o leitor enfrente o texto de maneira consciente. Para Bronckart (2023, p. 61), os textos são resultados das interações verbais que possuem uma “mensagem clara e linguisticamente organizada” de modo a promover um entendimento no leitor.

Pensando nessas condições de produção de um texto, Zilberman (2004, p. 13) afirma que o autor produz uma obra a partir de suas experiências pessoais, de suas leituras e daquilo que se espera dela. Ele também possui liberdade para criar suas histórias de maneira imaginativa, aliado às suas experiências. Contudo, é preciso ter um certo limite nessa criação considerando que o leitor traz uma certa “bagagem de conhecimento que precisa ser respeitada”, para que não haja um conflito entre escritor e leitor. Mas afinal, como e quando a LI chegou ao Brasil?

A literatura infantil brasileira começou a ser pensada, no fim do século XIX, quando a monarquia dava lugar ao aparecimento de uma nova classe social emergente que, adornada pelo “urbanismo”, buscava reconfiguração social e educacional. A partir daí, começam a surgir os primeiros livros infantis, na tentativa de atender a demanda da nova classe social emergente conforme nos relata Zilberman (2004, p.15). O grande problema foi o fato de não termos uma LI que servisse de referência para satisfazer a nova demanda educacional. Justamente por esse motivo, as diversas possibilidades de atender ao novo grupo social, não podiam ser contempladas. Assim, o Brasil foi buscar inspiração no velho continente, que já tinha suscitado suas primeiras escritas para o público infantil com histórias que são conhecidas até hoje.

Cabe destacar que as primeiras produções foram resgatadas da tradição popular que era passada de geração em geração, para adultos e crianças, por meio da oralidade. Muitas

dessas histórias permanecem vivas até hoje, como os contos de fadas. Foi graças ao pioneirismo de Charles Perrault (1628-1703) na França, dos irmãos Jacob (1785-1863) e Wilhelm (1786-1859) Grimm, na Alemanha que tornaram possível histórias como João e Maria, Cinderela, A Bela Adormecida, Chapeuzinho Vermelho serem escritas e direcionadas às crianças.

Aqui no Brasil, os primeiros escritores para crianças decidiram se espelhar nesse modelo e passaram a produzir seus primeiros livros infantis, dando início a esse percurso que já dura mais de um século. Destacamos a iniciativa de um dos precursores desse processo, o jornalista e professor Carl Jansen. Embora tendo nascido na Alemanha, veio muito jovem para o Brasil, onde logo percebeu a necessidade de traduzir alguns clássicos infantis, Zilberman (2004, p.17). Ainda conforme a autora, a partir daí outros pioneiros seguiram na produção infantil como o brasileiro Figueiredo Pimentel (1869-1914), que criou *Contos da Carochinha* (1894) a partir dos contos de fadas europeus e das histórias contadas pelos povoadores do Brasil. Ao lado dessas também figuram as narrativas contadas pelas “escravas que educavam a infância brasileira do século XIX”. A autora ressalta o destino que teve a produção da LI:

No começo, a literatura infantil se alimenta de obras destinadas a outros fins: aos leitores adultos, gerando as adaptações; aos ouvintes das narrativas transmitidas oralmente, que se convertem nos contos para crianças; ou ao público de outros países, determinando, nesse caso, traduções para a língua portuguesa. Há um último segmento que vale a pena citar: as obras destinadas à escola (Zilberman 2004, p. 18).

A Partir daí, começaram a surgir as primeiras produções para crianças e os primeiros livros didáticos que traziam um dos autores mais conhecido da época, o poeta Olavo Bilac (1865-1918), que se juntou ao movimento iniciado por Carl Jansen e Paulo Figueiredo, consagrando-os como os pioneiros da literatura infantil brasileira.

Dando continuidade ao trabalho iniciado por esse trio precursor, surgiram vários nomes que se destacaram por sua qualidade literária nesse universo como o de Monteiro Lobato, Viriato Correia, Érico Veríssimo e Graciliano Ramos, que por vezes recorriam ao folclore brasileiro, para criar seus personagens e histórias infantis. Fato é que esses autores tentaram emplacar nas suas obras a valorização da “tradição nacional”, em oposição as traduções das histórias europeias.

Apesar dessa dedicação, foi só com a expansão do movimento modernista que começaram a dar crédito a esse movimento da tradição nacional. Logo após a segunda guerra mundial as coisas começaram a melhorar no Brasil, mas que começaram a ficar difíceis para a LI que precisava reacender a chama que havia diminuído, após o desaparecimento de Monteiro

Lobato. Sem dúvida, o Brasil que crescia na década de 1950 continuou na década de 1960 até que fatores econômicos desestabilizaram o governo, o que levou a tomada do poder por um general. Devido a pressões impostas pelo governo, prometendo sanções a quem não estivesse alinhado politicamente com suas ideias, muitos escritores ficaram em silêncio.

Mesmo tendo sofrido as consequências desse regime, a LI conseguiu ser um marco de transformação nesse período, talvez pelo fato da pouca visibilidade, era pouco lembrada. Mas o fato de ter sido esquecida fez com que os leitores pudessem ser alcançados e conscientizados, por meio das “ideias libertárias” de “escritores, ilustradores, e artistas em geral” (Zilberman, 2004, p. 46).

Foi um período de grandes mudanças, especialmente na educação brasileira, nos anos de 1970. Na tentativa de reparar erros passados tais mudanças, contudo, causaram danos que perduram até hoje na educação brasileira. Mas nem tudo deu errado, essa reestruturação educacional consagrou a LI como “material adequado”, a ser usado pelos professores no início da vida escolar. O caminho, entretanto, não foi fácil, pois os escritores foram na contramão do que estava sendo usado pelos professores nas aulas. A proposta era uma literatura que contrariava as repressões políticas, que dialogasse diretamente com a criança através de uma nova forma de narrar e de ressignificar a tradição praticada pelos professores.

Devido a essa extraordinária retomada, a literatura infantil brasileira conseguiu sua aceitação sem precisar barganhar e se recusando ser colocada na condição de inferior a literatura adulta. Graças a esse movimento, ela conseguiu seu lugar na escola, mas principalmente na vida do leitor. O resultado dessa missão é explicado com satisfação nas palavras de Zilberman (2004, p 52) “a recompensa foi seu crescimento qualitativo, que a coloca num patamar invejável, mesmo se comparada ao que de melhor se faz para criança em todo o planeta”.

A partir dessa chegada da LI na escola de maneira efetiva, acreditamos que a mesma desempenha uma função essencial enquanto espaço propício para o encontro do leitor com o livro. É nesse espaço que se formam as bases leitoras que ajudarão na formação do cidadão. Por isso, concordamos com Coelho (2000, p.16) quando afirma que os espaços escolares “estimulam o exercício da mente, a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura de mundo em seus vários níveis” Ao mesmo tempo que a autora compreende a literatura como “agente transformador” Coelho (2000, p. 18), nos ensina a estar atentos às transformações do momento presente e reorganizar nosso próprio conhecimento ou consciência do mundo. Chama nossa atenção para a necessidade de o professor ter um olhar mais crítico, diante dos “valores novos”, referentes

ao contexto sócio-histórico atual e relacioná-los com os “valores tradicionais” herdados, a partir da literatura. A reflexão dessa literatura nova, muito utilizada atualmente em sala de aula, precisa ser compreendida pelo professor que ainda teima em buscar comparações entre o tradicional e o novo, como se esse fosse o cerne da literatura infantil. Como vimos até aqui, é impossível não se encantar com esse fenômeno que é a LI. Apesar de jovem, a literatura infantil brasileira conta com uma expressiva contribuição em termos de produções literárias com temas diversos que conversam com o universo infantil. Dessa forma, a LI tem contribuído para conscientização de temáticas, uma vez que a criança encontra nesses livros uma visão crítica do assunto. Destacando o papel da literatura contemporânea, Coelho resume bem, ao afirmar que:

O que hoje define a *contemporaneidade* de uma literatura é sua intenção de estimular a consciência crítica do leitor; levá-lo a desenvolver sua própria expressividade verbal ou sua criatividade latente; dinamizar sua capacidade de observação e reflexão em face do mundo que o rodeia; e torná-lo consciente da complexa realidade em transformação que é a sociedade, em que ele deve atuar quando chegar a sua vez de participar ativamente do processo em curso (Coelho 2000, p. 151).

Mesmo tendo escolhido os contos de fadas originais para nossa abordagem entendemos que alguns pontos dessa visão da literatura atual podem também se estender a histórias tradicionais desde que o professor atue nesse processo como mediador fazendo as conexões necessárias para uma reflexão de mundo. Nesse sentido, abordamos os contos de fadas a partir da ideia da formação da consciência crítica do leitor abordando temas que permeiam nossa sociedade atual.

Para entender melhor como os contos de fadas podem contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico, abordaremos na próxima seção algumas considerações sobre esse gênero textual.

### ***3.1.5 Como não se encantar com os contos de fadas: considerações e definições***

Nesta subseção, iremos abordar, na estrada dos contos de fadas, algumas questões históricas sobre sua origem, sua contribuição para o desenvolvimento infantil e, por fim, algumas considerações sobre seu uso nesta pesquisa embasadas em (Coelho, 2000; Bettelheim, 2024; Grimm, 2005).

Apesar das inúmeras pesquisas sobre o surgimento das fadas, não há um consenso sobre sua origem e nem as razões pelas quais elas foram criadas. Segundo a autora citada, os primeiros registros sobre as fadas foram feitos por um geógrafo do século I, Pomponius Mela, que relatou a existência de “nove virgens na Ilha do Sena”, comparada as “ondinas” (gênio

das águas) e que detinham o controle sobre os eventos naturais, mas também exerciam funções religiosas através de encantamentos. Conforme a história, as fadas são seres cheios de virtudes e bondade, porém, quando deixam essas características de lado, tornam-se bruxas. Fato é que, dependendo da cultura, esses seres ocupam um espaço próprio com nomes diferentes. Esses seres imaginários adentraram para as histórias sendo parte importante pelo encantamento que proporcionam ao público adulto e infantil.

Originalmente, o surgimento dos contos de fadas aconteceu na cultura Celta, e segundo Coelho (2000, p. 173), se difere do conto maravilhoso pela sua natureza “espiritual, ética e existencial”. Essas histórias, cuja os temas estavam ligados a elementos sobrenaturais, a vida após a morte e a realização pessoal, contavam com a presença das fadas, cuja etimologia vem do latim *fatum*, que significa *destino*. Essa personagem tão marcante que atravessou séculos de histórias e que continua encantando crianças e adultos, é responsável pela realização dos desejos pessoais nas tramas. Talvez esse seja um dos motivos por que as fadas continuam exercendo fascínio, pois elas representam a possibilidade de mudança inesperada. Sendo assim, a característica mais expressiva das fadas é o encantamento, e é essa característica que possibilitou o que os contos de fadas são, pois apresentam aspectos fantásticos, ou seja, atributos mágicos que destoam totalmente do mundo real.

Existem diversos pensamentos a respeito da utilização dos contos de fadas. Para os psicanalistas, por exemplo, os contos de fadas têm efeito terapêutico na vida das crianças. Já os folcloristas, trabalham com o aspecto cultural dos contos de fadas. E há ainda os que pensam na ideia dos contos de fadas apenas como algo lúdico e que sua leitura se estende apenas por puro prazer. Para além de todas as concepções sobre o uso dos contos de fadas, temos em mente que, “ele não poderia ter seu impacto psicológico sobre a criança se fosse primeiro uma obra de arte” Bettelheim (2024, p. 21), ou seja, os contos de fadas impactam não apenas como forma de literatura, mas pela capacidade transformadora da arte.

Até mesmo os psicanalistas defendem a ideia de que “os contos de fadas têm um léxico”, conforme Grimm (2005, p. 23), apresentam diversas ideias por meio da escrita e de imagens que abordam temas universais. Os contos de fadas tradicionais são perfeitamente adequados para qualquer tipo de sociedade independente da época.

Isso posto, entendemos que o conto de fadas é um gênero cativante e comunica com mais facilidade situações éticas e morais, que podem ajudar na formação de opinião a respeito de diversos temas. Concordando com a ideia de que o conto de fadas não é igual para todos pois cada criança traz seus conhecimentos e suas subjetividades, a partir de suas necessidades e interesses do momento, cada criança obterá significados diferentes do mesmo

conto de fadas. Desse modo, ao mesmo tempo que traremos a magia dos contos de fadas, teceremos reflexões a respeito das temáticas envolvidas nas histórias. Sobre isso, Bettelheim defende que:

Por meio deles pode-se aprender mais sobre os problemas íntimos dos seres humanos e sobre soluções corretas para suas dificuldades em qualquer sociedade do que com qualquer outro tipo de histórias compreensível por uma criança. Como a criança está exposta a cada momento à sociedade em que vive, certamente aprenderá a enfrentar suas condições desde que seus recursos íntimos lhe possibilitem fazê-lo (Bettelheim, 2024 p. 12).

Para além do aspecto lúdico, o autor ressalta que os contos de fadas também contribuem para o desenvolvimento infantil, pois além de conduzir a criança a orientar para o futuro - “em termos que ela pode entender tanto na mente consciente quanto na inconsciente” - trocando seus desejos infantis e alcançando sua independência. Hoje em dia, muitas crianças não possuem mais a segurança que outrora encontrava na família devido a diversos fatores, que não nos deteremos aqui pois esse não é nosso foco. Contudo, as crianças encontram nos contos de fadas a imagem do herói que sai sozinho pelo mundo em busca de resolver seus problemas, assim ela também se reconhece, pois muitas vezes se vê sozinha, mas através dessas imagens ela compreende que também poderá encontrar soluções para seus conflitos e no momento certo receberá a ajuda necessária.

Na próxima seção embasaremos nosso tema de estudo de maneira a dar luz sobre o que acreditamos necessário a formação de leitores críticos, a colaboração dos contos de fadas como instrumento para a construção desse leitor e a explanação da teoria que embasa nosso trabalho.

## 4 CAMINHOS DA METODOLOGIA

### 4.1 Caracterização da pesquisa

Nesta seção, detalharemos o caminho metodológico de nossa pesquisa que tem uma abordagem qualitativa, pois fizemos uma leitura interpretativa do fenômeno e, a partir dos dados encontrados, refletimos sobre os elementos descobertos (Gil, 2002). A base desta pesquisa é exploratória, ou seja, averiguamos como as atividades propostas, na AIL, colaboraram para a constatação do fenômeno desta investigação.

Podemos afirmar que se trata de uma pesquisa-ação de base empírica, uma vez que se buscou a resolução de um problema coletivo, que envolve pesquisador e sujeitos da pesquisa de maneira cooperativa (Thiollent, 1986). Investigamos o fenômeno em consonância com a relação entre as variáveis, verificando a natureza dessa relação com o objeto, caracterizando-se, assim, como pesquisa descritiva. Thiollent (1986) destaca alguns pontos importantes da pesquisa-ação:

- há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- da interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ações concretas;
- o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontradas nesta situação;
- o objetivo da pesquisa ação consiste em resolver ou, pelo menos, esclarecer os problemas de situação observada;
- há durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados (Thiollent, 1986, p.16).

Destacamos que o planejamento, nesse processo, leva em consideração os contextos dos sujeitos para o processo de ensino e aprendizagem. Uma vez que estamos no ambiente escolar, temos objetivos pragmáticos, incentivando e disseminando saberes científicos.

Esta pesquisa foi desenvolvida em 5 etapas. A primeira etapa foi a de estudos e preparação do material interventivo, na qual foram feitas as leituras dos aportes teóricos que tratam do tema da leitura crítica, na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo; a segunda etapa foi uma reunião com os pais para apresentar o projeto e solicitar a autorização. A terceira foi a que foi implementada a intervenção para gerar dados para a construção do *corpus*. Essa intervenção foi composta por 13 aulas, das quais a primeira e a última foram para gerar dados para uma análise comparativa, em seguida, aplicamos 11 oficinas interventivas, a partir do dispositivo AIL (Leurquin, 2014). A quarta etapa corresponde à análise dos dados, coletados nas aulas interativas de leitura. E a quinta etapa foi a conclusão da dissertação, apresentando a divulgação do resultado alcançado na pesquisa.

## 4.2 Contexto da escola

A escola municipal Hilberto Silva, contexto desta pesquisa, faz parte da Regional I, está localizada na Avenida Presidente Castelo Branco, 2973, conhecida popularmente como Avenida Leste Oeste, no bairro Pirambu. Esse bairro é conhecido, nacionalmente, pelo histórico de violência que vem apresentando nos últimos anos. Por esse motivo, a escola é bastante estigmatizada pela sociedade, refletindo, muitas vezes, na autoestima dos alunos e, conseqüentemente, na aprendizagem.

A pesquisa vigente foi desenvolvida nessa escola municipal de Fortaleza, no estado do Ceará, que conta com um total de, aproximadamente, 888 alunos, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, distribuídos nos turnos da manhã e tarde.

Como essa escola é vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME), segue a proposta de linguagem na “perspectiva dialógica ou sociointeracionista de base bakhtiniana”, com foco na inclusão, na educação e transformação do educando (DCRFort, 2024, p. 14). Dessa forma, a orientação da SME, quanto à metodologia adotada, deverá estar alinhada com as novas diretrizes, propostas pelos documentos norteadores do município de Fortaleza.

A referida escola já enfrentou diversas situações de tensão, quando, por exemplo, em 2023, aconteceu um conflito entre facções que durou uma semana e resultou na morte de uma pessoa na escola municipal Tertuliano Cambraia, localizada em uma rua atrás da escola aqui relatada. Nesse dia, houve muita correria dos pais pegando seus filhos, pois a polícia havia cercado nossa escola porque havia a informação de invasão por parte das facções. Esse fato resultou em 3 dias de escola fechada por conta do impacto emocional vivido por

alunos, professores e funcionários. Eventos como esses fazem parte de uma rotina estressante da comunidade escolar da referida escola. Além desses, existem outros fatores que, por mais absurdo que pareça, acontecem com bastante frequência e interferem no trabalho do professor, como as trocas de tiros entre as facções a qualquer hora do dia, gerando pânico nos pais que buscam seus filhos abruptamente.

Portanto, por esse e por tantos outros motivos, acreditamos que a escola é a melhor ponte entre nossos alunos e um futuro melhor. Esse é o contexto da escola que acolhem os participantes deste trabalho.

### **4.3 Contexto dos participantes**

O público-alvo da pesquisa é uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental e perfazem um total de 31 alunos, com idade entre 9 e 10 anos, todos alunos da escola supramencionada. Dos 31 alunos, todavia, 3 não participaram dos trabalhos de composição do *corpus*, pois são portadores do espectro autista, com comprometimentos de aprendizagem e comportamental bem significativos. No decorrer da intervenção, um aluno passou para o turno da manhã. Quase todos os alunos residem ou no entorno da escola ou em bairros vizinhos, o que colabora para a frequência.

Como já mencionado, nosso público são alunos de uma turma do 5º ano, do turno da tarde, com idade entre 10 e 11 anos. Conversando com a turma informalmente descobrimos que 100% dos alunos moram nas proximidades da escola, portanto, convivem com um cenário difícil em seu cotidiano. Além das dificuldades financeiras enfrentadas pelas condições de vida das famílias, ainda se deparam com a violência que chega sem avisar. Fatores como: muitas faltas, levando à perda de conteúdos, à convivência diária com a banalização da vida humana e ao envolvimento de crianças na criminalidade, tem chegado à sala de aula e impactado no ensino e aprendizagem.

Desse modo, esta pesquisa refletiu esse impacto, pois nos apontou o baixo nível de leitura e escrita, além da dificuldade de autonomia de pensamento. O contato com a literatura quase não existe, além daquele ofertado na escola, refletindo a importância do papel do professor na formação literária e crítica dos alunos.

A impressão que temos é de que eles não têm outras visões de mundo por viverem imersos naquele contexto. Diante desse quadro, é importante refletir nas respostas, a partir das representações advindas de contextos socio-histórico-econômicos tão adversos quanto o dos participantes deste trabalho.

#### 4.4 seleção e tratamento dos dados

Como já mencionamos, realizamos um total de onze oficinas interventivas de leitura, com carga horária variada, conforme explicado anteriormente, e duas atividades, uma inicial e outra final. O objetivo da atividade inicial foi observar, nas respostas dos alunos, as capacidades de linguagem para comparar com a evolução, após a aplicação das intervenções. Para isso, analisamos além da atividade inicial, uma atividade mediana e a atividade final.

Participaram da coleta de dados 31 alunos, contudo, para construção do *corpus*, optamos por determinar alguns critérios para seleção dos participantes da pesquisa que teriam as atividades analisadas: 1) o participante deveria ter 100% de participação nas aulas da intervenção; 2) participação nas atividades, inicial e final. Foi importante estabelecer esses critérios, uma vez que o objetivo desta pesquisa foi analisar se a aula interativa, desenvolvida com foco nas categorias de análises do ISD, colaborou para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos e a ampliação das capacidades de linguagem.

Todavia, devido ao grande número de faltas, resolvemos modificar o primeiro critério, pois tivemos apenas 2 alunos que participaram de todas as oficinas; por esse motivo, optamos pelo critério de participação dos alunos em 80% das intervenções. Assim, chegamos ao quantitativo de 5 alunos que participaram de 80% das oficinas e da atividade inicial e final. Para a análise das questões, utilizamos o critério da análise por amostragem representativa. Conforme nos afirma Thiollent (1986, p.97), a “representatividade é sobretudo de ordem qualitativa”, portanto, não precisamos analisar todas as questões pois ainda segundo o autor, mais importante que a quantidade de análises, é a qualidade das mesmas.

Porém, para a seleção das atividades, propostas na intervenção, aos 27 alunos que efetivamente participaram da pesquisa, estabelecemos alguns critérios para a análise.

Analisamos apenas algumas respostas da atividade inicial, mediana e final, referentes às categorias em análise nesse trabalho: tema, contexto de produção e modalizações. Quanto às questões analisadas, escolhemos aquelas que fazem parte das duas entradas feitas no texto e que demonstram uma evolução na compreensão e interpretação leitora. As questões referentes ao contexto de produção vão revelar a perspectiva adotada pelo autor em relação ao conteúdo, isto é, sua intenção comunicativa que apontam para o tema. Elas mostram se o aluno estava atento às escolhas linguísticas do autor, pois elas revelam suas intenções. As questões abordadas aqui vão apontar se leitor fez uma leitura apenas na camada mais superficial do texto ou se conseguiu ir além. Escolhemos também as questões realizadas na entrada do texto pelo nível enunciativo, pois é nesse nível que o autor mostra, através das

modalizações, os posicionamentos dos personagens, do narrador e, de certa forma, até o seu. Nessas questões, os alunos precisam se distanciar da pergunta, refletir sobre ela, elaborar uma resposta com base em justificativas, argumentos e nas experiências que tiveram durante a leitura, para só então, escrever. Portanto, essas respostas apontam para uma argumentação crítica, embasadas por justificativas reflexivas a partir de um novo conhecimento adquirido.

Respeitando o princípio da proteção de dados, codificamos os participantes com nomes de príncipes e princesas dos contos de fadas. Fizemos esta escolha simbólica pois remete aos personagens que protagonizam o gênero literário escolhido por nós neste trabalho. São eles: 1. Arthur, 2. Encantado, 3. Flyn, 4. Pocahontas, 5. Philip.

#### **4.5 Procedimentos de coleta dos dados**

O processo de ensino e aprendizagem aponta para muitos desafios que enfrentam professores e alunos nas práticas cotidianas, o que não foi diferente para a realização dessa pesquisa. A realização desse trabalho aconteceu em meio a diversos contratempos, tais como: paralisações pela categoria dos professores, que reivindicavam melhores condições de trabalho; alunos que faltam aula por não poderem sair de casa por ordem das facções; a falta de água na escola, obrigando os alunos a serem liberados mais cedo e uma eleição para conselheiro tutelar. Esses fatores influenciaram na realização da pesquisa, o que nos levou a reorganizar os dias de aula algumas vezes. A seguir, antes de relatarmos como aconteceram as oficinas, apresentaremos as etapas da AIL.

##### ***4.5.1 Etapas da Aula interativa de leitura proposta por Leurquin, (2014)***

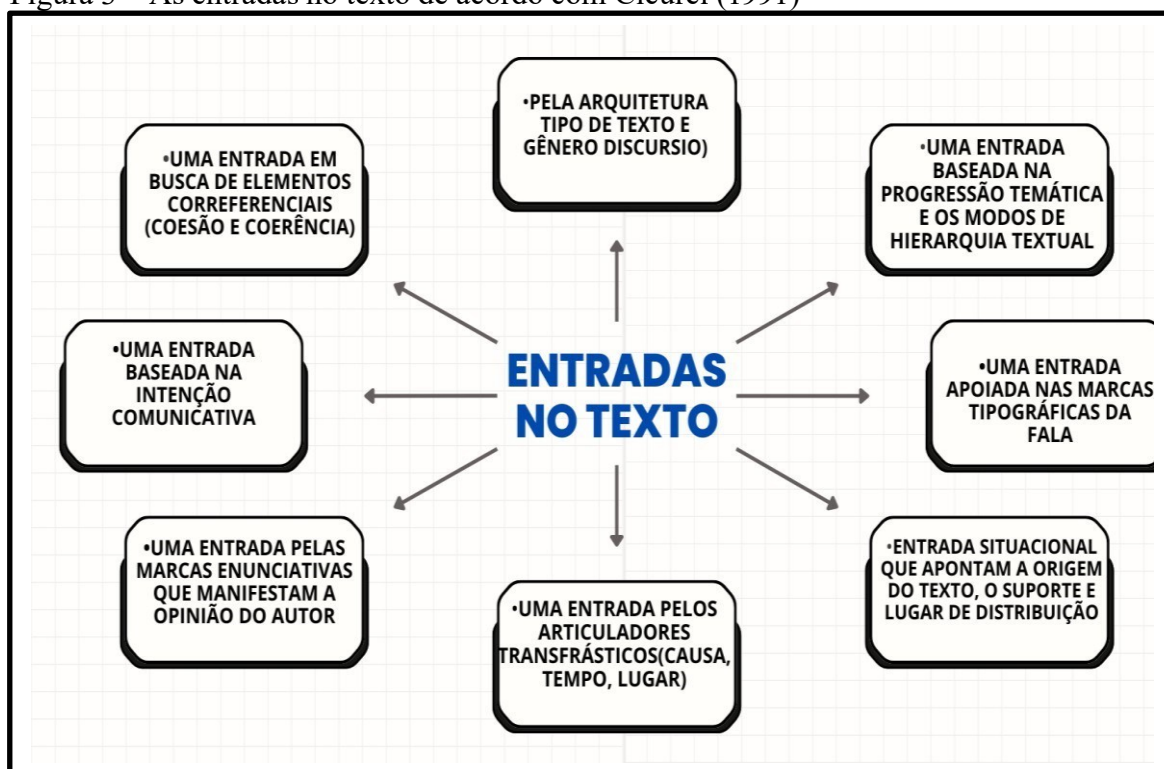
A busca pela melhoria da formação leitora dos alunos tem sido alvo de muitas pesquisas. Cada vez mais, o professor tem procurado alternativas com aulas de leituras diversificadas, mediadas por jogos, quiz, premiação, entre outras. O professor lança mão dessas alternativas em busca de motivar o aluno, a participar efetivamente do mundo da leitura. Diante desse quadro, nossa pesquisa buscou tornar a aula de leitura uma verdadeira troca de conhecimentos, entre leitor e texto. No contexto de ensino e aprendizagem, é preciso fazer uso de instrumentos que corroboram com esse objetivo.

Para tanto, encontrou-se no dispositivo AIL, uma ferramenta que colabora para essa prática. Esse dispositivo está baseado na proposta de análise descendente do texto, cujo ponto de partida é o contexto de produção, as práticas languageiras, apresentadas por Bronckart (2023), no quadro teórico e epistemológico Interacionismo sociodiscursivo. Nessa perspectiva, utilizamos o conceito de aula interacionista de leitura, conforme Leurquin (2014), que nos traz uma proposta de leitura, a partir da qual mergulhamos no texto, junto com o autor dele. Nessa proposta de aula, mediada pela ação do professor, há uma interação em que a linguagem e o conhecimento tornam-se um mecanismo capaz de provocar inquietudes no aluno.

A AIL está pautada nos objetivos da aula. Por isso, é fundamental que o professor planeje essa aula de leitura com bastante critério, a fim de se atingir tais objetivos. Conforme versão criada por Cicurel (1991), a aula de leitura interativa apresenta 4 etapas pautadas não somente nos objetivos, mas também no contexto educacional; no texto selecionado e na situação de produção; além de outros elementos envolvidos no evento. Na primeira parte da aula, a autora sugere o acionamento dos conhecimentos prévios como forma de facilitar a leitura. Para isso, ela sugere três técnicas: i) o acionamento dos conhecimentos; ii) o cenário de antecipação; e iii) a associação de ideias, a partir de palavras-chave. Nesse momento, o estudante ainda não teve contato com o texto, pois o objetivo é gerar hipóteses, sobre a leitura, que serão confirmadas ou não, mais tarde, a partir dos conhecimentos prévios. A segunda parte da aula é de observação e antecipação e tem como objetivo central a familiarização com o texto. É realizada uma leitura sem preocupação, sem objetivos concretos. Ao contrário da terceira etapa em que já se faz uma leitura criteriosa para se confrontar as hipóteses iniciais com as informações do texto.

Aqui é o momento em que as entradas no texto são feitas. O professor pode fazer uma ou várias entradas no texto, a depender de seus objetivos. A autora sugere oito entradas, conforme figura abaixo:

Figura 3 – As entradas no texto de acordo com Cicurel (1991)



Fonte: Elaborado pela própria autora (2025).

Após as entradas, é o momento de refazer as ligações dos conhecimentos dos estudantes, na terceira etapa. Nesse momento da aula, cada estudante defende seu ponto de vista a respeito da leitura, fazendo uma reflexão e aprofundamento dos novos conhecimentos.

A partir dessa aula, Leurquin (2014) propôs um redesenho da aula interativa. Para a pesquisadora, a primeira e segunda etapas, propostas por Cicurel (1991), poderiam ser aglutinadas em uma, já que o objetivo principal é o acionamento dos conhecimentos prévios do estudante sobre o tema tratado no texto. A referida autora propôs mudanças também nas entradas, ficando apenas quatro possíveis entradas, a partir do contexto de produção e dos níveis do texto (organizacional, enunciativo e semântico), conforme Machado e Bronckart (2009). Já na terceira etapa, nenhuma mudança foi feita. Vejamos no quadro abaixo como ficou a aula interativa conforme Leurquin (2014).

Quadro 3 – Aula interativa de leitura (Leurquin 2014)



Fonte: Elaborada pela própria autora (2025).

Neste trabalho, foram desenvolvidas todas as etapas propostas por Leurquin (2014), quanto as entradas, focamos no contexto de produção e no nível enunciativo. Com essas duas entradas, elaboramos questões sobre os posicionamentos dos interlocutores, diante dos papéis assumidos no texto, o propósito comunicacional, o tema e a opção pelo gênero e suporte. Fizemos diversas questões, focando nas modalizações que podem apontar para as relações de poder, mostrando as muitas possibilidades de uso da língua, a serviço dos objetivos.

A terceira etapa é significativa, pois, é nesse momento que percebemos como as entradas no texto fazem a diferença na compreensão global, especialmente com relação ao contexto de produção e as modalizações. Ao abordarmos o contexto de produção, colocamos os estudantes em contato com o momento sócio-histórico e cultural de produção da obra. Assim, eles podem perceber a influência desse contexto na trama da história, além de aumentar seu

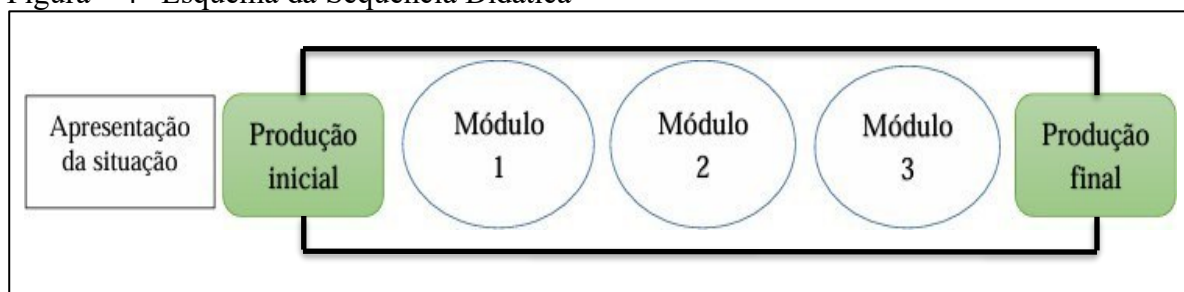
repertório de mundo mesmo não tendo feito parte daquele período.

Já as modalizações são representadas por unidades linguísticas diversas, denominadas de modalidades Bronckart (2023 p. 115). As modalizações são responsáveis por traduzir tudo que é dito no texto através das vozes dos personagens, facilitando a compreensão temática. Atuam de forma independente no texto em relação a outros elementos linguísticos e podem ser observados em todos os níveis da arquitetura textual, além de colaborarem para a “coerência pragmática”. O autor ainda afirma que dependendo do gênero textual e do foco temático, as modalizações podem aparecer em maior ou menor quantidade em um texto. Os contos de fadas tradicionais, com os quais trabalhamos nas intervenções, apresentam diversos trechos modalizados já que são frutos de produções orais e que procuram transmitir valores e propor regras de comportamento.

Apesar do destaque, na Aula interativa, para deixar claro o nosso procedimento em relação ao desenvolvimento das atividades nas intervenções, utilizamos uma Sequência Didática, proposta por Dolz, Schneuwly e Noverraz. Conforme os autores, a sequência didática é definida como “uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem, Dolz, Schneuwly e Noverraz (2011 p. 43). Ainda, segundo os autores, a SD envolve, além de uma forma de apropriação da linguagem, por meio de um projeto, os meios para a apropriação desse projeto.

Dessa forma, elas buscam relacionar as práticas de linguagens construídas historicamente, os gêneros textuais, possibilitando a sua reconstrução. Para que isso aconteça, os autores destacam três fatores: “as especificidades das práticas de linguagem, as capacidades de linguagem dos aprendizes e as estratégias de ensino proposta na SD”. De maneira geral, apresentamos o modelo da SD, proposta pelos autores.

Figura – 4 Esquema da Sequência Didática



Fonte: Dolz, Schneuwly e Noverraz (2011, p. 83).

Como estamos trabalhando com a Aula interativa proposta por Leurquin (2014), foi necessário fazermos uma adaptação da SD, uma vez que a mesma se configura para o trabalho com a produção textual. Para isso, a SD que reconfiguramos ficou da seguinte forma:

na apresentação da situação fizemos a explicação da AIL; na atividade de leitura inicial, fizemos a atividade escrita de leitura sem intervenção do professor; nos módulos nós fizemos as oficinas interventivas de leitura com os contos de fada e, a produção final foi substituída pela atividade de leitura final.

A próxima figura mostra como ficou, então, o esquema da SD após a adaptação.

Figura 5 – Adaptação do modelo da SD (Dolz, Schneuwly e Noverraz, 2011, p. 83)



Fonte: Adaptado pela própria autora (2025).

Portanto, destacamos que o uso desse dispositivo didático é, sem dúvida, um grande aliado do trabalho do professor, nas aulas de leitura com uso de gêneros textuais para a formação de um leitor ativo e participativo. Na próxima subseção, discorreremos sobre os contextos com os quais nos deparamos para desenvolver este trabalho.

#### 4.5.2 *Iniciando a pesquisa na escola – O convite*

Esta pesquisa foi desenvolvida em cinco etapas. A primeira é referente à fase de estudos teóricos e elaboração do material que faz parte deste trabalho. A segunda consta de uma reunião com os pais, pois atuamos em turma do quinto ano, com crianças de 10 e 11 anos. O nosso objetivo foi apresentar-lhes o projeto e explicar-lhes como o filho de cada um deles iria participar.

Ao final, pedimos que assinassem um termo de autorização para o Comitê de Ética. Também informamos que os nomes deles seriam fictícios e que não utilizaríamos imagens das crianças.

É preciso registrar que, infelizmente, tivemos um contratempo gerado por conflito entre facções, e a escola ficou dois dias sem ter aula. Foi exatamente no dia marcado para a reunião. Então, remarcamos para a semana seguinte, mas foi bastante conturbado, devido a escola ser utilizada também para acolher eventos da prefeitura e, naquela semana, houve um desses eventos. Como a frequência, nesse dia, não foi suficiente, resolvemos receber os pais que faltavam assinar o termo, no dia do nosso planejamento.

Durante a conversa, eles foram esclarecidos sobre a seriedade da pesquisa e que a adesão dos filhos seria livre e espontânea. Nós mostramos, nesse momento, a importância da

leitura para a vida das crianças e o quanto a pesquisa poderia colaborar para o desenvolvimento de suas capacidades de compreensão e interpretação. Esclarecidas as dúvidas, o convite foi aceito, e os termos assinados. A reunião teve duração de 1 hora, e aconteceu no dia 26/05/2025, às 14h.

A terceira etapa da pesquisa consta da geração de dados e intervenção na sala de aula. Inicialmente, aplicamos uma atividade diagnóstica como primeiro passo para desenvolvermos nossas oficinas, através de uma Sequência Didática. A quarta etapa diz respeito à aplicação do material interventivo em um total de 32 aulas de 50 minutos, distribuídas em 11 oficinas constituídas de aulas interativas de leitura. A quinta e última etapa são as análises das atividades realizadas pelos alunos, as quais constituem o corpus desta pesquisa. Ressaltamos que esta pesquisa foi devidamente submetida ao Comitê de Ética e aprovada, conforme parecer (ANEXO B).

#### ***4.5.3 Relatos das oficinas da AIL***

Ministramos 11 oficinas de leitura, utilizando AIL proposta por Leurquin (2014), como recurso didático pedagógico, para as intervenções. Para as oficinas, trabalhamos com cinco contos de fadas, já relatados na seção de metodologia, e aplicamos uma sequência didática, pois a mesma colabora para a reconstrução das “práticas de linguagem historicamente reconstruídas”, através da apropriação dos gêneros textuais Schneuwly e Dolz (2011 p. 43). O objetivo foi averiguar se, após a aplicação das etapas da AIL, abordando as categorias de análises do quadro teórico do ISD, tema, contexto de produção e modalizações, os alunos ampliaram suas capacidades de linguagem.

Abaixo, apresentamos um quadro explicativo com o resumo das oficinas aplicadas. Ressalto que nem todas as oficinas tiveram a mesma carga horária. Isso aconteceu em virtude de precisarmos de mais tempo para a leitura dos textos, uma vez que os alunos não tinham o hábito de ler livros e nem textos mais longos, o que dificultou muito a nossa intervenção. Além disso, em alguns momentos a aula terminou mais cedo por falta de água.

Quadro 4 – Oficinas, atividade inicial e atividade final

QUADRO COM AS OFICINAS				
OFICINAS	DATA	TEXTO	CONTEÚDO	CARGA HORÁRIA DAS OFICINAS
ATIVIDADE INICIAL	08/06/2025	JOÃO E O PÉ DE FEIJÃO	ATIVIDADE DIAGNÓSTICA	2H/A
PRIMEIRA OFICINA	16/06/2025	A BELA ADORMECIDA	PREDIÇÃO/ACIONANDO CONHECIMENTOS PRÉVIOS	2H/A
SEGUNDA OFICINA	17/06/2025	A BELA ADORMECIDA	CONTEXTO DE PRODUÇÃO/LEITURA	2H/A
TERCEIRA OFICINA	18/06/2025	A BELA ADORMECIDA	CONTEXTO DE PRODUÇÃO/ATIVIDADE	2H/A
QUARTA OFICINA	20/06/2025	A BELA ADORMECIDA	MODALIZAÇÃO	2H/A
QUINTA OFICINA	24/06/2025	A BELA ADORMECIDA	MODALIZAÇÃO/ RESSIGNIFICANDO SABERES	2H/A
SEXTA OFICINA	25/06/2025	PELE DE ASNO	PREDIÇÃO/ACIONANDO CONHECIMENTOS PRÉVIOS	2H/A
SÉTIMA OFICINA	04/08/2025	PELE DE ASNO	CONTEXTO DE PRODUÇÃO/LEITURA/ATIVIDADE	3H/A
OITAVA OFICINA	05/08/2025	PELE DE ASNO	MODALIZAÇÕES E PAPÉIS SOCIAIS	3H/A
NONA OFICINA	11/08/2025	PELE DE ASNO	MODALIZAÇÃO/ RESSIGNIFICANDO SABERES	3H/A
DÉCIMA OFICINA	18/08/2025	CINDERELA	PREDIÇÃO E CONTEXTO DE PRODUÇÃO	3H/A
DÉCIMA PRIMEIRA	19/08/2025	CINDERELA	MODALIZAÇÃO E RESSIGNIFICANDO SABERES	3H/A
ATIVIDADE FINAL	29/08/2025	RUMPELSTILTSKIN	ATIVIDADE FINAL	3H/A
TOTAL DE HORAS				32H/A

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

#### 4.5.3.1 Primeiro Encontro - Atividade Diagnóstica – João e o Pé de Feijão

A atividade diagnóstica tinha como base o texto João e o pé de feijão. Nosso objetivo foi identificar as dificuldades de leitura e compreensão dos estudantes com um texto literário, a partir dos saberes que eles possuem, sem interferência do professor. Informamos aos estudantes que não era uma prova e que sua professora não iria ter acesso às atividades, portanto poderiam fazer sem nenhuma preocupação com notas.

Para uma maior compreensão das oficinas iremos apresentar os planejamentos de cada uma. O próximo quadro apresenta o planejamento da atividade diagnóstica.

Quadro 5 – planejamento da atividade diagnóstica

<b>ESCOLA MUNICIPAL HILBERTO SILVA</b> <b>PLANO DE AULA</b> <b>APRESENTAÇÃO DA PESQUISA E ATIVIDADE DIAGNÓSTICA</b> <b>DURAÇÃO/ENCONTRO: 2H/AULA</b> <b>CONTEÚDO: LEITURA/SONDAGEM DOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS DOS ALUNOS</b>	
<b>OBJETIVOS</b>	Apresentar a intervenção didática; Realizar a atividade de sondagem.
<b>METODOLOGIA</b>	Explicar os objetivos da intervenção didática; Mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos sobre leitura, a partir da atividade de sondagem.  OBS.: Entregar a 1ª parte da atividade aos alunos e solicitar que eles a respondam e, só depois que recolher essa parte, entregar a segunda; A terceira parte será dialogada após a conclusão da parte escrita.
<b>MATERIAL PEDAGÓGICO</b>	Xerox da atividade diagnóstica.
<b>HABILIDADES (DCRFOR)</b>	<b>EF15LP16</b> – ler e compreender em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como ( contos populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas.
<b>PERSPECTIVA TEÓRICA</b>	Intercionismo sociodiscursivo (ISD) Aula interativa de leitura (Lourquin, 2014)
<b>TEXTO BASE</b>	João e o pé de feijão

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A partir da SD desenvolvida, aplicamos uma atividade diagnóstica que tinha como base o texto João e o pé de feijão. Nosso objetivo foi identificar as dificuldades de leitura e compreensão dos estudantes com um texto literário, a partir dos saberes que eles possuem, sem interferência do professor. Informamos aos estudantes que não era uma prova e que sua professora não iria ter acesso às atividades, portanto poderiam fazer sem nenhuma preocupação com notas.

Em seguida, explicamos também que eu, enquanto pesquisadora, não poderia ajudá-los nas respostas, pois se tratava de uma atividade na qual eu buscava saber o quanto eles sabiam sobre interpretação e compreensão leitora. Houve uma certa rejeição por parte da turma, mas, ao final, todos participaram da atividade, a partir da seguinte orientação:

- a) Entregamos o texto aos alunos, a fim de que eles realmente fizessem inicialmente, uma leitura;
- b) Os alunos realizaram a leitura;
- c) Os alunos fizeram a atividade de leitura sobre o texto lido.

Terminado o primeiro tempo de aula, recebemos as atividades e agradecemos a participação de todos.

#### *4.5.3.2 Aplicando o material interventivo*

A seguir, faremos a descrição das oficinas, nas quais aplicamos uma sequência didática com a nova metodologia de leitura e com as atividades elaboradas de acordo com a teoria do ISD, em sala de aula. Descreveremos cada intervenção feita, trazendo as percepções e *feedbacks* dos alunos sobre a aula, o que irá colaborar para posterior análise das atividades escritas. Elas foram ministradas de acordo com o dia das aulas de Língua Portuguesa e calendário letivo da escola. Para tanto, tivemos que lidar com alguns contratempos como calendário de provas, aplicação de ADR (Avaliação Diagnóstica de Rede), simulados, além de uma paralisação de professores e a falta de água.

Dessa forma, ajustes foram sendo feitos no decorrer das intervenções, como a quantidade de horas das oficinas.

Inicialmente, seriam 2h/a para cada oficina, porém, percebemos que muitos alunos precisavam de mais tempo de aula para absorver os novos conhecimentos sobre as categorias que estávamos trabalhando. Além disso, muitos alunos tinham dificuldade na leitura, e portanto, demorávamos mais tempo que o previsto para realizar as intervenções.

Conversamos com a professora titular, que não colocou obstáculos em nos ceder mais uma hora de aula para nossas oficinas.

Esse tempo foi importante porque proporcionou mais qualidade as aulas, pois os alunos podiam participar mais ativamente e não havia nenhum tipo de pressão, em relação ao horário do término das atividades.

A primeira aula, como mencionamos anteriormente, teve um caráter diagnóstico uma vez que possibilitou diagnosticar o conhecimento inicial dos participantes sobre o tema, bem como realizar uma comparação entre a atividade inicial e final, a fim de observar se houve avanço desse conhecimento. Antes de começarmos a aplicação da intervenção, perguntamos se eles tinham alguma dúvida sobre a metodologia da aula. As principais eram sobre o tamanho das atividades e o tempo para fazer e se teriam que fazer algum tipo de prova no final. Esclarecemos todas as dúvidas, explicando as etapas da aula interativa e que não se preocupassem com quantidade de questões pois se não desse pra concluir no mesmo dia, poderiam concluir no dia seguinte. Além disso, deixamos claro que não haveria nenhum tipo de avaliação no final, já que eles estavam participando de uma pesquisa científica. Passamos, então, para a descrição do uso do material interventivo. A seguir temos as figuras com os planejamentos de cada oficina a fim de facilitar o desenvolvimento da aula.

#### 4.5.3.2.1 Primeira Oficina – A Bela Adormecida (16/06/2025)

Quadro 6 - Planejamento da primeira oficina

ESCOLA MUNICIPAL HILBERTO SILVA PLANO DE AULA- PRIMEIRA OFICINA <b>Gênero : conto de fadas – A Bela Adormecida Parte I</b> <b>Conteúdo : predição e biografia- 2H/AULA</b>	
<b>OBJETIVOS</b>	Acionar os conhecimentos prévios (personagens, cenário) Conhecer o autor (biografia); Levantar hipóteses sobre o enredo e o gênero textual; Iniciar a leitura do texto coletivamente;
<b>METODOLOGIA</b>	Momento de predição; Atividades sobre predição; Distribuição de textos; Leitura do texto coletivamente;
<b>MATERIAL PEDAGÓGICO</b>	Xerox dos textos e da atividade proposta; quadro branco, pincel, apagador, imagens do conto de fadas;
<b>TEORIA</b>	Interacionismo sociodiscursivo (ISD) Aula interativa de leitura (Leurquin, 2014)
<b>HABILIDADES (DCRFOR)</b>	<b>EF15LP16</b> – Ler e compreender em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como (contos populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas. <b>EF35LP15</b> – reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

### **Primeira etapa: Predição**

A primeira oficina ocorreu no segundo tempo de aula, após a aplicação da ADR (Avaliação Diagnóstica de Rede). Assim, primeiro os alunos realizaram a ADR, dia 16 de junho, pois era uma orientação da gestão que todas as turmas aplicassem essa avaliação no primeiro tempo de aula. Então, após o recreio, esperamos que os alunos se acalmassem e demos início à primeira oficina de leitura.

Antes de começarmos, perguntamos o que eles acharam da atividade diagnóstica, aplicada no último encontro. A maioria respondeu que foi bastante difícil e que tiveram muita dificuldade para compreender determinadas questões. Esse momento demandou certo tempo, uma vez que tivemos que tranquilizá-los, pois percebemos que a turma estava receosa que todas as atividades fossem ter aquele grau de dificuldade e que teriam que fazê-las sozinhos, tal como foi a atividade diagnóstica. Então, explicamos como seria a metodologia da aula, motivando-os a participarem. Explicamos o passo a passo de como seria a aula e começamos expondo, no quadro, algumas imagens de castelos, de fadas, da capa do livro *A Bela Adormecida*.

Em seguida, começamos a aguçar seus conhecimentos a respeito do que seria um conto de fadas. Alguns responderam que lembravam e citaram logo elementos da narrativa do conto de fadas. Perguntamos se eles já tinham ouvido falar sobre contos de fadas originais e o que sabiam sobre isso. Ninguém sabia do que se tratava. Perguntamos, então, se eles conheciam a história *A Bela Adormecida* e se lembravam onde tinham lido ou escutado algo sobre esse conto de fadas. A maioria respondeu que já havia escutado ou lido o referido conto na escola. Após esse momento de ativação do conhecimento prévio deles, entregamos a primeira atividade, que correspondia à predição do conto que iríamos estudar. Assim, iniciamos lendo apenas os enunciados, pois percebemos que alguns alunos tinham dificuldade na leitura. Em seguida, eles responderam sozinhos às questões.

Após concluírem as questões, comentamos cada uma sem que ninguém mudasse sua resposta. Foi preciso mais uma vez explicar que não se tratava de uma prova, portanto, não precisava apagar nem mudar nenhuma resposta dada. Recolhemos as atividades, agradecemos a participação de todos e demos a aula por terminada. Avisamos que a segunda oficina seria no dia seguinte.

#### 4.5.3.2.2 Segunda Oficina – A Bela Adormecida (17/06/2025)

O quadro abaixo traz o planejamento da continuação da aula anterior. Continuamos a leitura do texto e depois introduzimos informações do contexto histórico. Fizemos um debate guiado para, só então, realizarmos as atividades. A cada oficina percebemos maior compreensão do assunto e mais envolvimento da turma nas atividades orais propostas. Envolver os alunos em atividades orais chega a ser um desafio para o professor pois os mesmos não gostam de se posicionar.

Quadro 7 – Planejamento da segunda oficina

ESCOLA MUNICIPAL HILBERTO SILVA PLANO DE AULA- SEGUNDA OFICINA <b>Gênero : conto de fadas – A Bela Adormecida Parte II</b> <b>Conteúdo : contexto de produção - 2H/AULA</b>	
<b>OBJETIVOS</b>	Retomar a leitura do texto oralmente; Identificar o contexto de produção relacionando-o ao tempo, espaço e intenções do autor, além dos aspectos socioculturais da época; Iniciar a resolução das atividades propostas;
<b>METODOLOGIA</b>	Distribuição de textos; Continuação da leitura do texto e localização da temática através de algumas partes da história; Apresentar o contexto cultural da época de produção do conto através de imagens no slide; Debate guiado pela professora sobre a influência cultural no conto; Resolução da primeira parte das atividades a respeito do contexto de produção;
<b>MATERIAL PEDAGÓGICO</b>	Xerox dos textos e da atividade proposta; quadro branco, pincel, apagador, imagens do conto de fadas;
<b>TEORIA</b>	Interacionismo sociodiscursivo (ISD) Aula interativa de leitura (Lourquin, 2014)
<b>HABILIDADES (DCRFOR)</b>	<b>EF15LP16</b> – Ler e compreender em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como (contos populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas. <b>EF35LP15</b> – reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

#### Segunda etapa: Contexto de produção

A segunda oficina iniciou às 13h30min, pois muitos alunos chegaram bastante atrasados e, por isso, resolvemos esperar para garantir que todos participassem do momento inicial da aula, no qual iríamos apresentar o contexto de produção francês no qual o conto de fadas foi escrito, e a biografia do autor Charles Perrault em *slides*.

O referido contexto de produção tem o objetivo de levar o leitor ao período histórico e cultural em que fora produzido o texto, a fim de que ele perceba que a produção textual pode sofrer influência de fatores como os valores morais da época, a situação política, o acesso à cultura e à vida em sociedade. Conhecer esses elementos do contexto histórico, colaboram para a compreensão das camadas mais profundas de um texto.

Desse modo, iniciamos levantando questionamentos sobre a existência, atualmente, de reis, rainhas, castelos, príncipes e princesas. Basicamente, metade da turma disse que eles não existem mais, que é coisa do passado. Outra parte menor da turma contestou essa fala, dizendo que só existem nos contos de fadas. Enquanto que outra parte afirmou que ainda existem de verdade. A partir daí, demos início à nossa apresentação dos *slides*, mostrando algumas imagens de castelos reais e informando onde ficam e quem mora lá. Depois, pedimos que eles fechassem os olhos e se imaginassem fazendo uma viagem no tempo e voltando para uma época totalmente diferente da nossa.

À medida que íamos mostrando imagens da França e do reinado de Luís XIV, apresentávamos aspectos vividos pela realeza e pelos camponeses, fazendo referências ao contexto cultural e literário. Nesse momento, trouxemos uma pequena biografia de Charles Perrault com a finalidade de situar os estudantes sobre sua participação na corte francesa, bem como sobre a influência exercida por ele, enquanto escritor desse público.

Dessa forma, fomos avançando e explorando as imagens, a partir de perguntas curiosas dos alunos sobre detalhes do dia a dia dos camponeses. Respondíamos às perguntas, levando-os à reflexão de como aquele contexto pode ter interferido na escrita dos contos de fadas, uma vez que a história tem relação com o tempo e o espaço da época que foi escrita. Terminado esse momento, antes de iniciarmos a leitura do conto de fadas *A Bela Adormecida*, fizemos algumas perguntas sobre o que eles lembravam da narrativa desse conto. Anotamos, no quadro, todas as hipóteses levantadas para depois verificarmos se correspondiam à narrativa, pois, como se tratava de um conto original, haveria muitas partes que eles não conheceriam.

Como o texto era longo, optamos por lê-lo na íntegra e os alunos acompanharam pelo seu texto. Porém, programamos algumas pausas, durante a leitura, para assegurar o entendimento da narrativa e, à medida que a leitura avançava, íamos questionando os alunos sobre o contexto social e cultural.

Em seguida, pedimos a eles que lessem o texto, visto que esse é o momento do encontro do leitor com o autor. No entanto, o tempo dessa aula não foi suficiente para a conclusão da leitura, por isso pedimos que levassem o texto para casa para terminarem a

leitura. Também informamos a eles que, no dia seguinte, iríamos realizar a atividade sobre o contexto de produção desse conto. Terminado esse momento, agradecemos a participação de todos alunos e eles foram para o intervalo.

#### 4.5.3.2.3 Terceira Oficina – A Bela Adormecida (18/06/2025)

A seguir temos o quadro com o planejamento da terceira oficina onde retomamos a trama do texto, identificando as temáticas e a resolução da segunda parte das atividades referente ao contexto de produção.

Quadro 8 – Planejamento da terceira oficina

ESCOLA MUNICIPAL HILBERTO SILVA PLANO DE AULA- TERCEIRA OFICINA <b>Gênero : conto de fadas – A Bela Adormecida Parte II</b> <b>Conteúdo : contexto de produção - 2H/AULA</b>	
<b>OBJETIVOS</b>	Retomar a trama do texto oralmente; Identificar o tema do texto; Resolução das atividades propostas sobre o contexto de produção;
<b>METODOLOGIA</b>	Distribuição de textos; Localização no texto da temática através de algumas partes da história; Apresentar o contexto cultural da época de produção do conto através de imagens em slide; Resolução da segunda parte das atividades sobre o contexto de produção;
<b>MATERIAL PEDAGÓGICO</b>	Xerox dos textos e da atividade proposta; quadro branco, pincel, apagador, imagens do conto de fadas;
<b>TEORIA</b>	Interacionismo sociodiscursivo (ISD) Aula interativa de leitura (Leurquin, 2014)
<b>HABILIDADES (DCRFOR)</b>	<b>EF15LP16</b> – Ler e compreender em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como (contos populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas. <b>EF35LP15</b> – reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

#### Segunda etapa: contexto de produção (continuação)

A terceira oficina, teve início às 13h20min, e já começou um pouco conturbada, pois a escola estava com falta de água e os alunos foram comunicados que seriam liberados às 15h.

Isso provocou uma certa ansiedade neles, deixando-os naturalmente inquietos. Por isso, tivemos que acalmá-los e, depois, organizar a sala, para darmos início à terceira oficina, dando continuidade à segunda parte do assunto contexto de produção.

Sendo assim, retomamos o texto lembrando alguns fatos da narrativa, para traçarmos uma linha do tempo dos acontecimentos. Em seguida, perguntamos aos alunos se tinham alguma dúvida ou perguntas a respeito do texto. Então, alguns perguntaram sobre alguns termos específicos da época em que se passava a narrativa, como: água-furtada, loção da rainha da Hungria, molho Robert, fuso, entre outros. Explicamos cada termo, enfatizando que tais expressões faziam parte daquele contexto social. Partimos, então, para a verificação das hipóteses a respeito da história que conheciam e a que lemos. Muitos ficaram admirados com a quantidade de eventos que ocorreram na versão original em contrapartida com as versões atuais. Afirmaram que a versão original, apesar de longa, é bem mais interessante, pois apresenta mais detalhes da época em que a história ocorreu.

Em seguida, entregamos as atividades, deixando claro que eles deveriam resolvê-las de acordo com as reflexões feitas, a partir da aula e da leitura do texto sem se preocupar com notas. Percebi que seria preciso deixar isso bem claro, pois muitos alunos ainda ficavam preocupados com isso. Dessa vez, eu fui tirando algumas dúvidas sobre a interpretação das questões, pois muitos ainda tinham dificuldades de entender os enunciados.

Quando terminaram, recolhemos as atividades e fomos comentar as questões para saber se haviam assimilado o conteúdo, a respeito do contexto de produção. No próximo quadro apresentamos o planejamento com as modalidades.

#### 4.5.3.2.4 Quarta Oficina – A Bela Adormecida (20/06/2025)

O próximo quadro apresenta o planejamento da quarta oficina, na qual abordamos as modalidades.

Quadro 9 – Planejamento da quarta oficina

ESCOLA MUNICIPAL HILBERTO SILVA PLANO DE AULA- QUARTA OFICINA <b>Gênero : conto de fadas – A Bela Adormecida – Parte III</b> <b>Conteúdo : Mecanismos enunciativos – Modalizações - 2H/AULA</b>	
<b>OBJETIVOS</b>	Ler alguns trechos específicos do conto; Identificar o narrador e seu posicionamento no texto; Reconhecer as vozes e intenções dos personagens através das modalizações;
<b>METODOLOGIA</b>	Organização dos alunos na sala; Distribuição dos trechos do textos; Leitura dos trechos do texto abordando as vozes e intenções dos personagens; Debate sobre o posicionamento do autor empírico do texto;
<b>MATERIAL PEDAGÓGICO</b>	Xerox da atividade proposta; quadro branco, pincel, apagador, imagens do conto de fadas; cartões com falas dos personagens;
<b>TEORIA</b>	Interacionismo sociodiscursivo (ISD) Aula interativa de leitura (Leurquin, 2014)
<b>HABILIDADES (DCRFOR)</b>	<b>EF15LP16</b> – Ler e compreender em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como (contos populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas.  <b>EF35LP15</b> – reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

### Segunda etapa: Modalização

A quarta oficina começou às 15h30min, após o recreio dos alunos, pois no primeiro tempo eles tinham horário marcado, na sala *Google*. Demoramos um pouco para começar, pois, naturalmente, as crianças voltam agitadas do intervalo. Após eles se acalmarem, organizamos a sala em círculo, antes de iniciarmos a oficina, para aproveitar melhor o espaço e para que todos se envolvessem melhor nas atividades.

Nessa oficina, buscamos explorar as modalizações, pois elas colaboram para uma compreensão profunda do texto, revelando ao leitor o poder que determinadas palavras causam na construção de uma opinião (Bronckar, 2023).

Iniciamos a aula, retomando a temática da história e fazendo um resumo, oralizado, da narrativa. Nesse momento, quase todos contribuíram com alguns pontos que observaram, o que colaborou para o engajamento deles com o assunto da oficina. Depois, perguntamos de quem são as vozes que aparecem na história e fomos anotando, no quadro, suas respostas.

Escrevemos, então, a palavra “modalizações” e perguntamos se alguém sabia do que se tratava. Unanimamente, ninguém respondeu positivamente. Então, começamos a explicar o que seriam as modalizações pedindo aos alunos que elaborassem uma frase pedindo aos pais para participar de um passeio na escola.

Nesse momento todos quiseram falar ao mesmo tempo e precisamos intervir. Então fomos sinalizando de quem seria a vez de falar. Começaram a falar frases usando termos como “mãezinha”, “por favor” “eu imploro”, dentre outras. Perguntei se eles achavam que, ao utilizarem tais expressões seria mais fácil o convencimento de seus responsáveis e os mesmos responderam que sim. Dessa forma, introduzimos o assunto sobre as modalizações e o efeito que essas palavras podem causar dependendo da situação comunicacional.

Fizemos um breve resumo sobre os tipos de narradores e falamos sobre o papel dos personagens na história. Continuamos a interação, perguntando se eles achavam que o narrador poderia emitir opinião no texto. As respostas foram bem divididas, porque muitos achavam que o narrador não pode dar opinião; outros disseram que “quem dá opinião é o autor”; outros concordaram que sim, o narrador emite opinião no texto. Então, perguntamos como era possível identificar a opinião do narrador. Nesse momento, não souberam responder. A partir dessas indagações, começamos a explicar a participação do narrador na trama.

Em seguida, entregamos algumas fichas com partes do texto que traziam falas do narrador e de alguns personagens, expressando opinião. Entregamos para alguns alunos e pedimos que lessem, individualmente, e fomos fazendo questionamentos a respeito de qual palavra estaria indicando a opinião do narrador ou de algum personagem. Perguntamos, também, qual seria a intenção do narrador ao emitir determinada opinião. Como os alunos não têm o hábito de expressar suas opiniões sobre um assunto específico, foi bem desafiador desenvolver essa atividade. Desse modo, demoramos mais tempo do que imaginávamos e, por isso, não concluímos essa oficina nesse dia. Ao término do horário da oficina, agradecemos a participação e dispensamos os alunos, pois já havia tocado a sirene.

#### 4.5.3.2.5 Quinta Oficina – A Bela Adormecida (24/06/2025)

O próximo quadro traz o planejamento da quinta oficina, abordando ainda as modalizações.

Quadro 10 – Planejamento da quinta oficina

ESCOLA MUNICIPAL HILBERTO SILVA PLANO DE AULA- QUINTA OFICINA <b>Gênero : conto de fadas – A Bela Adormecida – Parte III</b> <b>Conteúdo : Mecanismos enunciativos – Modalizações - 2H/AULA</b>	
<b>OBJETIVOS</b>	Motivar ao alunos a trocar informações sobre seus conhecimentos acerca de das vozes dos personagens e suas intenções, capacidades e motivações de agir; Debater sobre as hipóteses levantadas inicialmente;
<b>METODOLOGIA</b>	Identificação das modalizações nas falas dos personagens através da leitura de trechos específicos; Diálogo sobre as hipóteses iniciais e ressignificação das aprendizagens;
<b>MATERIAL PEDAGÓGICO</b>	Xerox da atividade proposta; quadro branco, pincel, apagador, imagens do conto de fadas; cartões com falas dos personagens;
<b>TEORIA</b>	Interacionismo sociodiscursivo (ISD) Aula interativa de leitura (Leurquin, 2014)
<b>HABILIDADES (DCRFOR)</b>	<b>EF15LP16</b> – Ler e compreender em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como (contos populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas. <b>EF35LP15</b> – reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

### **Segunda etapa: Modalização (continuação)**

Como de costume, começamos a aula com organização da sala. Nesse dia, estava prevista uma paralisação sindical e, por isso, alguns professores participaram dessa manifestação. Aguardamos até às 13h30min para iniciarmos a oficina, pois havia poucos alunos em sala, uma vez que, por conta da paralisação, muitos acharam que não haveria aula e não foram à escola. Mesmo assim, resolvemos dar continuidade às intervenções, dessa maneira, iniciamos retomando a trama da história para relembrarmos alguns posicionamentos dentro da narrativa. Assim, demos continuidade trazendo a função das modalizações das falas do narrador. Como já havíamos iniciado esse assunto na aula anterior, os alunos já tinham certa familiaridade com o tema e o diálogo ocorreu de forma participativa.

Entregamos, novamente, alguns trechos do texto lido, para avaliarmos quem estaria emitindo alguma opinião e quais seriam as palavras que apontavam essa opinião. Essa atividade foi bastante proveitosa, já que todos puderam participar e, conseqüentemente, tirar suas dúvidas. Pedimos, também, para reforçarem com alguns exemplos, que eles dissessem como faziam quando queriam conseguir algo de seus pais. Que palavras costumavam usar para convencê-los de algo. Nesse momento, eles se surpreenderam com as próprias respostas, demonstrando que nunca haviam percebido que as palavras podiam facilitar ou não a realização dos desejos.

Feito esse primeiro momento, passamos para a atividade que transcorreu de forma mais tranquila que a da oficina anterior, talvez pela quantidade reduzida de alunos. Quando terminaram, conversamos sobre as questões propostas, mas sem poder modificar suas respostas, e verificamos que ainda tinham alunos com dúvidas em relação a questões que envolvem o contexto de produção, pois mesmo se tratando de atividades que abordam as modalidades, estão dentro de um contexto social e, portanto, necessitam ser compreendidas num aspecto global. Dessa forma, entendemos que precisamos focar nesse aspecto nas próximas aulas, a fim de desenvolver a interpretação indo além do significado literal do texto. recebemos as atividades e passamos para a terceira etapa da aula.

### **Terceira etapa – ressignificando os saberes**

Após receber as atividades, passamos, então, para uma conversa a respeito das hipóteses levantadas no início da oficina, antes da leitura do conto A Bela Adormecida, e trouxemos questionamentos sobre o tema e posicionamentos dos personagens. Começamos perguntando se alguém se surpreendeu com alguma fala de algum personagem e por quê.

Nesse momento, quase que, unanimidade, falaram que a fala da mãe do príncipe, que era uma ogra, foi bastante chocante, pois a mesma dizia claramente que queria devorar os próprios netos. Então, perguntamos como a fala dos personagens ajudaram a entender seus sentimentos. Alguns alunos não entenderam a pergunta e tivemos que explicar que, muitas vezes, nossos sentimentos são refletidos em nossa fala e ações. Falaram, então, do sentimento do príncipe pela princesa, que a fala dele refletia o que estava sentindo.

Falamos também sobre um dos termos mais abordados no texto “velha” que era uma crítica velada às pessoas mais velhas. Sendo assim, iniciamos uma conversa sobre como o narrador apresentou a fada mais velha, chamando-a de má, no início da história, embora ela não tivesse feito nenhum feitiço ou maldade com a princesa. Nesse momento, os alunos falaram quase todos de uma vez e foi preciso um certo tempo para acalmá-los, pois não havia consenso sobre esse ato do narrador.

Então, continuamos perguntando se hoje em dia as pessoas mais velhas são tratadas de modo diferente ou não e por qual motivo. Nesse instante, também tivemos quase todos falando ao mesmo tempo. Então, estabelecemos uma ordem de falas para poder continuarmos com o debate. Esclarecemos que todos tínhamos que ouvir, mesmo sem concordar, a opinião do outro e que todos teríamos o nosso momento de fala.

Fomos, então, para a última pergunta da rodada. Perguntamos o que eles tinham achado do fato da princesa não ter tido escolhas, durante a história, já que, no final, ela teve que casar com o príncipe, pois isso já estava determinado no início. Nesse momento, um aluno pediu a palavra e disse que sua avó tinha sido obrigada a se casar também. Contou que o pai dela a tinha obrigado, mas que, tempos depois, ela se separou e casou novamente com outra pessoa. Conversamos sobre a posição que a mulher ocupava na sociedade, naquela época, e porque isso acontecia. Foi um momento de muitas trocas significativas.

Concluimos a aula agradecendo a todos pela participação.

#### 4.5.3.2.6 Sexta oficina – Pele de Asno (25/06/2025)

O quadro a seguir traz o planejamento da sexta oficina onde demos início ao conto de fadas Pele de Asno. Nosso intuito foi, iniciar com a predição e, em seguida, introduzir o contexto de produção e o tema. Porém, como se tratava de um conto pouco conhecido pelos estudantes, houve vários comentários e questionamentos a respeito do título. Como esse momento de interação é bastante significativo para a AIL, deixamos que todos se expressassem.

Mais uma vez, não foi possível concluir o que havíamos planejado para aquela aula visto que a participação da turma foi bem expressiva e demandou muito tempo. Aproveitamos ao máximo a participação do grupo. Retomamos o assunto na aula seguinte.

Quadro 11 – Planejamento da sexta oficina

<b>ESCOLA MUNICIPAL HILBERTO SILVA</b> <b>PLANO DE AULA- SEXTA OFICINA</b> <b>Gênero : conto de fadas – Pele de Asno Parte I</b> <b>Conteúdo : predição e tema - 2H/AULA</b>	
<b>OBJETIVOS</b>	Acionar e desenvolver os conhecimentos prévios; Aprofundar o contexto histórico francês do século XVII; Levantar hipóteses sobre o tema e o gênero textual; Iniciar a leitura do texto;
<b>METODOLOGIA</b>	Organização dos alunos na sala; Atividade de predição; Distribuição dos textos para leitura; Leitura do texto coletivamente;
<b>MATERIAL PEDAGÓGICO</b>	Xerox dos textos e da atividade proposta; quadro branco, pincel, apagador, imagens do conto de fadas;
<b>TEORIA</b>	Interacionismo sociodiscursivo (ISD 1999;2023) Aula interativa de leitura (Leurquin, 2014)
<b>HABILIDADES (DCRFOR)</b>	<b>EF15LP16</b> – Ler e compreender em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como (contos populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas. <b>EF35LP15</b> – reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

### Primeira etapa – predição

Como sempre, chegamos antes dos alunos para organizarmos a sala e o material que seria utilizado. Nesse dia, a oficina ocorreu após o intervalo dos alunos, pois, no primeiro tempo, eles tiveram aula de Ciências. Quando todos retornaram do recreio, aguardamos pelos menos 10 minutos até que todos tomassem água, guardassem seu material e se acalmassem. Então, começamos a oficina sobre o conto Pele de Asno, retomando as etapas da aula interativa, reforçando que aquele seria o momento inicial (predição) e que, portanto, a participação deles seria fundamental.

Começamos escrevendo o título do texto no quadro, “Pele de Asno”, e perguntando se alguém já conhecia esse conto de fadas. Todos responderam negativamente, o que não foi uma surpresa, porque esse conto não é muito explorado em sala de aula nos anos iniciais. Nesse momento, apareceu um questionamento sobre o que seria um asno e resolvemos explicar isso, para que houvesse uma melhor compreensão do título.

Em seguida, dissemos que o autor desse conto era o escritor francês Charles Perrault, e perguntamos onde essa história aconteceria e qual seria o possível assunto dela. Surgiram várias hipóteses que foram sendo registradas no quadro, uma a uma, tais como: “acontece numa fazenda já que tem animal”; “vai ser na floresta”; “o assunto é sobre animais”. Em seguida, retomamos a fala e trouxemos a ideia de que se tratava de um conto de fadas e que eles deveriam manter isso em mente, na hora de levantar hipóteses, porque seria importante lembrar os elementos de um conto de fadas para o entendimento de algumas ações durante a história, bem como a estrutura desse gênero textual.

Nesse sentido, perguntamos quem seriam os prováveis personagens dessa história e quem seria o personagem principal e porquê. Quase todos responderam que o Asno seria o personagem principal da história, pois o nome dele estava no título. Disseram também que haveriam personagens como ogros, príncipe, princesa, rei e rainha.

Por fim, retomamos as características do gênero conto de fadas, abordadas na primeira oficina, ressaltamos os aspectos da estrutura desse gênero, suporte e intenção comunicativa, pois havíamos percebido que isso ainda gerava dúvidas na maioria dos alunos. Após esse momento, entregamos a atividade com cinco perguntas sobre o que tínhamos conversado. Apesar de todo o diálogo inicial, mais da metade da turma apresentou muitas dúvidas. Observei que a dúvida mais comum é a compreensão do enunciado da questão. Percebemos também que eles ainda não conseguiam reconhecer o tempo em que a história ocorreu.

Depois que eles entregaram a atividade e desse momento de acionamento dos conhecimentos prévios, demos continuidade à aula, iniciando a leitura integral do texto *Pele de Asno* que não foi possível concluir, pois a aula acabou. Recolhemos os textos para continuarmos na próxima oficina. Agradecemos e liberamos a turma.

#### 4.5.3.2.7 Sétima oficina – *Pele de Asno* (04/08/2025)

No próximo quadro apresentamos o planejamento da sétima oficina onde voltamos a abordar o contexto de produção do conto *Pele de Asno*. Como havíamos introduzido o texto antes das férias tivemos que, retomar a última aula, para introduzir o planejamento daquele dia.

Quadro 12 – Planejamento da sétima oficina

ESCOLA MUNICIPAL HILBERTO SILVA PLANO DE AULA- SÉTIMA OFICINA <b>Gênero : conto de fadas – Pele de Asno Parte II</b> <b>Conteúdo : contexto de produção - 2H/AULA</b>	
<b>OBJETIVOS</b>	Retomar a trama da história oralmente; Entender o contexto de produção da obra relacionando-o ao tempo, espaço e intenções do autor, além dos aspectos socioculturais da época;
<b>METODOLOGIA</b>	Organização dos alunos na sala; Distribuição dos textos; Retomada da temática do texto coletivamente; Apresentação de slides sobre o contexto social e político francês no século XVII relacionando-o ao texto; Desenvolvimento das atividades a respeito do contexto de produção;
<b>MATERIAL PEDAGÓGICO</b>	Xerox dos textos e da atividade proposta; quadro branco, pincel, apagador, imagens do conto de fadas;
<b>TEORIA</b>	Interacionismo sociodiscursivo (ISD 1999;2023) Aula interativa de leitura (Leurquin, 2014)
<b>HABILIDADES (DCRFOR)</b>	<b>EF15LP16</b> – Ler e compreender em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como (contos populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas. <b>EF35LP15</b> – reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

### Segunda etapa – Contexto de produção

Iniciamos o semestre conversando com a professora titular da turma que nos falou que iria fazer um pequeno procedimento cirúrgico. Dessa forma, nós combinamos de utilizarmos dois dias da aula dela, já que estaria afastada, para as oficinas nessa semana. No dia 4 de agosto, demos continuidade à oficina iniciada no dia 25 de junho pois não houve mais tempo para continuar porque as férias estavam chegando. Começamos rememorando a última aula e trazendo algumas dúvidas que percebemos a respeito das características do conto de fadas, especialmente relacionados à estrutura, suporte e intenção comunicativa.

Após esse momento, demos início à segunda etapa da aula interativa. Começamos fazendo perguntas aos educandos sobre o que eles lembravam da aula em que falamos sobre o contexto histórico Francês no reinado de Luís XIV. Alguns alunos foram colocando logo a diferença nas classes sociais, o que foi bastante positivo pois se alinhava ao tema do novo

conto de fadas. Fomos conversando sobre a vida em sociedade naquela época abordando temas como: o papel da mulher, o patriarcado, a religião, a servidão e a realeza. Dialogamos, também, sobre os diversos elementos culturais daquela época e o motivo pelo qual desapareceram ao longo do tempo. Esse momento da aula é muito importante, pois leva o leitor a mergulhar na cultura e na época onde o conto foi escrito.

Passado esse momento de mergulho no contexto de produção do conto, entregamos o livro com a história *Pele de Asno* e pedimos que fizessem uma leitura silenciosa. Nesse momento, tivemos alguns protestos em relação ao tamanho do texto. Eram 7 páginas que foram colocadas em formato de mini livro. Perguntei se a turma tinha o costume de ler livros e a resposta foi uníssona, não. Então, percebi que tinha um grande desafio pela frente. Conversamos com a turma sobre a importância daquele momento e, finalmente, iniciaram a leitura silenciosa. Durante toda a leitura, muitas dúvidas foram aparecendo a respeito do vocabulário, pois havia muitas expressões e palavras que não faziam parte do cotidiano da turma. Felizmente, a trama atraiu a atenção e quase todos estavam envolvidos na leitura, porém, alguns alunos ainda não têm uma leitura fluente, apesar de estarem no 5º ano. Tivemos o intervalo e quando voltamos, concluímos a leitura.

Depois desse primeiro encontro do leitor com o autor do texto, fizemos, então, uma entrada no texto, sensibilizando o aluno para o fato de que o texto vem de uma ação de linguagem ocorrida em um determinado tempo e lugar. Passado esse momento, entregamos a atividade referente ao contexto de produção. Os enunciados foram lidos pela professora pesquisadora e a turma respondia, individualmente. Quando a aula acabou, já tínhamos recolhido as atividades. Nos despedimos e agradecemos.

#### 4.5.3.2.8 Oitava oficina – *Pele de Asno* (05/08/2025)

No quadro a seguir, faremos a apresentação do planejamento e a descrição da oitava oficina onde aproveitamos para trabalhar um pouco mais sobre as temáticas que se desenvolvem ao longo da trama. Percebemos ao longo das intervenções feitas, a dificuldade dos estudantes em identificar a temática e confundi-la com outros assuntos. Em seguida, demos continuidade as atividades contemplando as modalidades ainda na segunda etapa da aula de leitura.

Quadro 13 – Planejamento da oitava oficina

ESCOLA MUNICIPAL HILBERTO SILVA PLANO DE AULA- OITAVA OFICINA <b>Gênero : conto de fadas – Pele de Asno – Parte III</b> <b>Conteúdo : Mecanismos enunciativos – Modalizações 3H/AULA</b>	
<b>OBJETIVOS</b>	Retomar oralmente a temática do texto; Identificar as diferentes vozes enunciativas presentes no texto e as modalizações feitas através do seu discurso;
<b>METODOLOGIA</b>	Organização dos alunos na sala; Distribuição dos trechos do texto; Leitura dos trechos do texto para analisar coletivamente; Debate sobre o posicionamento do autor empírico do texto
<b>MATERIAL PEDAGÓGICO</b>	Xerox da atividade proposta; quadro branco, pincel, apagador, imagens do conto de fadas; xerox dos trechos para análise
<b>TEORIA</b>	Interacionismo sociodiscursivo (ISD 1999;2023) Aula interativa de leitura (Leurquin, 2014)
<b>HABILIDADES (DCRFOR)</b>	<b>EF15LP16</b> – Ler e compreender em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como (contos populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas. <b>EF35LP15</b> – Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

### Segunda etapa – modalização

Iniciamos essa oficina retomando o resumo do conto de fadas Pele de Asno, e questionando a respeito dos temas que vão aparecendo ao longo do texto. Basicamente todos os alunos se manifestaram falando que o preconceito foi o tema principal do texto. Nesse momento, fomos apresentando outros temas como a diferença entre servidão e a realeza, o incesto (o rei queria casar com a própria filha). Retomamos também os elementos da narrativa para saber se ainda haviam dúvidas a respeito desse assunto. Em seguida, dividimos a turma em grupos para realizarmos uma atividade, a respeito das modalizações.

Inicialmente, perguntamos se alguém lembrava o que eram as modalizações. Tivemos um silêncio e somente um aluno respondeu dizendo que eram “palavras que serviam para manipular as pessoas”. Percebemos, então, que seria necessário retomar o assunto explicando novamente o conceito de modalizações através de exemplos práticos do cotidiano. Pedimos que formulassem uma frase, tentando convencer as mães a deixarem eles participarem de um passeio com a turma da escola. Nesse instante muitas frases foram

faladas: “mãezinha, por favor, deixa eu ir pro passeio”, “mãezinha, a senhora é linda, deixa eu ir pro passeio”, fomos anotando algumas frases no quadro e depois perguntamos quais palavras daquelas que foram usadas, eles achavam que ajudariam a convencer as mães. Eles responderam: linda. Mesmo não percebendo que outras palavras também poderiam ajudar no convencimento, a turma começou a lembrar o significado de modalizações.

Então, voltamos ao texto e perguntamos quem seria responsável pelas modalizações no texto e as respostas variaram. Uns disseram que eram os personagens, outros falaram que seria o narrador e dois estudantes disseram o autor. Entregamos alguns trechos do conto de fadas para cada grupo e pedimos que lessem e dissessem de quem era aquela fala, e qual seria a modalização naquele trecho. Os alunos ficaram bem animados com essa atividade e todos participaram. Nesse momento, fomos introduzindo o conceito de papéis sociais dos personagens dentro da trama.

Terminado esse momento, falamos dos nossos papéis sociais e quase todos os alunos se envolveram na conversa, pois abordamos de uma forma bem leve com exemplos do cotidiano deles. Tivemos o intervalo e quando retornamos demos início à atividade escrita. Todos foram orientados a responder individualmente. Percebemos que a maioria dos alunos já estava mais confiante.

Porém, a turma ainda apresentava alguns alunos com muita dificuldade na leitura. Além disso, a turma apresenta muita dificuldade na compreensão dos enunciados. Os alunos com dificuldades na leitura estão participando do reforço no contraturno na escola no Programa Aprender Mais. A aula acabou e avisamos que continuaríamos a atividade na aula seguinte. Agradecemos mais uma vez a participação da turma.

#### 4.5.3.2.9 Nona oficina – Pele de Asno (11/08/2025)

O próximo quadro traz o planejamento da nona oficina onde focamos nas modalizações referente ao texto estudado. Ressalto que, os conto de fadas foram escolhido por apresentarem muitos diálogos modalizados, isto é, atenderia ao nosso propósito nesta pesquisa.

### **Segunda e terceira etapa – Modalizações/ressignificando o aprendizado**

Quadro 14 – Planejamento da nona oficina

ESCOLA MUNICIPAL HILBERTO SILVA PLANO DE AULA- OITAVA OFICINA <b>Gênero : conto de fadas – Pele de Asno – Parte III</b> <b>Conteúdo : Mecanismos enunciativos – Modalizações 3H/AULA</b>	
<b>OBJETIVOS</b>	Retomar a trama do texto; Motivar os alunos a trocar informações sobre seus conhecimentos sobre as vozes dos personagens e suas intenções, capacidades e motivações de agir; Ressignificar as aprendizagens;
<b>METODOLOGIA</b>	Organização dos alunos na sala; Continuação da leitura dos trechos do texto para analisar coletivamente; Identificação das modalizações nas falas dos personagens através da leitura de trechos específicos; Debate de questões a respeito das temáticas da trama; Produção de um cartaz;
<b>MATERIAL PEDAGÓGICO</b>	Xerox da atividade proposta; quadro branco, pincel, apagador, imagens do conto de fadas;
<b>TEORIA</b>	Interacionismo sociodiscursivo (ISD 1999;2023) Aula interativa de leitura (Leurquin, 2014)
<b>HABILIDADES (DCRFOR)</b>	<b>EF15LP16</b> – Ler e compreender em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como (contos populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas. <b>EF35LP15</b> – Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Começamos a aula retomando o texto oralmente e as modalizações estudadas. Como o conto Pele de Asno apresenta uma grande quantidade de palavras modalizadoras, não foi difícil para os estudantes lembrarem algumas delas. Retomamos, também, o conceito de papéis sociais trazendo exemplos do cotidiano deles. Aprofundamos o assunto fazendo questionamentos a respeito da linguagem usada, dentro de cada contexto, quando exercemos um determinado papel social. Perguntamos se as pessoas são tratadas do mesmo jeito independentemente da sua linguagem ou da sua posição social. Nesse momento, um educando disse que “não pois as pessoas que não sabem ler sofrem preconceitos por não saberem falar direito como por exemplo, os moradores de rua”. Então, perguntamos se ele achava que todo morador de rua não sabia ler. Para nossa surpresa, praticamente a turma toda respondeu que sim. Perguntamos se isso, também, não era uma forma de preconceito. Começamos, então, a refletir sobre tudo que estava sendo colocado fazendo ligação com a trama da história. Depois desse caloroso debate entregamos a segunda parte das atividades sobre modalizações para responderem. Quando terminaram a atividade, recolhemos e fomos para o intervalo. Ao

retornamos, fizemos a correção das questões tirando as dúvidas. Como sempre, percebemos que a maior dificuldade é nas questões que precisam justificar a opinião. Terminando esse momento, passamos para a terceira etapa da AIL, onde vamos visitar o texto e trazer um novo olhar a partir do que aprendemos. Começamos trazendo algumas perguntas para reflexão do grupo a partir da história, mas fazendo conexão com os dias atuais. Feito o debate, entregamos uma folha em branco e pedimos que desenhassem um cartaz protestando contra o preconceito para ser usado no casamento da princesa Pele de Asno. Quando terminou o tempo, recolhemos o material e agradecemos novamente.

#### 4.5.3.2.10 Décima oficina – Pele de Asno (18/08/2025)

O próximo quadro apresenta o planejamento da décima oficina. Aqui iniciamos o conto de fadas Cinderela, na versão escrita pelos irmãos Grimm.

Quadro 15 – Planejamento da décima oficina

ESCOLA MUNICIPAL HILBERTO SILVA PLANO DE AULA- DÉCIMA OFICINA <b>Gênero : Conto de fadas – CINDERELA</b> <b>Conteúdo : Predição -Tema e Contexto de produção 3H/AULA</b>	
<b>OBJETIVOS</b>	Desenvolver habilidade de antecipar conteúdos por meio da predição, fazer inferência e análise crítica; Reconhecer o contexto de produção de contos de fadas tradicionais (quem escreveu; para quem escreveu; com que intenção; onde; quando;) Identificar e compreender o tema central e os temas secundários;
<b>METODOLOGIA</b>	Organização dos alunos na sala; Levantamento de hipóteses (mostrar imagens relacionadas ao conto); Apresentação da biografia dos irmãos Grimm e contexto histórico Alemão; Leitura colaborativa do texto, de forma dialogada pausando para análise; Apresentação do contexto histórico Alemão no século XIX; Atividades escritas;
<b>MATERIAL PEDAGÓGICO</b>	Xerox da atividade proposta; quadro branco, pincel, apagador, imagens do conto de fadas;
<b>TEORIA</b>	Interacionismo sociodiscursivo (ISD 1999;2023) Aula interativa de leitura (Leurquin, 2014)
<b>HABILIDADES (DCRFOR)</b>	<b>EF15LP16</b> – Ler e compreender em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como (contos populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas. <b>EF35LP15</b> – Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

### **Primeira e segunda etapa – Predição e Contexto de produção**

Iniciamos a aula, organizando a sala antes da chegada dos alunos. Pregamos algumas imagens de castelos, da capa do livro dos irmãos Grimm, da capa do texto com o nome Cinderela e de cenas da Alemanha do século XIX. Quando os educandos chegaram, já perceberam que se tratava de um novo conto. Após o momento da rotina inicial, começamos a introduzir o assunto, através da Predição. Falamos que iríamos mudar de país e de século, pois agora a viagem seria para a Alemanha, no século XIX. Dito isso, pedimos que olhassem a imagem e dissessem qual seria o conto de fadas que iríamos ler. Todos responderam que seria Cinderela. Começamos, então, a levantar hipóteses perguntando e anotando no quadro o que eles lembravam da história (seus personagens, objetos mágicos, heróis e vilões, protagonistas e antagonistas), pedimos, ainda, que falassem sobre os temas que apareceriam na trama.

Depois de tudo registrado, entregamos a atividade com cinco questões de predição sobre o conto de fadas Cinderela e pedimos que respondessem. Após esse momento, apresentamos os autores Jacob e Wilhelm Grimm e fizemos uma linha do tempo sobre o contexto social e cultural da Alemanha, trazendo um pouco da vida em sociedade naquela época. Dissemos que os irmãos Grimm saíam coletando histórias pelos reinos, ouvindo as pessoas e anotando. Nesse momento, um aluno perguntou como são os países que ainda existem reis, na atualidade.

Então, explicamos que nos países que existem reis, na atualidade, são monarquias constitucionais. São eles: Reino Unido, Luxemburgo, Andorra, Dinamarca, Bélgica, Países Baixos, Noruega, Espanha e Dinamarca. Explicamos que nesses países, os poderes dos reis são limitados, no entanto, existem dois principados Liechtenstein e Mônaco, onde o príncipe tem poder absoluto. Nesse momento a turma começou a fazer comparações entre os contextos sociais do século XIX, no qual os reis tinham o poder, e dos dias atuais em que a realeza desempenha apenas um papel social, representando um símbolo cultural daquela nação.

Após essa breve, mas necessária explicação, retomamos o contexto cultural e social da Alemanha que traz muitos exemplos de que viver em meio as cinzas não só representava uma forma de humilhação, mas também de desavenças entre irmãos e do irmão que finalmente supera aquele que lhe humilhou, remetendo ao destino de Cinderela. Betelheim (2024 p.329,330). Nesse momento, chegou o intervalo e saímos. Após o recreio, entregamos o conto Cinderela e pedimos que fizessem a leitura silenciosa, mas que poderiam interromper caso tivessem dúvidas sobre alguma expressão desconhecida.

Após a leitura do texto, fomos confrontar as hipóteses. Nesse momento fizemos

alguns questionamentos sobre os elementos presentes na narrativa. A turma participou ativamente desse momento. Questionamos, então, sobre os temas apresentados no conto e destacaram: a inveja, o amor, vingança, maldade. Perguntamos, então, qual seria o tema principal dentre aqueles que eles haviam citados. A maioria falou que a “inveja das irmãs” era o tema principal da trama.

Concluimos esse momento pedindo que respondessem as atividades, a respeito do tema e contexto de produção. Depois que responderam, recebemos as atividades e nos despedimos.

#### 4.5.3.2.11 Décima primeira oficina – Pele de Asno (19/08/2025)

O próximo quadro apresenta o planejamento da nossa penúltima oficina ainda explorando o conto Cinderela.

Quadro 16 – Planejamento da décima primeira oficina

ESCOLA MUNICIPAL HILBERTO SILVA PLANO DE AULA- DÉCIMA PRIMEIRA OFICINA <b>Gênero : Conto de fadas – CINDERELA</b> <b>Conteúdo : MODALIZAÇÃO 3H/AULA</b>	
<b>OBJETIVOS</b>	Identificar e compreender o tema central e os temas secundários; Analisar as modalidades para perceber as intenções, desejos e posicionamentos dos personagens e narrador;
<b>METODOLOGIA</b>	Organização dos alunos na sala; Retomada do texto oralmente; Dinâmica em dupla com trechos do conto de Cinderela; Atividades escritas;
<b>MATERIAL PEDAGÓGICO</b>	Xerox da atividade proposta; quadro branco, pincel, apagador, imagens do conto de fadas;
<b>TEORIA</b>	Interacionismo sociodiscursivo (ISD 1999;2023) Aula interativa de leitura (Leurquin, 2014)
<b>HABILIDADES ( DCRFOR )</b>	<b>EF15LP16</b> – Ler e compreender em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como (contos populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas. <b>EF35LP15</b> – Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

#### **Segunda etapa – Modalização e papéis sociais**

Começamos a oficina, retomando a aula anterior e fazendo um breve resumo do texto, pedindo que a turma falasse quem eram os personagens, o que faziam na história e o

contexto em que cada um se encontrava. Em seguida, retomamos o conceito de papéis sociais e falamos sobre sua importância para o tema da narrativa. Explicamos que, conforme nos afirma Bronckart (2023), analisar os papéis sociais significa identificar quem está falando, para quem essa pessoa está falando e qual a sua intenção para com aquela fala. Abordamos o papel social da Cinderela, em relação à madrasta e a relação de poder que ela mantinha sobre a enteada, que resignada, sempre obedecia às ordens sem reclamar. Perguntamos também qual seria o papel social do pai, perante a filha, Cinderela, e as enteadas, pois o mesmo assumiu uma posição neutra em relação ao tratamento que a esposa e as enteadas deram à própria filha. Foi então, que uma aluna falou que ele parecia ser um “padrasto” também, pois estava sendo conivente com o que estava sendo feito. Nesse momento, dividimos a turma em duplas e entregamos algumas falas selecionadas previamente dos personagens do conto de fadas Cinderela, para que cada dupla analisasse: quem era o personagem?; qual era a relação de poder entre ele e os outros?; que tipo de modalização aparece (certeza, dúvida, obrigação, possibilidade, desejo)?

Nosso objetivo era trabalhar as modalizações pragmáticas, que, segundo Bronckart (2023), colaboram para introduzir a responsabilidade dos personagens em relação a sua ação. Elas demonstram seus objetivos, intenções e motivações. Deixamos que dialogassem por 5 minutos e começamos as apresentações. Para facilitar o entendimento, cada dupla escreveu sua frase no quadro. Depois foram analisando e respondendo as perguntas. Percebemos que essa atividade causou bastante engajamento, pois todos quiseram participar. À medida que as dúvidas iam surgindo, já fazíamos a intervenção necessária, o que contribuiu bastante para a compreensão das modalizações. Após esse momento, fomos para o intervalo. Quando retornamos, entregamos a atividade relativa as modalizações. Quando todos responderam, fizemos a correção de cada questão, mas agora ninguém poderia mudar a resposta. Por fim, fomos para a terceira etapa da aula.

O objetivo desse momento, como sempre, foi reinterpretar as aprendizagens fazendo conexões com a realidade dos estudantes. Fizemos um círculo na sala e perguntamos quem gostaria de participar de uma encenação rápida de uma das partes do conto. Infelizmente, apenas o líder da sala se voluntariou. Não insistimos, para não causar constrangimentos. Então, fizemos a encenação juntos. Expliquei que iríamos encenar o momento em que Cinderela pediu para ir ao baile e a madrasta não deixou e Cinderela vai chorar. Porém, agora ela não iria aceitar essa resposta e deveria argumentar com a madrasta. Deixei o estudante pensar por alguns instantes, mas logo ele disse que já estava pronto. Eis o diálogo abaixo:

Madrasta (professora): — “você não pode ir ao baile, Cinderela, você não tem vestido e tem

muito trabalho a fazer”!

Cinderela (estudante): — “o que ? eu vou sim e ninguém vai me impedir, quem você pensa que é? Você não é nem minha mãe pra mandar em mim, além do mais todo mundo foi convidado!”

Nesse momento, todos bateram palmas, eu perguntei se os aplausos foram pela encenação do aluno, que foi fabulosa, ou pelo fato de Cinderela ter finalmente tomado as rédeas da situação. Responderam que foi pelas duas coisas, pois estavam cansados de ver Cinderela ser tão benevolente. Pedimos então, para que eles apresentassem novas respostas para as irmãs de Cinderela, quando sua mãe diz que elas podiam cortar uma parte dos pés porque não iriam mais precisar andar a pé depois de casar, para que seus pés coubessem no sapato.

Nesse instante, tivemos mais participações orais. Um estudante disse que não era certo cortar o pé, pois era uma parte do corpo. Outro falou que ela pedisse à mãe para não cortar porque podia morrer. Como os argumentos estavam muito voltados para o mundo físico, resolvi intervir e perguntei se a justificativa da mãe era adequada, ou seja, vale a pena amputar uma parte do corpo em troca de um *status* social ou casamento? Tivemos várias respostas negativas.

Para finalizar, perguntei se ainda existem pessoas capazes de cometer atitudes radicais para obter um casamento com *status* social, e quais seriam essas atitudes. Todos responderam que sim e citaram vários exemplos: “tem gente que paga para namorar com alguém”; “tem gente que se corta se o outro não aceitar”; “eu vi uma reportagem que a mulher matou a outra pra ficar com o marido que era rico”. Foram muitas respostas reflexivas sobre esse tema o que nos deixou muito satisfeita, pois esse era nosso objetivo.

#### 4.5.3.2.12 Décima segunda oficina – Rumpelstiltskin - Atividade final (29/08/2025)

O quadro a seguir mostra o planejamento da nossa última oficina. Trata-se da nossa atividade final. Dessa vez, escolhemos um texto menor para podermos concluir em uma única aula. Como todas as categorias foram trabalhadas, em todos os textos, acreditamos que no último conto não iria surgir tantas dificuldades e, por isso, poderíamos concluir no mesmo dia. O intuito era abordar nas atividades, as categorias de análise, em uma mesma aula.

A curiosidade foi despertada logo no título. Assim como o conto Pele de Asno, esse também não era conhecido pela turma. Ressalto que os estudantes já ficavam aguardando o início das etapas da AIL, o que nos deixou satisfeita, pois mostra que, as etapas da aula despertam nos alunos sua importância para a leitura.

Quadro 11 – Planejamento da atividade final

<p style="text-align: center;"><b>ESCOLA MUNICIPAL HILBERTO SILVA</b>  <b>PLANO DE AULA- ATIVIDADE FINAL</b>  <b>Gênero : Conto de fadas – Rumpelstiltskin</b>  <b>Conteúdo : Predição -Tema e Contexto de produção 2H/AULA</b></p>	
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Averiguar a habilidade de antecipar conteúdos por meio da predição;</li> <li>Verificar o conhecimento adquirido a respeito do contexto de produção de contos de fadas tradicionais, temas e as modalizações.</li> </ul>
<b>METODOLOGIA</b>	<p>Organização dos alunos na sala;  Explicação da atividade;  Levamento de hipóteses com a predição do texto;  Leitura oral do texto e debate sobre as hipóteses;  Reconhecimento de modalizações através das falas dos personagens;  Realização e correção das atividades;  Recolhimento do material;</p>
<b>MATERIAL PEDAGÓGICO</b>	<p>Xerox da atividade proposta; quadro branco, pincel, apagador;</p>
<b>PERSPECTIVA TEÓRICA</b>	<p>Interacionismo sociodiscursivo (ISD 1999;2023)  Aula interativa de leitura (Leurquin, 2014)</p>
<b>HABILIDADES (DCRFOR)</b>	<p><b>EF15LP16</b> – Ler e compreender em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como (contos populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas.  <b>EF35LP15</b> – Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A décima segunda oficina foi a última da nossa pesquisa-ação e foi uma atividade avaliativa, utilizando o texto narrativo, conto de fadas. Ela foi pensada para que pudéssemos tirar nossas conclusões a respeito da eficiência do nosso estudo e das intervenções feitas, durante a aplicação das atividades. Para essa décima segunda oficina, utilizamos o conto de fadas Rumpelstiltskin, dos irmãos Grimm, com tradução da Dra. Clarissa Pinkola Estés.

Os alunos foram previamente avisados pela professora titular que teriam uma oficina com a professora pesquisadora, mas não sabiam que seria a última. Quando chegamos por volta de 13h20min, já estavam todos na sala, bem organizados e como sempre, fui bem recebida pela turma. Após terminarem de copiar a agenda, demos início à oficina, avisando que aquela seria nossa última intervenção.

Nesse momento ouvimos, praticamente, a turma toda reclamar que queriam a continuidade das aulas. Isso nos deixou muito feliz, pois percebi que as aulas foram interessantes para eles. Passado esse momento, expliquei como seria a aula retomando as etapas da aula interativa. Disse, ainda, que tinha preparado um lanche para uma confraternização e teríamos o sorteio de cinco livros. Todos ficaram empolgados, e então, entreguei o material xerocado para darmos início à aula. Começamos, acionando os conhecimentos prévios dos

alunos. Escrevemos somente o título no quadro, Rumpelstiltskin, para saber quem já conhecia o conto. Nesse momento, quase todos falaram ao mesmo tempo, questionando como seria a pronúncia dessa palavra. Depois desse rompante, provocado pelo título incomum da história, todos responderam que não conheciam esse conto de fadas. Informamos quem era o autor, onde e quando fora publicado, relembando um pouco da biografia dos irmãos Grimm e do contexto histórico Alemão.

Pedimos que os alunos levantassem hipóteses a respeito do tema ou possíveis temas da trama. Em seguida, solicitamos que respondessem as questões de 1 a 5 sobre essa primeira parte da aula de leitura. Após esse momento de predição, passamos para a leitura do conto Rumpelstiltskin, que foi feita individualmente e em silêncio pelo grupo. Esse momento demorou aproximadamente de 20 a 30 minutos, em seguida, fizemos algumas inferências sobre o tema, as principais modalizações percebidas pelos alunos, os papéis sociais observados de cada personagem no conto lido.

Para esse momento, pedimos que os alunos respondessem as atividades sem nossa intervenção direta, apenas tirando dúvidas em relação à compreensão dos enunciados, pois precisávamos de um material que mostrasse um *feed back* das intervenções e que servisse de comparativo com a atividade diagnóstica. Demos então, 30 minutos para que respondessem as questões propostas. Terminado esse tempo, ainda tinham alunos que não haviam concluído. Como não havia mais tempo, fomos para o recreio e avisamos que, quando voltássemos, eles teriam mais 15 minutos. Retomamos após o intervalo e prosseguimos com a atividade.

Quando todos acabaram, recolhemos as atividades e fizemos a correção de cada questão, enfatizando que todas as dúvidas poderiam ser sanadas naquele momento, pois aquela seria nossa última aula. Depois de todas as dúvidas esclarecidas, passamos para a terceira etapa, que foi oralizada, com a qual todos já estavam também habituados. Trouxemos para nossa reflexão dois questionamentos a respeito do tema da trama. O primeiro foi sobre a atitude do pai, em relação à filha, quando ele mentiu para o rei sobre os dons que ela teria. O segundo tema foi o poder que o homenzinho exerceu sobre a rainha quando ele a chantageou. Fizemos um esforço para que todos os alunos participassem, se posicionando de maneira independente. Orientamos as discussões para que fossem feitas relações com o presente, já que o tema que fazia parte de um conto de fadas, fazia conexão com nossa realidade. Esse momento, durou aproximadamente 30 minutos, e quando terminamos, pedimos para que a turma falasse suas impressões a respeito das oficinas.

Tivemos vários depoimentos como alguns querendo que continuassem, outros disseram que aprenderam coisas novas, outros falaram que foi muito bom conhecer os contos

de fadas originais. Fizemos uma fala de agradecimento à turma e aproveitamos para falar da importância de uma leitura consciente, capaz de entender o mundo ao seu redor e fazer parte dele, podendo ter suas próprias opiniões. Para finalizar, lemos uma frase de Cecília Meireles, “Quando eu ainda não sabia ler, brincava com livros e imaginava-os cheio de vozes, contando o mundo”. Em seguida, fizemos um lanche coletivo, o sorteio dos livros e nos confraternizamos.

Na próxima seção nos debruçaremos sobre as análises e discussões dos dados, que compõem nosso *corpus*, das atividades inicial, mediana e final.

## 5 CAMINHOS DA ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Esta seção tem como objetivo a análise dos resultados, obtidos por nós nesta pesquisa-ação, obtidos a partir das três atividades, inicial, mediana e final, ou seja, antes, e durante as oficinas.

De acordo com a AIL existem quatro possibilidades de entradas no texto. As entradas podem ser escolhidas pelo professor, a partir de seus objetivos na aula de leitura, podendo escolher uma ou várias entradas em uma mesma aula.

### 5.1 Entradas no texto por categorias de análise

#### 5.1.1 Primeira entrada: condições de produção

Em todos os contos trabalhados nas intervenções, fizemos duas entradas no texto conforme a AIL Leurquin (2014), uma pelas condições de produção — contexto de produção conteúdo temático — e outra pelo nível enunciativo. A seguir detalharemos essas entradas para uma melhor compreensão das nossas análises.

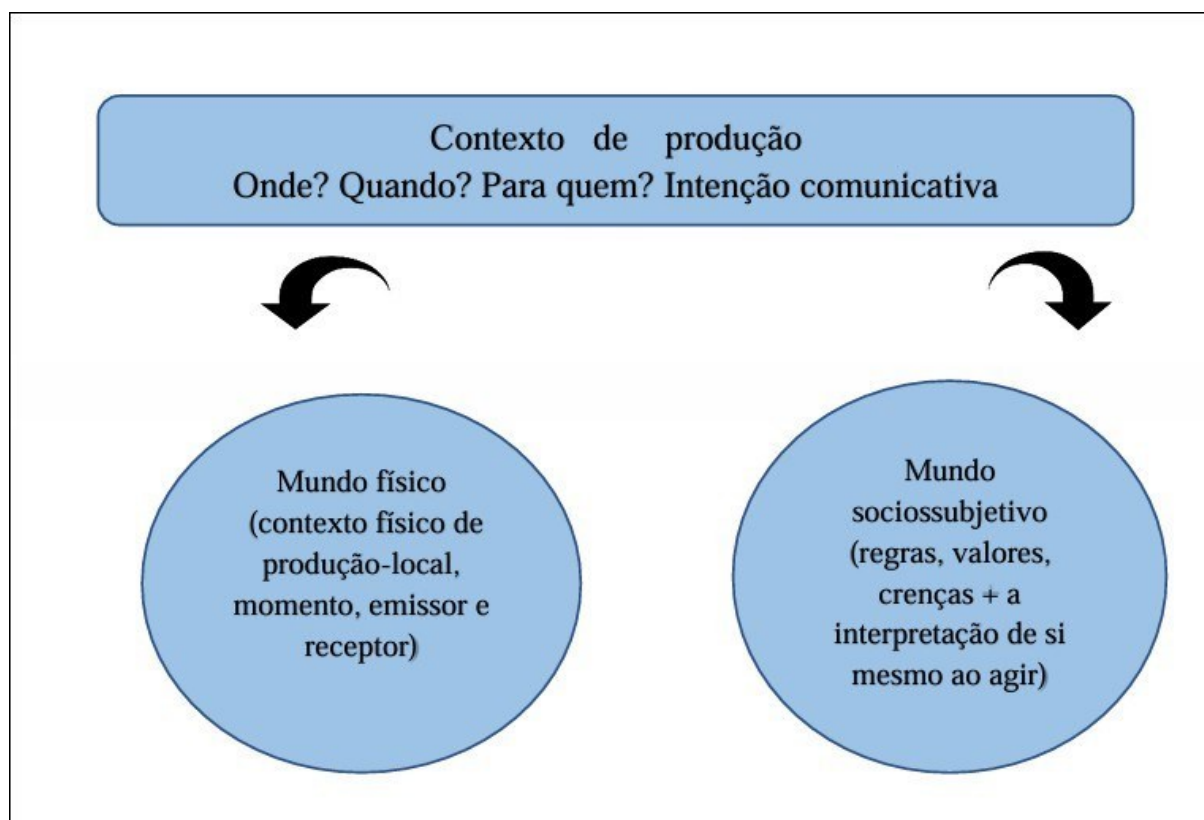
##### 5.1.1.1 O contexto de produção e o conteúdo temático

De acordo com o ISD, para a produção de um texto, o agente produtor traz as suas representações dos mundos que mobilizam dois fatores distintos. O primeiro diz respeito ao contexto de produção da obra e o segundo ao conteúdo temático. Enquanto o contexto de produção aponta para a situação de comunicação do agente-produtor, no momento da produção, o conteúdo temático destaca quais temas vão aparecer no texto. Ressaltamos que todas as informações relativas ao contexto de produção e ao conteúdo temático são produzidas pelo agente, a partir de suas memórias acumuladas antes mesmo da ação de linguagem.

Nossa primeira entrada no texto foi pelo contexto de produção. Assim, definido pelo ISD como “um conjunto de parâmetros suscetíveis de exercer uma influência sobre a maneira como um texto é organizado” Bronckart (2023 p. 79), o contexto de produção diz respeito, portanto, a todos os fatores que influenciam naturalmente no texto. Esses fatores foram reconfigurados em dois conjuntos que o ISD denomina de mundo físico e mundo social e subjetivo. O mundo físico aponta para as variáveis referentes ao contexto físico da obra, que incluem a identificação do lugar de produção(onde), quando foi produzido, para quem e por quem foi produzido. É também o momento de encontro e interação entre autor e leitor da obra.

Já, o mundo social e subjetivo remetem a uma “forma de interação comunicativa”, que envolve tanto o mundo social, com suas regras e valores, quanto o mundo subjetivo, que se refere à ideia do que nós interpretamos das nossas ações. Para compor esse contexto sociossubjetivo, o ISD denominou alguns “parâmetros” necessários: o lugar de produção do texto, os papéis sociais do autor e do leitor e os objetivos a serem atingidos nessa interação bem como os efeitos causados no leitor. Abaixo apresentamos uma figura desses mundos representados na visão do ISD.

Quadro 18 – Contexto de produção e mundos representados



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

É importante esclarecer que o contexto de produção influencia na interpretação e compreensão leitora, uma vez que o texto carrega as digitais do autor em dado momento de produção com intenções a serem atingidas que serão confrontadas com as intenções do leitor, a partir do seu lugar de recepção. Tanto o autor, quanto o leitor tem seus papéis sociais definidos, no momento da produção e no momento da leitura, respectivamente. Um mesmo autor pode escrever ora do seu lugar de pai, ora do seu lugar de filho. Da mesma forma um texto pode ser dirigido a um pai ou filho, um aluno ou professor, por exemplo.

Portanto, entender essa diferença nos papéis sociais do autor e do leitor são importantes, quando formos analisar as respostas, pois elas vão refletir o papel social do

aluno, enquanto leitor e seus mundos representados.

Em relação ao conteúdo temático, não há necessidade de distinção entre os três mundos, pois um mesmo texto pode trazer temas que carreguem elementos de um ou dois dos mundos e até mesmos dos três. Da mesma forma que o contexto de produção, o conteúdo temático trata-se das experiências acumuladas pelo agente na sua memória e que embasam as representações construídas no texto.

### **5.1.2 Segunda entrada: nível enunciativo**

A segunda entrada no texto diz respeito ao nível enunciativo. O ISD propõe a concepção de que os textos estão organizados em camadas justapostas, mas que interagem entre si, denominado de “folhado textual” Bronckart (2023 p. 102). Conforme o autor essas camadas colaboram para a relação de reciprocidade entre o autor e o leitor. É através desse nível que o leitor consegue perceber a interação no texto através das “vozes, julgamentos, opiniões, sentimentos” que são desenvolvidos, a partir de algumas nuances do “conteúdo temático”.

#### **5.1.2.1 Modalizações**

A entrada no texto pelo nível enunciativo favoreceu nossa análise em relação ao tema e às modalizações. Conforme Bronckart (2023), as modalizações têm um papel fundamental em certos “aspectos do conteúdo temático” (Bronckart, 2023 p. 114). Uma vez que elas ajudam a perceber as “facetas” por trás das falas dos personagens e do narrador, revelando camadas do texto muitas vezes despercebidas por um leitor menos atento a esse aspecto. Sobre esse nível, o autor afirma afirma que:

referem-se à clarificação dos posicionamentos enunciativos e à da explicitação das modalizações que se aplicam a alguns aspectos do conteúdo temático. Visando a orientar, diretamente, a interpretação do texto de seus destinatários e pouco dependentes da organização linear do conteúdo, tal como se apresenta na infraestrutura, esses mecanismos configuracionais (por oposição a sequenciais) traduzem-se por ocorrências locais de unidades linguísticas e contribuem para o estabelecimento da coerência pragmática ou interativa do texto. Os mecanismos de textualização são, por sua vez, articulados à progressão do conteúdo temático, tal como é apreensível no nível da infraestrutura. Explorando as cadeias de unidades linguísticas (ou séries isotópicas), organizam os elementos constitutivos desse conteúdo em diversos percursos entrecruzados, explicitando ou marcando as relações de continuidade, de ruptura ou de contraste, contribuindo, desse modo, para o estabelecimento da coerência temática do texto (Bronckart, 1999, p 259 e 260).

Dessa forma, seja qual for a diferença na infraestrutura de um texto, visto como uma construção humana, ele sempre terá uma coerência, uma articulação e uma intenção comunicativa, na interação com o outro. Conforme o ISD, essa coerência geral é alcançada por meio dos mecanismos de textualização e dos mecanismos enunciativos.

## 5.2 Análise das atividades

### 5.2.1 Análise da atividade diagnóstica

A aula foi referente ao conto de fadas João e o pé de feijão. Como já explicado, anteriormente, refere-se a uma atividade diagnóstica. Após a atividade final, comparamos as atividades e analisamos a evolução após as intervenções. Abaixo temos o quadro 18 com planejamento dessa atividade.

A seguir temos o quadro com as perguntas analisadas nas atividades de acordo com as entradas e as categorias de análise abordadas nesse trabalho. Como já explicado nesta seção, tais perguntas foram escolhidas, porque elas revelam o conhecimento das capacidades leitoras: capacidade de ação e capacidade linguístico-discursiva dos participantes.

Quadro 19 – Entradas no texto João e o pé de feijão

<b>Entradas por níveis no texto e as perguntas feitas em cada nível</b>	
Primeira entrada pelo Contexto de produção	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quando você acha que o texto foi escrito? Escreva algum trecho que justifica sua resposta.</li> <li>• A qual gênero pertence o texto? O que levou você a essa resposta</li> <li>• Qual o assunto do texto?</li> </ul>
Segunda entrada pelo Nível enunciativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual sentimento o autor quer que o leitor tenha por João? Justifique.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O próximo quadro apresenta as respostas dos participantes, de acordo com as entradas feitas no texto. Em seguida, trazemos a análise das respostas, à luz do quadro epistemológico do ISD, conforme Bronckart (2009) e das etapas da AIL, de acordo com Leurquin (2014).

Quadro 20 – Perguntas e respostas do texto sobre o contexto de produção

<b>TEXTO: João e o pé de feijão</b>	
<b>Primeira entrada: Contexto de produção</b>	
<b>Perguntas:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quando você acha que o texto foi escrito? Escreva algum trecho que justifica sua resposta.</li> <li>• A qual gênero pertence o texto? O que levou você a essa resposta? Justifique.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual é o assunto do texto?</li> </ul>	
<b>Participantes</b>	<b>Resposta</b>
Arthur	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Eu acho que foi escrito há muito tempo por que tem um gigante e coisas de antigamente”.</li> <li>• “conto de fadas”</li> <li>• “João e o pé de feijão”</li> </ul>
Encantado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “sim”</li> <li>• “poema”</li> <li>• “sobre João e o pé de feijão”</li> </ul>
Hans	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “No tempo do rei Alfredo”</li> <li>• “conto, os versos e as estrofes ou parágrafos”</li> <li>• “um menino pobre que encontrou 3 feijões mágicos”</li> </ul>
Pocahontas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Fais muitos anos atrás”</li> <li>• “a mãe e o João”</li> <li>• “João e o pé de feijão”</li> </ul>
Philipe	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “De manhã”</li> <li>• “texto narrativo”</li> <li>• “o João e o pé de feijão”</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Para trabalhar a primeira entrada no texto, fizemos várias questões referentes ao contexto de produção (APÊNDICE C), pois o objetivo foi avaliar a capacidade de compreensão e interpretação dos participantes com um texto literário, sem a ajuda do professor. Dessa forma, foi possível observar quais questões apresentam maior grau de dificuldade para os alunos e, a partir disso direcionar as intervenções a serem desenvolvidas nas oficinas.

A primeira questão de análise requer que o aluno levante hipóteses sobre quando o texto foi escrito. Pedimos que a resposta fosse justificada com partes do texto. Conforme o

ISD, esse momento seria “a extensão do tempo durante a qual o texto é produzido” Bronckart (2023 p. 79). O aluno faria isso, através de elementos do contexto sócio-histórico apresentados no texto. Dos cinco alunos participantes, apresentados no quadro acima, Encantado e Philippe, responderam com incoerência, deixando transparecer que ainda não dominam os elementos linguísticos, que fazem parte desse tipo de narrativa e que colaboram para essa compreensão temporal. Já os participantes, Arthur, Hans e Pocahontas demonstraram conhecimento do assunto, pois suas respostas foram amparadas por marcas linguísticas retiradas do texto.

A segunda questão diz respeito à identificação do gênero textual. Concordando com a visão do ISD, em que “para se definir um gênero é preciso ter critérios”, e que o gênero literário leva em conta a “atividade humana implicada” Bronckart (2023 p. 63). Nessa questão, todas as respostas foram diferentes. Tivemos apenas uma resposta adequada, a do Arthur, demonstrando que o aluno já reconhece o gênero literário conto de fadas, mas não justificou. Encantado, no entanto, fez relação a um gênero textual, cuja estrutura é bem diferente do conto de fadas. Já o participante Hans fez alusão ao conto, mas, logo em seguida, fez relação a outro tipo de gênero, quando citou “versos, estrofes e parágrafos”, deixando dúvidas sobre seu entendimento sobre o gênero textual. A participante Pocahontas também respondeu aleatoriamente, sinalizando desconhecer o conteúdo. Por fim, o participante Philippe disse que se tratava de “um texto narrativo”, descrevendo uma das características desse gênero textual.

Na terceira questão analisada, também relativa ao contexto de produção, pedimos que os alunos identificassem o assunto do texto. Tal questão destaca o conhecimento do conteúdo temático do texto que de acordo com Bronckart (2023, p. 83) “pode ser definido como um conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas”. Tais informações são os conceitos construídos a partir dos mundos formais do “agente-produtor”.

Ressaltamos que para o ISD “a distinção entre os três mundos formais não tem em si nenhuma importância particular”, um texto pode trazer temas relacionados a “dois” ou a “três” desses mundos. Dessa forma, resolvemos perguntar a respeito do assunto para termos uma ideia das representações dos alunos sobre essa categoria. Dos cinco participantes, quatro responderam que o próprio título seria o assunto do texto, demonstrando falta de aprofundamento na interpretação do texto. Apenas o participante Hans se aproximou do assunto, referindo-se à pobreza ao dizer que se tratava de um “menino pobre que encontrou 3 feijões mágicos”.

Logo, esse também é um conteúdo que foge do domínio dos alunos e que, portanto, será aprofundado nas intervenções. O próximo quadro traz as perguntas e respostas

da segunda entrada no texto.

Quadro 21 – Pergunta e resposta do texto nível enunciativo

<b>Segunda entrada: nível enunciativo</b>	
<b>Pergunta:</b> Após ler o texto, você concorda com as opiniões sobre João? Explique sua resposta.	
<b>Participantes</b>	<b>Resposta</b>
Arthur	● “Eu acredito que ele não fez por mal trocar a vaca por feijão, porque mal sabia ele que o pé de feijão era mágico”.
Encantado	● “Sim, porque no começo tem no tempo”
Hans	● “Sim as opiniões concordam com a opinião”
Pocahontas	● “Sim ? porque eles não tinha mas do que comer”.
Philipe	● “sim”

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Nessa segunda entrada no texto, escolhemos uma pergunta em que o participante teria que se posicionar em relação às várias opiniões sobre as atitudes do personagem João. Pedimos, ainda, que explicasse por que estava se posicionando daquela forma. Essas respostas podem nos revelar como o aluno vê as opiniões dos personagens, do narrador e, as vezes até do autor sobre certos comportamentos.

Como já era de se esperar, as respostas revelaram a falta de poder argumentativo e de raciocínio lógico de ideias. Apenas o aluno Arthur respondeu de forma mais elaborada, apesar de não ter respondido se concordava ou não com as opiniões sobre o personagem João, fica subentendido que ele não concordava e faz um contra ponto em defesa do personagem, já que no texto as opiniões são negativas em relação à atitude de João.

Já o aluno Encantado responde a primeira parte da pergunta, afirmativamente, porém, traz uma justificativa se referindo à questão temporal, desviando-se do objetivo questão. O aluno Hans também respondeu sim, mas complementou com uma resposta que foge ao que foi perguntado. A aluna Pocahontas também respondeu “sim”, ou seja, que concordava, mas, ao invés de fazer uma justificativa atrelada à opinião dos personagens e do narrador do texto, ela se contrapõe. E por fim, o aluno Philipe respondeu apenas que “sim”, concordando

com as opiniões a respeito do personagem, porém não justificou.

Como já dito aqui, o intuito dessa análise inicial foi apenas para geração de dados iniciais e saber qual o nível de conhecimento dos participantes e suas dificuldades, em cada entrada, sobre o gênero textual conto de fadas. Depois da atividade final, iremos confrontar as atividades e vislumbrar possíveis avanços na capacidade linguística e na autonomia de pensamento.

A seguir apresentaremos as análises das respostas da atividade de leitura, realizadas nas oficinas referentes ao conto de fadas *Pele de Asno*, na versão de Charles Perrault. Essa atividade corresponde à sétima oficina, em que foi abordado o contexto de produção. O texto estudado tem alguns temas como o estereótipo e a servidão X realeza no contexto francês. O texto encontra-se no (APÊNDICE F).

### 5.2.2 *Análise da atividade mediana do conto de fadas Pele de Asno (Perrault)*

Após a leitura minuciosa do texto e a abordagem ao contexto francês, ressaltamos que apresentamos a biografia de Charles Perrault e o contexto histórico francês com *slides*, conforme pode ser visto no (ANEXO A). Na biografia abordamos alguns aspectos que consideramos importantes conforme imagem abaixo.

Após a apresentação da biografia de Perrault e do contexto francês, dialogamos bastante sobre o conto de fadas *Pele de Asno* e a relação do contexto da história com o contexto francês apontando as diversas semelhanças entre os dois contextos. Os alunos participaram ativamente do debate. A próxima pergunta foi referente ao contexto de produção do autor e a influência desse contexto sobre a maneira como ele escrevia.

Quadro 22 – Pergunta e resposta do texto *Pele de Asno*

<b>TEXTO: Pele de asno</b>	
<b>CATEGORIA: contexto de produção/tema</b>	
<b>PERGUNTA:</b>	
4 <sup>a</sup> ) Charles Perrault teve um papel importante na realeza, ele foi nomeado superintendente das construções reais no reinado de Luís XIV, na França. Nesse período, Perrault ficou viúvo e teve que cuidar da educação dos filhos. Qual desses eventos pode ter influenciado a maneira como ele escrevia? Explique.	
<b>Participantes</b>	<b>Resposta</b>

Arthur	Eu acho que a influencias era o fator dos seus filhos por que ele se dedicou na educação dos seus filhos e começou a escrever contos para eles e outras crianças
Encantado	ele escrevia para a realeza
Hans	eu acho que sim por que ele escrevia alta classe e eles tinham para corte la no palacio reinado
Pocahontas	eles escrevião para seus filhos
Philipe	os dois

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Na questão abordada no quadro, trouxemos duas informações sobre o autor, depois de ter abordado a sua biografia, e esperávamos que os alunos percebessem as influências da vida do autor (ou do seu contexto de produção) na produção dos textos dele. Como aponta Bronckart (2023, p. 79), “o contexto de produção pode ser definido como o conjunto de parâmetros suscetíveis de exercer uma influência sobre a maneira como um texto é organizado”, isto é, os acontecimentos da vida do autor podem estar relacionados com o mundo discursivo, de forma mais ou menos evidente.

As respostas mostram que os alunos compreenderam, de forma superficial, a relação do contexto do produtor com e o mundo discursivo. Porém, as respostas ainda demonstram pouca habilidade para fazer relação com o que está sendo questionado. Conforme foi mostrado na biografia do autor, ele tinha um cargo importante na realeza e, portanto, eles poderiam ter constatado a influência real na sua escrita. Mas nem todos perceberam que Perrault só começou a escrever contos, quando foi cuidar dos filhos e já não trabalhava mais para o rei, e não perceberam que isso influenciou seu modo de escrever.

Nesse texto especificamente, Perrault traz bastante evidente o papel da realeza e da servidão. De certa forma, ele faz uma crítica velada à distinção entre o modo de vida da realeza e dos servos. Levamos também para a discussão essas duas temáticas na terceira etapa da AIL.

Passemos para a próxima questão analisada ainda sobre o contexto de produção e também o tema no quadro abaixo.

Quadro 23 – Pergunta e resposta do texto *Pele de asno* contexto de produção e tema

<b>TEXTO: <i>Pele de Asno</i></b>	
<b>CATEGORIA: contexto de produção/tema</b>	
<b>PERGUNTA:</b> 5ª) O século do rei Luís XIV foi marcado na história política e social da França pela riqueza e pelas pompas da corte. Apenas a elite tinha acesso à literatura. Por que você acha que isso aconteceu?	
<b>Participante</b>	<b>Resposta</b>
Arthur	“porque achava que os pobre não sabia de nada eles achavam que só os ricos eram inteligente”
Encantado	“Por que as metade das pessoas não sabia ler”
Hans	“isso acho que poderia acontecer na aquele tempo porque eles tinham as pessoas de la sabiam ler a literatura da era como LIX.”
Pocahontas	“porque eles eram muito ricos”
Philipe	“porque eles eram ricos e sabiam ler tinham muintas riquezas”

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Para essa questão, propomos aos alunos que refletissem sobre os motivos que levavam apenas a elite ter acesso às obras literárias, como forma de aprofundar o conhecimento sobre o contexto de produção da obra. Queríamos saber se, após a aula sobre o contexto histórico francês e a biografia do autor, os estudantes faziam relação entre os fatos, mobilizando sua capacidade de ação. Essa questão aborda a percepção de um dos temas da trama, pois faz o estudante refletir sobre as desigualdades sociais daquela época.

Esse momento foi bastante relevante, pois conseguimos trazer o tema para nossa realidade e gerou bastante discussão na aula. Observamos que três alunos relacionam a riqueza como fator principal do acesso à literatura (Arthur, Pocahontas e Philipe), o que mostra que eles conseguiram perceber um dos temas do conto de fadas. Já o aluno Encantado justificou sua resposta dizendo que as pessoas não tinham acesso à literatura porque não sabiam ler, mas não relaciona isso ao fator social, o que deixa dúvida sua compreensão do tema. Ele poderia ter relacionado o fato delas não saberem ler as condições de vida difícil que levavam e, portanto, não tinham acesso a aprendizagem. Ademais, tivemos um aluno, Hans, que colocou uma resposta pouco coerente. A próxima pergunta é uma progressão da anterior pois como alerta Marcuschi (1996,2008) muitas perguntas feitas sem conexão, não trazem reflexões,

apenas constatações. Vejamos o próximo quadro com perguntas e respostas sobre contexto de produção.

Quadro 24 – Pergunta e resposta do texto Pele de Asno

<b>TEXTO: Pele de Asno</b>	
<b>CATEGORIA: contexto de produção/tema</b>	
<b>PERGUNTA:</b> 6ª) Você acha importante que, independente da condição, todas as pessoas tenham acesso aos livros? Por que?	
<b>Participante</b>	<b>Resposta</b>
Arthur	sim. Por que ajudaria na leitura e melhorar o conhecimento.
Encantado	sim, porque a pessoa pode ver no celular si não ter o celular pode ver na televisão.
Hans	sim. Porque os livros sejam livre para todos lerem e expandim o conhecimento através dos livros. Porque através dos livros aprimoramos os nossos conhecimento
Pocahontas	sim. porque eu acho muito importante porque eles podem aprender a ler e pode aprender mais varias coisas. Como eles pode ter mais conhecimento.
Philippe	Sim porque ele podem ter acesso ar livro porque sem o livro...aprender mais com os livro

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Essa questão é bastante significativa, já que ela traz as impressões dos alunos a partir do seu contexto, ou seja, traz as representações de mundo e seus saberes a respeito desse tema. Durante as intervenções, procuramos associar os eventos narrados no texto com os mundos representados dos alunos, a fim de trazer novos significados à obra. Além disso, tal questão reflete o posicionamento dos estudantes, podendo concordar ou refutar sobre o assunto, justificando seu posicionamento. Dessa forma, eles mobilizam seus saberes com os saberes advindos do texto e reelaboram os conhecimentos.

Como podemos observar nas respostas acima, apesar da escrita estar ancorada à oralidade, todos os alunos concordaram com a importância do livro na vida das pessoas, independente do seu contexto social. Com exceção de Encantado que não apresentou um argumento coerente, os outros estudantes fizeram uma relação do livro com a possibilidade de adquirir novos conhecimentos.

Lembramos que, durante as intervenções, os estudantes eram instigados a falar o que pensavam, como uma forma de perder o medo de estar falando “besteira” como eles mesmos dizem. Na maioria das vezes suas respostas eram “sim” ou “não”, sem nenhuma justificativa, mas com o incentivo eles foram justificando e, conseqüentemente, se posicionando. Portanto, essas respostas mostram a importância do trabalho do professor como mediador nesse processo, oportunizando e instigando o momento de fala dos alunos.

As perguntas acima mostram como a categoria estudada se relaciona com outras, pois o tema não é tratado de modo isolado, mas alinhado ao contexto de produção na medida em que o aluno reflete sobre aspectos sociais como igualdade de acesso, por exemplo. Dessa forma, nosso objetivo principal foi desenvolver as capacidades de linguagem dos educandos.

Nesse sentido, as atividades propostas na sequência didática corroboram para o desenvolvimento das capacidades de ação, pois, conforme Dolz e Schneuwly (2004, p. 44), essa capacidade leva o estudante a “adaptar-se às características do contexto e do referente”.

A próxima pergunta diz respeito a entrada pelo nível enunciativo do texto e aborda as modalizações e como elas colaboram para perceber os posicionamentos dentro do texto, observando, por exemplo, se há opiniões do narrador e do próprio autor e quais as conseqüências desses posicionamentos para a interpretação do texto. Escolhemos três perguntas explorando as modalizações através das vozes dos agentes implicados no texto. Esse assunto foi amplamente trabalhado nas oficinas, porém como foi a primeira vez que os estudantes tiveram contato com essa abordagem no início tiveram um pouco de dificuldade, mas aos poucos, foram relacionando a algumas situações cotidianas onde as pessoas usam determinadas palavras para convencer alguém, por exemplo. Percebemos que houve uma certa empolgação dos alunos ao perceberem o poder que tem nas palavras. As modalizações atuam na progressão do conteúdo temático, (Bronckart 2023, p. 114).

Vejamos as próximas questões no próximo quadro:

Quadro 25 – Pergunta e resposta do texto Pele de Asno - modalizações

<b>TEXTO: Pele de Asno</b>	
<b>CATEGORIA: Modalizações</b>	
<b>PERGUNTA:</b>	
1ª) O texto Pele de Asno traz várias vozes representadas pelos personagens e narrador mostrando seus pontos de vista. Partindo dessa informação, complete a tabela a seguir informando quem está emitindo opinião (narrador ou personagem) e qual palavra revela essa opinião (modalização).	
1º Trecho: “Seria de fato um grande erro, minha querida afilhada - disse-lhe ela -, casar-se com seu pai,”...	
2º Trecho: “E felizmente, a madrinha, que adorava a infanta, disse que já sabia de tudo o que ela viera lhe contar e que não se preocupasse”.	
<b>Participantes</b>	<b>Resposta</b>
Arthur	1º) fada madrinha/grande erro 2º) Narrador/felizmente
Encantado	1º) Personagem/opinião 2º) narrador/opinião
Hans	1º) Personagem/grande 2º) Narado/felizmente
Pocahontas	1º) Personagem/grade ero 2º) narrador/felizmente
Philippe	1º) personagem/filha 2º) narrador/infelizmente

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Nesta questão, os estudantes iriam completar uma tabela informando se aquele trecho indicava a fala do narrador ou do personagem e em seguida escrever qual palavra indicava uma opinião. No primeiro trecho, a fala se refere ao “personagem”, Fada Madrinha, e a modalização usada foi “grande erro”. Já no segundo trecho temos a voz do “narrador” e a modalização foi “felizmente”. Conforme nos afirma Bronckart (2023, p. 103), as modalizações estão diretamente relacionadas às relações entre autor e leitor. Importante destacar que existem diversas classificações dos tipos de modalizações. Nessa questão, as duas modalizações empregadas são modalizações apreciativas que, conforme o autor citado, tais modalizações: “traduzem um julgamento mais subjetivo” (Bronckart, 2023, p. 114).

Dito isso, observamos nas respostas acima que os cinco estudantes identificam a quem pertencia a fala do primeiro trecho, isto é, a fala de um personagem e não do narrador. Porém, 2 alunos, Encantado e Philipe, não identificaram a modalização no 1º trecho. O estudante Encantado respondeu com a palavra “opinião”, aqui hipotetizamos que ele pode não ter compreendido a questão claramente e está se referindo ao fato de o personagem estar emitindo uma opinião. Já no 2º trecho, quatro alunos identificaram corretamente o narrador, e somente Encantado respondeu o item do mesmo modo que respondeu o primeiro, “opinião”, o que reforça o nosso pensamento sobre seu entendimento da questão.

Não temos como saber de fato se foi falta de compreensão da questão, pois sempre que surgiam dúvidas sobre o que fazer nas questões nós explicamos para a turma. Foi muito importante trabalhar os conceitos de vozes, paralelas às modalizações, pois os estudantes também não dominavam tal conteúdo. O autor, ao dar voz aos personagens e ao narrador, está criando mundos discursivos cuja as regras de funcionamento são diferentes do mundo empírico, Bronckart (2023, p. 113).

Dessa forma, trouxemos várias vozes do texto para reforçar a compreensão. Trabalhamos também as intenções implícitas do texto a fim de levá-los a perceber que um texto possui camadas que revelam as reais intenções do autor. Veremos isso na próxima questão, no quadro a seguir.

Quadro 26 – Pergunta e resposta do texto Pele de Asno continuação

<b>TEXTO: Pele de Asno</b>	
<b>CATEGORIA: Modalizações</b>	
<b>PERGUNTA:</b>	
3ª) Leia o trecho: “O rei, <b>com esse projeto esquisito na cabeça</b> , havia consultado um velho druida para deixar em paz a consciência da princesa”. Por que você acha que o narrador usou esse trecho destacado para se referir ao plano do rei?	
<input type="checkbox"/> Para que esse trecho ficasse engraçado; <input type="checkbox"/> Para fazer uma crítica ao comportamento do rei que queria casar com a própria filha; <input type="checkbox"/> Para elogiar a postura do rei; <input type="checkbox"/> Para explicar os detalhes do plano;	
<b>Participantes</b>	<b>Resposta</b>
Arthur	Para fazer uma crítica ao comportamento do rei.

Encantado	deixou em branco
Hans	Para fazer uma crítica ao comportamento do rei.
Pocahontas	Para fazer uma crítica ao comportamento do rei.
Philipe	deixou em branco

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

No item acima temos a palavra “druida” (líder espiritual e conselheiro) que não faz parte do repertório dos estudantes pois o texto remete a outra época. Por isso, ela foi esclarecida durante as leituras do texto. Fizemos várias inferências sobre por que a consciência da princesa ficaria tranquila após o rei consultar esse druida, pois percebemos que os estudantes tinham muita dificuldade de fazer essa relação (mais uma vez reforço a importância de leitura planejada com objetivos definidos). A expressão destacada faz parte do repertório do grupo, então eles não tiveram dificuldade de compreender. Mas queríamos que os estudantes aprofundassem a compreensão da intenção do narrador saindo da camada superficial do texto.

Nesse sentido, os mecanismos enunciativos colaboram para uma “coerência pragmática”, isto é, para a interatividade do texto. Contribuem diretamente para a interpretação do texto pelo leitor, independente do desenvolvimento do conteúdo temático, Bronckart (2023, p. 113).

Das cinco respostas acima, podemos observar que três responderam o que era esperado “Para fazer uma crítica ao comportamento do rei”, demonstrando uma compreensão das intenções implícitas do narrador ao dizer que o pensamento do rei era “esquisito”. Tivemos dois alunos “Encantado e Philipe” que deixaram em branco a questão apesar de terem as opções de escolha.

Podemos imaginar que pode ter sido uma dúvida que ficou para depois e ter esquecido. Importante dizer que para essa compreensão seria necessário o estudante ter em mente o tema do incesto que é abordado no início do conto Pele de Asno. Isso reforça nossa ideia da importância de abordar todos os temas que transitam pela trama e que os contos de fadas originais colaboram no sentido de trazer diversos temas em uma história.

Continuando com o mesmo trecho, propomos a seguir uma questão mais reflexiva que exige uma resposta argumentada a partir da constatação da questão acima. Vejamos o próximo quadro.

Quadro 27 – Pergunta e resposta do texto Pele de Asno continuação

<b>TEXTO: Pele de Asno</b>	
<b>CATEGORIA: Modalizações</b>	
<b>PERGUNTA:</b>	
4ª) Leia novamente o trecho: “O rei, <b>com esse projeto esquisito na cabeça</b> , havia consultado um velho druída para deixar em paz a consciência da princesa”. Ao retirar a expressão destacada, o sentido do trecho muda? <input type="checkbox"/> ( ) sim <input type="checkbox"/> ( ) não B) Justifique sua escolha _____	
<b>Participantes</b>	<b>Resposta</b>
Arthur	A) sim B) deixou em branco
Encantado	A) não B) deixou em branco
Hans	C) sim D) se eu tirar a palavra em negrito fica “o rei havia consultado um velho druída para deixa em paz a consciência da princesa.
Pocahontas	A) sim B) na minha opinião eu acho que “sim” por que o sentido da palavra muda..por que você tirando ou colocando ou tirando
Philipe	A) deixou em branco B) deixou em branco

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Essa questão visava a ampliação da capacidade linguístico-discursiva, pois os estudantes precisam interpretar as construções a partir dos elementos de enunciação como as modalizações, por exemplo. Conforme nos ensina Dolz e Schneuwly (2011, p.45) a respeito do desenvolvimento das capacidades de linguagem, é preciso que o professor forneça atividades interativas multifacetadas que os estudantes ainda não estejam familiarizados, mas fornecendo os instrumentos necessários para sua realização. Na concepção de Bronckart (2023, p. 130), essas *formas linguísticas* encontradas nos diversos textos interpretam os mundos discursivos específicos, dando ao texto a coerência *sequencial e configuracional*.

Podemos observar nas respostas do item A desta questão uma coerência com a resposta da questão anterior pelos estudantes Arthur, Hans, Pocahontas e Philipe. Os quatro responderam afirmativamente, confirmando, portanto, que o sentido mudaria caso o trecho destacado fosse retirado. Enquanto Encantado deixou em branco mais uma vez. Pedimos ainda nessa questão que a resposta fosse justificada, ou seja, para ter certeza que eles haviam compreendido a importância do termo ser retirado ou não pois revela a opinião do narrador, o que pode influenciar na construção da opinião do leitor sobre o personagem. Como podemos observar nas respostas do item B acima, o primeiro estudante Arthur, apesar de ter respondido sim, não justificou.

Observamos mais uma vez a dificuldade de construir um argumento. Como ele havia acertado a questão anterior em que fica claro que a expressão destacada se referia a uma crítica do narrador a situação de incesto, Arthur poderia ter justificado que o narrador não iria influenciar na formação do ponto de vista do leitor em relação ao rei. Quando o narrador apenas descreve a situação sem emitir opinião, ele deixa o leitor livre para formar suas próprias impressões a partir de seu universo. Por isso, é cada vez mais importante estarmos atentos à leitura de qualquer texto para não deixarmos influenciar pelas opiniões explícitas ou não no texto.

O segundo estudante, Encantado, deixou em branco tanto nessa questão quanto na anterior o que nos leva a imaginar que esse ponto não ficou bem compreendido por ele. Já o estudante Hans justificou, mas percebemos que sua justificativa parecia incompleta, pois faltou ele abordar a intenção do narrador. A estudante Pocahontas foi a que mais se aproximou da justificativa mais adequada, contudo, percebemos uma inconclusão na frase dela. Por fim, Philipe também deixou a atividade em branco.

É importante lembrar que, durante as intervenções, tivemos muitas rodas de conversa, especialmente na 3ª etapa da AIL, pois é nesse momento que os sentidos do texto são ressignificados pelos estudantes. Eles tiveram oportunidade de se posicionarem em relação às vozes do texto, suas opiniões e como elas influenciam na compreensão do texto.

Observamos ainda que, conforme Dolz e Schneuwly (201, p. 45) para promovermos mudanças na aprendizagem é preciso não só analisar as capacidades antes de ensinar, mas também durante o ensino levando em consideração todas as variáveis possíveis em grupos heterogêneos. Sobre isso, os estudiosos afirmam que: “As capacidades atestadas pelos comportamentos dos alunos são consideradas como produtos de aprendizagens sociais anteriores e fundam as novas aprendizagens sociais”.

Na próxima subseção, iremos analisar a atividade final referente ao conto Rumpelstiltskin dos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm. Mais uma vez, iremos analisar três questões referente ao contexto de produção e tema, e três questões referente às modalizações.

### 5.2.3 Análise da atividade final do conto de fadas Rumpelstiltskin (irmãos Grimm)

O conto Rumpelstiltskin aborda alguns temas que, assim como os outros contos de fadas estudados, dialogam com nossa realidade e, portanto, tornando-se relevantes e atuais. O quadro abaixo apresenta as questões referentes ao contexto de produção e o nível enunciativo (modalização). Destacamos a importância da primeira etapa da aula interativa, em toda aula de leitura. Ela serve de base para o que o leitor vai encontrar na trama além de acionar seus próprios conhecimentos, a respeito do tema.

Seguindo as orientações dos PCNs, que postulam sobre o ensino de língua, a partir do estudo de textos, escolhemos a aula interacionista por acreditar que ela possui todas as etapas necessárias para o ensino de língua. Conforme Marcuschi (2008, p. 51) já existe um consenso entre os teóricos linguistas sobre essa postura do trabalho com os textos, porém, como trabalhar com os textos é uma questão que ainda não está esclarecida, tendo em vista que existem muitas formas de fazê-lo.

Dessa forma, apresentamos abaixo algumas questões que contemplam as entradas no texto pelo contexto de produção e o nível enunciativo, que fazem parte da segunda etapa da AIL conforme releitura de Leurquin (2014).

Vejam abaixo o quadro com perguntas e respostas relativas ao contexto de produção e ao tema.

Quadro 28 - Pergunta e resposta do texto Rumpelstiltskin contexto de produção e tema

<b>TEXTO: Rumpelstiltskin</b>		
<b>CATEGORIA: contexto de produção/tema</b>		
<b>PERGUNTA:</b> 1ª) Complete a tabela com as informações do conto <b>Rumpelstiltskin</b> :		
<b>Quem escreveu</b>	<b>Quando foi criado</b>	<b>Onde foi produzido</b>
<b>(A)</b>	<b>(B)</b>	<b>(C)</b>
<b>Participantes</b>	<b>Respostas</b>	

Arthur	A) irmãos grimm	B) 1888	C) No reino
Encantado	A) irmãos Grimm	B) irmãos Grimm	C) No reino
Hans	A) Os irmãos Grimm	B) s.c:19	C) alemanha
Pocahontas	A) Cecília Meireles	B) 1993 muito anos	C) alemanha
Philipe	A) irmãos Grimm	B) seculo 19	C) no castelo

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Os postulados do ISD enfatizam que todo texto é produto de uma ação verbal concreta, desenvolvida por um agente situado em um determinado tempo e espaço, que recebe influência de dois fatores importantes: o contexto físico e o contexto sociossubjetivo, isto é, todo texto advém de algum contexto de produção. Sendo assim, achamos fundamental abordar esses parâmetros nas atividades Bronckart (2023, p. 79). Depois de apresentar algumas características do contexto de produção do conto Rumpelstiltskin fizemos atividades relativas ao contexto físico que ainda segundo Bronckart envolve quatro parâmetros: o lugar de produção, o momento de produção, o emissor e o receptor.

Para o item A, apenas a aluna Pocahontas não respondeu corretamente. Tendo em vista que essa era uma questão que a resposta era explícita pois se encontrava no texto logo abaixo do título, supomos que a aluna não voltou ao texto para buscá-la. Já no item B, o estudante escreveu o ano de 1888, como data em que o conto tinha sido criado. Aqui ele pode ter escolhido uma das datas que foram citadas na explicação inicial sobre o contexto e biografia dos irmãos Grimm nas aulas anteriores. O estudante Encantado respondeu se referindo novamente ao nome dos escritores, enquanto Pocahontas colocou uma resposta fora da temporalidade do conto. Apenas Hans e Philipe responderam de forma consolidada se referindo ao século 19, conforme havíamos abordado nas aulas.

Fazendo uma comparação com a atividade inicial, observamos que Encantado e Pocahontas continuam trazendo respostas desconexas quando perguntamos sobre a temporalidade do texto, o que nos leva a imaginar que eles podem não ter entendido a pergunta ou não atentaram para o momento de intervenção ou ainda, podem ter bastante dificuldade de compreensão dos contextos trazidos para cada aula. Em relação ao item C tivemos três respostas diferentes. Importante dizer que as questões eram lidas pela pesquisadora para evitar as dúvidas. Nessa questão pedimos que dissessem o local onde o conto foi produzido, isto é, em que país foi produzido. Essa questão não era explícita no texto, mas havíamos explorado na biografia dos autores. Entretanto, apenas Hans e Pocahontas responderam adequadamente, o que reforça o erro dos itens anteriores a falta de atenção na explicação.

Acreditamos que os outros três fizeram relação com o local onde se passa o conto. Não sabemos se sabiam da informação correta ou se isso ocorreu por falta de atenção na explicação ou porque não entenderam a pergunta.

Passemos para as próximas respostas conforme quadro abaixo.

Quadro 29 – Pergunta e resposta do texto Rumpelstiltskin continuação

<b>TEXTO: Rumpelstiltskin</b>	
<b>CATEGORIA: contexto de produção/tema</b>	
<b>PERGUNTA:</b> 4ª) O conto traz alguns temas. Cite pelo menos um	
<b>Participantes</b>	<b>Resposta</b>
Arthur	ganância, interesse, chantagem
Encantado	Reino e castelo
Hans	chantagem e promessa
Pocahontas	A filha do molereiro do rei
Philippe	canto

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O conto Rumpelstiltskin, como os outros contos, traz alguns temas que dialogam com a realidade atual, como a ganância, a mentira e o poder. Os estudantes Arthur e Hans trouxeram uma resposta, apontando alguns temas da trama. Já Encantado trouxe uma resposta baseada no local onde a história acontece fazendo relação com o mundo físico. Enquanto Pocahontas e Philippe trouxeram respostas que não fazem conexão com a resposta. Em relação à atividade diagnóstica, em que pedimos para identificar o tema, tivemos quatro estudantes relacionando título com o tema e apenas o estudante Hans se aproximou um pouco da resposta certa. De certa forma, podemos ver uma melhora na compreensão, pois nenhum dos estudantes relacionou o tema ao título da história.

A próxima questão traz a percepção dos estudantes sobre as intenções do personagem. Aborda os valores em evidência naquela época, refletindo o mundo social. Vejamos o quadro abaixo.

Quadro 30 – Pergunta e resposta do texto Rumpelstiltskin continuação

<b>TEXTO: Rumpelstiltskin</b>	
<b>CATEGORIA: contexto de produção/tema</b>	
<b>PERGUNTA:</b>	
5ª) Qual era a verdadeira intenção do moleiro quando falou para o rei que sua filha era bonita e que sabia transformar palha em ouro?	
<b>Participantes</b>	<b>Resposta</b>
Arthur	Ganhar sua confiança
Encantado	A intenção do moleiro era
Hans	eu vim um tom de ironia mas vamos direto ao papo eu acho que ele queria sua filha para casa a rei eu acho!
Pocahontas	para se casar
Philipe	ganhar dinheiro

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Essa questão requer dos estudantes uma reflexão sobre o mundo social, que aponta os valores, regras, normas de uma comunidade. Como os contos refletem os costumes da época, aproveitamos essa questão para fazer uma relação com os valores vigentes na sociedade e refletimos sobre a continuidade deles nos dias atuais. Para responder, os estudantes precisam lembrar que naquele contexto era comum os pais desejarem arranjar um pretendente para as filhas casarem. Dessa forma, garantem o futuro delas. Então, para descobrir as intenções do personagem era preciso fazer essa relação com o contexto social do início do século 19. A resposta de Arthur pode ser considerada adequada, uma vez que ele tenha imaginado que o moleiro estivesse primeiro querendo ganhar a confiança do rei, falando dos dotes da filha. Já encantado, mais uma vez, não completou a resposta. Isso nos revela que já pode ser uma prática corriqueira na sala de aula, no seu mundo físico, portanto, não seria uma questão de leitura e interpretação. Já Hans e Pocahontas perceberam as intenções e responderam baseados no mundo social do conto naquela época. Enquanto Philipe interpretou a ação do moleiro como uma forma de ganhar dinheiro e não fez relação com o contexto vigente. Essas respostas apontam para a importância do contexto de produção na identificação das intenções por traz das atitudes dos personagens.

Nas próximas questões, iremos analisar às modalizações e sua influência na compreensão do texto. Vejamos o quadro abaixo.

Quadro 31 – Pergunta e resposta do texto Rumpelstiltskin modalizações

<b>TEXTO: Rumpelstiltskin</b>	
<b>CATEGORIA: Modalizações</b>	
<b>PERGUNTA:</b>	
<p>1ª) As modalizações podem mostrar as intenções, sentimentos, certeza ou dúvidas no texto através dos personagens. Pensando nisso, veja as frases abaixo e marque o que ela demonstra sobre os personagens.</p> <p>Na frase: “Quem sabe o que pode acontecer”, A filha do moleiro demonstra</p> <p>A) <input type="checkbox"/> certeza    <input checked="" type="checkbox"/> dúvida    <input type="checkbox"/> esperança</p> <p>B) Quando o rei diz: “Se não fizer isso, morrerá”. Ele está</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> ameaçando    <input type="checkbox"/> pedindo</p> <p>C) Quando a personagem diz: “não tenho mais nada do que possa lhe dar”. Ela sentiu</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> desespero    <input type="checkbox"/> alívio</p> <p>D) na frase “ não sei o que fazer” . A personagem mostra</p> <p><input type="checkbox"/> confiança    <input checked="" type="checkbox"/> insegurança</p>	
<b>Participantes</b>	<b>Resposta</b>
Arthur	A)dúvida B)ameaçando C)desespero D)insegurança
Encantado	A)dúvida B)ameaçando C)desespero D)insegurança
Hans	A)dúvida B)ameaçando C)desespero D)insegurança
Pocahontas	A)dúvida B)ameaçando C)desespero D)insegurança
Philippe	A)certeza B)ameaçando C)desespero D)insegurança

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Essa questão tinha como objetivo saber se os estudantes percebem as intenções implícitas, a partir das falas dos personagens. Com isso, o estudante pode perceber que os textos trazem os posicionamentos dos personagens, quando se expressam e que é preciso uma leitura criteriosa, atenta às colocações e reflexão sobre quem fala, o que se fala e com quem se fala.

No item A, apenas Philippe não respondeu corretamente. Como esta foi o único item que ele errou, acreditamos que ele entendeu a questão e, provavelmente não entendeu este posicionamento específico. Os itens B, C e D foram respondidos corretamente por todos, o que mostra claramente a compreensão das vozes dos personagens e que estão implicadas diretamente no conteúdo temático Bronckart (2023, p. 114). Para a compreensão do texto, é muito importante lembrar que as capacidades de ação e as capacidades linguístico-discursiva são acionadas. Portanto, podemos avaliar que houve uma ampliação em relação a essas

capacidades. Sobre essa estratégia, Bronckart, Dolz e Pasquiér (1993, p. 35) afirmam que essas capacidades não podem ser avaliadas de maneira inerte.

Avaliar as capacidades de um aluno é identificar não um “estágio” de desenvolvimento, mas os processos dinâmicos nos quais é capaz de se engajar (veja-se a noção vigotskiana de “zona de desenvolvimento proximal”); conseqüentemente, é identificar as ações de linguagem que está apto a realizar em resposta a uma instrução dada, e em uma situação didática específica (Bronckart, Dolz, Pasquiér, 1993, p. 35).

A próxima questão tem por objetivo analisar a compreensão dos estudantes, a respeito da intenção do narrador, ao fazer um julgamento sobre um personagem. Vejamos o próximo quadro:

Quadro 32 – Pergunta e resposta do texto Rumpelstiltskin continuação

<b>TEXTO: Rumpelstiltskin</b>	
<b>CATEGORIA: Modalizações</b>	
<b>PERGUNTA:</b>	
4ª) Releia esse trecho: “No terceiro dia o mensageiro voltou dizendo[...] que ao virar uma trilha na mata[...] ele vira uma casinha e diante dela uma fogueira e envolta da fogueira um homenzinho <b>indescritivelmente ridículo</b> que dava saltos e pulava em um pé só enquanto cantava”. Qual a intenção do narrador ao usar a expressão destacada?	
( ) reforçar a imagem física do personagem sem julgamento ( ) mostrar que o personagem era feio	
( x ) fazer um julgamento indiretamente	
<b>Participantes</b>	<b>Resposta</b>
Arthur	fazer um julgamento indiretamente
Encantado	mostra que o personagem era feio
Hans	mostra que o personagem era feio
Pocahontas	mostrar que o personagem era feio
Philipe	reforçar a imagem física sem julgamento

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Esta questão traz algumas reflexões em relação à questão anterior. Aqui, apenas Arthur conseguiu relacionar corretamente a intenção do narrador ao dizer que o homenzinho era “indescritivelmente ridículo” expressando uma opinião sobre o personagem. Enquanto, Encantado, Hans e Pocahontas relacionam a expressão destacada à descrição física do

personagem, demonstrando que não perceberam a intenção do narrador. E, por fim, Philippe também atribuiu a expressão destacada ao tipo físico do personagem sem julgamento.

Acreditamos com essa análise que, em relação à questão anterior em que todos os estudantes conseguiram identificar as intenções dos personagens através das falas, o mesmo não acontece, quando se trata das intenções do narrador. A nossa percepção é que o leitor parece se reconhecer nas falas dos personagens e, por isso, fica mais fácil de perceber suas intenções através da fala. Entendemos que cada leitor ao trazer sua bagagem de mundo interage com o texto de forma diferente. Portanto, algumas respostas podem estar diretamente relacionadas a essa interação.

A próxima questão é referente ao mesmo trecho e temos como objetivo saber qual a percepção do leitor ao retirar o trecho que mostra a intenção de julgamento do narrador. Como hipotetizamos que todos iriam perceber a intenção por trás da fala, já que na questão acima nós demos essa opção, esperamos que todos respondessem que o sentido mudaria ao ser retirado, pois não haveria o julgamento implícito do narrador em relação ao personagem. Ao retirar o trecho, percebemos que fica apenas a descrição da cena, vista pelo mensageiro sem suscitar nenhuma imagem negativa do homenzinho. Vejamos no quadro abaixo.

Quadro 33 – Pergunta e resposta do texto Rumpelstiltskin continuação

<b>TEXTO: Rumpelstiltskin</b>	
<b>CATEGORIA: Modalizações</b>	
<b>PERGUNTA :</b> 5ª) Você acha que se essa expressão fosse retirada do trecho, o sentido mudaria? Justifique	
<b>Participantes</b>	<b>Resposta</b>
Arthur	sim porque ele o narrador só colocou isso para reforçar um julgamento
Encantado	sim, por que tem outro trecho que é bonito mais na história ele chamou o homenzinho de ridículo
Hans	Sim o trecho mudaria
Pocahontas	não. pq tirando ou não o texto ia ficar normal e menos longo.
Philippe	sim mudaria

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Podemos observar, nas respostas acima, que quatro estudantes responderam afirmativamente e apenas um não concordou. Entretanto, o único que justificou de maneira coerente foi Hans, que respondeu baseado na questão anterior conforme supomos. Encantado justificou sua resposta, baseado nas características físicas, conforme ele fez na questão anterior,

também. Já Hans não apresentou sua justificativa, mas supomos que ele não entendeu a intenção do narrador, pois na questão anterior, ele atribuiu ao fato de mostrar que o personagem era feio. Pocahontas, mais uma vez, não vê nenhuma intenção, o que mostra que ela ainda não percebe o posicionamento do narrador. Para Philipe, o sentido mudaria, porém, não justificou e, baseado na sua resposta anterior, não fez relação com a intenção do narrador. Esta questão confirma nossa hipótese na questão anterior. Os estudantes não viram a expressão destacada como uma forma de manipulação do narrador, no sentido de criar uma imagem desgastada do personagem em relação ao leitor.

A seguir traremos um quadro resumo das análises para uma melhor compreensão dos resultados destacando cada categoria analisada na atividade inicial e final, a intervenção feita e o resultado após a intervenção. Da nossa parte temos a consciência de que ainda há um longo caminho a ser percorrido para despertar nos estudantes, dos anos iniciais, uma leitura autônoma reflexiva, mas vislumbramos durante o desenvolvimento desse trabalho e dos resultados obtidos que este propósito pode ser alcançado por meio de aulas de leituras bem elaboradas, com objetivos claros e com uma transposição didática que utilize dispositivos eficazes como a AI.

Quadro 34 – Resumo das análises inicial, mediana e final

<b>Categoria/análises</b>	<b>Contexto de produção</b>	<b>Conteúdo temático</b>	<b>Modalizações</b>
<b>Análise inicial (diagnóstico)</b>	Os estudantes não faziam ligação entre o contexto de produção ao texto, ou seja, não identifica autor, época ou finalidade do conto lido.	Aqui houve uma identificação superficial, relacionando o tema ao título (João e o pé de feijão)	Não reconheciam os posicionamentos ou julgamentos do narrador.
<b>Análise mediana</b>	Os alunos já demonstram certa compreensão sobre a importância do contexto de produção para a leitura.	Não houve evolução significativa em relação a identificação da temática dos contos.	Começam a perceber e compreender a influência das modalizações como formadora de opiniões.
<b>Análise final (pós-intervenção)</b>	Consolidado pois a maioria passou a relacionar os valores e as regras da época com determinadas situações. Entendem melhor o objetivo do conto.	Ainda em desenvolvimento, apresentou uma leve evolução com dois alunos reconhecendo os temas e ninguém relacionou ao título.	Consolidado pois já reconhecem a influência de determinados trechos mostrando julgamentos ou posicionamentos.
<b>intervenções</b>	Atividades de predição, apresentação do contexto sócio-histórico, biografia do autor, características do gênero.	Debates e atividades orientados sobre os conflitos, regras, valores e o que estava implícito.	Leitura de trechos específicos com várias modalizações; debates sobre os posicionamentos observados.
<b>Evidências de avanços</b>	As respostas citam a época, apontando para fatos ocorridos e as regras daquele período. Percebem a influência do autor na obra.	Respostas abordando diretamente os temas do conto. Os debates ficam mais direcionados.	Respostas escritas e comentários revelam que as escolhas lexicais influenciam no sentido do texto.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Na próxima seção traremos nossas considerações a respeito das análises feitas, a influência das categorias de análise para a compreensão leitora e a ampliação das capacidades de leitura, após as intervenções.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho teve como ampliar as capacidades de linguagem dos estudantes de uma turma de 5º ano como forma de colaborar para a formação de um leitor ativo e reflexivo nas diversas práticas sociais. Para tanto, nos pautamos em atividades feitas, por meio de uma AIL, formulada em uma Sequência Didática, adaptada às etapas da aula. Amparadas no quadro teórico epistemológico do ISD, essas atividades eram voltadas para o estudo do contexto de produção, do tema e das modalizações, presentes em diferentes contos de fadas.

Além de dialogarmos com o Interacionismo Sociodiscursivo, que traz uma proposta de análise de textos descendentes, nos embasamos nas orientações dos documentos oficiais nacionais, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei Nº 9394/1996), pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), bem como nos Documentos Curriculares Referenciais de Fortaleza - DCRFor (2023), que apontam para a formação de um leitor que saiba se posicionar, nas diferentes situações de comunicação.

Percebemos que nossa abordagem trouxe uma nova perspectiva, em relação à leitura de textos literários, uma vez que enfatizamos a importância de uma leitura atenta, buscando a compreensão mais profunda, através da observação de elementos linguísticos, presentes na trama. Durante as intervenções, procuramos debater os temas abordados nos contos fazendo relação com o contexto atual. Incentivamos os estudantes a se posicionarem e emitirem opiniões sobre os posicionamentos dos personagens. Tivemos como resultado desses debates uma participação que começou tímida, mas que aos poucos ganhou adesão. A cada novo texto, percebemos o interesse aumentando em relação ao conhecimento do contexto sócio histórico dos contos de fadas. Notamos o engajamento, a cada novo texto apresentado, sobretudo, no que diz respeito ao contexto histórico. Era como se um novo mundo se abrisse e a turma tinha oportunidade de se deparar com fatos referentes à cultura, religião, política, a costumes e valores de cada época e confrontá-los com a atualidade. O comportamento dos personagens, muitas vezes, espelhava comportamentos reais de cada época.

Ao utilizarmos os contos de fadas tradicionais, na versão original, trouxemos um novo olhar para essas histórias que, apesar de não terem sido nosso foco, foi bastante questionada pela turma sobre o motivo delas terem sofrido tantas mudanças, ao longo dos anos. Nosso intuito era aproveitar os diversos momentos históricos, os temas e as modalizações bem presentes nos contos originais. A cada texto lido, um contexto novo, um momento histórico explorado como forma de juntar os conhecimentos prévios dos estudantes

com os novos conhecimentos.

Desse modo, a leitura literária começa antes mesmo de abrir a primeira página do livro. Ela inicia com os mundos do leitor, que traz suas experiências, costumes, regras, valores e vai ao encontro do autor que, por sua vez, também traz seus conhecimentos. Esse encontro leva o leitor para uma nova experiência, uma reestruturação dos seus aprendizados, gerando um novo significado.

Com o uso da metodologia utilizada, conseguimos mostrar aos estudantes como os mecanismos modalizadores influenciam na opinião do leitor e revelam os posicionamentos dos personagens e suas relações de poder dentro da trama, percebendo a maneira como os mundos eram caracterizados no texto. Todos esses elementos contribuíram para o desenvolvimento das capacidades leitoras da turma, entendendo que um texto revela muito mais do que está posto.

Dessa forma, podemos perceber que os resultados demonstram um avanço na compreensão da importância do contexto de produção para uma leitura significativa. Não se trata de ler por ler, mas de conhecer os parâmetros que circundam uma obra perceber sua influência, durante a leitura. No decorrer das rodas de conversas, ao final de cada texto trabalhado, percebemos como os estudantes ficavam maravilhados com as descobertas feitas, a partir do texto estudado e sua influência sobre aqueles que se debruçam na leitura. Faziam comparações dos posicionamentos dos personagens, frente aos temas abordados em comparação com a atualidade. Relacionavam a vida do autor com o texto e, assim, prestavam mais atenção em quem estava escrevendo. Ao final, concluíam que isso dá um peso enorme ao texto, uma vez que o autor escreve com objetivos em relação ao leitor.

Sendo assim, vislumbramos um avanço no nível de interpretação leitora, quando atentamos para o contexto de produção e o papel das modalizações, no processo de desenvolvimento de uma leitura ativa. Observamos que, à medida que a turma aprendia sobre a influência desses elementos na compreensão do texto, a leitura ficava mais interessante, pois conseguiam ler nas entrelinhas. Nesse sentido, o papel das modalizações trouxe uma nova perspectiva ao se deparar com as falas do narrador e dos personagens. Foi notório o encantamento de alguns alunos ao descobrir que, por trás das palavras, existem intenções implícitas que podem passar despercebidas por um leitor desatento. Isso nos fez refletir sobre a importância de desenvolver uma leitura ativa, nas aulas, progredindo para o aprofundamento do texto. Percebemos, ainda, como essa progressão ajudou os alunos a entrar nas camadas do texto e conhecer o que elas revelavam através das falas e dos contextos sociais.

No entanto, observamos uma dificuldade em identificar o tema tratado em cada

conto de fadas, o que, certamente, precisará ser explorado. Ficou claro, no início das análises que os estudantes confundiam o título com o tema do texto. Nesse sentido, destacamos a importância desse trabalho com os alunos, desde o início do ensino fundamental, avançando nas séries seguintes. Apesar de mostradas algumas maneiras de identificar o tema — como localizando os conflitos sociais e a ideologia, por exemplo — alguns alunos não conseguiam perceber quais eram esses problemas sociais. Acreditamos que tal fato se deva ao pouco hábito de ler, assistir a noticiários e dialogar sobre o assunto. Mais uma vez, ressaltamos a importância da escola para a formação de um leitor, socialmente situado e preparado para interagir com segurança nas diversas situações discursivas.

Percebemos, também, a falta de hábitos de leitura de textos mais longos, o que nos fez aumentar a quantidade de aulas, durante as oficinas. Como se tratava de uma turma de 5º ano, acreditávamos que isso não seria um obstáculo, já que esses alunos iriam para os anos finais do ensino fundamental no ano seguinte. Além disso, a pouca prática de escrita e a falta de costume em responder questões subjetivas, dificultaram no momento das respostas. Talvez devido à falta de hábito de se trabalhar questões desse tipo em sala de aula, tenha influenciado nesse hábito. Ressaltamos que é crucial um bom planejamento nas aulas de leitura, com objetivos que colaborem para o avanço desses alunos e não somente torná-los decodificadores. Abordar temas do cotidiano em debates, guiados como forma de situar os estudantes nos problemas que o cercam. Deixá-los se expressar, debater, concordar ou não, confrontar são formas de fazê-los construir uma autonomia de pensamento. Esperamos que esse trabalho traga sugestões para todos que buscam caminhos diferentes em busca de resultados diferentes.

## REFERÊNCIAS

- AMORIN, A.M. **Contribuições do ISD para o ensino de leitura de gêneros literários na sala de aula do 9º ano do Ensino Fundamental**. 2018. 288 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, Fortaleza, 2018.
- ARROYO, L. **Literatura infantil brasileira**. 3. ed. São Paulo: Unesp, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBOSA, L. P. L. **Uma visão interacionista sociodiscursiva de leitura: por uma proposta interventiva para a aula de leitura no ensino básico**. 2016. 266 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós Graduação em Letras, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.
- BELLENGER, L. **Os métodos de leitura**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa – 3º. e 4º. ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Rio de Janeiro: DP e A, 2000.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. MACHADO A. R. CUNHA P. São Paulo: Educ.1999
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2. ed. São Paulo: Educ, 2012.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. E. V. L. F. Leurquin, F. D. V. Carneiro. 2. ed. Fortaleza: Parole et Vie, 2023.
- BRONCKART, J. P. Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique. **Langages**, n. 153, p. 98-108, 2004. DOI: <https://doi.org/10.3406/lgge.2004.938>.
- COELHO, N.N. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.
- CICUREL, Francine. **Lecture interactives en langue étrangère**. Paris: Hachette, 1991.
- DIAS, S. S. S. **A leitura dos contos de fadas na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo**. 2018. 208 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 2018.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; CUNHA, Francisco da Silva. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

FARIA, I. C. C. **Política nacional de alfabetização (PNA): é possível uma alfabetização baseada em evidências no contexto brasileiro?** 2021. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2021.

FOUCAULT, M. **L'archéologie du savoir**. Paris: Gallimard, 1969.

FORTALEZA. Secretaria de Educação. **Documentos Curriculares Referenciais de Fortaleza: Educação infantil e Ensino Fundamental**. Fortaleza. SME, 2024.

FRASÃO, Divaldo. Biografia de Charles Perrault. **eBiografia**, 18 out. 2024. Disponível em: [https://www.ebiografia.com/charles\\_perrault/](https://www.ebiografia.com/charles_perrault/). Acesso em: 20 maio 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: 1. ed. Paz e Terra, 2021. Edição especial.

GRIMM, J. **Contos dos Irmãos Grimm**. Organizado, selecionado e prefaciado pela Dra. Clarissa Pinkola Estés; ilustrado por Arthur Rackam; tradução de Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: 1. ed. Cosac Naify, 2010.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 10. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2008

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 17. ed. Campinas: Pontes, 2022.

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. **Contrato de comunicação e concepções de leitura na prática pedagógica de Língua Portuguesa**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001.

LEURQUIN, E. V. L. F. **Que dizem os professores sobre o seu agir professoral?** Campinas: Pontes, 2013.

LEURQUIN, E. V. L. F. CARNEIRO, F. D. V. **Práticas de Leitura na perspectiva da linguística aplicada: algumas considerações sócio-discursivas**. Campinas: Pontes, 2014.

LEURQUIN, E. V. L. F. O espaço da leitura e da escrita em situação de ensino e de aprendizagem de português língua estrangeira. **Eutomia**, Recife, v. 1, n. 14, p. 167-186, dez. 2014.

LEURQUIN, E. V. L. F.; PARAHYBA, F. D. Um retrato de formação inicial de professores de línguas: duas cenas. Revista **Eutomia**, Recife, v.1, n. 15, p. 288-314, jul. 2015.

MACHADO, Anna Rachel *et al.* (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. *In: Linguagem e educação. O trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado das Letras, 2009.31-77 p.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MENDONÇA, M. C. A produção textual na esfera escolar: considerações sobre a "escrita como trabalho". **Diálogo das Letras**, v. 8, n. 1, p. 3-15, 2019. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/549>. Acesso em: 17 set. 2024.

MARCUSCHI, L.A. **Produção textual análise de gênero e compreensão**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

OLIVEIRA, L. F. **Letramento literário: nova perspectiva com o conto**. 2019. 186 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2019.

PERRAULT, C. **Contos da mamãe gansa ou histórias do tempo antigo**: Título original: Les contes de ma mère l'Oye Histoires ou Contes du temps passé Tradução: Leonardo Fróes São Paulo: Cosac Naify, 2015.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 2014.

ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, R. H. R. **Hipermodalidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2015.

RICOEUR, P. **Da interpretação**. 1. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. Gêneros orais e escritos na escola*, Campinas: Mercado das Letras, 2004.

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

TARDELLI, M.C. **O ensino da língua materna: interações em sala de aula.** São Paulo: Cortez, 2002.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

VIGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L.S. **Imaginação e criação na infância.** Tradução e organização técnica de Zoia prestes e Elizabeth Tunes. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2019.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** São Paulo: Global editora, 2003.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

## APÊNDICE A – ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

**ESCOLA MUNICIPAL HILBERTO SILVA**  
**ATIVIDADE DIAGNÓSTICA - 5º ANO E - TARDE**  
**PROFESSORA/PESQUISADORA: VALERIA MOURA FROTA**  
**ALUNO(A)-----**

### PRIMEIRA ETAPA DA LEITURA

Leia com atenção o título abaixo da história que vamos ler. Use a imaginação e responda com clareza as questões de 1 a 6.

#### JOÃO E O PÉ DE FEIJÃO

1. Quem você imagina que seja João : um garoto pobre; um jovem aventureiro; um agricultor, por exemplo, ou você tem outra ideia ? Qual ? Explique por quê ?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Onde você acha que essa história aconteceu?

- ( ) em um lugar encantado  
 ( ) em uma fazenda ou sítio  
 ( ) em uma cidade como a sua

- Justifique sua escolha.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Ainda sobre o título do texto, o que você acha que o pé de feijão significa para o João?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Na sua opinião, por que alguém criaria essa história? Ela queria ensinar algo? O quê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. Na sua opinião, sobre o que a história vai falar? Por que você acha isso ?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. Você conhecia essa história? Se sim, o que lembra dela?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## APÊNDICE B – TEXTO DA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

AGORA, LEIA O TEXTO COMPLETO EM SILÊNCIO.

JOÃO E O PÉ DE FEIJÃO

(JOSEPH JACOBS)

No tempo do Rei Alfredo, muito longe de Londres, vivia uma pobre viúva. Ela tinha um único filho, que era muito rebelde e extravagante. Aos poucos, ele gastou todo o dinheiro que ela possuía. Um dia, pela primeira vez na vida, censurou-o: — Filho malvado! Não tenho mais dinheiro nem sequer para comprar um pedaço de pão. Só o que me resta é a minha pobre e velha vaca.

João tanto amou a mãe para vender a vaca, que ela acabou consentindo. Quando ele ia levá-la, encontrou um acougueiro que lhe propôs trocar a vaca por uns grãos mágicos de feijão que ele levava no chapéu. João, julgando ser isso uma grande oferta, aceitou a proposta e voltou para casa. Quando sua mãe viu os feijões por que ele havia trocado a vaca, perdeu a paciência. Apanhou os grãos de feijão, atirou-os para fora da janela, e pôs-se a chorar. João então consolou-a, mas não o conseguiu. Como não tinham nada para comer, foram deitar-se com fome.

No dia seguinte, João acordou cedo e viu que alguma coisa estava fazendo sombra na janela de seu quarto. Levantou-se, desceu as escadas e foi ao jardim. Ali verificou que os grãos que sua mãe havia atirado pela janela, tinham germinado e o pé de feijão crescera surpreendentemente. As hastes eram grossas e tinham-se entrelaçado como uma trança. Estavam tão altas, que davam a impressão de alcançarem as nuvens. João, que gostava de aventuras, resolveu trepar na árvore que se formara, até atingir o alto. Depois de levar algumas horas subindo, chegou a um país estranho. Ali encontrou uma bonita moça, elegantemente vestida, e com um sorriso encantador lhe perguntou como havia chegado até lá e ele lhe contou que subira pelo pé de feijão.

— Você se lembra de seu pai? Perguntou-lhe a moça.

— Não, senhora. Mamãe sempre chora quando falo nele e não me diz nada, respondeu o menino.

— Sou a fada protetora de seu pai, disse-lhe a moça. As fadas estão sujeitas a leis, como os homens, e quando cometem um erro, perdem o seu poder por alguns anos. Eu estava incapaz de ajudar seu pai quando ele mais precisou de mim e por isso ele morreu.

A fada parecia tão triste que João se sentiu convido e pediu-lhe que continuasse a falar. Seu pai era um homem muito bondoso, continuou a fada. Tinha uma boa esposa, empregadas fiéis, muitos filhos, e um reino. Tudo isso, porém, foi perdido por causa de um gigante que ele havia ajudado muito e que, em retribuição, o matou e roubou tudo o que ele tinha. Também fez sua mãe prometer que nunca lhe contaria nada, sob pena de mata-los também. Ela não pode ajudá-lo. Meu poder se reapareceu no dia em que você foi vender sua vaca. Foi eu que fiz você trocar a vaca pelos feijões. Foi eu que fiz o pé de feijão crescer e lhe trouxe aqui. Não se preocupe por ele. O marido que você vive aqui e você deve livrar o mundo deste monstro, que não faz outra coisa senão matar. Não se preocupe com as promessas que sua mãe fez. Ela não sabia que você pertencia a seu pai e é seu, mas não deixe sua mãe saber que você está a par desta história.

João perguntou-lhe o que devia fazer.

Vá seguindo por esta estrada até encontrar uma casa grande, parecida com um castelo. É aí que o gigante vive. Não se preocupe com seu próprio modo de pensar. Seja bem sucedido... boa sorte! João caminhou até o sol se pôr. Com grande alegria, avistou a casa do gigante e apressou-se a entrar pela porta. Ele ficou muito surpreso ao encontrar um pedaço de pão e um lugar para dormir. Ela ficou muito surpresa e disse que não era

comum aparecer ali um ser humano. Era sabido que seu marido, um gigante poderoso, não gostava de pessoas rodando perto de sua casa e ficava muito bravo. João ficou muito amedrontado, mas teve esperança de que o gigante não fosse tão ruim assim. Insistiu para que a mulher o deixasse passar a noite lá. Finalmente, ela concordou. De repente, ouviram uma batida forte na porta, que fez a casa estremecer.

— É o gigante, disse a moça. Se ele o vir aqui, o matará e a mim também. Que farei?

— Esconda-me no forno, pediu João. O forno estava apagado e João entrou nele bem depressa. Ele ia ouvir o gigante gritar com a mulher e responder-lhe. Ela não pôde bem depressa. João espionou por uma fenda no fogão e ficou horrorizado ao ver a quantidade de comida que ele estava comendo. Quando terminou, virou-se para trás e gritou para a sua mulher, com uma voz de trovão:

— Traga a minha galinha!

Ela obedeceu e colocou sobre a mesa uma bonita galinha.

Ponha um ovo! ordenou ele.

Imediatamente, a galinha pôs um ovo de ouro.

Ponha outro! ordenou ele.

Cada vez que assim ordenava, ela punha um ovo maior do que o outro. Durante muito tempo, assim se divertiu com a galinha. Depois mandou a mulher para a cama e sentou-se perto da lareira, onde adormeceu, roncando alto como um cavalo. Assim que ele pegou no sono, João saiu do forno, agarrou a galinha e fugiu com ela. Correu pela estrada até encontrar o pé de feijão, pelo qual desceu rapidamente. Sua mãe ficou cheia de alegria ao vê-lo. Ela pensara que lhe tivesse acontecido alguma coisa.

Nada disse, Mamãe! E lhe contou toda a aventura, sem, todavia, falar no nome do pai. Mostrou-lhe a galinha, a qual ordenou várias vezes: — Ponha um ovo! e ela pôs quantos ovos ele desejou. Vendidos esses ovos, João e sua mãe ficaram com tanto dinheiro, que viveram felizes por muitos meses.

Um dia, ele resolveu fazer nova visita ao gigante, a fim de trazer mais riquezas. Arranjou uma roupa que o disfarçava e pintou o rosto com uma tinta escura. Levantou-se muito cedo, antes que a mãe acordasse e subiu pelo pé de feijão. Caminhou o dia todo e chegou à casa do gigante ao escurecer. Encontrou a mesma mulher à porta e pediu-lhe que lhe desse de comer e um lugar para dormir. Ela lhe contou que o marido era um gigante poderoso e cruel, e que um dia, ela dera abrigo a um menino pobre e faminto que, ingrato, roubara um dos tesouros do gigante. O marido culpou-a por isso e começou a maltratá-la. João teve muita pena dela, mas insistiu para que o recobesse.

Final, ela acabou por aceitar o pedido de João e levou-o para a cozinha. Quando ele escondeu o mal armário velho. O gigante chegou à hora de costume. Pisava tão forte que a casa estremecia sob seus passos. Sentou-se junto à lareira e gritou:

Mulher, sinto cheiro de carne fresca. A esposa respondeu-lhe que os corvos tinham deixado um pedaço de carne crua no telhado. Enquanto ela preparava a ceia, ele esteve de mau humor, freqüentemente suspirando e pedindo a esposa para trazer quando terminou a refeição, gritou:

— Traga-me alguma coisa para distrair-me. Traga minhas sacas de dinheiro. A esposa trouxe-as, com dificuldade, porque estavam muito pesadas. Eram duas, cheias de moedas de ouro. Ela despejou-as na mesa e o gigante começou a conta-las com alegria.

— Agora você pode ir para a cama, disse ele, e a mulher se retirou.

De seu esconderijo, João viu o contanto das moedas. Ele sabia que elas tinham pertencido a seu pai e desejou possuí-las. O gigante, sem saber que estava sendo observado, colocou as moedas novamente nas duas sacas. Amarrou-as bem e colocou-as

ao lado da sua cadeira. Seu cachorro estava ali de guarda. Daí a pouco, o gigante adormeceu e começou a roncar tão alto que parecia o barulho do mar em dia de tempestade.

Então, João saiu do esconderijo, mas, exatamente quando ia segurando as sacas de dinheiro, o cachorro pôs-se a latir furiosamente. João parou, esperando que seu inimigo acordasse e, então, estaria tudo perdido! Mas felizmente, isso não aconteceu: o gigante continuou a dormir profundamente. Neste instante, João viu um pedaço de carne e atirou-o ao cão, que parou de latir na hora. O menino aproveitou a ocasião para carregar as sacolas de moedas, colocando-as uma em cada ombro. Eram tão pesadas, que ele levou dois dias para descer pelo pé de feijão. Quando chegou a casa, deu à mãe todo o dinheiro, com o qual ela reformou a vivenda e mobiliou-a de novo. Eles estavam felizes como não eram havia muito tempo.

Durante três anos, João procurou não visitar mais o gigante. Um dia, porém, começou a preparar-se para nova viagem. Arranjou um disfarce diferente e melhor do que o usado da última vez. Era vestido e em uma manja bem cedo, sem dizer nada à mãe, subiu pelo pé de feijão, chegando à casa do gigante ao anoitecer. Como de costume, encontrou a mulher em pé, na porta. João estava tão bem disfarçado que ela não o reconheceu. Mas, quando se disse muito pobre e faminto, encontrou grande dificuldade em ser admitido. Depois de muito insistir, conseguiu que ela o escondesse num caldeirão grande de cobre. Quando o gigante chegou, disse furioso:

— Sinto cheiro de carne fresca! Apesar de todas as desculpas que a esposa lhe dava, não se revistara tudo. João estava horrorizado, desejando mil vezes ver-se em casa, são e salvo. Quando o gigante chegou ao caldeirão e pôs a mão na tampa, João considerou-se morto. Mas ele começou a levantar a tampa, mudou de ideia, deixando-a cair. Foi sentar-se perto da lareira, para devorar a grande ceia. Quando acabou, deu ordens à mulher para trazer-lhe a harpa. João espionou pela tampa do caldeirão e viu a harpa mais original que podia imaginar, o gigante colocou-a sobre a mesa e disse:

— Toque!!! Imediatamente ela começou a tocar uma linda música e João desejou apoderar-se dela, mais do que qualquer outro tesouro do seu inimigo. O gigante não era apreciador de música. A harpa embalou-o, fazendo-o dormir mais cedo do que de costume. Assim que João verificou que estava tudo bem, saiu do caldeirão, pegou a harpa e saiu correndo. Entretanto, a harpa era encantada e, assim que se viu em mãos estranhas, pôs-se a gritar alto:

— Patrão!!! Patrão!!! O gigante acordou, levantou-se e viu João correndo.

— OH!!! Você, vilão!!! Foi você que roubou minha galinha, meu dinheiro e agora vai levando minha harpa!!! Estando ali que eu vou pega-lo e fazer picadinho de você!!! — ameaçou ele em seu vozeirão de trovão.

Muito bem, experimentalmente!!! desafiou João. Ele sabia que o gigante havia comido tanto que mal podia ficar de pé. Imagine correr atrás dele. Por outro lado, ele era jovem, tinha pernas ágeis e a consciência tranquila, o que muito ajuda o homem a caminhar com facilidade. Assim, num instante, chegou ao gigante, e fingendo a maior tristeza que pode, a harpa ia tocando uma suave canção.

Chegando em casa, encontrou sua mãe chorando, muito preocupada. Ela a consolou e pediu-lhe que fosse buscar depressa uma máscara de madeira. Ela foi lá e trouxe-a e não havia tempo a perder. As más ações do monstro tinham, porém, chegado ao fim. João cortou o pé de feijão bem na raiz. O gigante caiu do céu e morreu imediatamente. Nesse momento, apareceu a fada que explicou tudo à mãe de João e eles puderam assistir a uma linda festa em homenagem à família. João levou o dinheiro para comer, e João sentiu-se também muito feliz pois pode finalmente vingarmorte de seu pai.

## APÊNDICE C – 2ª ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

### SEGUNDA ETAPA DA LEITURA

#### I. Primeira entrada pelo contexto de produção

6. Quem é o autor do texto?  
\_\_\_\_\_
7. Quando você acha que o texto foi escrito? Escreva algum trecho que justifica sua resposta.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
8. Você sabe a qual gênero textual pertence o texto?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
9. Cite algumas características desse gênero.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
10. Qual o tema do texto?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
11. No primeiro parágrafo, o autor apresenta um posicionamento (opinião) sobre o personagem João. Quais palavras revelam esse posicionamento (opinião)?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
12. O que a mãe do João pensa em relação ao caráter do filho? Justifique com trechos do texto.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

#### II. Segunda entrada pelo nível enunciativo – descobrindo a voz de quem conta e de quem age.

1. Leia esse trecho do texto, em seguida, marque a opção correta.
- “Ela tinha um único filho, que era muito rebelde e extravagante. Aos poucos, ele gastou todo o dinheiro que ela possuía. Um dia, pela primeira vez na vida, censurou-o:  
– Filho malvado! Não tenho mais dinheiro nem sequer para comprar um pedaço de pão”.
- A) Quem está mostrando uma opinião nesse trecho?  
 o rei e o narrador  
 a fada e o pai do João  
 o narrador e a mãe do João

- B) Após ler o texto, você concorda com essas opiniões sobre João? Explique sua resposta.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- C) A expressão “Assim, num instante, chegou ao pé de feijão e foi descendo o mais depressa que pode” demonstra que João :  
 escolheu descer  
 queria descer  
 foi obrigado a descer

- D) Que sentimento a expressão da alternativa anterior transmite ?  
 medo  
 alegria  
 preguiça

- Explique por que escolheu essa opção.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## APÊNDICE D – 3ª ETAPA DA AULA INTERATIVA

### TERCEIRA ETAPA DA AULA INTERATIVA – REFLEXÕES NECESSÁRIAS

1. João era um menino pobre que trocou a vaca por feijões, você acha que ele agiu certo ou errado? por quê?
2. Essa história foi contada há muitos anos, você acha que ainda existem pessoas nas mesmas condições que João e sua mãe nos dias de hoje? Se sim, o que mudou? Por quê?

**APÊNDICE E – 1ª ATIVIDADE MEDIANA – PREDIÇÃO**

**ESCOLA MUNICIPAL HILBERTO SILVA**  
**SEXTA OFICINA DE LEITURA**  
**PROFESSORA : VALÉRIA MOURA - 5º ANO /TARDE**  
**ALUNO(A) \_\_\_\_\_**

**PRIMEIRA ETAPA DA AULA INTERATIVA****Atividade 1 – Ativando os conhecimentos prévios**

1. Você conhece algum conto de fadas diferente dos mais famosos? Já ouviu falar no conto Pele de Asno?

---

---

2. O conto de que vamos ler se chama Pele de Asno de Charles Perrault. Pelo que você sabe desse autor e da época que ele viveu, quando e onde essa história aconteceu?

---

---

3. A partir desse título, quem você imagina que sejam os personagens desse conto?

---

---

4. Refletindo sobre o título, qual você acha que vai ser o assunto desse texto?

---

---

5. O texto que vamos ler é um conto de fadas. Esse gênero já foi trabalhado na oficina passada, portanto, sem pesquisar, cite pelo menos cinco características desse gênero textual, incluindo a estrutura, intenção comunicativa e suporte.

---

---

---

---

## APÊNDICE F – TEXTO DA ATIVIDADE MEDIANA

### PELE DE ASNO

Charles Perrault

Era uma vez um rei tão glorioso, tão amado por seus súditos, tão respeitado por todos os vizinhos e aliados, que se podia dizer que era o mais feliz dos monarcas. Sua felicidade se confirmava, além disso, pela escolha que havia feito de uma princesa tão bela quanto virtuosa; e o venturoso casal vivia em perfeita união. De seu casto matrimônio, tinha nascido uma filha dotada de tantos atrativos e encantos que eles nem se lamentavam por não terem prole mais numerosa.

A magnificência, o bom gosto e a fartura reinavam em seu palácio; ... as cocheiras, amplas e ocupadas pelos cavalos mais bonitos do mundo, protegidos por capas luxuosas; mas o que mais surpreendia os forasteiros que iam visitar essas belas cocheiras é que no lugar de maior destaque havia um ilustre asno com suas orelhas grandes e compridas à mostra. Não fora por capricho, mas por uma decisão bem racional, que o rei havia-lhe concedido um lugar assim tão especial e honroso. As virtudes desse raro animal mereciam tal distinção, pois a natureza o fizera tão extraordinário que sua cama de palha, em vez de amanhecer imunda, todos os dias aparecia coberta com uma profusão de belas e valiosas moedas – escudos com o sol gravado, luíses de ouro de todo tipo –, que eram recolhidas assim que ele acordava.

Ora, como as vicissitudes da vida tanto se estendem sobre os reis quanto sobre os súditos, e como sempre o bem se mistura com alguns males, quis o Céu que a rainha fosse bruscamente atacada por uma grave doença para a qual, apesar do saber e da capacidade dos médicos, não se pôde achar cura... A rainha, sentindo chegar sua hora final, disse ao esposo, que se derretia em lágrimas:

– Permita-me que eu lhe peça uma coisa antes de morrer; se você sentir vontade de se casar outra vez...

A essas palavras, o rei soltou gritos de dor, pegou as mãos da mulher, banhou-as de lágrimas e, garantindo ser desnecessário lhe falar sobre um segundo casamento, por fim disse:

– Nada disso, minha querida rainha; fale-me antes de eu lhe seguir.

– O Estado – retomou a rainha com uma firmeza que aumentava as lamúrias daquele rei – deve exigir sucessores e, como eu só lhe dei uma filha, deverá pressioná-lo a ter filhos que se pareçam com você; mas eu lhe peço insistentemente, por todo o amor que você teve por mim, que não ceda à pressão dos súditos senão quando encontrar uma princesa mais bonita e mais benfeita de corpo do que eu; quero que me prometa isso, para que eu possa morrer em paz.

Supõe-se que a rainha, a quem não faltava amor-próprio, tenha exigido essa promessa por não acreditar que houvesse no mundo pessoa capaz de se igualar a ela, vendo nisso uma garantia de que o rei jamais se casaria outra vez. Enfim ela morreu. Jamais um marido fez tanto estardalhaço: chorar, soluçar dia e noite, esses pequenos direitos da viuvez foram sua ocupação exclusiva.

As grandes dores não duram para sempre. Por isso mesmo, os conselheiros do Estado reuniram-se e foram todos falar com o rei, pedindo a ele que se casasse outra vez. Essa primeira proposta lhe pareceu cruel e o fez verter novas lágrimas. Mencionou a promessa que havia feito à rainha e desafiou todos eles a encontrarem uma princesa mais bonita e atraente do que sua falecida esposa, o que ele pensava ser impossível...

Mas...o Estado necessitava de príncipes para manter a ordem e a tranquilidade pública; que na verdade a infanta tinha todas as qualidades requeridas para se tornar uma grande rainha. O rei, sensível a essas ponderações, prometeu pensar em atendê-los.

Realmente ele procurou, entre as princesas por casar, uma que pudesse lhe convir. Todos os dias levavam-lhe retratos atraentes, mas como nenhuma tinha os encantos da falecida rainha ele nunca chegava a uma decisão. Infelizmente, por desgraça, enfiou na cabeça que a infanta, sua filha, não somente era bonita e atraente a ponto de extasiar como ainda ultrapassava em muito, em inteligência e amabilidade, a rainha sua mãe. Disse que tinha resolvido desposá-la, já que só ela podia livrá-lo da promessa feita.

A jovem princesa, cheia de pudor e virtude, pensou que ia desmaiar diante dessa proposta horrorosa. Jogou-se aos pés do rei seu pai e lhe implorou, com toda a força que encontrou no próprio espírito, que não a forçasse a cometer tal crime.

O rei, com esse projeto esquisito na cabeça, havia consultado um velho druida para deixar em paz a consciência da princesa. Esse druida, menos religioso que ambicioso, sacrificou os interesses da inocência e da virtude à honra de ser confidente de um grande rei, em cujo espírito ele se insinuou com tanta astúcia, atenuando de tal modo a enormidade do crime a ser cometido que o convenceu até mesmo de que se casar com a própria filha era um ato de caridade. O rei despediu-se com um abraço, lisonjeado pelas palavras desse celerado, e saiu do encontro ainda mais decidido a levar sua intenção adiante: deu ordens de que a infanta, portanto, se preparasse para obedecê-lo.

A jovem princesa, tomada por um sofrimento profundo, não pensou em outra coisa senão ir se encontrar com sua madrinha, que era a fada dos Lilases. Para isso, partiu na mesma noite num belo cabriolé puxado por um grande carneiro que sabia todos os caminhos. E felizmente, a madrinha, que adorava a infanta, disse que já sabia de tudo o que ela viera lhe contar e que não se preocupasse, pois nada poderia atingi-la se executasse fielmente o que seria prescrito.

– Seria de fato um grande erro, minha querida afilhada – disse-lhe ela – casar-se com seu pai; mas você pode evitar isso sem contradizê-lo. Diga a ele que é preciso que lhe dê, para atender a um capricho seu, um vestido da cor do tempo; apesar de todo o amor e de todo o poder que tem, ele jamais o conseguirá.

A princesa pediu ao rei o que a madrinha lhe havia aconselhado, afirmando que não obteria dela nenhum consentimento a menos que ela pudesse ter um vestido da cor do tempo. O rei, entusiasmado pela esperança que ela lhe dava, reuniu os costureiros mais famosos e encomendou esse vestido.

A princesa, toda aflita por causa disso, não sabia como sair daquela enrascada. O rei a pressionava, exigindo sua decisão. Foi preciso recorrer mais uma vez à madrinha, que então lhe disse, surpresa por seu conselho secreto não ter surtido efeito, para tentar pedir um vestido da cor da Lua. O rei, que nada podia recusar à filha... encomendou um vestido da cor da Lua com tal urgência que entre o pedido ser feito e a entrega efetuada não se passaram nem vinte e quatro horas.

A infanta, mais encantada com o soberbo vestido do que com as delicadezas do rei seu pai, mostrou toda a extensão de seu sofrimento quando se viu a sós com sua ama e suas damas de companhia. A fada dos Lilases, que sabia de tudo, veio em socorro da princesa aflita e lhe disse:— Pode ser que eu esteja muito enganada, mas acho que, se você pedir um vestido da cor do Sol, ou conseguiremos desencorajar o rei seu pai, pois ele jamais poderá mandar fazer tal vestido, ou pelo menos ganharemos tempo.

A infanta concordou e pediu o vestido. O rei apaixonado, sem nunca se lastimar, deu todos os diamantes e rubis de sua coroa como contribuição para a soberba obra, ordenando que nada fosse poupado para tornar o vestido igual ao Sol. Desse modo, tão logo foi exibido, todos que o viram foram obrigados a fechar os olhos, tamanho era seu brilho. É dessa época que datam os óculos escuros e o vidro fumê. Como reagiu a infanta a tal visão? Nunca se tinha visto nada tão belo, tão artisticamente trabalhado. Ela ficou confusa; a pretexto de estar com os olhos doendo, recolheu-se em seu quarto, onde a fada a esperava, mais envergonhada do que nunca. Aliás, foi bem pior: pois ao ver o vestido da cor do sol, ficou vermelha de raiva.

— Ah, mas dessa vez, minha afilhada — disse à infanta —, vamos submeter o amor do seu pai a uma prova terrível... a pele daquele asno que ele ama tão apaixonadamente e que cobre todas as suas despesas de maneira tão pródiga; vá, minha filha, não deixe de lhe dizer que você deseja aquela pele.

Apesar de surpreender-se com o estranho capricho, o rei não hesitou em satisfazê-la. O pobre asno foi então sacrificado e sua pele levada galantemente à infanta, que, por não ver mais nenhum meio de escapar de sua infelicidade, já ia caindo em desespero quando sua madrinha apareceu.

— Que está fazendo, minha filha? — disse ao ver que a princesa desganhava seu cabelo e arranhava seu rosto tão belo. — Este é o momento mais feliz da sua vida. Enrole-se nessa pele, saia já do palácio e, enquanto a terra puder aguentá-la, vá em frente... o seu baú, com suas roupas e joias, seguirá suas pegadas por baixo da terra; ao bater no chão com esta varinha de condão... o baú aparecerá na sua frente;

A infanta deu mil beijos na madrinha, pediu que ela não a abandonasse e, depois de pintar todo o rosto com a fuligem da lareira, enfiou-se naquela pele feiosa e saiu do rico palácio sem ser reconhecida por ninguém.

Em desespero, o rei, que tinha mandado preparar uma magnífica festa, estava inconsolável e ordenou que mais de cem soldados e mais de mil mosqueteiros partissem no encalço da filha; mas a fada, que a protegia, a tornou invisível às buscas mais cuidadosas, não restando ao rei senão se consolar.

Durante todo esse tempo a infanta caminhou... Entretanto ela chegou a uma bonita cidade, em cuja entrada havia uma chácara; a mulher que a arrendava precisava de uma ajudante para lavar panos de pratos, tratar dos perus e limpar o cocho dos porcos. Vendo a viajante tão maltrapilha, essa mulher lhe propôs trabalhar para ela, o que a infanta aceitou com o coração em festa, tão cansada estava de suas andanças.

Certo dia, sentada junto a uma fonte clara aonde muitas vezes ia para se lamentar de sua triste situação, ela sentiu o impulso de se olhar na água e se assustou com a horrorosa pele de asno que lhe servia de cabeleira e roupa. Envergonhada do disfarce, lavou o rosto e as mãos, que se tornaram mais brancas que o marfim, readquirindo sua bela pele todo o frescor natural. A alegria de se redescobrir tão bonita lhe deu vontade de se banhar na fonte, o que ela fez; depois, porém, teve de pôr de novo sua indigna pele para voltar à chácara. O dia seguinte, por sorte, era um dia de folga, e assim ela teve tempo de pegar seu baú, retirar os produtos de beleza, perfumar e pentear o cabelo e pôr seu lindo vestido da cor do tempo. O quatinho dela era tão apertado que ela nem conseguiu estender toda a cauda do maravilhoso vestido. Havia tanta razão para a bela princesa se contemplar e se admirar que, para afastar o tédio, ela resolveu sempre usar um de seus lindos vestidos, variando-os nos domingos e feriados.

Num dia de festa, em que Pele de Asno tinha posto o vestido da cor do Sol, o filho do rei, a quem pertencia aquela chácara, passou por ali para descansar quando voltava de uma caçada... Ofereceram-lhe uma refeição campestre, que o jovem príncipe aceitou; depois ele foi percorrer os pátios e todos os recantos da chácara... Indo, assim, de lugar em lugar, entrou numa alameda sombria no fim da qual viu uma porta fechada. Levado pela curiosidade, olhou pelo buraco da fechadura e qual não foi seu deslumbramento ao ver a princesa tão bela e ricamente vestida; pelo ar nobre e modesto dela, tomou-a por uma divindade! A impetuosidade do sentimento que o dominou naquele momento bem o teria levado a arrombar a porta, não fosse o respeito que aquela fascinante mulher lhe inspirou. Ele custou a sair da alameda triste e sombria, e o fez tão somente para perguntar quem era a pessoa que morava naquele quatinho. Responderam-lhe que era uma simples faxineira, chamada de Pele de Asno por causa da pele com a qual se vestia, que era tão suja e emporcalhada que ninguém falava com ela e nem sequer a olhava; e que a tinham acolhido por pena, para cuidar dos carneiros e perus. O príncipe, insatisfeito com o esclarecimento, logo viu que aquelas pessoas grosseiras não sabiam de nada e que era inútil interrogá-las. Voltou, pois, ao palácio do rei seu pai mais apaixonado do que nunca... Arrependido de não ter batido na porta, prometeu a si mesmo que, da próxima vez, não deixaria de fazer isso. Mas a agitação de seu sangue, causada pelo ardor da paixão, causou-lhe na mesma noite uma febre tão terrível que sem demora ele ficou em péssimo estado. A rainha sua mãe, tendo apenas esse filho, já perdia as esperanças, pois todos os remédios revelavam-se inúteis.

Suspeitaram, por fim, que a causa de todo aquele estrago fosse um desgosto mortal; comunicaram isso à rainha, que, enternecida pelo filho, foi lhe

suplicar que dissesse qual a origem de seu mal; se fosse algo relativo à transmissão da coroa, o rei seu pai desceria de bom grado do trono para fazê-lo ascender... A rainha não pôde chegar ao fim desse tocante discurso sem molhar o rosto do príncipe com uma torrente de lágrimas.

– Madame – disse-lhe enfim o príncipe, com a voz muito fraca –, não sou assim tão desnaturado para desejar a coroa do meu pai; queira Deus que ele tenha muitos anos de vida e que eu seja sempre o mais fiel e o mais respeitoso dos seus súditos!

– Ah, meu filho – replicou a rainha –, para mim, para salvar a sua vida, nada tem preço, mas salve você agora a minha e a do rei seu pai, declarando o que deseja, e pode estar certo que lhe será concedido.

– Pois bem, madame, se preciso lhe declarar o que tenho em mente – disse ele –, vou obedecê-la; eu cometeria um crime se pusesse em perigo dois seres que me são caros. Sim, minha mãe, tenho um desejo: que Pele de Asno faça um bolo para mim e, quando ele estiver pronto, que ela o venha trazer.

A rainha, espantada com esse nome estranho, perguntou quem era Pele de Asno.

– Madame – disse um dos serviais que, por acaso, já tinha visto a moça –, ela é o bicho mais feio que existe depois do lobo; é uma pele negra, uma asquerosa que mora na sua chácara e toma conta dos perus que pertencem à senhora.

– Que importa? – disse a rainha. – Quem sabe meu filho, ao voltar da caçada, comeu algum bolo feito por ela; é um capricho de doente; em suma, quero que essa Pele de Asno, já que essa tal Pele de Asno existe, faça imediatamente um bolo para ele.

Correram à chácara para chamar Pele de Asno e mandá-la fazer o melhor bolo possível para o príncipe.

Alguns autores garantem que, no momento em que o príncipe pôs o olho na fechadura, Pele de Asno percebeu; que depois, olhando por sua janelinha e vendo ser o príncipe tão jovem, tão bonito e tão benfeito de corpo, a imagem ficou gravada em sua mente, e muitas vezes essa lembrança já lhe tinha arrancado alguns suspiros. Fosse como fosse, se Pele de Asno o viu ou se ouviu elogios feitos com frequência a ele, o fato é que, contente por encontrar um modo de se tornar conhecida, ela logo se trançou no quarto, jogou de lado a horrenda pele, lavou o rosto e as mãos, penteou o cabelo louro, pôs um belo e brilhante corpete prateado, uma saia que combinava e começou a fazer o bolo tão desejado, usando a farinha mais pura, manteiga fresca e ovos. De propósito ou não, enquanto ela trabalhava um anel escorregou de seu dedo, misturando-se à massa. Assim que o bolo ficou pronto, ela o deu, já enfiada em sua pele horrorosa, ao serviçal da rainha, a quem pediu notícias do príncipe; o homem, porém, não se dignou a responder e saiu às pressas para levar o bolo ao príncipe.

Avidamente, o príncipe o pegou das mãos do homem. Comeu-o com tal animação que os médicos, estando presentes, ousaram dizer que aquela fúria não era bom sinal; na verdade o príncipe quase engasgou com o anel que encontrou de repente dentro de uma fatia, mas facilmente o tirou da boca...

Mil vezes beijou o anel... imaginando um meio de poder estar com aquela em quem o anel servisse! Se solicitasse a presença de Pele de Asno, que fizera o bolo pedido por ele, não acreditava que o atendessem nesse desejo, nem ousava revelar o que tinha visto pelo buraco da fechadura, temendo que zombassem dele e o tomassem por fantasioso. Os médicos, não sabendo mais o que fazer, declararam à rainha que o príncipe sofria do mal de amor. A rainha foi às pressas, junto com o rei desconsolado, ao quarto do filho.

– Filho meu, querido filho – disse o angustiado monarca –, diga-nos o nome da mulher que deseja, e juramos dá-la a você, mesmo que seja a mais infame das escravas.

– Não tenho o menor desejo de fazer um casamento que desagrade a meu pai e a minha mãe; para provar o quanto isso é verdade – acrescentou, tirando de baixo do travesseiro a esmeralda – vou me casar com a pessoa em quem este anel couber, seja ela quem for; e nada dá a entender que a mulher que tenha um dedo assim tão bonito seja uma desajeitada ou uma camponesa.

Primeiro vieram as princesas, depois as duquesas, as marquesas e as baronesas; todas tentaram afinar os dedos, mas em vão, porque nenhuma conseguiu pôr o anel. Foi preciso apelar para as costureirinhas, que, fofas como eram, tinham os dedos muito grossos... Por fim, chamaram as camareiras, que também foram reprovadas... Não havia mais ninguém que não tivesse experimentado inutilmente o anel quando o príncipe mandou convocar as cozinheiras, as arrumadeiras e as pastoras: trouxeram todas, mas em seus dedões vermelhos e curtos, o anel nunca entrava além da unha.

– Mandaram vir a tal Pele de Asno, que há poucos dias fez um bolo para mim? – perguntou o príncipe. Todos começaram a rir e lhe disseram que não, porque ela era imunda e nojenta.

– Pois vão buscá-la imediatamente – ordenou o rei. – Ninguém dirá que deixei alguém de fora. Entre risos e chacotas, correram à procura da guardadora de perus.

Tendo ouvido os tambores e os gritos dos arautos, a infanta tinha mesmo suspeitado de que seu anel fosse a causa de toda aquela algazarra... Sentiu, pois, uma grande alegria quando foram procurá-la e bateram à porta dela... Zombando dela, os mensageiros lhe disseram que o rei a convocava para fazê-la se casar com seu filho; depois, entre gargalhadas sem fim, levaram-na à presença do príncipe, o qual, igualmente espantado com o modo ridículo de se vestir da moça, não conseguia acreditar que ela fosse a mesma que ele tinha visto tão pomposa e bela.

Triste e confuso por ter se enganado tanto, ele perguntou:

– É você que mora no fundo daquela alameda escura, no terceiro pátio da chácara?

– Sim, senhor – ela respondeu.

– Mostre-me sua mão – disse ele, trêmulo e soltando um profundo suspiro. Pudera, e quem não ficaria surpreso? Assim ficaram não só o rei e a rainha, mas também todos os conselheiros e os nobres da corte, quando sob aquela pele negra e imunda despontou uma delicada mãozinha, toda branca e cor-de-rosa, onde o

---

anel entrou sem esforço no dedinho mais bonito do mundo. Por um ligeiro movimento que a infanta fez, a pele de asno foi ao chão e ela surgiu com uma beleza tão esfuziante que o príncipe, mesmo ainda fraco, atirou-se a seus pés e agarrou-se aos joelhos dela com um ardor que a fez corar; A princesa, confusa com tantas carícias e com o amor que o príncipe formoso e jovem lhe devotava, preparava-se para agradecer a eles quando o teto do salão se abriu e a fada dos Lilases, descendo de um carro feito de galhos e flores do arbusto com seu nome, contou a história da infanta com uma graça infinita.

O rei e a rainha, ambos loucos pela nora, não se cansavam de mimá-la e a tinham constantemente nos braços; ela havia declarado que não poderia se casar com o príncipe sem o consentimento do rei seu pai; e ele, assim, foi o primeiro a quem enviaram um convite, sem que lhe fosse dito, porém, que ela era a noiva. A fada dos Lilases, que comandava tudo, tal como devia ser, é que exigira isso, por temer as consequências. Vieram reis de todos os países...mas o mais magnífico e o mais poderoso foi o próprio pai da infanta, que felizmente tinha esquecido seu amor desregrado e se casado com uma rainha viúva, muito bela, com quem não tivera filhos. A infanta correu para recebê-lo; ele logo a reconheceu e a beijou com grande ternura, As núpcias foram celebradas com toda a pompa imaginável. Os jovens casados, pouco se importando com essas magnificências, não viam, não olhavam senão um para o outro.

O rei, pai do príncipe fez coroar seu filho nesse mesmo dia e, beijando-lhe as mãos, colocou-o no trono, apesar da resistência desse filho bem-nascido, a quem cabia obedecer. Os festejos do ilustre casamento duraram quase três meses, mas o amor dos dois ainda perduraria, tão grande ele era, se cem anos depois eles não tivessem morrido.

**1** Luís em ouro, ou “escudo de ouro”, foi a moeda cunhada na França em 1640, em homenagem a Luís XIII (1601-43), que substituiu o franco.

Texto retirado do livro Contos da mamãe gansa.

Nem todo aprendizado precisa de leitura.  
Mas toda leitura gera um aprendizado  
Flávia Savoia







---

---

C) Esses dois trechos acima mostram um comportamento social relatado há muito tempo. Você acha que isso ocorre nos dias atuais? Explique.

---

---

---

---

### **TERCEIRA ETAPA DA AULA INTERATIVA**

#### **Ressignificando as aprendizagens – discussão guiada dos eventos do texto.**

1. As hipóteses levantadas antes da leitura do conto foram confirmadas ou não?
2. O que você pensa sobre a situação vida no conto?
3. O que a história nos ensina sobre como julgamos os outros pela aparência?
4. Vocês acham que as pessoas são tratadas da mesma forma em todos os lugares? O que muda quando estamos na escola, em casa ou em outros lugares?"

## APÊNDICE J – TEXTO DA ATIVIDADE FINAL

### RUMPELSTILTSKIN

**Irmãos Grimm**

ERA UMA VEZ UM MOLEIRO muito pobre que tinha uma filha bonita. Ora aconteceu que ele teve oportunidade de falar com o rei e, para se dar ares de importância, disse:

- Tenho uma filha que é capaz de tecer a palha transformando-a em ouro.

O rei disse ao moleiro:

- Essa é uma arte que estou muito interessado. Se ela é tão habilidosa como diz, traga sua filha ao meu castelo amanhã e eu porei à prova.

Assim, quando a moça foi trazida ao castelo, o rei a conduziu a um quarto cheio de palha, deu-lhe uma roda de fiar e uma dobadoura e disse:

- Agora comece a trabalhar, e se entre hoje e amanhã de manhã você não tiver tecido ouro com essa palha, morrerá. – Em seguida, trancou cuidadosamente a porta do quarto e deixou-a sozinha.

Sentou-se então a infeliz filha do moleiro, que por mais que tentasse não sabia o que fazer. Não tinha a menor ideia de como fiar ouro com aquela palha, e foi ficando cada vez mais aflita até que por fim começou a chorar. Então, de repente, a porta de escancarou e entrou no quarto um homenzinho que se dirigiu a ela:



[41966225-sadprincess-from-rumpelstiltskin-folktale-Stock-Photo.jpg \(1300x1040\)](#)

- Boa noite, senhorita Moleira, por que está chorando tanto?  
- Ai de mim! – exclamou a moça. – Tenho de fiar ouro com esta palha e não sei como fazer isso.

- Que me dará se eu a fiar para você? – disse o homenzinho.

- O meu colar.

**APÊNDICE K – PRIMEIRA ATIVIDADE FINAL**

**ESCOLA MUNICIPAL HILBERTO SILVA**  
**ATIVIDADE FINAL DE LEITURA - 5º ANO E/TARDE**  
**PROFESSORA : VALERIA MOURA**  
**ALUNO(A)** \_\_\_\_\_

**PRIMEIRA ETAPA DA AULA INTERATIVA****Atividade 1 -predição**

1. Leia o título “Rumpelstiltskin”. A partir do título, complete o seguinte parágrafo: Eu acho que o conto vai falar sobre...

---

---

---

2. O texto que você vai ler é dos irmãos Wilhelm e Jacob Grimm, o que você sabe sobre eles?

---

---

3. A partir do título, que tipo de problema você acha que vai acontecer ?

---

---

---

---

4. O que acontece quando alguém promete algo muito valioso a outra pessoa ?

---

---

---

5. O que você faria se você fosse chantageado(a) por alguém ?

---

---

---

O homenzinho aceitou o colar, sentou-se diante da roda de fiar, trrrem, trrrem, trrrem, e num instante a bobina se encheu. Ele trocou a bobina e trrem, trrrem, trrrem, com três giros encheu a segunda também; e assim continuou até de manhã, quando terminou de fiar toda a palha e de encher todas as bobinas de fio de ouro.



[41966230rumpelstiltskin-had-spun-with-a-magic-spindle-making-gold--Stock-Photo.jpg \(1300x1040\)](#)

Logo depois de amanhecer o rei entrou e, quando viu o ouro, ficou muito espantado e satisfeito, mas sua cabeça apenas se tornou mais avarenta. Então mandou levar a filha do moleiro a outro quarto cheio de palha, maior que o anterior, e ordenou que ela fiasse tudo naquela noite, se desse valor à própria vida.

A moça se sentiu completamente desorientada e começou a chorar. Mais uma vez a porta se abriu, o homenzinho apareceu e disse:

- Que me dará se eu fiar ouro com esta palha para você?
- O anel que tenho no dedo – disse a moça.

O homenzinho recebeu o anel e começou mais uma vez a girar a roda, e quando amanheceu tinha transformado a palha em fio de ouro.

O rei ficou encantado á vista daquela quantidade de ouro, mas ainda assim não se satisfez. Mandou então levarem a filha do moleiro a outro quarto maior cheio de palha e disse:

- Você deve fiar tudo isso esta noite, e se conseguir eu a farei minha rainha.

“Mesmo que essa moça seja apenas a filha de um moleiro”, pensou ele, “não encontrarei mulher mais rica em todo mundo”.

Quando a moça ficou sozinha o homenzinho reapareceu e disse pela terceira vez: -

Que me dará desta vez se eu fiar a palha para você?

- Não tenho mais nada que possa lhe dar.

- Então me prometa seu primeiro filho se vier a ser rainha.

“Quem sabe o que pode acontecer”, pensou a filha do moleiro, pois não via nenhum outro modo de sair desse apuro, então prometeu ao homenzinho o que exigia e, em troca, ele mais uma vez fiou ouro com a palha.

Quando o rei veio pela manhã e encontrou tudo como queria, celebrou seu casamento com a moça, e a filha do moleiro se tornou rainha.

Passado mais ou menos um ano nasceu uma bela criança, mas a rainha esquecera completamente o homenzinho. De repente, ele apareceu em seu quarto e disse:

- Agora, entregue-me o que me prometeu.

A rainha ficou aterrorizada e ofereceu ao homenzinho toda a riqueza do reino se a deixasse conservar a criança. Mas ele respondeu:

- Não, eu prefiro ter um ser vivo do que todos os tesouros do mundo.

Então a rainha começou a gemer e a chorar de tal maneira que o homenzinho se compadeceu.

- Vou lhe dar três dias – disse ele – e se nesse período a senhora descobrir o meu nome poderá conservar a criança.

Então durante a noite a rainha procurou lembrar todos os nomes que já ouvira e mandou um mensageiro percorrer o país para indagar em toda parte que outros nomes haveria. Quando o homenzinho veio no dia seguinte, ela começou com Gaspar, Melquior, Baltazar e citou todos os nomes que conhecia, um após o outro, mas ao ouvir cada nome o homenzinho respondia:

- Não, esse não é o meu nome.

No segundo dia ela mandou indagar em toda vizinhança os nomes dos moradores e recitou para o homenzinho todos os nomes mais esquisitos e raros.

- Talvez o seu nome seja costelinha. Cambito ou Aranhoso?

Mas todas as vezes a resposta era: “Não, esse não é o meu nome.”

No terceiro dia o mensageiro voltou dizendo que não conseguira encontrar nenhum nome novo, mas que ao virar uma trilha na mata em uma alta montanha onde a raposa dá boa-noite à lebre ele vira uma casinha e diante dela uma fogueira e em volta da fogueira um homenzinho indescritivelmente ridículo que dava saltos e pulava em um pé só enquanto cantava:

- Hoje asso meu pão, amanhã faço cerveja;  
depois terei o filho do rei.

Ah! Que sorte, que nenhum vivente saiba que me chamo Rumpelstiltskin. Eh! Eh!

Eh! Eh!

Vocês podem bem imaginar a alegria da rainha quando ouviu esse nome e, mais tarde, quando o homenzinho entrou e perguntou:

- Agora, majestade, qual é o meu nome?

Primeiro ela indagou:

- O seu nome é Antônio?

- Não.

- É Ricardo?

- Não.

- Será por acaso Rumpelstiltskin?

- Foi o diabo que lhe contou! Foi o diabo que lhe contou! – gritou com voz aguda o homenzinho, e em sua explosão de raiva bateu e sapateou no chão com tanta força que afundou o corpo até a cintura. Então, no auge da emoção ele agarrou sua perna esquerda com as duas mãos e se rasgou em pedaços.

**APÊNDICE L – SEGUNDA ATIVIDADE FINAL****SEGUNDA ETAPA DA AULA INTERATIVA PARTE I**  
**Atividade 2 – tema e contexto de produção**

1. Complete a tabela com as informações do conto Rumpelstiltskin:

Quem escreveu	Quando foi criado	Onde foi produzido

2. Cite três elementos do conto que mostram que ele foi escrito no passado.

---

---

---

3. O que aprendemos com atitude do rei ? você vê alguma relação com a vida real ?

---

---

---

- 4.O conto traz alguns temas, cite pelo menos um ?

---

---

---

5. Qual era a verdadeira intenção do moleiro ao falar para o rei que sua filha era bonita e que sabia transformar palha em ouro?

---

---

---

6. Esse tipo de história era contado para quem e com qual objetivo antigamente?

---

---

## APÊNDICE M – SEGUNDA ATIVIDADE FINAL

### SEGUNDA ETAPA DA AULA INTERATIVA PARTE II Atividade 3 – modalizações – o poder das palavras

1. As modalizações podem mostrar as intenções, sentimentos, certeza ou dúvidas no texto através dos personagens. Pensando nisso, veja as frases abaixo e marque o que ela demonstra sobre os personagens.

A) Na frase: **“Quem sabe o que pode acontecer”**. A filha do moleiro demonstra:

certeza       dúvida       esperança

B) Quando o rei diz: **“Se não fizer isso, morrerá”**. Ele está :

ameaçando       pedindo

C) Quando a personagem diz: **“Não tenho mais nada que possa lhe dar”**. O que ela sentiu nesse momento?

desespero       alívio

D) Na frase **“Não sei o que fazer”**. A personagem demonstra :

confiança       insegurança

2. Os personagens envolvidos na trama tem seus papéis sociais e demonstram relações de poder através das palavras. Pensando nessa afirmação, relacione o personagem com o papel social que exerce no conto Rumpelstiltskin, marcando com um “X”.

Rei		Simples e trabalhador		Poder e autoridade
Filha do moleiro		Heroína ativa		Submissa e pressionada
Homenzinho		Ajudante mágico		Explorador manipulador
Moleiro (pai)		Zeloso e protetor		Mentiroso e interessado

3. Observe esse trecho do conto Rumpelstiltskin: “ Sentou-se então\_a **infeliz** filha do moleiro, que por mais que tentasse não sabia o que fazer”.

A palavra **infeliz** mostra a opinião de quem?

( ) do rei                      ( ) do narrador                      ( ) do homenzinho

4. Veja esse trecho: “No terceiro dia o mensageiro voltou dizendo[...] que ao virar uma trilha na mata[...] ele vira uma casinha e diante dela uma fogueira e envolta da fogueira um homenzinho **indescritivelmente ridículo** que dava saltos e pulava em um pé só enquanto cantava”. Qual a intenção do narrador ao usar o trecho destacado?

( ) reforçar a imagem física do personagem sem julgamentos;

( ) mostrar que o personagem era feio;

( ) fazer um julgamento indiretamente;

5. Se tirar essa expressão “**indescritivelmente ridículo**” destacada no trecho da questão 4, o sentido mudaria? Justifique.

---

---

---

---

### TERCEIRA ETAPA

Qual o papel da filha moleiro na história, ela teve direito a escolhas?

Qual o papel das mulheres nos dias atuais? O que mudou em relação a história que você leu?

“Quando eu ainda não sabia ler, brincava com livros e imaginava-os cheios de vozes, contando o mundo.”

Cecília Meirele

## APÊNDICE N – ATIVIDADE INICIAL DOS ALUNOS AVALIADOS

### PRIMEIRA ETAPA DA LEITURA

Arthur (AD)

Leia com atenção o título abaixo da história que vamos ler. Use a imaginação e responda com clareza as questões de 1 a 6.

### JOÃO E O PÉ DE FEIJÃO

1. Quem você imagina que seja João : um garoto pobre; um jovem aventureiro; um agricultor, por exemplo, ou você tem outra ideia ? Qual ? Explique por quê ?

um jovem aventureiro por causa do título João e o Pé de Feijão.

2. Onde você acha que essa história aconteceu?

- ( ) em um lugar encantado  
 (X) em uma fazenda ou sítio  
 ( ) em uma cidade como a sua

- Justifique sua escolha.

por que o título diz João e o Pé de Feijão e por isso deve ser passado em uma fazenda ou sítio.

3. Ainda sobre o título do texto, o que você acha que o pé de feijão significa para o João?

Muita coisa, deve valer muito para ele.

morte de seu pai.

## SEGUNDA ETAPA DA LEITURA

### I. Primeira entrada pelo contexto de produção

6. Quem é o autor do texto?

Joseph Jacobs

7. Quando você acha que o texto foi escrito? Escreva algum trecho que justifica sua resposta.

Eu acho que foi escrito há muito tempo por que  
tem um gigante e beijos de antigamente.

8. A qual gênero pertence esse texto? O que levou você a essa resposta?

Conto de fadas

9. Cite algumas características desse gênero.

Personagem, versos, parágrafos

10. Qual o assunto do texto?

João e o Pai de João

11. No primeiro parágrafo, o autor apresenta um posicionamento (opinião) sobre o personagem João. Quais palavras revelam esse posicionamento (opinião)?

Filho Malvado

12. O que a mãe do João pensa em relação ao caráter do filho? Justifique com trechos do texto.

- um dia, pela primeira vez na vida, censurou-o  
Filho malvado.

### II. Segunda entrada pelo nível enunciativo – descobrindo a voz de quem conta e de quem age.

1. Leia esse trecho do texto, em seguida, marque a opção correta.

“Ela tinha um único filho, que era muito rebelde e extravagante. Aos poucos, ele gastou todo o dinheiro que ela possuía. Um dia, pela primeira vez na vida, censurou-o:

– Filho malvado! Não tenho mais dinheiro nem sequer para comprar um pedaço de pão”.

A) Quem está mostrando uma opinião nesse trecho?

( ) o rei e o narrador

( ) a fada e o pai do João

(X) o narrador e a mãe do João

B) Após ler o texto, você concorda com essas opiniões sobre João? Explique sua resposta.

Eu acredito que ele não fez nada mal  
 buscar a regra por feijão, por que não  
 sabia de nada e ele fez a maioria

C) A expressão "Assim, num instante, chegou ao pé de feijão e foi descendo o mais depressa que pode" demonstra que João :

- ( ) escolheu descer  
 queria descer  
 ( ) foi obrigado a descer

D) Que sentimento a expressão da alternativa anterior transmite ?

- medo  
 ( ) alegria  
 ( ) preguiça

- Explique por que escolheu essa opção.

Por que das 3 alternativas as três demonstram medo.

E) Leia esse outro trecho:

"Por outro lado, ele era jovem, tinha pernas ágeis e a consciência tranquila, o que muito ajuda o homem a caminhar com facilidade".

Nessa frase o narrador faz uma crítica ou um elogio sobre o João? Explique sua resposta.

Elogio Por que ele fala sobre a consciência tranquila, o que ajuda a caminhar com facilidade. Então ele está fazendo um elogio.

F) Você concorda com o narrador quando ele diz que ter uma consciência tranquila ajuda a pessoa a seguir em frente? Explique sua resposta com suas palavras.

Sim Por que quando você tem uma consciência tranquila você fica mais feliz.

G) O que você acha que o autor dessa história quer que o leitor sinta por João? Por quê?

O autor quer que o leitor sinta felicidade por João.

"A leitura é para o intelecto o que o exercício é para o corpo."

Joseph Addison

## PRIMEIRA ETAPA DA LEITURA

Encantado  
(AD)

Leia com atenção o título abaixo da história que vamos ler. Use a imaginação e responda com clareza as questões de 1 a 6.

## JOÃO E O PÉ DE FEIJÃO

1. Quem você imagina que seja João : um garoto pobre; um jovem aventureiro; um agricultor, por exemplo, ou você tem outra ideia ? Qual ? Explique por quê ?

UM GAROTO POBRE

2. Onde você acha que essa história aconteceu?

- em um lugar encantado  
 em uma fazenda ou sítio  
 em uma cidade como a sua

- Justifique sua escolha.

UM LUGAR ENCANTADO POR QUÊ ELE PLANTOU O PÉ DE FEIJÃO E LÁ ERA UM ENCANTADO

3. Ainda sobre o título do texto, o que você acha que o pé de feijão significa para o João?

POR QUÊ O PÉ DE FEIJÃO FICOU GRANDE E QUANDO JOÃO SUBIU VIU UM LUGAR ENCANTADO

B) Após ler o texto, você concorda com essas opiniões sobre João? Explique sua resposta.

SIM, POR QUE NO COMEÇO TEM "NO TEMPO"

C) A expressão "Assim, num instante, chegou ao pé de feijão e foi descendo o mais depressa que pode" demonstra que João :

- escolheu descer  
 queria descer  
 foi obrigado a descer

D) Que sentimento a expressão da alternativa anterior transmite ?

- medo  
 alegria  
 preguiça

- Explique por que escolheu essa opção.

POR QUE ELE ESTAVA COM MEDO

E) Leia esse outro trecho:

"Por outro lado, ele era jovem, tinha pernas ágeis e a consciência tranquila, o que muito ajuda o homem a caminhar com facilidade".

Nessa frase o narrador faz uma crítica ou um elogio sobre o João? Explique sua resposta.

ELOGIO POR QUE O NARRADOR ESTAVA DIZENDO QUE ELE É CONSCIÊNCIA TRANQUILA

F) Você concorda com o narrador quando ele diz que ter uma consciência tranquila ajuda a pessoa a seguir em frente? Explique sua resposta com suas palavras.

SIM POR QUE CONSCIÊNCIA TRANQUILA É SER CALMO E NÃO FAZER NADA ERRADO

G) O que você acha que o autor dessa história quer que o leitor sinta por João? Por quê?

POR QUE ELE FEZ ELOGIO QUE ELE É CONSCIÊNCIA TRANQUILA

"A leitura é para o intelecto o que o exercício é para o corpo."  
Joseph Addison

## SEGUNDA ETAPA DA LEITURA

### I. Primeira entrada pelo contexto de produção

6. Quem é o autor do texto?

JOSEPH JACORS

7. Quando você acha que o texto foi escrito? Escreva algum trecho que justifica sua resposta.

SEM

8. A qual gênero pertence esse texto? O que levou você a essa resposta?

POEMA

9. Cite algumas características desse gênero.

PARÁGRAFOS

10. Qual o assunto do texto?

SOBRE JOÃO E O PÉ DE FEIJÃO

11. No primeiro parágrafo, o autor apresenta um posicionamento (opinião) sobre o personagem João. Quais palavras revelam esse posicionamento (opinião)?

"FILHO MALVADO NÃO TENHO MAIS DINHEIRO NEM SEQUER PARA COMPRAR UM PEDAÇO DE PÃO"

12. O que a mãe do João pensa em relação ao caráter do filho? Justifique com trechos do texto.

REBELDE E EXTRAVAGANTE

### II. Segunda entrada pelo nível enunciativo – descobrindo a voz de quem conta e de quem age.

1. Leia esse trecho do texto, em seguida, marque a opção correta.

“Ela tinha um único filho, que era muito rebelde e extravagante. Aos poucos, ele gastou todo o dinheiro que ela possuía. Um dia, pela primeira vez na vida, censurou-o:  
– Filho malvado! Não tenho mais dinheiro nem sequer para comprar um pedaço de pão”.

A) Quem está mostrando uma opinião nesse trecho?

( ) o rei e o narrador

(x) a fada e o pai do João

(x) o narrador e a mãe do João

B) Após ler o texto, você concorda com essas opiniões sobre João? Explique sua resposta.

SIM, POR QUE NO COMEÇO TEM "NO TEMPO"

C) A expressão "Assim, num instante, chegou ao pé de feijão e foi descendo o mais depressa que pode" demonstra que João :

- escolheu descer  
 queria descer  
 foi obrigado a descer

D) Que sentimento a expressão da alternativa anterior transmite ?

- medo  
 alegria  
 preguiça

- Explique por que escolheu essa opção.

POR QUE ELE ESTAVA COM MEDO

E) Leia esse outro trecho:

"Por outro lado, ele era jovem, tinha pernas ágeis e a consciência tranquila, o que muito ajuda o homem a caminhar com facilidade".

Nessa frase o narrador faz uma crítica ou um elogio sobre o João? Explique sua resposta.

ELOGIO POR QUE O NARRADOR ESTAVA DIZENDO QUE ELE É CONSCIÊNCIA TRANQUILA

F) Você concorda com o narrador quando ele diz que ter uma consciência tranquila ajuda a pessoa a seguir em frente? Explique sua resposta com suas palavras.

SIM POR QUE CONSCIÊNCIA TRANQUILA É SER CALMO E NÃO FAZER NADA ERRADO

G) O que você acha que o autor dessa história quer que o leitor sinta por João? Por quê?

POR QUE ELE FEZ ELOGIO QUE ELE É CONSCIÊNCIA TRANQUILA

"A leitura é para o intelecto o que o exercício é para o corpo."  
 Joseph Addison

## PRIMEIRA ETAPA DA LEITURA

Hans (AD)

Leia com atenção o título abaixo da história que vamos ler. Use a imaginação e responda com clareza as questões de 1 a 6.

## JOÃO E O PÉ DE FEIJÃO

1. Quem você imagina que seja João : um garoto pobre; um jovem aventureiro; um agricultor, por exemplo, ou você tem outra ideia ? Qual ? Explique por quê ?

um garoto pobre que vive com sua mãe que ele encontra o feijão da casa  
encantado no campo dele

2. Onde você acha que essa história aconteceu?

- em um lugar encantado  
 em uma fazenda ou sítio  
 em uma cidade como a sua

- Justifique sua escolha.

no campo da casa dele

3. Ainda sobre o título do texto, o que você acha que o pé de feijão significa para o João?

significa a minha opinião sobre ele para ele é um feijão  
dele e sua

## SEGUNDA ETAPA DA LEITURA

### I. Primeira entrada pelo contexto de produção

6. Quem é o autor do texto?

Joseph Jacquin

7. Quando você acha que o texto foi escrito? Escreva algum trecho que justifica sua resposta.

no tempo do Rei Afonso -

8. A qual gênero pertence esse texto? O que levou você a essa resposta?

Conto de Versos e os estrofes ou Paragrafos

9. Cite algumas características desse gênero.

Símbolos de Pontuação, Versos, estrofes ou Paragrafos

10. Qual o assunto do texto?

uma menina Pedro que encontra 3 fadas magias

11. No primeiro parágrafo, o autor apresenta um posicionamento (opinião) sobre o personagem João. Quais palavras revelam esse posicionamento (opinião)?

- Filho malvado não tem mais dinheiro nem para comprar um pedaço de pão

12. O que a mãe do João pensa em relação ao caráter do filho? Justifique com trechos do texto.

amavelmente

### II. Segunda entrada pelo nível enunciativo – descobrindo a voz de quem conta e de quem age.

1. Leia esse trecho do texto, em seguida, marque a opção correta.

“Ela tinha um único filho, que era muito rebelde e extravagante. Aos poucos, ele gastou todo o dinheiro que ela possuía. Um dia, pela primeira vez na vida, censurou-o:

– Filho malvado! Não tenho mais dinheiro nem sequer para comprar um pedaço de pão”.

A) Quem está mostrando uma opinião nesse trecho?

(x) o rei e o narrador

( ) a fada e o pai do João

( ) o narrador e a mãe do João

B) Após ler o texto, você concorda com essas opiniões sobre João? Explique sua resposta.

Sim as opiniões concordam com a opinião

C) A expressão "Assim, num instante, chegou ao pé de feijão e foi descendo o mais depressa que pode" demonstra que João :

- ( ) escolheu descer  
 (X) queria descer  
 ( ) foi obrigado a descer

D) Que sentimento a expressão da alternativa anterior transmite ?

- (X) medo  
 ( ) alegria  
 ( ) preguiça

- Explique por que escolheu essa opção.

me trem da expressão da história

E) Leia esse outro trecho:

"Por outro lado, ele era jovem, tinha pernas ágeis e a consciência tranquila, o que muito ajuda o homem a caminhar com facilidade".

Nessa frase o narrador faz uma crítica ou um elogio sobre o João? Explique sua resposta.

elogio ao João em frente não elogio

F) Você concorda com o narrador quando ele diz que ter uma consciência tranquila ajuda a pessoa a seguir em frente? Explique sua resposta com suas palavras.

sim concordo quando ele diz isso pois a consciência tranquila

G) O que você acha que o autor dessa história quer que o leitor sinta por João? Por quê?

um suspense quando ele fala no final

"A leitura é para o intelecto o que o exercício é para o corpo."  
 Joseph Addison

## PRIMEIRA ETAPA DA LEITURA

Pocahontas.

Leia com atenção o título abaixo da história que vamos ler. Use a imaginação e responda com clareza as questões de 1 a 6.

## JOÃO E O PÉ DE FEIJÃO

1. Quem você imagina que seja João : um garoto pobre; um jovem aventureiro; um agricultor, por exemplo, ou você tem outra ideia ? Qual ? Explique por quê ?

POR QUE O JOÃO ELE ERA POBRE MAS UM DIA  
 ELE ESTAVA SEM COMIDA E ELAS TAVO QUE VENDER  
 A SUA VACA PARA COMER (com) MAS ELE DEU A COMIDA E  
 ELAS FICARAM RICOS. E NUNCA MAS FICARAM COM FOME

2. Onde você acha que essa história aconteceu?

- ( ) em um lugar encantado  
 em uma fazenda ou sítio  
 ( ) em uma cidade como a sua

- Justifique sua escolha.

EM UMA FAZENDA OU SÍTIO.

3. Ainda sobre o título do texto, o que você acha que o pé de feijão significa para o João?

O PÉ DE FEIJÃO QUE SIGNIFICA UMA CEMENTE  
 DE FEIJA.

## SEGUNDA ETAPA DA LEITURA

### I. Primeira entrada pelo contexto de produção

6. Quem é o autor do texto?

JOSEPH JACOBS

7. Quando você acha que o texto foi escrito? Escreva algum trecho que justifica sua resposta.

Sem datas ou datas.

8. A qual gênero pertence esse texto? O que levou você a essa resposta?

A mãe e João.

9. Cite algumas características desse gênero.

NARRATIVO

10. Qual o assunto do texto?

JOÃO, O PAI DE ELISABETH

11. No primeiro parágrafo, o autor apresenta um posicionamento (opinião) sobre o personagem João. Quais palavras revelam esse posicionamento (opinião)?

12. O que a mãe do João pensa em relação ao caráter do filho? Justifique com trechos do texto.

ELA TINHA UM FILHO QUE ERA MUITO REBELDE  
E DEPOIS FICOU O FILHO MARAVILHOSO!

### II. Segunda entrada pelo nível enunciativo – descobrindo a voz de quem conta e de quem age.

1. Leia esse trecho do texto, em seguida, marque a opção correta.

“Ela tinha um único filho, que era muito rebelde e extravagante. Aos poucos, ele gastou todo o dinheiro que ela possuía. Um dia, pela primeira vez na vida, censurou-o: – Filho malvado! Não tenho mais dinheiro nem sequer para comprar um pedaço de pão”.

A) Quem está mostrando uma opinião nesse trecho?

( ) o rei e o narrador

( ) a fada e o pai do João

o narrador e a mãe do João

B) Após ler o texto, você concorda com essas opiniões sobre João? Explique sua resposta.

SIM! PORQUE LIES NÃO TINHA MAIS DO QUE

CONFIANÇA

C) A expressão "Assim, num instante, chegou ao pé de feijão e foi descendo o mais depressa que pode" demonstra que João :

- ( ) escolheu descer  
 queria descer  
 ( ) foi obrigado a descer

D) Que sentimento a expressão da alternativa anterior transmite ?

- ( ) medo  
 alegria  
 ( ) preguiça

- Explique por que escolheu essa opção.

ALEGRIA

E) Leia esse outro trecho:

"Por outro lado, ele era jovem, tinha pernas ágeis e a consciência tranquila, o que muito ajuda o homem a **caminhar com facilidade**".

Nessa frase o narrador faz uma crítica ou um elogio sobre o João? Explique sua resposta.

SIM

F) Você concorda com o narrador quando ele diz que ter uma consciência tranquila ajuda a pessoa a seguir em frente? Explique sua resposta com suas palavras.

SIM

G) O que você acha que o autor dessa história quer que o leitor sinta por João? Por quê?

"A leitura é para o intelecto o que o exercício é para o corpo."

Joseph Addison

## PRIMEIRA ETAPA DA LEITURA

Philip (AD)

Leia com atenção o título abaixo da história que vamos ler. Use a imaginação e responda com clareza as questões de 1 a 6.

## JOÃO E O PÉ DE FEIJÃO

1. Quem você imagina que seja João : um garoto pobre; um jovem aventureiro; um agricultor, por exemplo, ou você tem outra ideia ? Qual ? Explique por quê ?

EM UM LUGAR ENCANTADO  
 UM JOVEM AVENTUREIRO

2. Onde você acha que essa história aconteceu?

- em um lugar encantado  
 em uma fazenda ou sítio  
 em uma cidade como a sua

- Justifique sua escolha.

EM UM LUGAR ENCANTADO

3. Ainda sobre o título do texto, o que você acha que o pé de feijão significa para o João?

UMA AMIZADE ENTRE JOÃO E O PÉ DE FEIJÃO  
 FEIJÃO

## SEGUNDA ETAPA DA LEITURA

### I. Primeira entrada pelo contexto de produção

6. Quem é o autor do texto?

JOSEPH JACOBS

7. Quando você acha que o texto foi escrito? Escreva algum trecho que justifica sua resposta.

DE MANHA

A HISTÓRIA

8. A qual gênero pertence esse texto? O que levou você a essa resposta?

TEXTO NARRATIVO

9. Cite algumas características desse gênero.

2 PARÁGRAFO

10. Qual o assunto do texto?

O JOÃO E O PE DE FEITÃO

11. No primeiro parágrafo, o autor apresenta um posicionamento (opinião) sobre o personagem João. Quais palavras revelam esse posicionamento (opinião)?

2 PARÁGRAFO

12. O que a mãe do João pensa em relação ao caráter do filho? Justifique com trechos do texto.

RAIVA

### II. Segunda entrada pelo nível enunciativo – descobrindo a voz de quem conta e de quem age.

1. Leia esse trecho do texto, em seguida, marque a opção correta.

“Ela tinha um único filho, que era muito rebelde e extravagante. Aos poucos, ele gastou todo o dinheiro que ela possuía. Um dia, pela primeira vez na vida, censurou-o:  
– Filho malvado! Não tenho mais dinheiro nem sequer para comprar um pedaço de pão”.

A) Quem está mostrando uma opinião nesse trecho?

( ) o rei e o narrador

( ) a fada e o pai do João

o narrador e a mãe do João

B) Após ler o texto, você concorda com essas opiniões sobre João? Explique sua resposta.

SIM

C) A expressão "Assim, num instante, chegou ao pé de feijão e foi descendo o mais depressa que pode" demonstra que João :

escolheu descer

queria descer

foi obrigado a descer

D) Que sentimento a expressão da alternativa anterior transmite ?

medo

alegria

preguiça

- Explique por que escolheu essa opção.

PORQUE EM VÍ ELE SORINDO

E) Leia esse outro trecho:

"Por outro lado, ele era jovem, tinha pernas ágeis e a consciência tranquila, o que muito ajuda o homem a caminhar com facilidade".

Nessa frase o narrador faz uma crítica ou um elogio sobre o João? Explique sua resposta.

CRÍTICA

F) Você concorda com o narrador quando ele diz que ter uma consciência tranquila ajuda a pessoa a seguir em frente? Explique sua resposta com suas palavras.

SIM

G) O que você acha que o autor dessa história quer que o leitor sinta por João? Por quê?

COMO É A VIDA DE JOÃO

"A leitura é para o intelecto o que o exercício é para o corpo."  
Joseph Addison

## APÊNDICE O – ATIVIDADE FINAL DOS ALUNOS AVALIADOS

ARTHUR

### SEGUNDA ETAPA DA AULA INTERATIVA PARTE I Atividade 2 – tema e contexto de produção

1. Complete a tabela com informações do conto Rumpelstiltskin:

Quem escreveu	Quando foi criado	Onde ele aconteceu
Immaen Grimm	1812	No Reino

2. Cite três elementos do conto que mostram que ele foi escrito no passado.

Debaixura, Reino, Moleiro

3. O que aprendemos com atitude do rei? Você vê alguma relação com a vida real?

ganância e intuição

4. O conto traz alguns temas. Cite pelo menos um

ganância, intuição, chantage

5. Qual era a verdadeira intenção do moleiro ao falar para o rei que sua filha era bonita e que sabia transformar palha em ouro?

ganhar sua confiança

6. Esse tipo de história era contado para quem e com qual objetivo antigamente?

Para contada para criança da época. Com  
muita e tinha o objetivo de alertar.

### SEGUNDA ETAPA DA AULA INTERATIVA PARTE II Atividade 3 – modalizações – o poder das palavras

1. As modalizações podem revelar como os personagens se posicionam, pensam e agem. Essas palavras mostram suas intenções, sentimentos, certezas ou

**SEGUNDA ETAPA DA AULA INTERATIVA PARTE II**  
**Atividade 3 – modalizações – o poder das palavras**

1ª) As modalizações podem mostrar as intenções, sentimentos, certeza ou dúvidas no texto através dos personagens. Pensando nisso, veja as frases abaixo e marque o que ela demonstra sobre os personagens.

- A) Na frase: **“Quem sabe o que pode acontecer”**. A filha do moleiro demonstra:  
 certeza     dúvida     esperança
- B) Quando o rei diz: **“Se não fizer isso, morrerá”**. Ele está:  
 ameaçando     pedindo
- C) Quando a personagem diz: **“Não tenho mais nada que possa lhe dar”**. O que ela sentiu nesse momento?  
 desespero     alívio
- D) Na frase **“Não sei o que fazer”**. A personagem demonstra:  
 confiança     insegurança

2. Os personagens envolvidos na trama tem seus papéis sociais e demonstram relações de poder através das palavras. Pensando nessa afirmação, relacione o personagem com o papel social que exerce no conto **Rumpelstiltskin**, marcando com um “X”.

Rei	Simples e trabalhador	<input checked="" type="checkbox"/>	Poder e autoridade
Filha do moleiro	Heroína ativa	<input checked="" type="checkbox"/>	Submissa e pressionada
Homenzinho	Ajudante mágico	<input checked="" type="checkbox"/>	Explorador manipulador
Moleiro (pai)	Zeloso e protetor	<input checked="" type="checkbox"/>	Mentiroso e interessado

3. Observe esse trecho do conto Rumpelstiltskin: “Sentou-se então **a infeliz filha** do moleiro, que por mais que tentasse não sabia o que fazer”.

A palavra **infeliz** mostra a opinião de quem?

( ) do rei                       do narrador                      ( ) do homenzinho

4. Releia esse outro trecho:

“No terceiro dia o mensageiro voltou dizendo[...]que ao virar **uma trilha** na mata[...] ele vira **uma casinha** e **diante dela uma fogueira** e envolta da fogueira um homenzinho **indescritivelmente ridículo** que dava saltos e pulava em um pé só enquanto cantava”:

Qual a intenção do narrador ao utilizar a expressão destacada?

( ) reforçar a imagem física do personagem sem julgamentos;

( ) mostrar que o personagem era feio;

fazer um julgamento indiretamente;

5. Você acha que se essa expressão fosse retirada do trecho o sentido mudaria? justifique.

*Sim porque se o narrador não estivesse lá para reforçar com julgamentos*

### TERCEIRA ETAPA

Qual o papel da filha moleiro na história, ela teve direito a escolhas? *Não*

Qual o papel das mulheres nos dias atuais? O que mudou em relação a história que você leu? *Sim*

“Quando eu ainda não sabia ler, brincava com livros e imaginava-os cheios de vozes, contando o mundo.”

Cecília Meirele

## SEGUNDA ETAPA DA AULA INTERATIVA PARTE I

## Atividade 2 – tema e contexto de produção HANS

1. Complete a tabela com informações do conto Rumpelstiltskin:

Quem escreveu	Quando foi criado	Onde ele aconteceu
os irmãos Grimm	S.C. 19	Alemanha

2. Cite três elementos do conto que mostram que ele foi escrito no passado.

Dobradura, Rei, Costela

3. O que aprendemos com atitude do rei? você vê alguma relação com a vida real?

nao eu não vejo alguma relação  
mas pode ter sim alguma relação

4. O conto traz alguns temas. Cite pelo menos um

Chantagem e Promessa

5. Qual era a verdadeira intenção do moleiro ao falar para o rei que sua filha era bonita e que sabia transformar palha em ouro?

eu vi um homem de ironia <sup>que o rei se apaixonou</sup> ~~mas vou dar o ouro ao Rei~~  
eu acho que ele queria ~~... sua filha para o~~  
Rei eu acho!

6. Esse tipo de história era contado para quem e com qual objetivo antigamente?

para crianças e ensinar lições

## SEGUNDA ETAPA DA AULA INTERATIVA PARTE II

## Atividade 3 – modalizações – o poder das palavras

1. As modalizações podem revelar como os personagens se posicionam, pensam e agem. Essas palavras mostram suas intenções, sentimentos, certezas ou

**SEGUNDA ETAPA DA AULA INTERATIVA PARTE II**  
**Atividade 3 – modalizações – o poder das palavras**

1ª) As modalizações podem mostrar as intenções, sentimentos, certeza ou dúvidas no texto através dos personagens. Pensando nisso, veja as frases abaixo e marque o que ela demonstra sobre os personagens.

A) Na frase: **“Quem sabe o que pode acontecer”**. A filha do moleiro demonstra:

( ) certeza      (  ) dúvida      ( ) esperança

B) Quando o rei diz: **“Se não fizer isso, morrerá”**. Ele está :

(  ) ameaçando      ( ) pedindo

C) Quando a personagem diz: **“Não tenho mais nada que possa lhe dar”**. O que ela sentiu nesse momento?

(  ) desespero      ( ) alívio

D) Na frase **“Não sei o que fazer”**. A personagem demonstra :

( ) confiança      (  ) insegurança

2. Os personagens envolvidos na trama tem seus papéis sociais e demonstram relações de poder através das palavras. Pensando nessa afirmação, relacione o personagem com o papel social que exerce no conto *Rumpelstiltskin*, marcando com um “X”.

Rei	Simple e trabalhador	<input checked="" type="checkbox"/>	Poder e autoridade
Filha do moleiro	Heroína ativa	<input checked="" type="checkbox"/>	Submissa e pressionada
Homenzinho	Ajudante mágico	<input checked="" type="checkbox"/>	Explorador manipulador
Moleiro (pai)	Zeloso e protetor	<input checked="" type="checkbox"/>	Mentiroso e interessado

3. Observe esse trecho do conto Rumpelstiltskin: “Sentou-se então a **infeliz** filha do moleiro, que por mais que tentasse não sabia o que fazer”.

A palavra **infeliz** mostra a opinião de quem?

- ( ) do rei                      (  ) do narrador                      ( ) do homenzinho

4. Releia esse outro trecho:

“No terceiro dia o mensageiro voltou dizendo[...]que ao virar uma trilha na mata[...] ele vira uma casinha e diante dela uma fogueira e envolta da fogueira um homenzinho **indescritivelmente ridículo** que dava saltos e pulava em um pé só enquanto cantava”:

Qual a intenção do narrador ao utilizar a expressão destacada?

- ( ) reforçar a imagem física do personagem sem julgamentos;  
 (  ) mostrar que o personagem era feio;  
 ( ) fazer um julgamento indiretamente;

5. Você acha que se essa expressão fosse retirada do trecho o sentido mudaria? justifique.

<sup>Sim</sup>  
~~Sim~~ o trecho mudaria se ficaria assim: “um homenzinho que dava saltos e pulava em um só pé ao encantar a contenda”

### TERCEIRA ETAPA

Qual o papel da filha moleiro na história, ela teve direito a escolhas?

Qual o papel das mulheres nos dias atuais? O que mudou em relação a história que você leu?

“Quando eu ainda não sabia ler, brincava com livros e imaginava-os cheios de vozes, contando o mundo.”

Cecília Meireles

ENCANTADO

**SEGUNDA ETAPA DA AULA INTERATIVA PARTE I**  
**Atividade 2 – tema e contexto de produção**

1. Complete a tabela com informações do conto Rumpelstiltskin:

Quem escreveu	Quando foi criado	Onde ele aconteceu
IRMÃOS GRIMM	IRMÃOS GRIMM	NO REINO

2. Cite três elementos do conto que mostram que ele foi escrito no passado.

REI, RAINHA E CASTELO

3. O que aprendemos com atitude do rei? você vê alguma relação com a vida real?

SIM

4. O conto traz alguns temas. Cite pelo menos um

REINO E CASTELO

5. Qual era a verdadeira intenção do moleiro ao falar para o rei que sua filha era bonita e que sabia transformar palha em ouro?

A INTENÇÃO DO MOLEIRO ERA

6. Esse tipo de história era contado para quem e com qual objetivo antigamente?

ERA PARA CRIANÇA E ERA DIVERTIR AS CRIANÇA

**SEGUNDA ETAPA DA AULA INTERATIVA PARTE II**  
**Atividade 3 – modalizações – o poder das palavras**

1. As modalizações podem revelar como os personagens se posicionam, pensam e agem. Essas palavras mostram suas intenções, sentimentos, certezas ou

**SEGUNDA ETAPA DA AULA INTERATIVA PARTE II**  
**Atividade 3 – modalizações – o poder das palavras**

1ª) As modalizações podem mostrar as intenções, sentimentos, certeza ou dúvidas no texto através dos personagens. Pensando nisso, veja as frases abaixo e marque o que ela demonstra sobre os personagens.

A) Na frase: **“Quem sabe o que pode acontecer”**. A filha do moleiro demonstra:

( ) certeza      ( ) dúvida      () esperança

B) Quando o rei diz: **“Se não fizer isso, morrerá”**. Ele está :

() ameaçando      ( ) pedindo

C) Quando a personagem diz: **“Não tenho mais nada que possa lhe dar”**. O

que ela sentiu nesse momento?

() desespero      ( ) alívio

D) Na frase **“Não sei o que fazer”**. A personagem demonstra :

( ) confiança      () insegurança

2. Os personagens envolvidos na trama tem seus papéis sociais e demonstram relações de poder através das palavras. Pensando nessa afirmação, relacione o personagem com o papel social que exerce no conto **Rumpelstiltskin**, marcando com um “X”.

Rei		Simple e trabalhador	<input checked="" type="checkbox"/>	Poder e autoridade
Filha do moleiro	<input checked="" type="checkbox"/>	Heroína ativa		Submissa e pressionada
Homenzinho		Ajudante mágico	<input checked="" type="checkbox"/>	Explorador manipulador
Moleiro (pai)	<input checked="" type="checkbox"/>	Zeloso e protetor		Mentiroso e interessado

3. Observe esse trecho do conto Rumpelstiltskin: "Sentou-se então a **infeliz** filha do moleiro, que por mais que tentasse não sabia o que fazer".

A palavra **infeliz** mostra a opinião de quem?

( ) do rei                       do narrador                      ( ) do homenzinho

4. Releia esse outro trecho:

"No terceiro dia o mensageiro voltou dizendo[...]que ao virar uma trilha na mata[...] ele vira uma casinha e diante dela uma fogueira e envolta da fogueira um homenzinho **indescritivelmente ridículo** que dava saltos e pulava em um pé só enquanto cantava":

Qual a intenção do narrador ao utilizar a expressão destacada?

( ) reforçar a imagem física do personagem sem julgamentos;

mostrar que o personagem era feio;

( ) fazer um julgamento indiretamente;

5. Você acha que se essa expressão fosse retirada do trecho o sentido mudaria? justifique.

SIM, POR QUE TEM OUTRO TRECHO QUE É BONITO MAIS NA HISTÓRIA ELE CHAMOU O HOMENZINHO DE RIDÍCULO

#### TERCEIRA ETAPA

Qual o papel da filha moleiro na história, ela teve direito a escolhas?

Qual o papel das mulheres nos dias atuais? O que mudou em relação a história que você leu?

"Quando eu ainda não sabia ler, brincava com livros e imaginava-os cheios de vozes, contando o mundo."

Cecilia Meirele

## POCAHONTAS

SEGUNDA ETAPA DA AULA INTERATIVA PARTE I  
Atividade 2 – tema e contexto de produção

1. Complete a tabela com informações do conto Rumpelstiltskin.

Quem escreveu	Quando foi criado	Onde ele aconteceu
CÉCILIA MEIRELES.	1993 MUITO ANOS	NA ALEMANHA.

2. Cite três elementos do conto que mostram que ele foi escrito no passado.

BOBINAS, MOLEIROS, MOEDERA.

3. O que aprendemos com atitude do rei? você vê alguma relação com a vida real?

NÃO

- 4 O conto traz alguns temas. Cite pelo menos um

A FILHA DO MOLEIRO DO REI

5. Qual era a verdadeira intenção do moleiro ao falar para o rei que sua filha era bonita e que sabia transformar palha em ouro?

PARA SE CASAR

6. Esse tipo de história era contado para quem e com qual objetivo antigamente?

PARA AS CRIANÇAS

SEGUNDA ETAPA DA AULA INTERATIVA PARTE II  
Atividade 3 – modalizações – o poder das palavras

1. As modalizações podem revelar como os personagens se posicionam, pensam e agem. Essas palavras mostram suas intenções, sentimentos, certezas ou

**SEGUNDA ETAPA DA AULA INTERATIVA PARTE II**  
**Atividade 3 – modalizações – o poder das palavras**

1ª) As modalizações podem mostrar as intenções, sentimentos, certeza ou dúvidas no texto através dos personagens. Pensando nisso, veja as frases abaixo e marque o que ela demonstra sobre os personagens.

A) Na frase: **“Quem sabe o que pode acontecer”**. A filha do moleiro demonstra:

( ) certeza      ( ) dúvida      () esperança

B) Quando o rei diz: **“Se não fizer isso, morrerá”**. Ele está:

() ameaçando      ( ) pedindo

C) Quando a personagem diz: **“Não tenho mais nada que possa lhe dar”**. O

que ela sentiu nesse momento?

() desespero      ( ) alívio

D) Na frase **“Não sei o que fazer”**. A personagem demonstra:

( ) confiança      () insegurança

2. Os personagens envolvidos na trama tem seus papéis sociais e demonstram relações de poder através das palavras. Pensando nessa afirmação, relacione o personagem com o papel social que exerce no conto Rumpelstiltskin, marcando com um “X”.

Rei		Simple e trabalhador	<input checked="" type="checkbox"/>	Poder e autoridade
Filha do moleiro	<input checked="" type="checkbox"/>	Heroína ativa		Submissa e pressionada
Homenzinho		Ajudante mágico	<input checked="" type="checkbox"/>	Explorador manipulador
Moleiro (pai)	<input checked="" type="checkbox"/>	Zeloso e protetor		Mentiroso e interessado

3. Observe esse trecho do conto Rumpelstiltskin: “Sentou-se então a **infeliz** filha do moleiro, que por mais que tentasse não sabia o que fazer”.

A palavra **infeliz** mostra a opinião de quem?

do rei                      ( ) do narrador                      ( ) do homenzinho

4. Releia esse outro trecho:

“No terceiro dia o mensageiro voltou dizendo[...]que ao virar **uma trilha** na mata[...] ele vira **uma casinha e diante dela uma fogueira** e envolta da fogueira um homenzinho **indescritivelmente ridículo** que dava saltos e pulava em um pé só enquanto cantava”:

Qual a intenção do narrador ao utilizar a expressão destacada?

( ) reforçar a imagem física do personagem sem julgamentos;

mostrar que o personagem era feio;

( ) fazer um julgamento indiretamente;

5. Você acha que se essa expressão fosse retirada do trecho o sentido mudaria?

justifique.

NÃO, POR TIRANDO OU NÃO O TEXTO  
IA FICAR NORMAL É MENO  
LONGO.

#### TERCEIRA ETAPA

Qual o papel da filha moleiro na história, ela teve direito a escolhas?

Qual o papel das mulheres nos dias atuais? O que mudou em relação a história que você leu?

“Quando eu ainda não sabia ler, brincava com livros e imaginava-os cheios de vozes, contando o mundo.”

Cecília Meirele

Phillip

SEGUNDA ETAPA DA AULA INTERATIVA PARTE I  
Atividade 2 – tema e contexto de produção

1. Complete a tabela com informações do conto Rumpelstiltskin

Quem escreveu	Quando foi criado	Onde ele aconteceu
IRMÃOS GRIM	SEGURO 19	NO CASTELO

2. Cite três elementos do conto que mostram que ele foi escrito no passado.

REI, RAINHA, CASTELO

3. O que aprendemos com atitude do rei? você vê alguma relação com a vida real?

SIM

4. O conto traz alguns temas. Cite pelo menos um

CANTO

5. Qual era a verdadeira intenção do moleiro ao falar para o rei que sua filha era bonita e que sabia transformar palha em ouro?

GANHAR DINHEIRO

6. Esse tipo de história era contado para quem e com qual objetivo antigamente?

NÃO LEMBRO

SEGUNDA ETAPA DA AULA INTERATIVA PARTE II  
Atividade 3 – modalizações – o poder das palavras

1. As modalizações podem revelar como os personagens se posicionam, pensam e agem. Essas palavras mostram suas intenções, sentimentos, certezas ou

**SEGUNDA ETAPA DA AULA INTERATIVA PARTE II**  
**Atividade 3 – modalizações – o poder das palavras**

1ª) As modalizações podem mostrar as intenções, sentimentos, certeza ou dúvidas no texto através dos personagens. Pensando nisso, veja as frases abaixo e marque o que ela demonstra sobre os personagens.

elas mostram no conto Rumpelstiltskin :

A) Na frase: **“Quem sabe o que pode acontecer”**. A filha do moleiro demonstra:

certeza      ( ) dúvida      ( ) esperança

B) Quando o rei diz: **“Se não fizer isso, morrerá”**. Ele está :

ameaçando      ( ) pedindo

C) Quando a personagem diz: **“Não tenho mais nada que possa lhe dar”**. O que ela sentiu nesse momento? .

desespero      ( ) alívio

D) Na frase **“Não sei o que fazer”**. A personagem demonstra :

( ) confiança       insegurança

2. Os personagens envolvidos na trama tem seus papéis sociais e demonstram relações de poder através das palavras. Pensando nessa afirmação, relacione o personagem com o papel social que exerce no conto Rumpelstiltskin, marcando com um “X”.

Rei		Simple e trabalhador	<input checked="" type="checkbox"/>	Poder e autoridade
Filha do moleiro		Heroína ativa	<input checked="" type="checkbox"/>	Submissa e pressionada
Homenzinho	<input checked="" type="checkbox"/>	Ajudante mágico		Explorador manipulador
Moleiro (pai)	<input checked="" type="checkbox"/>	Zeloso e protetor		Mentiroso e interessado

3. Observe esse trecho do conto Rumpelstiltskin: "Sentou-se então a **infeliz** filha do moleiro, que por mais que tentasse não sabia o que fazer".

A palavra **infeliz** mostra a opinião de quem?

do rei       do narrador       do homenzinho

4. Releia esse outro trecho:

"No terceiro dia o mensageiro voltou dizendo[...]que ao virar **uma trilha** na mata[...] ele vira **uma casinha e diante dela uma fogueira e envolta da fogueira um homenzinho indescritivelmente ridículo que dava saltos e pulava em um pé só enquanto cantava**";

Qual a intenção do narrador ao utilizar a expressão destacada?

reforçar a imagem física do personagem sem julgamentos;

mostrar que o personagem era feio;

fazer um julgamento indiretamente;

5. Você acha que se essa expressão fosse retirada do trecho o sentido mudaria? justifique.

Sim MUDARIA

#### TERCEIRA ETAPA

Qual o papel da filha moleiro na história, ela teve direito a escolhas?

Qual o papel das mulheres nos dias atuais? O que mudou em relação a história que você leu?

"Quando eu ainda não sabia ler, brincava com livros e imaginava-os cheios de vozes, contando o mundo."

Cecília Meirele

## APÊNDICE P – TERMO DE CONSENTIMENTO



### TERMO DE ASSENTIMENTO (10 E 11 ANOS)

#### QUER PARTICIPAR DE UMA PESQUISA?

Oi! Meu nome é \_\_\_\_\_ e estou fazendo uma pesquisa para entender melhor como os meninos e meninas do 5º ano aprendem lendo histórias.

Você foi convidado(a) a participar dessa pesquisa na escola. Vamos ler juntos alguns contos de fadas (como A Bela Adormecida, Cinderela, etc.) e conversar sobre o que você pensa sobre essas histórias.

Também vamos fazer algumas atividades divertidas, depois de cada leitura, como desenhar, recontar oralmente, escrever ou responder perguntas simples. Não existe resposta certa ou errada. O mais importante é o que você pensa!

Tudo vai acontecer durante seu horário de aula, mas não se preocupe porque você não terá prejuízo nas outras atividades. Se você não quiser participar, não tem problema. É só me avisar.

Você também pode começar e parar quando quiser.

Nenhum adulto fora da pesquisa vai saber o que você disse ou escreveu. Tudo será um segredo nosso.

Você quer participar?

- (  ) **Sim, eu quero participar.**  
 (  ) **Não, eu não quero participar.**

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura (se quiser): \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Fortaleza, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2025.

\_\_\_\_\_  
 pesquisadora

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

**Título da pesquisa:** *Letramento Crítico Literário, nos Anos Iniciais à luz do Interacionismo Sociodiscursivo*

Prezado(a) Sr(a)

Convidamos seu(sua) filho(a) a participar da pesquisa mencionada acima, desenvolvida pela pesquisadora Valéria Moura Frota, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC), sob orientação da Profa. Dra. Eulália Vera Lucia Leurquin.

O objetivo desta pesquisa é analisar o letramento crítico literário de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, por meio de onze aulas interativas de leitura de contos de fadas. A proposta visa promover o desenvolvimento das capacidades de linguagem, como interpretar pontos de vista, compreender os contextos de produção textual e perceber as intenções por trás dos discursos.

O/A seu/sua filho(a) participará de aulas que ocorrerão dentro do horário escolar, sem prejuízo de outras atividades e envolverá:

- Participar de 11 aulas planejadas com contos de fadas.
- Conversar sobre os textos e responder, oralmente ou por escrito, a algumas questões, referentes aos textos.
- Realizar atividades individuais ou em grupo (leitura, escrita, desenho, roda de conversa).

Durante as aulas, a pesquisadora fará atividades escritas e orais, para acompanhar o desempenho da criança, participante da pesquisa, para fins exclusivos da pesquisa, sempre com anonimato garantido. A pesquisa não envolve intervenções médicas ou invasivas, mas, como em qualquer atividade escolar, podem surgir desconfortos leves, como:

- Frustração, por não compreender alguma atividade;
- Vergonha ao falar, diante dos colegas;
- Cansaço momentâneo.

Por isso, tomaremos algumas providências para minimizar possíveis riscos, como:

- A criança poderá se retirar da atividade sempre que quiser;
- Será respeitado o ritmo e a vontade de cada criança, ao realizar alguma atividade;
- Nenhum tipo de avaliação ou julgamento será feito;
- A pesquisadora estará disponível para conversar e acolher possíveis sentimentos de desconforto.

Acreditamos que nossa pesquisa poderá trazer benefícios para as crianças, como:

- Desenvolvimento da leitura crítica e reflexão sobre o que se lê;
- Aumento da autonomia leitora;
- Estímulo à expressão oral e escrita;
- Fortalecimento das capacidades de linguagem e argumentação;
- Contribuição para o processo de ensino-aprendizagem do(a) seu(sua) filho(a).

Além disso, nenhum dado pessoal ou imagem será divulgada, assim como os registros da pesquisa serão codificados e armazenados com segurança, a fim de manter o anonimato. Asseguramos, também, que o nome da criança não será revelado em nenhuma publicação e os dados serão usados exclusivamente para fins acadêmicos e científicos.

Esclarecemos que a participação de seu/sua filho(a) é voluntária. Assim, você pode retirar o consentimento a qualquer momento, sem qualquer prejuízo à criança. Caso deseje mais informações, entre em contato:

**ATENÇÃO:** Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ  
Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344/46. (Horário: 08:00- 12:00 horas de segunda a sexta-feira).  
O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

**Pesquisadora responsável:** Valéria Moura Frota  
**Instituição:** Universidade Federal do Ceará  
**Endereço:** Av. da Universidade 2683 – Centro de Humanidades I - Bloco 125 - 1º andar – Benfica - CEP 60020-181 - Fortaleza – CE.  
**Telefone de contato:** 986191207  
**e-mail:**

O abaixo assinado \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ anos, RG \_\_\_\_\_, responsável pelo aluno (a) \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ anos, declara que é de livre e espontânea vontade que está de acordo e libera seu, sua filho(a) para participar da pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza, \_\_\_\_ de 2025

Nome do participante da pesquisa: \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Nome do responsável: \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Nome do pesquisador: Valéria Moura Frota

## APÊNDICE Q -AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA NA ESCOLA



### TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA

Pelo presente TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA que entre si celebram, de um lado a Secretaria Municipal da Educação, pessoa jurídica de direito público, inscrita no CNPJ nº 04.919.081/0001-89, localizada à Av. Desembargador Moreira, 2875, Dionísio Torres, Fortaleza – CE, representada por seu Secretário, **Antonio Idilvan de Lima Alencar**, brasileiro, casado, portador da Cédula de Identidade nº 404557 DICC AP, e CPF/ME nº 381.675.653-00, residente e domiciliado nesta capital, aqui denominada SME; e, de outro lado, a pesquisadora **Valéria Moura Frota**, aluna do Mestrado do Programa de Pós - Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Ceará (UFC), devidamente autorizada pela instituição de ensino, consoante termos do processo administrativo Nº **P335962/2025**, requer autorização para realizar a pesquisa intitulada: **“Letramento Crítico Literário, nos Anos Iniciais, à Luz do Interacionismo Sociodiscursivo”**. Fica estabelecido:

**CLÁUSULA PRIMEIRA.** A Secretaria Municipal da Educação autoriza o(a) pesquisador(a) **Valéria Moura Frota** a realizar a coleta de dados da pesquisa intitulada **“Letramento Crítico Literário, nos Anos Iniciais, à Luz do Interacionismo Sociodiscursivo”**, conforme termo da Faculdade/Universidade.

**CLÁUSULA SEGUNDA.** A produção/reprodução/veiculação de fotos e/ou vídeos do contexto escolar somente poderá ser realizada mediante termo de autorização assinado pelo envolvido e, no caso de criança e adolescente, pelo responsável legal.

**CLÁUSULA TERCEIRA.** O(a) pesquisador(a) deve apresentar ao(a) professor(a) regente seus planejamentos das atividades a serem desenvolvidas com a(s) criança(s) durante o seu trabalho acadêmico, se for o caso.

**CLÁUSULA QUARTA.** Os trabalhos desenvolvidos nas instituições municipais de ensino devem ser entregues no protocolo da SME para conhecimento dos resultados e estudos elaborados, objetivando o aprimoramento das ações pedagógicas, se for o caso.

**CLÁUSULA QUINTA.** A SME não fornecerá nenhum material, sendo da responsabilidade do(a) pesquisador(a) adquiri-lo por conta própria.

**CLÁUSULA SEXTA.** A autorização para ingressar na instituição é exclusiva para o(a) pesquisador(a), sendo vedado o acesso a terceiros.

**CLÁUSULA SÉTIMA.** O(a) pesquisador(a) deve respeitar todas as normas da instituição de ensino e as diretrizes da direção da unidade.

**SUBCLÁUSULA ÚNICA.** O(a) pesquisador(a) deverá estar vestido(a) adequadamente, e usar de tratamento respeitoso com os funcionários e alunos das unidades escolares.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FORTALEZA  
AV. DESEMBARGADOR MOREIRA, 2875 • DIONÍSIO TORRES • CEP: 60.170-002 • FORTALEZA, CEARÁ, BRASIL.  
85 3459 5900



**CLÁUSULA OITAVA.** O descumprimento de qualquer cláusula deste instrumento por parte do(a) pesquisador(a) acarretará a rescisão imediata deste termo de autorização de pesquisa acadêmica, sem a necessidade de comunicação prévia.

**CLÁUSULA NONA.** É competente para dirimir qualquer litígio resultante deste Termo o foro de Fortaleza, com prévia renúncia de ambas as partes a qualquer outro foro, por mais privilegiado que seja. E, por estarem assim, justos e compromissados, lavram, datam e assinam o presente instrumento, em 02 (duas) vias de igual teor e forma, para que surta seus devidos e legais efeitos.

Fortaleza-CE, data da assinatura digital.

\_\_\_\_\_  
**Antonio Idilvan de Lima Alencar**  
Secretário Municipal da Educação

\_\_\_\_\_  
**Valéria Moura Frota**  
CPF: 468.970.623-91

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FORTALEZA  
AV. DESEMBARGADOR MOREIRA, 2875 • DIONÍSIO TORRES • CEP: 60.170-002 • FORTALEZA, CEARÁ, BRASIL.  
85 3459 5900

Este documento é cópia do original e assinado digitalmente sob o número VFLUMN02E. Para conferir o original, acesse o site [https://issnsp.sergipefortaleza.ce.gov.br/validar\\_documento](https://issnsp.sergipefortaleza.ce.gov.br/validar_documento), informe o número 0101121 e código VFLUMN02E. Para verificar a assinatura digital, acesse o site do Instituto Nacional de Tecnologia de Informação: <https://validar.nict.gov.br/>

Este documento é cópia do original e assinado digitalmente sob o número VFLUMN02E. Para conferir o original, acesse o site [https://issnsp.sergipefortaleza.ce.gov.br/validar\\_documento](https://issnsp.sergipefortaleza.ce.gov.br/validar_documento), informe o número 0101121 e código VFLUMN02E. Para verificar a assinatura digital, acesse o site do Instituto Nacional de Tecnologia de Informação: <https://validar.nict.gov.br/>

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** LETRAMENTO CRÍTICO LITERÁRIO, NOS ANOS INICIAIS, A LUZ DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

**Pesquisador:** VALERIA MOURA FROTA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 89855625.4.0000.5054

**Instituição Proponente:** Programa de Pós-Graduação em Linguística

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 7.850.537

**Apresentação do Projeto:**

Projeto de Pesquisa vinculado ao Programa de Pós-graduação em Linguística. Esta proposta de pesquisa tem como ponto de partida o ensino e aprendizagem da leitura literária como estratégia pedagógica para a formação de leitores críticos e reflexivos, utilizando a linguagem como ferramenta mediadora entre os alunos e as práticas sociais, nos anos iniciais. Trata-se de uma pesquisa-ação realizada com 20 alunos com idades entre 10 e 11 anos de uma sala de aula do 5º ano em uma escola municipal (Escola Municipal Hilberto Silva) em Fortaleza, Ceará, Brasil. O corpus desta proposta de pesquisa será obtido a partir de uma intervenção didática composta por 11 aulas interacionistas, com foco na leitura de contos de fadas, nas quais os sujeitos participarão das aulas interativas de leitura. Inicialmente, serão trabalhados três contos: Cinderela, A Bela Adormecida e Chapeuzinho Vermelho de Charles Perrault. Os referidos contos trazem boas oportunidades de trabalhar as modalizações com alunos no 5º ano. Em Cinderela, as modalizações podem ser exploradas ao investigar como as personagens expressam oposições, desejos e imposições. Nos contos da Bela Adormecida e da Chapeuzinho Vermelho, a narrativa traz diversos posicionamentos a partir da fala dos personagens. Paralelo a isso, como as histórias possuem diversas temáticas associadas, pode-se perceber diversos pontos de vistas elencados pelo autor. a primeira aula será para gerar dados para futuras comparações, por esse motivo, nesse

**Endereço:** Rua Cel. Nunes de Melo, nº 1000  
**Bairro:** Rodolfo Teófilo  
**UF:** CE **Município:** FORTALEZA **CEP:** 60.430-275  
**Telefone:** (85)3366-8344 **E-mail:** comepe@ufc.br

Página 01 de 04

Continuação do Parecer: 7.850.537

momento os alunos não terão a intervenção do professor. Essa aula também será com um conto de fadas (João e o pé de feijão) e as atividades focarão também no tema, contexto de produção e modalizações. Quanto às dez aulas restantes, em cada aula será desenvolvida uma sequência didática de acordo com os objetivos propostos nesse projeto. Cada aula de leitura terá um tempo médio de 100 minutos, equivalente a 2h/a. Cada aluno receberá uma cópia do texto para a leitura e serão aplicadas as etapas de aula interativa e leitura, proposta por Leurquin, (2014). Como são duas aulas geminadas, uma será para o desenvolvimento das etapas da aula interativa e a outra para a realização das atividades, que serão desenvolvidas de acordo com as categorias a serem analisadas. Será analisada a influência de três fenômenos  $\zeta$  o tema, o contexto de produção, as modalizações - após a interação do aluno com o texto, no desenvolvimento do letramento crítico literário. A análise será dividida em três etapas: o primeiro passo diz respeito ao tema que aponta para a ideia ou a questão central que estrutura o discurso e direciona a produção do texto. No segundo passo, será observado o contexto de produção, por meio das atividades que serão desenvolvidas, se os aspectos contidos nos textos, referentes às diversas situações de produção ajudam os alunos a perceber a influência desses fatores na organização dos textos e na fala dos personagens. O terceiro passo está relacionado a como as modalizações contidas no gênero conto de fadas contribuem para uma melhor compreensão do texto e conseqüentemente identificar o posicionamento do enunciador, contribuindo para o posicionamento dos alunos em relação ao texto.

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo geral:**

Analisar o letramento crítico literário dos alunos do 5º ano do ensino fundamental, de uma escola pública do município de Fortaleza, a partir do dispositivo Aula interacionista de leitura com o gênero conto de fadas, ampliando as capacidades de linguagem, com o foco no tema, nas modalizações e no contexto de produção dos alunos.

**Objetivos específicos:**

- 1) Investigar nas respostas às atividades aplicadas na aula interacionista de leitura os aspectos específicos dos contos de fada que favoreceram a ampliação das capacidades de linguagem, incluindo tema, contexto de produção e modalizações;
- 2) Averiguar, nas respostas às atividades aplicadas, como as modalizações presentes no gênero conto de fadas, contribuem para interpretação e à análise das narrativas pelos estudantes, observando que influência elas exercem na promoção do letramento crítico dos

**Endereço:** Rua Cel. Nunes de Melo, nº 1000  
**Bairro:** Rodolfo Teófilo  
**UF:** CE **Município:** FORTALEZA **CEP:** 60.430-275  
**Telefone:** (85)3366-8344 **E-mail:** comepe@ufc.br

Página 02 de 04

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
CEARÁ - UFC**



Continuação do Parecer: 7.850.537

alunos.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos podem surgir desconfortos leves, como:

- ↳ Frustração, por não compreender alguma atividade;
- ↳ Vergonha ao falar, diante dos colegas;
- ↳ Cansaço momentâneo.

Por isso, tomaremos algumas providências para minimizar possíveis riscos, como:

- ↳ A criança poderá se retirar da atividade sempre que quiser;
- ↳ Será respeitado o ritmo e a vontade de cada criança, ao realizar alguma atividade;
- ↳ Nenhum tipo de avaliação ou julgamento será feito;
- ↳ A pesquisadora estará disponível para conversar e acolher possíveis sentimentos de desconforto.

Benefícios acreditamos que nossa pesquisa poderá trazer benefícios para as crianças, como:

- ↳ Desenvolvimento da leitura crítica e reflexão sobre o que se lê;
- ↳ Aumento da autonomia leitora;
- ↳ Estímulo à expressão oral e escrita;
- ↳ Fortalecimento das capacidades de linguagem e argumentação;
- ↳ Contribuição para o processo de ensino-aprendizagem.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa apresenta tema relevante. Objeto de estudo está adequadamente fundamentado em revisão bibliográfica atual. Os objetivos estão apresentados e são claros e factíveis. O método está adequadamente detalhado, fundamentado nos princípios da ética em pesquisa.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos foram apresentados.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Projeto aprovado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
<p><b>Endereço:</b> Rua Cel. Nunes de Melo, nº 1000  <b>Bairro:</b> Rodolfo Teófilo  <b>UF:</b> CE <b>Município:</b> FORTALEZA <b>CEP:</b> 60.430-275  <b>Telefone:</b> (85)3366-8344 <b>E-mail:</b> comepe@ufc.br</p>				

Página 03 de 04

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
CEARÁ - UFC**



Continuação do Parecer: 7.850.537

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_2520506.pdf	25/07/2025 10:35:27		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_REVISADO.pdf	25/07/2025 10:32:36	VALERIA MOURA FROTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_assentimento_REVISADO_a ssinado.pdf	25/07/2025 10:30:14	VALERIA MOURA FROTA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	24/03/2025 14:32:32	VALERIA MOURA FROTA	Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	solicitacao.pdf	19/03/2025 15:29:43	VALERIA MOURA FROTA	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	19/03/2025 15:27:03	VALERIA MOURA FROTA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_concordancia.pdf	19/03/2025 15:04:57	VALERIA MOURA FROTA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_DE_COMPROMISSO_PARA_ UTILIZACAO_DE_DADOS_assinado_as sinado.pdf	19/03/2025 15:04:25	VALERIA MOURA FROTA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZACAO_DA_INSTITUICAO_ES COLAR_assinado.pdf	19/03/2025 15:02:24	VALERIA MOURA FROTA	Aceito
Cronograma	Cronograma_atual_assinado.pdf	19/03/2025 14:58:28	VALERIA MOURA FROTA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	19/03/2025 14:57:34	VALERIA MOURA FROTA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

FORTALEZA, 22 de Setembro de 2025

Assinado por:  
**Maria Elisabete Amaral de Moraes**  
(Coordenador(a))

<p><b>Endereço:</b> Rua Cel. Nunes de Melo, nº 1000  <b>Bairro:</b> Rodolfo Teófilo  <b>UF:</b> CE <b>Município:</b> FORTALEZA <b>CEP:</b> 60.430-275  <b>Telefone:</b> (85)3366-8344 <b>E-mail:</b> comepe@ufc.br</p>				
--	--	--	--	--

Página 04 de 04

## ANEXO A – BIOGRAFIA DE CHARLES PERRAULT

### BIOGRAFIA DE CHARLES PERRAULT

Contexto Social  
Francês

[HTTPS://WWW.EBIOGRAFIA.COM/CHARLES\\_PERRAULT/](https://www.ebiografia.com/charles_perrault/)

### QUEM FOI CHARLES PERRAULT?

- Charles Perrault (1628-1703) foi um importante escritor francês.
- Charles Perrault foi um escritor francês.
- Viveu no século XVII.
- descendente de uma nobre família de Tours, cidade próxima a Paris.
- Escreveu contos de fadas famosos como *Chapeuzinho Vermelho*, *Cinderela*, *O Gato de Botas* e *A Bela Adormecida*.
- Ele transformou histórias antigas em contos escritos para crianças.
- Em 1637, Charles ingressou no Colégio de Beauvais, onde realizou brilhante estudo literário. Em 1643, iniciou o curso de Direito, concluído em 1651.
- Charles Perrault foi cobrador geral da corte e depois deu início a sua carreira literária publicando uma série de odes dedicadas ao rei Luís XIV. Tornou-se assistente de Jean-Baptiste Colbert, o conselheiro da corte.
- Começou sua carreira literária com obras de natureza bem distinta daquelas que o imortalizaram. É dessa época, a obra "Ode Sobre o Casamento do Rei" (1663) e uma paródia do livro VI da "Eneida" de Virgílio.
- Em 1671, com extensa publicação literária, entre elas, "O Espelho ou A Metamorfose de Orante" (1666), "Diálogo de Amor e Amizade" (1668) e "O Parnassus Conduzido a Extremos" (1669), foi eleito para a Academia Francesa de Letras.
- Liderando o grupo dos Modernos, Charles Perrault tentou provar a superioridade da literatura de sua época, com a publicação das obras: "O Século de Luís o Grande" (1687) e "Parallèle des Anciens et des Modernes" (1688-1692).

### O CONTO DE FADAS

- Em 1697, com quase setenta anos, Charles Perrault publicou seus contos da carochinha (Contes de Ma Mère), escritos para distrair seus filhos. O grande mérito do autor foi o de dar um acabamento literário, em forma simples e elegante, contos tradicionais e anônimos da memória popular. Estava criando um novo gênero da literatura "o conto de fadas".
- livro, "Contos da Mãe Gansa", publicado no dia 11 de janeiro de 1697, reunia diversas histórias, entre elas, *O Chapeuzinho Vermelho*, *A Bela Adormecida*, *A Gata Borralheira*, *O Gato de Botas*, *Pele de Asno*, *Cinderela*, *O Barba Azul*, *As Fadas*, *O Pequeno Polegar* e muitos outros.
- Essas histórias eram encerradas em forma de poesia, contendo sempre uma "lição de moral".
- Charles Perrault faleceu em Paris, França, no dia 16 de maio de 1703.

