

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Letras

Curso de Especialização em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de
Leitura e Produção de Textos - PROLEITURA

Cleidinea dos Santos Marques

**A LEITURA É UMA AVENTURA: Experiência de mediação de leitura literária a
partir da atividade de contação de história.**

Belo Horizonte
2025

Cleidinea dos Santos Marques

A LEITURA É UMA AVENTURA: Experiência de mediação de leitura literária a partir da atividade de contação de história.

Versão final

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de especialização em Língua Portuguesa da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para o grau de especialista em Língua Portuguesa.

Orientadora: Thalita Dias

Belo Horizonte
2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

ATA

FACULDADE DE LETRAS
ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: Teoria e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos

Realizou-se, no dia 09 de dezembro de 2025, às 11:00 horas, de forma remota, a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado *A LEITURA É UMA AVENTURA: Experiência de mediação de leitura literária a partir da atividade de contação de história*, apresentado por CLEIDINEA DOS SANTOS MARQUES, número de registro 2024661143, como requisito parcial para a obtenção do certificado de Especialista em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, perante a seguinte Comissão Examinadora: Profa. Thalita Nogueira Dias - Orientadora, Profa. Solange Moreira dos Santos Velozo (UNEMAT), Prof. Luiz Francisco Dias (UFMG).

A Comissão considerou o Trabalho:

Aprovado

Reprovado

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 09 de dezembro de 2025.

Profa. Thalita Nogueira Dias (Doutora)

Profa. Solange Moreira dos Santos Velozo (Doutora)

Prof. Luiz Francisco Dias (Doutor)



Documento assinado eletronicamente por **Solange Moreira dos Santos Velozo, Usuário Externo**, em 10/12/2025, às 01:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Thalita Nogueira Dias, Usuário Externo**, em 10/12/2025, às 10:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luiz Francisco Dias, Servidor(a)**, em 10/12/2025, às 17:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4786188** e o código CRC **82CED9F7**.

Resumo

O presente trabalho relata o desenvolvimento de um projeto de mediação de leitura denominado "A leitura é uma aventura", realizado em uma escola pública de ensino fundamental ao longo do ano de 2024. A proposta justifica-se pela baixa proficiência leitora e pelo desinteresse dos estudantes do 6º ano por essa prática. Diante disso, a intervenção buscou mitigar esses problemas por meio de uma ação intencional de letramento literário, visando transformar alunos (aqui chamados de "letores", ou seja, simples decodificadores) em leitores proficientes, críticos e engajados. Para a consecução desse objetivo geral, a contação de histórias consolidou-se como o modelo didático-metodológico central. A intervenção pedagógica estruturou-se em sessões mensais utilizando contos infantojuvenis da literatura universal e obras do cânone brasileiro. A fundamentação teórica e a metodologia adotadas no projeto pautaram-se nas etapas do processo de leitura (antes, durante e depois) e nas estratégias de mediação de autores como Isabel Solé (1998), Rildo Cosson (2014, 2021) e Novais (2023). Dessa forma, a abordagem de Cosson, dividida em modelagem, prática e avaliação ofereceu suporte à sistematização e ao acompanhamento do projeto, garantindo um aprofundamento na reflexão sobre o texto que considerou aspectos sociais, éticos, políticos, artísticos e humanos apresentados nos contos. Essa intervenção demonstrou que a aplicação de um estudo sistematizado das obras modifica a percepção dos alunos sobre a leitura. Sendo assim, a análise aprofundada dos contos conferiu sentido ao texto levando o estudante a uma compreensão. Portanto, a experiência do projeto evidenciou que o gosto e o interesse pela leitura emergem quando o aluno é instrumentalizado para uma compreensão textual mais profunda e significativa. Apesar de o objetivo final da proposta, formar leitores proficientes, ser ambicioso demais para ser alcançado em um ano, os resultados foram satisfatórios, indicando o estabelecimento de um efeito inicial positivo e um caminho eficaz. Com isso, a partir dos resultados desse trabalho, conclui-se que o letramento literário é um processo contínuo, que deve ser reiniciado anualmente para garantir a manutenção do interesse e a progressão da complexidade das análises.

Palavras-chave: letramento literário; mediação de leitura; contação de história; proficiência de leitura.

Abstract

This study reports on the development of a pedagogical intervention titled "A leitura é uma aventura" (Reading is an Adventure), a reading mediation project carried out in a public elementary school during 2024. This work was justified by the low reading proficiency and lack of interest in reading among 6th-grade students. The proposal aimed to solve this problem through an intentional action of literary literacy, seeking to transform "readers" (simple decoders) into proficient, critical, and engaged readers.

The general objective was to develop proficient readers by fostering the habit and enjoyment of literary reading in a pleasurable and reflective way. The proposal was based on storytelling as a playful and effective didactic-methodological model for reading mediation. The intervention was structured into monthly sessions throughout 2024, utilizing the short story genre, including both traditional tales and works from the Brazilian literary canon. The theoretical foundation and methodological analysis drew upon the stages of the reading process (before, during, and after) and mediation strategies by authors such as Isabel Solé (1998), Rildo Cosson (2014, 2021), and Novais (2023). Cosson's methodology, structured in Modeling, Practice, and Evaluation (similar to Reading Circles), was applied to systematize the project, ensuring reflection on the text beyond mere decoding and focusing on the social, ethical, artistic, and human aspects of literature. The intervention revealed that the application of a systematic study of the works transformed the students' perception, who initially viewed reading as automatic and dull. The vast majority of students reported that their comprehension of the stories and their interest in reading emerged or increased significantly *after the analysis*, rather than just after the storytelling session. Although the ultimate goal of forming fully proficient readers was too ambitious for a single year, the results were satisfactory, indicating a positive initial effect and an effective path forward. It is concluded that the work of literary literacy is a continuous process that should be relaunched annually to maintain interest and ensure the progression toward more complex analyses.

Keywords: literary literacy; reading mediation; storytelling; reading proficiency.

Sumário

1 Introdução	5
2 Referencial Teórico	7
2.1 Concepção de leitura	15
2.2 Letramento literário	17
2.3 Contar história: um processo lúdico.....	19
3 Metodologia	20
3.1 Roteiro metodológico	22
4 Desenvolvimento do Trabalho	23
4.1 Avaliação.....	39
5 Considerações Finais	39
Referências	40

1 Introdução

Este trabalho é o relato da realização de uma proposta de mediação de leitura a partir da atividade de contação de história denominada A leitura é uma aventura. Desse modo, atento aos princípios gerais que norteiam o ensino de língua portuguesa contidos nos documentos oficiais e nas proposições curriculares da cidade de Contagem, tal proposta embasou-se na contação de história como modelo didático-metodológico apropriado para viabilizar o letramento literário dos estudantes. Assim, o foco da proposta foi estimular o hábito e o gosto pela leitura por meio de experiências lúdicas que auxiliassem no desenvolvimento de leitores proficientes, uma vez que a leitura é uma ferramenta indispensável para o desenvolvimento de várias habilidades e competências. Devido às suas múltiplas funções, ela ajuda a capacitar o estudante para a compreensão da realidade e para a elaboração de pensamentos complexos, sem os quais o desenvolvimento integral de qualquer cidadão fica seriamente comprometido.

A proposta buscou superar a visão de leitura restrita à decodificação, visando à formação de leitores plenos e à afirmação da literatura como prática comunicativa significativa na escola. Dessa forma, destacou-se a natureza artística e o papel humanizador do texto literário, em conformidade com a descrição de Brasil (2018).

O trabalho apresenta resultados de uma intervenção cujo objetivo foi incentivar o engajamento dos estudantes nas práticas de leitura diante do problema da falta de interesse por esse ato. Essa falta de interesse revelou suas consequências negativas nos baixos níveis de proficiência leitora dos estudantes, registrados pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes Pisa 2022 bem como pela 6ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil: o comportamento leitor dos brasileiros (Instituto Pró-Livro, 2024), os quais confirmam a gravidade da situação, pois o não desenvolvimento do hábito de leitura e das habilidades leitoras influencia outras dimensões da vida do estudante, tais como a cognitiva, a emocional e a social. Ante o exposto, elaborou-se uma intervenção pedagógica pautada no letramento literário, visando estimular o encantamento e o entusiasmo estético do estudante pela leitura ainda no ensino fundamental, conforme as ideias de Cordasso (2012). Assim, a proposta buscou aplicar estratégias de mediação de leitura capazes de consolidar a proficiência leitora no contexto escolar.

Para isso, estruturou-se um projeto lúdico concretizado por meio de um programa de contação de história voltado para os estudantes do 6º ano que pretendeu envolvê-los nas práticas de leitura literária para despertar o interesse pela leitura. Nesse intuito, foi utilizado o gênero textual conto. A partir disso, foram selecionados contos tradicionais como O patinho feio, de Hans Christian Andersen; O canário de Rei, de Italo Calvino; e A roupa Nova do Imperador, também de Hans Christian Andersen, com os quais os alunos têm familiaridade. Ademais, foram selecionados contos de autores consagrados da literatura brasileira como Felicidade Clandestina, de Clarice Lispector; A terceira margem do rio, de Guimarães Rosa; e Olhos d'água, de Conceição Evaristo. Esses últimos, clássicos da literatura brasileira, foram apresentados aos estudantes para expandir seu repertório sociocultural e realizar reflexões pouco exploradas nas etapas iniciais do ensino fundamental II. Trabalhar com o gênero contos foi uma forma de inserir a leitura do cânone no ensino fundamental sem que o trabalho fosse amparado em fragmentos das obras, conforme Brasil (2006), pois a extensão desse gênero literário é apropriada para a atividade sugerida.

Em um cenário amplo, não se pode desconsiderar que a falta de interesse dos estudantes pela leitura também está ligada ao momento histórico vivido, no qual a rapidez imposta pelo uso e avanço da tecnologia é a palavra de ordem. E, assim, é aplicada às experiências, que se tornam cada vez mais fugazes: às informações, as quais são muitas vezes rasas, quando não são inverídicas, e às relações humanas se tornam superficiais. Isso, certamente, leva o estudante a uma atitude passiva diante da escola e do aprendizado, fazendo-se necessário apresentá-lo às velhas práticas do mundo real tão prazerosas quanto as do mundo virtual. Desse modo, como a prática de contação de história faz parte da vida do educando desde os primeiros anos da infância, seja na escola, seja em casa, ela tem um grande potencial na tarefa de conquistá-los. Essa abordagem oportuniza momentos de trocas de conhecimentos entre o grupo de estudantes e, além disso, os instrumentaliza para a leitura do mundo. Isto contribui para o desenvolvimento dos objetivos específicos da proposta, que são promover a autonomia do estudante na prática de leitura, prepará-lo para a leitura de textos literários mais complexos e estimular o hábito e o gosto pela leitura.

A proposta também pretende resgatar a importância da literatura na escola demonstrando sua utilidade e aplicabilidade na formação integral do ser humano. Tal

formação contribui com a efetivação de uma educação transformadora capaz de criar estudantes habilidosos, críticos e autônomos. Esse resgate se faz necessário considerando que os documentos oficiais tem destinado um papel secundário ao trabalho com essa disciplina no ensino fundamental II, principalmente quando “das quase 600 páginas do documento da BNCC, quatro são dedicadas à literatura, o que evidencia o papel menor que vem sendo dado ao seu ensino desde 1999” (IPIRANGA, 2019, p.106).

Este trabalho encontra-se estruturado em tópicos. O primeiro tópico, a introdução apresenta uma visão geral do tema abordado. O segundo, intitulado referencial teórico, dedica-se à fundamentação do estudo. Nela, são destacadas as teorias relacionadas à importância da leitura no ambiente escolar, bem como os aspectos didático-metodológicos que contribuem para a formação de leitores proficientes. Este tópico também explora as variações conceituais de leitura, algumas enfatizando o aspecto cognitivo, outras, o aspecto interacional entre leitor e texto. Ademais, são apresentados o conceito de leitura literária e a caracterização da contação de histórias como um método eficaz para o despertar do interesse pela leitura. O terceiro tópico, metodologia, descreve as estratégias utilizadas no desenvolvimento do trabalho, detalhando a aplicação da proposta de letramento literário por meio da contação de histórias e, posteriormente, realiza a análise dos resultados. Por fim, o trabalho é concluído com o tópico avaliação.

2 Referencial teórico

Neste momento, apresentaremos aspectos que dizem do referencial teórico que sustentam este trabalho. Nesse sentido o letramento literário, conforme a visão de Cosson (2014), é o processo de aprendizado que ocorre a partir de obras literárias, garantindo não apenas o domínio da escrita, mas também seu uso social. Novais (2023) amplia essa visão, destacando a natureza multifacetada da literatura que abrange aspectos sociais, históricos e artísticos. Para ele, a literatura é uma prática de linguagem considerada artística no âmbito de determinado domínio discursivo, isso faz com que sua diversidade e dinamismo impliquem diferentes modos de ser, variados posicionamentos e muitas poéticas a exhibir seus valores, funções e competências. Essa complexidade da literatura e suas especificidades, já que não se lê um poema processo do mesmo modo que se lê um poema do romantismo do

século XIX, e também não se escreve um poema concreto como se escreve um poema narrativo clássico, exigem o reconhecimento de “letramentos literários” no plural, pois cada tipo de texto tem suas próprias características e regras, sendo necessário explicitar o tipo de letramento que se deseja na realização de um trabalho

Dito isto, a proposta “*A leitura é uma aventura*” trabalhou o letramento literário a partir da exploração de diferentes contos do cânone da literatura brasileira juntamente com contos tradicionais voltados ao público infantojuvenil para abarcar essa perspectiva apresentada pelo autor. De maneira que, no estudo do cânone, a linguagem mais elaborada, as marcas de oralidade, a profundidade e as condições autobiográficas de alguns deles podem ser consideradas nas análises. Já nos contos tradicionais, os elementos em destaque podem ser revisitados de forma a realizar analogias com a vida real. Ainda segundo Novais (2023), um fator crucial nesse processo de letramento literário é a mediação, já que ela constitui um fator importante na construção de um leitor proficiente.

Diante da percepção de um equívoco no conceito de mediação, que muitas vezes tem sido tomado como sinônimo de ensinar, o autor propõe a definição de um conceito que considere elementos comuns entre as várias práticas, propostas e metodologias de trabalho com a leitura. Assim Novais chegou à proposição de uma definição para a mediação como “uma atividade ou elemento que constrói um propósito para a leitura e cria as condições ideais para seu desenvolvimento, tornando o texto interessante para o leitor”. (NOVAIS, 2023, p.54).

Nesse sentido, a partir dessa definição, Novais distingue três tipos de mediação: a humana, institucional e a material. Ou seja, primeiro compreende-se que a mediação humana é a ação de qualquer pessoa que, intencionalmente ou não, promove o uso e a apropriação dos textos, seja no ambiente escolar ou no convívio social. Em segundo, tem-se a mediação institucional definida como atividade que ocorre por meio de instituições (escolas, bibliotecas, etc.) para incentivar a leitura, e, por fim, a mediação material, aquela que se vale do uso de recursos físicos, como livros, e-books (livros eletrônicos), e outros materiais, para facilitar a interação com o texto. Ademais, diante da distinção explicitada acima, compreende-se que o letramento literário é um processo complexo e dinâmico que vai além da simples leitura, exigindo uma compreensão aprofundada dos textos em seus múltiplos contextos.

Sendo assim, a mediação, especialmente a de natureza humana, emerge como um elemento central para guiar e enriquecer a experiência de letramento literário, promovendo um envolvimento mais significativo e pessoal do estudante. A proposta de trabalho "A leitura é uma aventura" fundamentou-se nessa perspectiva integrada de mediação e letramento literário. A mediação foi o pilar da prática, não apenas por auxiliar na consecução dos objetivos gerais do projeto, mas também por conferir suporte à metodologia de contação de história. Nessa abordagem, a possibilidade de utilizar recursos diversos — como instrumentos musicais e diferentes entonações de voz — potencializa o engajamento do aluno, tornando a atividade intrinsecamente mais interessante. Essa interação diferenciada com o texto melhora a experiência de leitura.

Novais (2023) considera que o letramento literário tem potencial para ampliar significativamente as habilidades leitoras, por considerar múltiplos aspectos da vida social. Seu ponto de vista, se alinha ao de Cordasso (2012), que ressalta a importância de aprofundar a discussão sobre os temas propostos nos livros de forma a gerar reflexões de natureza social, humana e ética em vez de focar apenas na estrutura textual ou nos aspectos linguísticos como normalmente se faz nas escolas. Assim, por exemplo, um estudo da obra *O cortiço*, de *Aloizio de Azevedo*, que não contemple uma reflexão sobre relações sociais embasadas em exploração, marginalização, racismo e dificuldade de ascensão social, não realiza um trabalho efetivo de formação de leitor.

Cosson (2014) também critica esse estudo limitado da literatura dentro da escola, destacando que muitas vezes as aulas são mais informativas que reflexivas. O autor afirma que a maneira como a disciplina é trabalhada na escola acaba por desvirtuá-la, notadamente quando se impõem as fichas de leitura, que restringem a liberdade criativa e comprometem o desfrute da leitura. O autor aponta que as atividades escolares geralmente se limitam à identificação e classificação de dados, atuando apenas como mera confirmação da leitura. Essas práticas falham em promover a transformação do pensamento, a abstração e a reflexão do aluno, mantendo-o em uma posição passiva de absorção de conteúdo. Consequentemente, ele argumenta que o ensino da literatura está fracassando nas escolas, pois, ao ser utilizada para finalidades equivocadas, a disciplina deixa de cumprir sua função primordial de construir a palavra que humaniza.

As ideias de Cosson (2014) dialogam com as ideias de Cordasso (2012) e evidenciam a necessidade de uma abordagem mais enriquecedora no trabalho com a literatura. Tal abordagem encontra ressonância na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que revela uma perspectiva interativa de leitura ao propor que “o eixo leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” (BRASIL, 2018, p. 71). No referido documento, a leitura se inter-relaciona com outras práticas de linguagem, priorizando a interação do leitor com os textos para desenvolver o letramento e conseguir perceber as intencionalidades dos diferentes discursos que circulam socialmente.

A partir do cenário apresentado, adota-se a perspectiva de Rildo Cosson, que argumenta que "a leitura não está restrita às letras impressas em uma página de papel" (COSSON, 2014, p. 37). Sob essa ótica ampliada, a contação de história constitui uma abordagem metodológica apropriada para o trabalho literário porque além de ser eficaz para despertar o interesse, ela favorece a interação diferenciada do leitor com o texto ao permitir-lhe a leitura das linguagens corporal, sonora e visual. Tal engajamento fomenta, por sua vez, um envolvimento do estudante em suas dimensões pessoal, artística e emocional. Aliás, oferece também reflexões de cunho moral, social e político, contribuindo com o desenvolvimento integral do aluno.

Nessa esteira, corroborando a necessidade de um trabalho diferenciado com a literatura, as Proposições Curriculares de Contagem (2018) reforçam a ideia de formação ampla, sugerindo que o trabalho com essa disciplina contemple aspectos linguísticos, teóricos e sociais, formando um leitor capaz de interpretar e avaliar diferentes textos. Para que essa formação seja eficaz, a escola, segundo Cosson (2021), precisa adotar métodos e materiais adequados para a realização de um trabalho com a leitura. Diante disso, a criação de uma proposta embasada no método de contação de história foi considerada ideal para desenvolver uma ação significativa de ensino de leitura no 6º ano do ensino fundamental. Ela oferece condições para o desenvolvimento do letramento literário, promovendo o prazer e a vivência da leitura de uma forma singular.

Ao contextualizar a leitura de forma lúdica, essa atividade estimula a criatividade e o interesse do jovem leitor, tornando-o um participante ativo no processo de descoberta e apreciação da literatura. Essa abordagem incorporada às metodologias aqui apresentadas potencializa o aumento do nível de proficiência do

estudante ao possibilitar a aplicação de atividades que contribuam com a criação de um leitor. Dessa forma é possível conciliar no mesmo trabalho ludicidade e criticidade. O primeiro para atrair o estudante e o segundo para desenvolver suas habilidades.

Outra metodologia utilizada para auxiliar o desenvolvimento dos estudantes no processo de construção de sentidos é a proposta de Solé (1998). Essa proposta, além de enfatizar o papel do professor como um leitor engajado cuja paixão pela leitura influencia positivamente o estudante, aborda o desenvolvimento de habilidades leitora de forma integrada e reflexiva, propondo o uso de estratégias que são procedimentos necessários para uma leitura eficiente. A autora propõe procedimentos a serem utilizados antes, durante e depois da leitura para auxiliar o estudante na construção da significação do texto lido, compreendendo-o e alargando seus significados. Entre as estratégias a serem realizadas antes da leitura, ela sugere um momento inicial de pré-leitura na qual o professor busca despertar o interesse do aluno pelo texto a ser lido. Logo depois, ela aponta a necessidade de ativar o conhecimento prévio dos estudantes antes da leitura, fazendo previsões a partir da estrutura do texto, já que o conhecimento prévio do estudante é fator fundamental para desenvolver a capacidade da leitura analítica e crítica.

Como procedimento a ser usado durante a leitura, ela sugere a leitura compartilhada que, conforme Cosson (2021, p. 45), “a dinâmica de leitura compartilhada pode compensar facilmente as dificuldades enfrentadas individualmente”, e como estratégia depois da leitura, recomenda formulações sobre a ideia principal e realização de resumo que ajudam a reter informações e promovem reflexões sobre o texto.

Uma mediação embasada nessas estratégias cria as condições ideais para o letramento literário, que, na concepção de (COSSON, 2014), vai além do domínio da escrita, garantindo seu uso social efetivo. Ele enfatiza que a literatura é plena de saberes sobre o homem e sobre o mundo, sendo assim um excelente instrumento para o ensino, pois a experiência literária não só permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Aliás, Cosson (2014) e Solé (1998) apresentam uma abordagem semelhante sobre o processo de leitura, destacando que a leitura eficaz não é um ato único e linear, mas, sim, um processo que envolve várias etapas.

Dessa forma, há uma simetria nas propostas dos autores em relação ao desenvolvimento de trabalho com a leitura. Ambos dividem esse processo em fases que ocorrem antes, durante e depois da leitura propriamente dita. Cosson propõe como fases da leitura a antecipação, que ocorre antes; a decifração, que ocorre durante; e a interpretação, que ocorre depois. Ao passo que Solé, como já explicitado, propõe a ativação do conhecimento prévio antes, a leitura compartilhada, durante, e a realização de resumos, depois.

Os dois autores também se pronunciam sobre a importância da motivação no processo de leitura. Enquanto Solé sugere formas de despertar o interesse do aluno e encantar seus ouvidos, preparando-o para a leitura. Dessa maneira, a autora faz a seguinte comparação: a ativação e motivação para a leitura podem ser compreendidas como o aroma de um prato preparado para degustação. Visto que a ativação da leitura prepara e desperta no leitor o desejo pela degustação da leitura. Cosson considera a ativação como passo inicial para a realização da leitura, destacando que a execução da motivação deve ocorrer de forma integrada com as atividades de leitura, escrita e oralidade, já que uma está contida na outra, não havendo dessa forma, motivos para separá-las.

As estratégias de leitura apontadas por eles têm o objetivo de capacitar o estudante para realizar leituras profundas, analíticas e críticas. Leituras que, por sua vez, exigem atenção, concentração e participação ativa do leitor. Nessa leitura, busca-se compreender não apenas o que foi dito, mas também como e o por que foi dito. Sem esse tipo de leitura, não se desenvolve o leitor crítico e proficiente, finalidade principal da realização de um trabalho de leitura voltado para o desenvolvimento das habilidades leitoras. Suas ideias são coincidentes ao explicitarem a importância de esclarecer para o estudante, no início da atividade, o objetivo de leitura. Cosson afirma que o propósito atua na construção do sentido produzido no processo de leitura, de forma que o esforço empreendido pelo leitor está intimamente associado ao grau de interesse e compromisso pessoal com o objetivo de leitura. Com isso, os autores indicam aos profissionais mais uma ação importante para direcionar o trabalho com a leitura na escola.

A criação de um projeto cujo objetivo é estimular o hábito de leitura encontra amparo nas ideias de Cordasso (2012) ao trabalhar no sentido de criar modelos e recursos de ensino de leitura que favoreçam momentos de vivência prazerosa com a literatura, sendo este o primeiro passo para a criação de um leitor eficiente. Um

estudante não adquire um nível desejado de letramento literário de forma autônoma ou naturalmente. Para isso, é preciso a realização de uma proposta intencional, orientada, com intenções educativas e etapas claras que levem à consecução do objetivo específico. Como a leitura é um processo, o estudante precisa estar ciente desse fato para realizá-lo de forma eficiente. Esse propósito também orientou a construção do projeto *A leitura é uma aventura*, que se voltou para a formação de um leitor eficiente.

De acordo com Cosson (2014, p. 20), “o bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo”. Assim a leitura é uma troca de sentidos e essa troca possibilita a ampliação de horizontes, o questionamento do já dado, o encontro da sensibilidade, e a reflexão. Para esse o autor, o letramento literário é fundamental no processo educativo por permitir ao estudante ir além da simples leitura. Ele não restringe a leitura literária a uma função utilitária no processo de desenvolvimento da leitura em geral, à possibilidade de criação do hábito de leitura ou à sua capacidade de ser prazerosa. Mas a vincula a um instrumento necessário para conhecer e articular com proficiência o mundo feito pela linguagem. É claro que o autor não ignora a importância desses itens no trabalho com a literatura, mas a questão é que o trabalho não pode se reduzir a isso. Nesse sentido, as estratégias de leitura são de extrema relevância porque capacitam o aluno para acessar as sutilezas e nuances do texto, levando seu estudo para além do básico, que seria o foco no estudo da estrutura, dos aspectos gramaticais da linguagem ou de sua inserção em estilos de época. Portanto, o foco do trabalho deve ser de natureza cognitiva e sensorial para que o estudante se aproprie do texto literário, reconhecendo inclusive seu aspecto cultural de natureza artística.

Para a assimilação das estratégias de forma produtiva, é preciso um trabalho coordenado que cientifique o aluno de que a leitura é um processo e, como tal, seu desenvolvimento envolve etapas progressivas para a consecução dos objetivos específicos. Sendo, para isso, necessária a realização de atividades que o levem a conhecer tais etapas como forma de aprender a utilizá-las eficientemente. Isso contribui com o aprimoramento de seu processo de leitura, colocando-o no caminho para se tornar um leitor crítico e engajado, e não apenas um leitor de textos. As estratégias de leitura aqui apresentadas ofereceram condição técnica para a sistematização, o desenvolvimento e o acompanhamento do trabalho realizado no

6º ano. Além disso, propiciaram a realização de atividades que possibilitaram uma prática de leitura autônoma e consciente, indicando ao aluno que a mobilização do conhecimento prévio é uma das fases do processo de construção do significado do texto, revelando-se uma estratégia pedagógica indispensável para o desenvolvimento do estudante.

Baseando-se nas estratégias de leitura propostas anteriormente por Cosson (2014) e Solé (1998), Cosson (2021) desenvolve um modelo de ensino de leitura aplicável nos círculos de leitura. O autor defende que essa estratégia didática é extremamente relevante para o letramento literário, pois, além de fortalecer os vínculos sociais, a identidade e a solidariedade entre os participantes, ela oferece uma série de benefícios que se estendem desde o aprendizado da leitura até o desenvolvimento integral do estudante. Por essas razões, o círculo de leitura assume uma posição de destaque no processo educativo. Dessa maneira, o estudioso dividiu sua metodologia em três grandes etapas: a modelagem, a prática e a avaliação.

Na fase de modelagem, a atividade é predominantemente realizada pelo professor, que apresenta a ideia e prepara os estudantes para dela participarem. Na fase da prática, a atividade conta com a participação dos alunos que realizam as leituras, preparam as questões e debatem a obra em sala, acompanhados pelo professor. Na fase de avaliação, professor e alunos verificam os rendimentos por meios específicos, como avaliação oral coletiva ou autoavaliação para os estudantes e observação ou análise de anotações por parte do professor. Essas etapas se misturam à medida que o método é aplicado, pois elas não são etapas isoladas, assim sendo, é possível que a fase da modelagem e a da avaliação aconteçam durante a fase da prática. Que, por sua vez, é a fase mais longa do processo, pois se subdivide em seis outras fases, a saber: seleção das obras, formação dos grupos, cronograma, encontro inicial, encontros mediais e encontro final. A adaptabilidade do método o torna aplicável a múltiplas atividades de leitura.

Esse método, aliado aos demais, mostrou-se como uma ótima forma de organizar e acompanhar a execução de um projeto de leitura. Ele dá segurança ao profissional para propor atividades que facilitam a compreensão ao mesmo tempo em que expõe as formas de análise de um texto literário para o aluno. Além disso, o uso integrado dessas estratégias prepara o estudante para uma atitude

questionadora diante dos textos, tirando-os das leituras automáticas e da construção mínima dos significados.

Diante de tudo isso, um dos principais desafios e proporcionalmente um dos maiores objetivos da educação é criar o estudante leitor, pois esse sujeito é capaz de interagir e interferir no meio social de forma consciente e ética. O primeiro passo para a criação desse estudante leitor é o desenvolvimento do gosto pela leitura ainda nas séries iniciais do ensino fundamental, conforme Cordasso (2012). Isso, por sua vez, só acontece mediante o preparo desse sujeito para compreender e interagir com o texto, ampliando seu sentido e se posicionando diante dele, pois muitas vezes o aluno não gosta da leitura porque não é suficientemente instrumentalizado para apreender e construir sentidos para o que lê. Tal preparo é concretizado por meio do ensino de estratégias de leitura Solé (1998) e Cosson (2014) que o auxiliarão a apropriar-se dos conhecimentos daí advindos para aplicá-los em contextos mais amplos. Já a concretização dessas estratégias de leitura pode ser viabilizada pelo processo de letramento literário amparado na definição de mediação de leitura proposta por Novais (2023).

Dessa forma, integrando todas essas teorias, o projeto de leitura literária *A leitura é uma aventura*, realizado através da contação de história, pretendeu envolver os estudantes em práticas sistematizadas de leitura, considerando as orientações dos documentos oficiais como BNCC e Proposições curriculares da cidade de Contagem.

2.1 Concepção de leitura

A palavra leitura pode ser concebida de diferentes formas no campo pedagógico, sendo que essas formas são complementares. Durante muito tempo, o senso comum considerou a leitura somente como um ato mecânico de juntar as letras do alfabeto (BOSO, *et al.* 2010, p. 28), ideia completamente descartada na atualidade. Às vezes, a referência a essa palavra designa as habilidades de leitura relacionadas a aspectos cognitivos como decodificar, recuperar informações e realizar ações como inferir, deduzir, reconstruir as condições de produção e circulação (BRASIL, 2018, p. 74). Nessa concepção, a leitura pode ser avaliada em relação ao desenvolvimento da capacidade leitora, o estudante domina ou não a habilidade. Outras vezes, a referência à palavra designa uma relação de interação

com o texto. A partir dessa concepção, a leitura é avaliada em termos de gosto, o estudante gosta ou não gosta de ler.

Atualmente, na definição de leitura, considera-se tanto o processo dialógico e interativo como os aspectos cognitivos. Como exemplo, tem-se a definição de Delaine Cafiero, segundo a qual a leitura é uma atividade ou um processo cognitivo de construção de sentidos realizado por sujeitos sociais inseridos num tempo histórico, numa dada cultura. Para Boso *et al.* (2010), a leitura pode ser entendida como um processo dinâmico que não depende só dos processos linguísticos, mas exige ações cognitivas do leitor, já Solé (1998) a define como um processo interativo entre o leitor e o texto no momento em que as habilidades cognitivas são acionadas. Congruente com essas visões sobre leitura, Paulo Freire ressalta seu aspecto social, compreendendo que ela promove “a emancipação do homem, isto é, um salto da condição de mero espectador do mundo para agente ativo e transformador. Dessa forma, o homem torna-se protagonista da sua realidade social” (FREIRE, 1989 apud CORDEIRO, 2021, p. 61). Esse entendimento explicita exatamente o que o estudo da literatura busca desenvolver nos estudantes ao possibilitar-lhes a percepção de valores sociais, culturais e humanos nos textos literários.

A abordagem interacionista defendida por Bakhtin, filósofo que formulou o conceito de dialogismo, segundo o qual o sentido de um enunciado é construído na interação entre os participantes (locutor e interlocutor), e não de forma isolada, é defendida também por muitos autores. Essa posição revela uma visão de linguagem como uma prática de interação social, propondo que os textos são construídos na interação como um diálogo contínuo. Por essa razão, a leitura é compreendida como um processo dialógico, no qual leitor interage com o texto e seu autor para construir significados e realizar reflexões.

No processo de ensino e aprendizagem, a perspectiva dialógica fundamenta a abordagem interativa da linguagem. Essa abordagem prioriza o trabalho com textos reais na escola, considerando as particularidades de sua produção e circulação. Nesse contexto, a leitura é mais que simples decodificação, tornando-se um processo de produção de sentidos e interpretação. Alinhado a essa visão, Geraldi (1984, p. 80 apud BILHAR; HUBES, 2024, p.132) defende que “a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto”. Assim, o objetivo central do ensino de língua portuguesa é capacitar o aluno a usá-la de modo

eficiente em seu cotidiano, sendo a leitura uma ferramenta fundamental para alcançar esse propósito.

Logo, a importância da leitura, sem a qual não se faz letramento literário nem a emancipação do sujeito, se dá pelo fato de ela ser uma habilidade fundamental para o desenvolvimento geral dos estudantes, conforme sustenta Cordasso (2012, p. 24)

A leitura é um importante instrumento para a vida social e cognitiva do sujeito, o que qualifica sua inserção no âmbito social, político, econômico e cultural. **O ato de ler pode ser entendido como um processo no qual a interpretação do texto vai além do que está impresso**, relacionando-se com as hipóteses formuladas pelo leitor com base no seu conhecimento prévio, que o direciona para o entendimento singular de um texto (Cordasso, 2012, p. 24. Grifos nossos).

Diante da afirmação de Cordasso, compreendemos que o “ato de ler” é compreendido como um processo [de leitura] no qual deve-se considerar não só a interpretação do texto impresso, sobretudo, considerar a interpretação na relação com o conhecimento de mundo dos alunos. Sendo assim, há que se fazer o máximo para que os alunos se interessem por esse ato, principalmente porque, como define Cagliari (1995, p.148 apud CORDASSO, 2012), “O melhor que a escola pode oferecer aos alunos deve estar voltado para a leitura. Se um aluno não se sair muito bem nas outras atividades, mas for um bom leitor, penso que a escola cumpriu em grande parte sua tarefa”.

2.2 Letramento literário

A palavra letramento segundo Cosson (2014, p. 10) “é uma tradução do inglês *literacy* como explicita Magda Becker Soares em *Letramento: um tema em três gêneros*, (1998)”. Do ponto de vista de outros autores, essa palavra designa a capacidade de usar socialmente a leitura e a escrita efetivamente, ao definirem que o “letramento” é o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2004, p. 47 apud BRASIL, 2006). Esse termo surgiu da necessidade de se nomear um novo fenômeno revelado à medida que o analfabetismo era superado, mas as pessoas alfabetizadas não desenvolviam a habilidade de usar a leitura e a escrita em sua vida social. Por analogia, pode-se pensar em “letramento literário como estado ou

condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o” (BRASIL, 2006, p. 55). Segundo Cosson (2014, p. 9), “o letramento literário compreende não apenas a dimensão diferenciada do uso social, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio”.

A literatura, pertencente ao campo das artes, foi inserida no campo pedagógico para se tornar uma disciplina escolar porque “os textos literários representam um repositório dos saberes experienciados pela humanidade e ressignificados pela linguagem” (IPIRANGA, 2019, p. 107). A transição exigiu, além de formalização, a seleção de conteúdos e métodos de abordagem específicos, Brasil (2006). Esses métodos e abordagens são utilizados no trabalho aqui proposto para instrumentalizar o estudante, de maneira que ele desenvolva as habilidades que o levarão a se tornar um leitor habilidoso e proficiente, preparado para compreender o texto literário como trabalho artístico com a linguagem. Por seu uso singular com a linguagem, o texto literário requer uma leitura desvinculada do racionalismo e da objetividade da língua devido, também, ao seu caráter polissêmico. Isso faz com que seu pacto de leitura seja diferenciado da leitura de outros gêneros, pois cada um possui diferentes objetivos de leitura. Assim não se lê uma receita culinária pelo mesmo motivo que se lê um classificado de jornal.

Da mesma forma, o texto literário implica uma leitura própria do leitor, influenciada por um repertório sociocultural disponível para estabelecer as relações e construir os sentidos. Está aí a importância do letramento literário, ele capacita o leitor a conectar real e imaginário, construindo sentidos e significando experiências, visto que o texto literário expõe a existência humana com suas peculiaridades emocionais, sociais e intelectuais.

Sendo assim, a experiência com a literatura está relacionada à fruição da obra. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais a fruição é definida como “o aproveitamento satisfatório de obras literárias, musicais ou artísticas, de modo geral bens culturais construídos pelas diferentes linguagens, depreendendo delas seu valor estético.” (PCN+, 2002, p. 67 apud BRASIL, 2006). Logo, a fruição está intimamente ligada à participação ativa do leitor na construção dos sentidos do texto lido, contribuindo, assim, com seu processo de letramento. Dessa forma, conforme Brasil (2006), quanto mais letrado literariamente ele for, mais crítico, autônomo e humanizado ele se tornará.

Dessa forma, diante da necessidade de uma abordagem de letramento literário que integre estratégias de leitura e promova o desenvolvimento produtivo das habilidades leitoras (leitura, escrita e oralidade), a contação de história revelou-se um recurso promissor. Ela permite a sistematização de ações que capacitam o estudante, cumprindo integralmente os critérios pedagógicos estabelecidos.

2.3 Contar história: um processo lúdico

Com base nas diretrizes de diversos autores e documentos—incluindo as ideias de Cosson sobre métodos adequados de ensino de literatura e letramento literário, as contribuições de Solé sobre estratégias de leitura, e as orientações da BNCC sobre a prática leitora—a contação de história demonstrou ser um método eficiente. Esse recurso auxilia na execução de um trabalho literário que expande a interação do leitor com o texto e, de forma abrangente, facilita o desenvolvimento da escrita e da oralidade do estudante. As estratégias de leitura viabilizam sistematizar ações que capacitam o estudante a desenvolver as habilidades leitoras de maneira produtiva. Dessa forma, a utilização da contação de história como método pedagógico é um recurso potente na consecução do objetivo de formar leitores literários proficientes.

Contar história é uma prática clássica de reprodução de conhecimento, nossos antepassados já se sentavam em volta da fogueira para praticar essa arte que até hoje é um hábito apreciado, mostrando-se um bom método para auxiliar no processo de despertar o interesse pela leitura. Sendo assim, “a contação de histórias é uma das formas mais antigas das gerações mais maduras passarem ensinamentos para as gerações mais novas” (ALVES *et al.* 2001, p. 98).

A contação de histórias – que abrange gêneros como contos, fábulas, lendas e mitos – é uma prática de grande significação afetiva. A maioria das pessoas é exposta a ela desde a infância, seja ao ouvir contos de fadas antes de dormir, seja nas narrativas familiares sobre lendas ou em histórias contadas para entreter. Esse processo gera memórias afetivas prazerosas, das quais a escola pode se valer para conquistar o estudante e estimular seu interesse pela leitura. Além disso, ao longo do processo, os alunos aprendem sobre costumes, crenças, atitudes e valores, temas considerados essenciais para uma formação integral (BRASIL, 2018). Essa

perspectiva pedagógica está, portanto, alinhada com os objetivos do ensino da literatura. Por estar ligada a práticas de linguagem, a contação de história também auxilia no trabalho com a prática comunicativa, favorecendo as habilidades de ouvir e falar.

A contação de história oferece formas diferenciadas de exposição das ideias, utilizando recursos como expressão corporal, contato visual e a modulação do tom de voz. Essa performance mantém o público atento e interessado, permitindo a captação de detalhes que a simples leitura não alcançaria. Por transformar o texto de algo estático em algo dinâmico e vivo, onde as palavras são experimentadas e performadas, esse recurso é excelente para motivar o estudante, oferecendo a oportunidade de uma abordagem semiótica mais rica do texto. Uma coisa é a leitura de um texto que descreve uma mulher idosa, vestida com roupas coloridas, que rodopia e gargalha; outra é a observação presencial dessa mesma cena. Por isso, a contação de história permite uma experiência única com a leitura.

No ensino fundamental II, a contação de história pode ser um instrumento pedagógico frutífero por gerar conexões e experiências significativas com a leitura literária. Essa prática é enriquecedora por favorecer a realização de atividades escritas. Por exemplo, o reconto da história, e por proporcionar um ambiente de reflexão sobre elementos implícitos no texto que remetem a situações da vida cotidiana, à percepção da presença de valores sociais, culturais e visões de mundo reveladas no texto (INSTITUTO BRASIL SOLIDÁRIO, 2023), para realizar análises de maneira mais profunda.

3 Metodologia

Para desenvolver o trabalho, buscou-se desenvolver a metodologia aplicada à leitura do gênero conto, considerando os aspectos sociais, discursivos, linguísticos e literários de cada texto para contribuir com o ensino de literatura, sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento de um leitor proficiente.

O trabalho foi realizado em uma escola pública da rede municipal de Contagem, tendo como público-alvo alunos do 6º ano. A aplicação da proposta se realizou por meio dos instrumentos metodológicos como análise de produções textuais, observações e conversas informais com os estudantes. Os registros de acompanhamento do processo foram realizados no diário de bordo do professor,

servindo de suporte para retomadas, aprofundamentos, avanços e redirecionamento das atividades, conforme procedimentos da “pesquisa aplicada que depende das descobertas e se enriquece por intermédio do desenvolvimento delas” (MATTOS, 2020, p. 49). Os dados foram escolhidos considerando sua relevância no processo de ensino de leitura e na sua capacidade de efetivar práticas significativas de conhecimento.

O 6º ano marca a transição da infância para a adolescência. Nessa fase, o estudante tende a recorrer às memórias e experiências da infância (onde o contato com o trabalho lúdico era mais intenso) para buscar referências e estabelecer comparações com as novas vivências. Isso, de certa maneira, favorece a aceitação de propostas de trabalho diferenciado. Dessa maneira, a manutenção do ludismo é uma forma de realizar as adaptações e articulações sugeridas na BNCC para apoiar os alunos no processo de transição, evitando, assim, uma ruptura no processo de aprendizagem e também garantindo-lhes maiores condições de sucesso.

No ano de realização do projeto a leitura é uma aventura, o 6º ano da escola em questão foi composto por quatro turmas no turno da manhã. Essas turmas contavam com estudantes de idade entre 10 e 12 anos. Esses estudantes cheios de vida adoram atividades diferenciadas. Justamente por isso, esta proposta de atividade foi apresentada a eles. A escola está situada em uma região de alta vulnerabilidade social que oferece poucos equipamentos destinados ao lazer e ao entretenimento, por isso, propostas prazerosas são bem recebidas. Na instituição, a maioria dos estudantes da etapa em questão apresenta muitas dificuldades em relação ao domínio das habilidades de leitura e escrita, também demonstram pouca simpatia pelo ato de ler. Portanto, qualquer proposta eficaz para o desenvolvimento dessas habilidades deverá necessariamente mudar a percepção da leitura, priorizando metodologias agradáveis e envolventes que possam transformar o ato de ler e escrever de uma obrigação desafiadora em uma experiência motivadora, aproveitando a boa receptividade a atividades lúdicas mencionada. Para isso a proposta pedagógica se alinhou às perspectivas de Cosson (2014, 2021), que enfatiza tanto a leitura como prática social quanto a formação do leitor literário, de Novais (2023) e de Cordasso (2012), que reforçam a abordagem interacionista, onde a leitura é um diálogo entre o leitor, o texto e o mundo.

O trabalho foi iniciado com o conto *Felicidade Clandestina*. Na primeira aula, os estudantes foram informados sobre a realização do projeto, suas fases e

objetivos. Nesse momento houve a formação dos grupos de trabalho, a distribuição dos cadernos com os contos a serem estudados e também foi solicitado um caderno para a realização das produções escritas. Esse caderno foi chamado de diário do leitor. Nessa etapa, além de cientificar os estudantes sobre as principais informações do projeto, o foco foi despertar o interesse e ativar o conhecimento prévio, conforme sugerem Solé (1998) e Cosson (2021). Antes foi feito um breve estudo para retomar elementos da estrutura da narrativa e as propriedades do gênero textual conto, pois “o letramento literário precisa acompanhar, por um lado, as três etapas do processo de leitura e, por outro, o saber literário” (COSSON, 2014, p. 46). O trabalho com os demais contos seguiu o roteiro apresentado abaixo.

3.1 Roteiro metodológico

- Contação da história: realizada em duas modalidades, uma contada pelo professor e outra contada pelos estudantes.
- Aplicação dos procedimentos da fase antes da leitura (previsões, objetivos da leitura, biografia do autor).
- Durante a contação havia a utilização dos recursos próprios da contação como alternância do tom de voz para expressar diferentes sentimentos. Uso de expressões corporais e faciais e instrumentos musicais.
- Confirmação ou refutação das previsões.

Procedimentos realizados durante a leitura

- Leitura do texto.
- Marcações no texto.
- Questionamentos sobre o texto.
- Esclarecimento de dúvidas sobre o vocabulário.
- Criação das próprias imagens mentais da cena descrita.

Procedimentos realizados depois da leitura

- Debate - iniciado com perguntas-guia, seguindo de registros escritos das ideias.
- Análises - considerando aspectos linguísticos, literários, sociais, éticos, políticos a depender do texto trabalhado.
- Relações intertextual - análise comparativa entre as obras.

- Atividades de produção textual e trabalhos artísticos de ilustração de conceitos e situações aparentes nos contos.
- Conversa informal para avaliação da atividade pelos estudantes.

4. Desenvolvimento do trabalho

Como já explicitado, o projeto de mediação de leitura “A leitura é uma aventura” nasceu da percepção da defasagem nas habilidades de leitura e escrita dos alunos do 6º ano, aferida por meio de processos avaliativos diversos. Considerando também o relato da maioria dos estudantes de que não possuíam o hábito de ler ou de que não nutriam apreço por essa prática, a proposta visou estimular a leitura, através da contação de histórias, tanto para auxiliar o estudante a melhorar seu desempenho escolar, como para atender a necessidades afetivas e intelectuais por meio do contato com o conteúdo simbólico das leituras trabalhadas (INSTITUTO BRASIL SOLIDÁRIO, 2023). Isso contribuiu tanto para capacitá-lo a operar de forma eficaz nos diversos ambientes frequentados, como a estabelecer vínculos saudáveis com os demais. Possibilitou-lhes também compreender que as relações humanas se dão por meio de textos, pelo diálogo e pela interação entre os sujeitos.

A proposta de leitura por meio da contação de história teve como objetivo principal a criação de leitores eficientes por meio do letramento literário. As sessões ocorreram de acordo com um cronograma de atividades. Após cada apresentação, foi iniciada uma análise aprofundada dos contos, partindo da metodologia proposta por Isabel Solé (1998) e por Rildo Cosson (2021) sobre as fases do processo de leitura. Essas atividades objetivaram capacitar os alunos a realizar leituras ativas, reflexivas e críticas. Partindo do pressuposto de que a leitura eficaz não é um ato único, mas um processo que exige a participação do leitor em todas as suas etapas (antes, durante e depois), o desenvolvimento do trabalho pretendeu explorar os aspectos sociais, literários e éticos dos textos. Ao final, a meta era de que os estudantes compreendessem não apenas “o que” o autor disse, mas também “como” e “por que” o disse, tornando-se, assim, além de leitores mais proficientes, alunos conscientes do valor da literatura como instrumento de conhecimento sobre o ser humano e o mundo. O trabalho com os dois primeiros contos constituiu o processo

de modelagem (COSSON, 2021), momento em que a prática didática é apresentada detalhadamente aos alunos.

Os grupos foram separados de forma a conter pelo menos um estudante com perfil de liderança e com habilidade comunicativa bem desenvolvida para ser o contador da história. Como cada sala comportava em média 25 alunos, cada grupo foi composto por seis ou sete integrantes. Nos grupos, nem todos se dispuseram a contar as histórias, o que ocasionou menos sessões de contação na modalidade 2. Nessa situação, o professor realizou a atividade de contação.

Para a realização do trabalho, foram utilizados diferentes ambientes da escola, como a sala de aula, a biblioteca e a sala multirrecursos. O material utilizado foi composto por textos literários do gênero conto com diferentes graus de complexidade, devido a sua extensão e à multiplicidade de temas disponíveis para se trabalhar. Com vistas a deixar a atividade mais interativa e agradável, houve também o uso do instrumento de percussão tambor e do instrumento musical flauta. O tambor era um velho conhecido dos estudantes, ele era utilizado em práticas de ensino específicas para aqueles que permaneciam na escola em tempo integral e foi muito apreciado nas atividades. O emprego desse recurso na proposta teve a finalidade de incluir os educandos na execução do trabalho para não serem meros espectadores.

A proposta foi planejada para ocorrer mensalmente durante todo o ano de 2024. As sessões de contação de história foram compostas por duas modalidades de apresentação, uma pelo professor e a outra pelos alunos. Essa fase foi formada por dois momentos, o primeiro consistiu na leitura das obras e preparo para o segundo momento que foi a contação de história pelos estudantes. Embora o foco do projeto fosse a leitura literária, o projeto também ajudaria, em segundo plano, no desenvolvimento de habilidades comportamentais e relacionais, conscientizando os estudantes para a necessidade de uso da polidez (OLIVEIRA; MARQUES, 2023) e de um vocabulário respeitoso no ambiente escolar.

Para a realização dessa proposta, foram selecionados tanto contos mais complexos pertencentes ao cânone da literatura brasileira, conforme sugere Cosson (2014), como contos tradicionais da literatura infantojuvenil com os quais os estudantes estão mais habituados. Já que “o objetivo é uma leitura intensiva das obras, elas não podem ser em grande número” (COSSON, 2021, p. 43). Dessa forma, foram escolhidos quatro contos da literatura brasileira e três da literatura

universal. Entre os textos de autores consagrados, foi trabalhado o conto *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector. *Conto de escola*, de Machado de Assis. *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo, e *A terceira margem do rio*, de Guimarães Rosa. Já entre os contos tradicionais da literatura infantojuvenil foram utilizados *O patinho feio*, *A roupa nova do imperador* e *O canário do rei*.

Os contos pertencentes ao cânone da literatura brasileira foram escolhidos por dois motivos, um deles é por apresentarem temas já conhecidos pelos alunos, para que a ativação do conhecimento prévio fosse facilitada, respeitando assim a faixa etária e a bagagem sociocultural daquele público, pois “a leitura está intimamente relacionada com as experiências e as vivências dos leitores”. O outro foi por ter um nível de complexidade compatível com a etapa cursada pelos estudantes. Mesmo que algumas obras fossem consideradas difíceis por certos estudantes, a escolha seria mantida, uma vez que, conforme Cosson (2021, p. 45), “a dinâmica de leitura compartilhada pode compensar facilmente as dificuldades enfrentadas individualmente”. Desse modo, considerando que o gosto literário é uma construção fundamentada numa combinação de fatores culturais, sociais e históricos, esta se configurou como uma oportunidade para apresentar os clássicos e fazer com que os discentes adotem a prática da leitura literária.

A escolha de *Felicidade Clandestina* e *Conto de Escola* não foi aleatória. Ambos os textos, embora de autores e épocas distintas, abordam a relação intrínseca entre o indivíduo e a experiência de leitura e o acesso ao livro, explorando as complexas emoções que surgem dessa interação. Assim, por fazerem referência ao ambiente escolar, causaram identificação imediata do aluno com o texto, o que gerou uma abertura para a experiência. Além disso, o primeiro conto apresentava uma personagem apaixonada pela leitura, e que, por isso, não mede esforços para ter o livro desejado. Essa situação, juntamente com a ideia de desfrutar momentos de felicidade proporcionados pelo simples fato de se ter um livro, marcou os estudantes. Ambos os textos permitiram reflexões de ordem moral, de natureza comportamental, atitudinal e relacional.

Já os contos *Olhos d'água* e *A Terceira margem do rio* foram escolhidos por aprofundarem o tema relações familiares, claro que em diferentes perspectivas. Os dois contos também tratam de temas cruciais, como a construção da identidade. O conto de Rosa foca na busca pela figura paterna e na fuga, enquanto a obra de Evaristo, centrada na figura materna, aborda a identidade afro-brasileira, a

ancestralidade e as questões sociais. O debate sobre esses temas é particularmente relevante naquele contexto social. Isso ocorre porque, por se tratar de uma região de alta vulnerabilidade social, a violência e a falta de perspectivas geram relações interpessoais fragilizadas, refletindo-se diretamente na autoimagem e no comportamento dos estudantes. Um texto denso como *A terceira margem do rio* poderia parecer impróprio para o 6º ano, mas tudo depende de como a atividade é conduzida. Se ela é apenas informativa, o estudante certamente não consegue realizar a interpretação do texto. Se, por outro lado, o estudante é instrumentalizado para compreender o texto e penetrá-lo, a situação muda.

Os contos tradicionais foram escolhidos por terem uma linguagem simples e direta e também por permitirem um diálogo com os contos anteriormente citados. Dessa forma, *O patinho feio* permitiu reflexões sobre identidade, autoestima, autoaceitação e resiliência, estando completamente vinculado aos temas familiares. *A roupa nova do imperador* reforçou a noção de consolidação identitária e autoafirmação ao evidenciar o poder da visão crítica como mecanismo de defesa contra a manipulação e a aceitação, discursos falaciosos. Adicionalmente, o conto abordou o perigo do conformismo social, que se estabeleceu como um obstáculo à percepção clara da realidade, culminando na adesão a meras aparências em detrimento de um exame realista dos fatos. A inserção da obra *O príncipe canário* trouxe de volta ao cenário a magia, o amor e a coragem presentes nos contos de fadas, permitindo trabalhar a leveza da literatura, mas com o compromisso de interligar os temas ali tratados à realidade.

Numa perspectiva linguístico-discursiva, as obras foram trabalhadas de forma reflexiva, na qual o aluno foi conduzido a considerar o que foi dito, como foi dito e por que foi dito ao analisar os efeitos de sentido gerados por determinadas expressões, escolhas lexicais e os implícitos do enunciado. A intertextualidade entre as obras também foi explorada para que o estudante se habituasse a realizar análises críticas relacionando situações, fatos e discursos, inclusive, da vida cotidiana na busca por explicações, soluções ou aprofundamentos. O caminho formativo proposto para desenvolver as habilidades seguiu uma progressão cuidadosa. Inicialmente, os estudantes revisitaram conhecimentos prévios, localizaram informações explícitas nos textos, em seguida foram introduzidas atividades que trabalhavam a identificação de informações implícitas, a análise de

como os autores organizam as ideias e a observação da diferença entre a linguagem utilizada em cada um dos contos.

Para introduzir o conto *Felicidade Clandestina*, a partir do título, foi feita uma discussão inicial anterior à leitura para a realização de previsões e levantamento de hipóteses sobre o enredo, os personagens e o desfecho da história. Essa discussão teve início com um questionamento sobre a palavra "clandestina". Que tipo de felicidade pode ser "clandestina"? Logo em seguida, foi apresentada de forma sucinta a biografia da autora Clarice Lispector, pois "no momento da introdução é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas àquele texto" (COSSON, 2014, p. 60).

Para motivar os estudantes, foi exibido o exemplar do livro físico, livro da biblioteca pessoal do professor, do qual a história foi compartilhada, que foi o primeiro presente do dia dos namorados ocorrido há 30 anos. A obra contém comentários analíticos feitos a lápis no final de cada conto. Esses comentários exibem palavras como "maravilhosooooo" e "ameeeeeei", que, através dos recursos expressivos utilizados, demonstram o contentamento do leitor com a obra. Segundo Delaine Cafieiro (2011) o uso de cópias altera a percepção dos leitores em relação ao suporte, sendo necessário aos alunos manusear os livros, jornais ou revistas de onde são extraídos os textos.

No levantamento de hipóteses, as previsões dos estudantes em relação ao adjetivo contido no título, em sua maioria, relacionavam a palavra clandestina a algo ilegal e irregular. Muitos justificaram essa resposta relacionando-a com as deportações realizadas pelos Estados Unidos, outros relacionavam a palavra a algo não permitido ou a "coisa ruim", associando-a a usos da vivência do dia a dia. Como muitos dos estudantes possuíam familiares em situação de privação de liberdade, em algum momento ouviram essa palavra e significaram-na a partir desse contexto. Em relação ao instrumento utilizado para a motivação, os alunos se mostraram muito interessados ao ouvirem a história da professora sobre o livro, alguns direcionavam perguntas de cunho pessoal e outros deduziam que o livro retratava histórias de amor.

Na primeira sessão de contação de história, os estudantes foram direcionados à biblioteca. Nesse espaço, o ambiente já havia sido preparado, as mesas e cadeiras foram posicionadas ao fundo da sala e os puffs e colchonetes mais à frente. Nesse ambiente, dois estudantes aguardavam para tocar o tambor no momento em

que recebessem o sinal da professora. Eles tinham funções distintas, um tocava nos momentos de frustração, e o outro nos momentos de alegria. Durante a contação, o professor se valeu de recursos como entonação da voz, expressão facial, expressão corporal que envolvia danças, rodopios e pulos. Isso fez com que os estudantes se mantivessem atentos o tempo todo. O toque do tambor em momentos estratégicos ajudou a criar um ambiente de mistério e tensão que também contribuiu para que os alunos não dispersassem a atenção.

Ao final da apresentação, os pedidos de “conta de novo”, mostraram que a atividade havia sido aprovada. Antes do retorno à sala, foi realizada a atividade de confirmação ou refutação das hipóteses anteriormente levantadas. A partir disso, chegou-se à conclusão de que havia uma ligação entre o sentido de clandestino levantado por eles e o título do conto. Alguns estudantes confirmaram que os comentários realizados pela professora no final do conto em seu próprio livro eram verdadeiros, e outros contavam ter gostado mais da contação (evento) do que da história em si. Após essa atividade, retornaram à sala de aula para aprofundamento e registro das ideias surgidas na discussão.

No processo de discussão e aprofundamento ocorrido depois da leitura, conforme Solé (1998), envolveu análise linguística, literária, social e ética, em torno de questões guiadas pelas perguntas: Qual era a intensidade do desejo da personagem pelo livro? Quais metáforas ela usou para descrevê-lo? Por que a colega mentia e o que essa atitude revelava sobre a relação de poder entre as duas? Como a posse do livro transformou a narradora, será que sua felicidade foi mais intensa por ser “clandestina”? A atitude da mãe validou a atitude da colega? O que isso nos ensina sobre a justiça nas relações? As respostas eram coerentes, considerando a idade dos estudantes. Na maioria das vezes, eles relacionavam os fatos do texto a fatos da vida cotidiana. Entre as atividades realizadas estavam pesquisa e a produção de texto que subsidiou a avaliação do professor.

Na introdução do trabalho com o conto *Conto de escola*, na fase de levantamento do conhecimento prévio, não houve surpresa em relação à previsão dos alunos quanto ao título, já que este é bem simples e remetia a um espaço bem conhecido por eles. Na breve apresentação do autor Machado de Assis, como era de esperar, os estudantes não o conheciam. Isso por causa da faixa etária e, conseqüentemente, da pouca experiência de leitura, que ainda não permitia um aproveitamento significativo das obras do autor. O texto causou certa estranheza

devido à linguagem menos acessível e à simplicidade da situação narrada. De forma geral, os estudantes novamente gostaram do momento da contação de história e das análises, mas não do enredo.

A sessão de contação de história foi realizada na sala multirrecursos, que contava com uma tela interativa onde foram exibidas a capa do livro e algumas figurinhas digitais que expressavam sentimentos do personagem principal e sintetizavam algumas ideias, conferindo um tom humorístico à contação. Como os estudantes preferiam histórias de aventura com muita movimentação, surpresas e ações fantásticas, esses recursos ajudaram a tornar o momento interessante, já que o conto era muito “parado” nas palavras deles. Nessa sessão, dois estudantes também auxiliaram a professora manuseando a lousa e exibindo materiais que iam surgindo ao longo da narrativa, como a vara de marmelo e a réplica de uma palmatória. Após a contação, na aula seguinte, foi realizada uma leitura pausada com a turma para refletir sobre determinados aspectos da realidade de uma escola. Nesse momento, o trabalho foi guiado pelo professor, o qual atuou como mediador, incentivando a troca de impressões e a análise comparativa.

Na fase pós-leitura, o trabalho de discussão e tomada de notas foi realizado a partir de uma análise comparativa que compreendeu aspectos intertextuais, linguísticos, literários, morais e éticos entre *Felicidade Clandestina* e *Conto de Escola*. No aspecto literário, essas atividades consistiram na identificação de elementos da narrativa nos dois textos. Observa-se a percepção das diferentes relações dos personagens de cada conto com o livro, o papel da escola e do professor na experiência de leitura do personagem Pilar e a semelhança entre as práticas escolares narradas em *Conto de Escola* e as atuais. No aspecto moral e ético, as questões aparentes nos dois contos foram trazidas para a análise, como a ação da colega em negar o livro em *Felicidade Clandestina*, o pesar de Pilar aceitar a moeda e a reação do professor ao punir os estudantes em *Conto de escola*. No aspecto linguístico, os itens lexicais desconhecidos foram significados a partir do contexto em que apareciam e as atividades de comparação entre a linguagem utilizada nos dois contos consolidaram a produção de sentido dos textos com o intuito de gerar o letramento literário.

Após duas sessões de contação de história que serviram como modelagem, os estudantes dispunham de recursos e ideias suficientes para realizarem a própria atividade de contação. Assim iniciou-se a segunda modalidade de contação. Na

introdução, foi realizado o trabalho de ativação do conhecimento prévio sobre o conto *O patinho feio*, momento em que foi constatado seu conhecimento pela maioria das turmas. Em seguida, foi distribuído material informativo sobre o gênero contos de fadas e os principais autores, como os irmãos Grimm, Charles Perrault e Hans Christian Andersen.

Nas apresentações, cada turma fez um trabalho diferenciado, alguns grupos se empenharam mais que outros, mostrando imagens e tocando instrumentos como flauta. No geral, as apresentações foram boas. Na apresentação inicial, os estudantes demonstraram inibição em um primeiro momento. Contudo, ao longo do processo de contação de histórias, a percepção do incentivo e do entusiasmo manifestado pelos colegas contribuiu para a progressiva diminuição da timidez e o estabelecimento de uma postura mais descontraída. O percurso contou com atrasos, inseguranças e ausência do estudante responsável por contar a história, mas tudo foi contornado. Em síntese, as apresentações propiciaram momentos de alegria e entretenimento, o que foi confirmado na fase das conversas avaliativas. Nesse momento os estudantes tiveram também a oportunidade de tecer considerações respeitadas sobre a progressão grupo, sugerindo melhorias para as apresentações seguintes.

O estudo desse conto fundamentou a realização de uma análise literária cujo objetivo foi guiar o estudante a uma interpretação diferente da tradicional, explorando o texto como um reflexo das experiências e emoções humanas, entretanto a familiaridade com o texto não foi suficiente para garantir tal interpretação. Os alunos tenderam a uma leitura superficial e literal das situações, impedindo o acesso à dimensão simbólica e limitando, conseqüentemente, a compreensão global do conto. Esse fato exigiu um trabalho intenso de conexão com a realidade. Dessa forma, para consolidar as reflexões, estimular a escrita criativa e a empatia, foram realizadas atividades de retomada de questões-chave e de produção de um diário do patinho com a seguinte proposta: escreva uma ou duas páginas do seu diário, descrevendo os seus sentimentos em três momentos diferentes da história: quando era maltratado, quando estava sozinho no inverno e quando se viu como um cisne. Use palavras que expressem tristeza, solidão, medo, esperança e alegria.

A atividade de culminância consistiu, após a reiteração da mensagem central da narrativa, em um exercício de pesquisa no qual os estudantes foram instruídos a

coletar dados junto aos pares. O objetivo era mensurar o nível de autoestima e as expectativas dos colegas em relação ao futuro, visando à elaboração de um infográfico. Este produto foi exposto no mural da sala de aula. O resultado da pesquisa não foi positivo, mas serviu como fator orientador do trabalho de outros profissionais na escola no sentido de abordar o tema autoimagem, autopercepção e construção de identidade.

À medida que o projeto avançava, o trabalho intertextual se ampliava de forma a retomar os contos anteriores nas novas análises. Assim chegou-se ao conto *O príncipe canário*. Nessa etapa, à metodologia de Cosson (2014, 2021), foram integradas as abordagens de Cordasso (2012) sobre o papel da leitura na formação dos alunos e a de Novais (2023) sobre a escola como um espaço de reflexão crítica. Com isso, foram introduzidas no estudo a exploração das temáticas sociais. No momento antes da leitura, houve uma apresentação breve do autor Ítalo Calvino e sua obra *Contos Italianos*, contextualizando a figura do escritor e a natureza do livro como uma coletânea de narrativas populares. O conto *O Príncipe Canário* também foi descrito como uma história que, embora pareça um conto de fadas, carrega reflexões profundas sobre a condição humana, para os estudantes poderem olhar para ele não como uma simples história de amor.

Nesta sessão de contação, um dos estudantes vestiu-se de príncipe para contar a história, o que causou euforia nos colegas. Ainda assim, de forma geral, os contadores-estudantes demonstravam muito nervosismo ao estarem na frente dos demais. Então gaguejavam, se perdiam no texto, tudo isso era motivo para festa e risos entre os colegas. Após a apresentação e a leitura coletiva do texto, o trabalho compreendeu análise linguística, literária, bem como de produção textual. Para isso, foram realizadas tanto atividades de reflexão sobre linguagem, incluindo seus aspectos polissêmicos, sobretudo relacionados à extensão da palavra aparência, quanto análise literária voltada para a estrutura, a identificação do conflito e do clímax. Também foi dada atenção à ordenação temporal dos elementos e realizada atividade de produção textual individual.

A interpretação desse conto considerou os contos anteriores para, assim, criar um diálogo intertextual que enriqueceu a análise, permitindo aos alunos compreenderem como diferentes obras abordavam questões universais de modos distintos. O foco do estudo se deteve em temas como convivência familiar, autoestima e questões morais/sociais, isso permitiu que a literatura se conectasse

diretamente com a vida dos alunos, tornando a aprendizagem mais significativa e relevante. A partir da abordagem proposta por Cordasso (2012) e Novais (2023), os alunos debateram questões sociais aparentes no texto, como a luta por liberdade e o enfrentamento dos opressores. Nas análises, cada grupo foi responsável por explorar uma das temáticas centrais do conto, relacionando-as com os outros contos e com a própria realidade. Assim, o grupo 1 explorou o tema convivência familiar e afeto. O grupo 2 trabalhou o tema autoestima e identidade. O grupo 3 se deteve na análise dos aspectos morais do conto e o grupo 4 analisou os aspectos políticos e sociais do texto.

Como produção final, cada grupo realizou e apresentou uma atividade diferente, que constou na criação de um mapa de sentimentos, a partir de palavras-chave presentes nos contos; um painel de injustiças, listando os atos de crueldade e os atos de bravura e amor que se manifestam no conto e na realidade, de modo a conectar literatura e vida; um diário do personagem, escrevendo entradas na perspectiva do príncipe canário, refletindo sobre suas emoções e sua luta para ser reconhecido; uma pintura de um quadro que expressasse a vitória do príncipe.

Durante todo o processo, o professor atuou como mediador, incentivando a discussão e a troca de ideias. Finalizando esta atividade, foi proposta aos estudantes uma reflexão sobre como a arte e a literatura nos ajudam a transformar as 'gaiolas' do nosso mundo em 'asas'. Essa reflexão é uma provocação incitada pelo pensamento de Cosson, segundo o qual a literatura nos ajuda a encontrar o “senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos” (COSSON, 2014, p. 16). Tal reflexão buscou reforçar o poder transformador da leitura.

O estudo do conto *A roupa nova do imperador* teve o objetivo de conectar a história à vida dos alunos e gerar reflexão sobre a realidade política brasileira atual. No momento anterior à leitura, houve uma grande surpresa, pois os estudantes não conheciam o conto. Isso tornou o momento mais divertido porque o texto representou uma novidade para eles. Os primeiros questionamentos sobre a história giraram em torno do significado da palavra autoridade e do porque alguém se preocuparia com a roupa nova de uma autoridade. A sessão de contação de história foi como uma leitura interativa do conto, o contador-estudante atuou de maneira diferente, realizando pausas para fazer perguntas e prever os acontecimentos. O objetivo foi criar um ambiente onde todos se sentissem à vontade para expressar

seus pensamentos. Essa leitura em voz alta e as pausas estratégicas, conforme sugerido por Cosson (2021), ajudam a construir um entendimento coletivo da obra.

Os trabalhos de análise foram realizados no sentido de desvendar as complexas camadas de significado que o conto oferece por meio do debate de temas como valores, verdades inconvenientes, caráter e aparência x essência. Com isso, foi possível relacionar o texto às práticas atuais tanto no meio virtual, onde a busca por “curtidas” ou “seguidores” afeta a autoestima e leva as pessoas a se preocuparem somente com a opinião dos outros, quanto no meio real, onde a preocupação com a aparência leva a atitudes extremas. Essa discussão possibilitou a retomada e o debate das informações presentes no infográfico produzido anteriormente.

O estudo compreendeu também análise linguística baseada nas figuras de linguagem, relacionando-as ao conto *O Príncipe Canário*, que usa a metáfora de uma ave para discutir as pressões sociais e a necessidade de se conformar a certos padrões. Assim como a retomada do estudo sobre polissemia, considerando a palavra aparência e seu sentido a partir desse texto. Já a crítica social presente no conto, permitiu a realização de comparação com a realidade política brasileira, onde as figuras de poder muitas vezes não agem com transparência.

Para consolidar o aprendizado e fazer a transição da teoria para a prática, os grupos prepararam uma apresentação curta (2-3 minutos) comparando a temática principal de um dos contos trabalhados anteriormente com o conto *A Roupa Nova do Imperador*. A ideia foi explorar a abordagem de diferentes autores sobre temas semelhantes, como a busca por aceitação, o valor da verdade, o valor da opinião dos outros e a crítica social.

Dando continuidade ao trabalho fundamentado na proposta de Cosson (2021), que visa formar o leitor literário, deu-se início ao trabalho com o conto *Olhos D'Água*. O foco da análise esteve centrado na questão social e racial, incluindo a valorização da família representada pela figura materna. As conexões com as obras estudadas até o momento também se fizeram presentes com o intuito de ampliar a compreensão dos alunos sobre os temas universais presentes na literatura. Como as demais atividades, o início se deu com a ativação do conhecimento prévio por meio de perguntas guia. Nesse processo, foi realizada apresentação da autora Conceição Evaristo, destacando que ela é uma escritora negra, cuja obra tem como base suas vivências e a luta de sua comunidade. A autora, para descrever sua

escrita, criou o termo “escrevivência” que se refere à escrita embasada na vivência individual e coletiva. Na fase de levantamento de hipóteses, influenciados pela capa do livro e pela biografia da autora, os estudantes relacionavam o conto a uma história de sofrimento, alguns até se arriscaram a dizer que o conto falava sobre os escravos.

A sessão de contação ocorreu normalmente. A essa altura do projeto, os estudantes já começavam a estabelecer relações com sua realidade e com os demais contos de forma autônoma. A inserção da autora na proposta deu ensejo à discussão da importância de se ler autores de diferentes realidades. A conversa sobre preconceito racial, condições sociais e dinâmicas familiares foi frutífera, pois os estudantes compartilhavam suas vivências relatando experiências pessoais. A identificação, nesse caso, veio pela história da autora e não pela história do conto.

A análise do texto se deu primeiramente sob uma perspectiva das relações familiares. Nas atividades, os estudantes buscavam compreender qual a relação da personagem com a mãe, o que a busca pelos 'olhos d'água' revela sobre essa relação e sobre as dificuldades da vida. A análise comparativa, embasada no trabalho intertextual, foi extremamente rica, ao permitir realizar conexões com muitos dos contos estudados anteriormente. Assim, retomando *Felicidade Clandestina*, foram realizadas atividades de identificação de como a figura da mãe é retratada nos dois textos e de como a maternidade, em *Olhos D'Água*, é associada à luta, ao sacrifício e à força. Também foi possível comparar o tema da exclusão e da espera pela felicidade em *Felicidade Clandestina* com a realidade das personagens de *Olhos D'Água*. Ambas as obras mostram personagens que anseiam por algo que lhes é negado, seja um livro ou uma vida digna.

As marcas do racismo e da desigualdade social apresentadas nos textos levaram à discussão do significado da palavra “invisível” ou “deslocado” na sociedade, oportunizando uma conexão com o conto *O Patinho feio*. Assim foi discutido como a marginalização, seja por aparência (conto de Andersen) ou por questões raciais e sociais (Conceição Evaristo), afeta a autoestima e a busca por pertencimento. A hipocrisia e a cegueira social do conto *A roupa nova do imperador* foram relacionadas com as atitudes de personagens que ignoram ou exploram a realidade dos menos favorecidos em *Olhos D'Água*. O que fomentou a discussão sobre como, em ambos os casos, a verdade (seja a nudez do imperador ou a

condição de vida das personagens) é muitas vezes negada ou ignorada por conveniência.

Na análise linguística do conto, foi realizada atividade de análise vocabular a partir das expressões “mãos de mulher”, “cor de noitinha”, “água de lavar a alma” no contexto em que aparecem com o intuito de descobrir o que elas dizem sobre o mundo da personagem. Na análise da sintaxe e da oralidade, a atenção se deteve na estrutura das frases e de como elas se assemelhavam ao modo de falar, com repetições e inversões, fazendo o estudante perceber como a voz da narradora soava como a fala de alguém próximo. As figuras de linguagem também fizeram parte do estudo, cujo destaque ficou no uso de metáforas e personificações. O objetivo era compreender as ideias transmitidas pela autora. Por exemplo, quando ela fala sobre “os olhos de sua mãe, a poça d’água onde a vida se mirava.”

Para concluir o trabalho e consolidar o aprendizado, foi realizada uma Oficina de palavras, atividade na qual, partindo do conto, os estudantes criaram mapas linguísticos contendo metáforas e simbolismos: conforme a representatividade das expressões “os olhos d’água”, “as mãos de mulher”, etc. Palavras-chave: quais vocábulos se repetem ou se destacam (mãe, dor, memória)? Qual a importância deles? Marcas da oralidade: quais frases ou expressões parecem tiradas de uma conversa? Após a construção, o mapa foi socializado para reforçar a ideia de que a leitura e a escrita são práticas sociais compartilhadas.

Para encerrar o projeto, foi introduzido o conto *A Terceira Margem do Rio*. Considerando a complexidade linguística de Guimarães Rosa, a abordagem foi mediada e focada na narrativa e nos temas universais. O propósito central residiu em capacitar os estudantes a estabelecerem conexões intertextuais por meio do diálogo e da investigação coletiva. Buscou-se, assim, que eles compreendessem a manifestação das dinâmicas familiares, dos conflitos emocionais e das especificidades da linguagem literária em diversos contextos socioculturais. Houve também a realização de atividades destinadas a humanizar as figuras parentais, que frequentemente são idealizadas pelos estudantes como entidades infalíveis, submetidas a uma sobrecarga de responsabilidades e destituídas de reconhecimento por seu esforço. Esta situação é um fator gerador de conflitos no âmbito familiar, e a literatura pode atuar como um instrumento mediador para o aprimoramento dessas relações.

Seguindo a abordagem de Solé (1998) e Cosson (2021), no momento pré-leitura, o levantamento de hipóteses de leitura se guiou pelo questionamento principal: o que seria a terceira margem do rio? A apresentação do autor Guimarães Rosa e as características de sua escrita ocorreram de forma sucinta, havendo o esclarecimento de que, devido à sua particularidade de inventar palavras, o uso do dicionário em suas obras pouco ajuda. Assim, o universo de Guimarães Rosa e do sertão foi apresentado de forma visível e sensorial por meio de vídeos de rios e paisagens rurais. Essa foi a forma utilizada para motivar os estudantes a realizarem a leitura. Antes da contação da história, foi solicitada a leitura do conto em casa para o aluno ter mais tempo para pensar sobre o texto.

Nesse instante, a maioria dos estudantes, com o intuito de se sair bem na realização das atividades, disse ter lido, mas não sabia explicar a história para além daquilo que estava escrito. Prosseguindo com o trabalho, a sessão de contação de história foi realizada com um resumo cuidadosamente elaborado, pois o foco não era a totalidade do vocabulário, mas a história e a emoção. No momento pós-leitura, os estudantes demonstravam ter compreendido a ideia central do conto, embora muitos ainda demonstrassem compreensão inadequada. Então, realizou-se atividade reflexiva embasada nas perguntas guia para ajudá-los na compreensão: o que aconteceu na história? Por que o pai fez aquilo? Ele estava bravo? Triste? O que vocês acham que o filho sentiu? Será que pais sofrem? Como ajudá-los?

Nas análises do conto, foram realizadas atividades comparativas entre o conto de Guimarães e o de Conceição Evaristo. Para isso, cada grupo recebeu um quadro comparativo a ser preenchido com base nas discussões dos encontros anteriores, contendo as seguintes perguntas-chave: Relacionamento Paterno: Como o pai de Guimarães Rosa se afasta? E o pai de Conceição Evaristo? Quais são as semelhanças e diferenças? Conflito Emocional: Qual é a emoção principal do narrador de Rosa? E da narradora de Evaristo? Elas se parecem? Linguagem: Como a linguagem de cada autor nos faz sentir a história? O que Rosa faz com as palavras? E Evaristo? Após a atividade, cada grupo apresentou suas conclusões.

Durante a atividade a discussão geral foi conduzida pelo professor, consolidando os pontos de contato e de divergência e enfatizando que, embora os textos sejam muito diferentes, ambos usam a linguagem de forma poética para falar de sentimentos complexos, como a falta, o amor e a dor. Esclareceu também que, na obra de Guimarães, o rio representa a vida, o tempo e a distância entre as

peessoas. Logo, a terceira margem é uma ideia, um lugar que não existe de verdade, mas que tem um significado profundo. Podendo ser a solidão do pai, a saudade do filho, ou até mesmo o mistério da vida.

Como atividade final, para consolidar o aprendizado, considerando o trabalho semiótico proposto pela BNCC, os estudantes receberam a tarefa de desenhar um quadro dividido em duas partes: de um lado, a cena do rio e do pai no barco; do outro, uma cena que representasse a família do conto de Conceição Evaristo. O desenho deveria ser acompanhado por balões de fala que reproduzissem a linguagem de cada autor. Essas produções fizeram parte de uma exposição que teve o nome do projeto. Assim, todo o 6º ano teve acesso aos trabalhos produzidos.

Nessa fase final, as reflexões também se voltaram para o processo de leitura e a construção de sentido antes e depois desse ato. Assim, em conversa com os estudantes, o interesse era saber se o entendimento dos contos permanecia o mesmo após a realização das atividades específicas, ao que a grande maioria respondeu que não. Com base nos relatos dos estudantes, constatou-se que a leitura era frequentemente concebida como um processo automático, no qual a apreensão de sentidos ocorria de maneira espontânea durante a decodificação das palavras. Essa percepção não vinculava o ato a um esforço interpretativo consciente no contato com o texto. Isso foi se desfazendo com a aplicação de um estudo sistematizado das obras.

Dessa forma, os alunos foram aprendendo que a leitura é um processo ativo que exige dedicação e conexão com situações exteriores ao texto para criação de sentidos. Muitos também mencionavam que o desejo e o interesse pela leitura dos contos surgiam depois da análise e não depois da contação, como era pretendido. A maioria leu todos os contos, alguns confessaram ter interrompido a leitura de *Conto de escola* e *A terceira margem do rio* na metade, pois classificaram-nos como chatos. Entretanto, esses estudantes também disseram que, após o estudo, conseguiram significar os textos de forma considerável e que durante a leitura solitária, esses textos não faziam tanto sentido como fizeram depois do estudo. Essa reação era esperada, uma vez que o trabalho foi realizado com estudantes de doze anos de idade.

Durante o percurso, ficou notório que as atividades de análise eram apreciadas, aquilo para eles era uma novidade. Em muitos momentos em sala, os próprios estudantes pediam silêncio aos demais para o professor prosseguir na

explicação de determinadas análises. A exploração das potencialidades da linguagem revelou-se um ponto positivo, visto que a análise de elementos como a polissemia e as marcas de oralidade indicativas de situação social configuraram-se como novidades de aprendizado para os estudantes. Assim, a descoberta da polissemia inerente às palavras, a compreensão da intertextualidade entre os textos e o reconhecimento das camadas de significação implícitas, para além da superfície aparente, constituíram-se em um fator de alta mobilização e interesse para eles. Isso trouxe uma compreensão de leitura como fonte de conhecimento e crescimento, ou seja, houve uma atividade de ressignificação do ato de ler.

O fato de terem sido abordados temas já conhecidos por eles, como escola, família e relações conflituosas, foi benéfico, pois isso fez com que interagissem com os textos a partir do repertório de experiência disponível para que, dentro do possível, estabelecessem relações coerentes com a realidade. O que não acontecia na análise linguística, onde o conhecimento era menos consistente. A esses temas tratados eram acrescentadas novas perspectivas como a ética, a política e a social a fim de enriquecer as atividades e promover um avanço no conhecimento. A biografia dos autores foi um capítulo à parte, alguns queriam saber mais, o que ocasionou a realização de trabalhos de pesquisa. O maior interesse foi por Conceição Evaristo, uma mulher que viveu as mesmas condições sociais que os estudantes vivem hoje.

Durante a trajetória, foi possível perceber que, na análise de textos clássicos, os estudantes demonstraram maior facilidade em estabelecer relações diretas entre o conteúdo e a realidade, embora com um baixo nível de aprofundamento. Contudo, no estudo de contos tradicionais, dada a natureza alegórica das situações e a sutileza das mensagens, foi necessária maior intervenção docente, pois a compreensão se restringia a dados da superfície textual. Por isso, o estudo aprofundado das temáticas para eles era um acontecimento. Essa experiência de desvelamento dos implícitos ou ocultos do texto gerou o encantamento dos estudantes, fazendo com que eles desenvolvessem um olhar diferenciado para a leitura.

4.1 Avaliação

A avaliação foi contínua e formativa. Na sua realização, foram consideradas a participação e o engajamento nas atividades, atentando para o aprofundamento das análises e a qualidade das respostas. Também foi considerada a capacidade de reflexão demonstrada nas atividades de grupo, de forma a revelar a compreensão dos temas e a capacidade de relacioná-los com sua própria realidade. Conforme Solé (1998), a avaliação deve focar na capacidade do aluno de atribuir significado ao texto e de utilizar estratégias de leitura. Portanto, o mais importante não é a resposta “certa”, mas o processo de interpretação e reflexão. O “Diário do Leitor” foi utilizado como instrumento avaliativo por meio do qual foi possível verificar a compreensão dos contos, a capacidade de síntese e a aplicação dos conceitos discutidos.

5 Considerações finais

A implementação do projeto "A leitura é uma aventura" permitiu observar que a crise de proficiência leitora no 6º ano não decorre de uma incapacidade cognitiva, mas da carência de estratégias que confirmam sentido ao ato de ler. Ao longo de 2024, a transição do "ledor" para o leitor crítico foi estimulada pela contação de histórias, que atuou como ponte entre o texto e a realidade subjetiva do estudante. A fundamentação em Solé e Cosson mostrou-se indispensável, pois a sistematização das etapas de leitura garantiu que o contato com os contos universais e brasileiros transcendesse a mera decodificação.

Dessa forma, mesmo com uma variação no nível de engajamento dos alunos, a realização do projeto demonstrou que instrumentalizar o estudante para compreender as dimensões éticas, sociais e artísticas da obra é uma forma de converter o desinteresse em curiosidade intelectual. Embora o letramento literário seja um horizonte amplo e contínuo, as sementes da proficiência foram plantadas, comprovando que a mediação intencional é o caminho para formar leitores engajados. Conclui-se, portanto, que projetos desta natureza devem ser institucionalizados e renovados anualmente, assegurando que a leitura literária não seja um evento isolado, mas uma prática formativa constante e progressiva no ambiente escolar.

Referência

ALVES, Ateleia Eleutério *et al.* Oralidade, fantasia e infância: há lugar para os contos de fadas na escola? In: SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lucia Tagliari (org.). **Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011. p. 97-121.

ASSIS, J. M. Machado de. (1839-1908). *Conto de escola.* São Paulo: Biruta, 2003.

BILHAR, Tatiana Fasolo; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Contribuições de João Wanderley Geraldi para o ensino de língua portuguesa no Brasil: em foco a prática de análise linguística. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 13, n. 25, p. 123-151, jan./jun. 2024. DOI: 10.33871/22386084.2024.13.25.123-151.

BOSO, Augiza Karla *et al.* Aspectos cognitivos da leitura: conhecimento prévio e teoria dos esquemas. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 24-39, jul./dez. 2010. Disponível em: https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/716/pdf_39. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Orientações curriculares para o ensino médio. Volume 1. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.

CAFIERO, Delaine. Letramento e leitura: formando leitores críticos. Língua Portuguesa: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v. 19, p. 85-106, 2010. Disponível em: http://www.academia.edu/download/36623324/2011_lingua_portuguesa_capa_1.pdf#page=85 Acesso em: 18 jun. 2025

CALVINO, Italo. O príncipe Canário. In: Abreu. Ana Rosa [et al.] Alfabetização: livro do aluno Brasília: FUNDESCOLA/SEF-MEC, 2000. 3 v.: 128 p. Disponível em: <https://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me000590.pdf>. Acesso em: 14 abr.2025

CALIARI, E. A. S.; JESUS, A. S. Leitura de literatura no ensino fundamental II: uma experiência possível a partir do circuito de leituras. [S. l.: s. n.], [2014]? Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wpcontent/uploads/2014/11/556.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2025.

CONTAGEM. Proposições curriculares de Contagem – Secretaria Municipal de Educação, 2018.

CORDASSO, Elizabeth Aparecida Moreira. A importância da literatura no ensino fundamental. 2012. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2012. Disponível em: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/20794/2/MD_EDUMTE_II_2012_28.pdf. Acesso em: 13 abr. 2025.

CORDEIRO, Rosenice Guimarães. Leitura de reportagens de divulgação científica a partir das capacidades de linguagem: uma proposta de ensino sociointeracionista. 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

EVARISTO, Conceição. Olhos d'água. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016. 116 p.

ANDERSEN, Hans Christian. O patinho feio. *In*: Abreu. Ana Rosa [et al.] **Alfabetização: livro do aluno**. Brasília: FUNDESCOLA/SEF-MEC, 2000. 3 v.: 128 p. Disponível em: <https://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me000590.pdf>. Acesso em: 14 abr.2025

_____. A roupa Nova do imperador. *In*: Abreu. Ana Rosa [et al.] **Alfabetização: livro do aluno**. Brasília: FUNDESCOLA/SEF-MEC, 2000. 3 v.: 128 p. Disponível em: <https://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me000590.pdf>. Acesso em: 14 abr.2025

INSTITUTO BRASIL SOLIDÁRIO. Programa de Desenvolvimento da Educação. Apostila de contação de história. [S. l.], 2023. Disponível em: https://www.brasilsolidario.org.br/wp-content/uploads/Apostila_Contacao_2023.pdf. Acesso em: 12 abr. 2025.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil. YouTube, 19 nov. 2024. 3h 23min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xEhAuClkPfY&t=899s>. Acesso em: 16 abr. 2025.

IPIRANGA, Sara. O papel da literatura na BNCC: ensino, leitor, leitura e escola. **Revista de Letras**, [S. l.], n. 38, v. 1, jan./jun. 2019.

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

MATTOS, Sandra Maria Nascimento de. **Conversando sobre metodologia da pesquisa científica**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. 265 p.

MORETTO, Milena; FEITOZA, Claudia de Jesus Abreu. A proposta da BNCC para o trabalho com a língua portuguesa: o eixo análise e reflexão linguística. **Eutomia**, Recife, v. 1, n. 23, p. 69-87, jul. 2019.

NOVAIS, Carlos Augusto. Mediação da leitura na perspectiva do letramento literário. In: BELMIRO, Celia Abicail; MARTINS, Aracy Alves (org.). **Mediação de leitura literária**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2023. p. 47-68

OLIVEIRA, A. L. A. M.; MARQUES, J. P. Faticidade e polidez em vereditos de vídeos tutoriais do YouTube. *Texto Livre*, Belo Horizonte - MG, v. 16, p. e46959, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/46959>. Acesso em: 14 jul. 2024.

ROSA, João Guimarães. A terceira margem do rio. *In: Ficção completa: volume II*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994, p. 409-413.

SANTOS, Simone Cardoso dos. A importância do lúdico no processo de ensino aprendizagem. 2010. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2010.

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